

Université de Montréal

L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages  
pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)

par Catherine Larochelle

Département d'histoire  
Facultés des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de  
l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en histoire

Février 2018

© Catherine Larochelle, 2018

## Résumé

Peuples cannibales, caravanes sous le soleil brûlant du désert, Sauvages de l'Ouest... autant d'images exotiques qui sont offertes aux enfants québécois qui fréquentent l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Outil de socialisation nationale, l'école fut aussi fenêtre sur le monde et apprentissage de stéréotypes. Quelles images de l'Autre, produites par quelles idéologies, furent transmises par l'école québécoise? Comment les jeunes se sont-ils approprié l'altérité ? Quelles fonctions récréatives et pédagogiques a-t-elle remplies ? Ma thèse entreprend de répondre à ces questions.

Les trois premiers chapitres de la thèse s'intéressent à la construction rhétorique de l'altérité à l'école. À quoi reconnaît-on l'Autre? D'une mise à distance culturelle à une essentialisation raciale, la rhétorique est plurielle. L'impérialisme européen et les savoirs qu'il produit permettent d'abord une classification des peuples de la terre, desquels on retient surtout ceux qui ont des mœurs bizarres, différentes. Parmi ceux-ci, la fascination se porte principalement sur les peuples orientaux, nous renvoyant ainsi à l'histoire de l'orientalisme. Mais, aussi radicale que puisse être l'altérité orientale, elle n'atteint pas le degré d'essentialisation qu'on appose au Nègre, défini par sa "race", et au Sauvage, dont le corps est le marqueur premier de l'identité. Finalement, l'importance jouée par la figure de l'Indien dans l'enseignement primaire rappelle qu'il est indispensable à la possibilité même d'une existence nationale pour les Canadiens, elle-même essentielle à l'appartenance au monde civilisé. Loin de n'avoir été qu'une toile de fond de l'histoire, l'Indien apparaît plutôt comme le moteur du récit, comme le personnage propre à capter l'intérêt des enfants.

Retenir l'attention des enfants, c'est justement ce à quoi la pédagogie de l'époque s'intéresse, et des différentes facultés qu'on vise à développer, deux nous intéressent dans les derniers chapitres : l'observation et l'émotion. Fascinés par les images qu'ils observent, les enfants sont en conséquence exposés à une représentation de l'Autre stéréotypée, qui se recoupe dans les différentes disciplines scolaires. En mettant à profit les récits de voyage des grands explorateurs, la géographie appelle quant à elle à leur capacité à imaginer l'ailleurs. Les travaux des écoliers qui nous sont parvenus nous renseignent ainsi sur leur curiosité et leur imagination des régions et des peuples lointains. Finalement, les émotions que suscite chez les écoliers le sort

des pauvres enfants infidèles sont maniées par une rhétorique missionnaire qui utilise l'école pour transmettre son message.

Grâce à l'école, les enfants acquéraient un sentiment d'autorité sur les Autres que le discours scolaire leur présentait. La connaissance des Autres leur donnait un sentiment de maîtrise et d'autorité. L'école offrait aussi une vision du monde hiérarchique selon laquelle les enfants canadiens, même ceux des classes populaires, appartenaient aux catégories les plus privilégiées, c'est-à-dire à la civilisation et à la race blanche. Et c'est là l'un des points centraux de ma recherche : ce n'était pas comme canadien-français ou canadien-anglais que les enfants étaient définis face aux Autres, mais bien en tant que Blanc et civilisé. La thèse montre aussi comment l'altérité a été un outil pédagogique privilégié de l'instruction publique lors de son expansion au XIX<sup>e</sup> siècle.

**Mots-clés :** altérité; enfance; éducation; race; autochtones; civilisation; orientalisme; iconographie; missions.

## Abstract

Cannibals, caravans under the burning desert sun, “Wild Indians” of the Northwest... these were just some of the exotic images that Quebec schoolchildren were presented with in the 19<sup>th</sup> century. In addition to being a vehicle for socialization into the nation, the school was also a window onto the wider world and a place to learn about stereotypes. What images of the Other, and produced by which ideologies, did Quebec schools transmit? How did Quebec youth become conscious of “otherness”? What recreative and pedagogical functions did these images serve? This thesis is an effort to answer these questions.

The first three chapters of the thesis explore the rhetorical construction of otherness in the school. How was the Other identified and depicted? The rhetoric of otherness took many forms, from cultural distancing to racial essentializing. European imperialism and the knowledge it produced facilitated the classification of the world’s peoples, from which were drawn those peoples who had different and “bizarre” cultural practices. Consistent with the history of Orientalism, such fascination was particularly reserved for the peoples of Asia. But, as radical as the otherness of the Oriental could be, it did not attain the level of essentialization imposed on the “Negro,” defined by their race, and to the “Savage,” whose body was the primary indicator of their identity. Finally, the significant role that the figure of the Indian played in primary-level education is a reminder that it was key to realizing the very possibility of a national existence for Canadians – who were themselves essentialized as belonging to the civilized world. Far from having only been in the background of history, the Indian was at the heart of the narrative as the figure most likely to capture the interest of children.

Retaining the interest of children was precisely what the pedagogy of the era was most concerned with as a means to develop various capacities, such as the power of observation and emotion, both of which the latter chapters of this thesis examines. Fascinated by the images they observed, children were exposed to a stereotyped representation of the Other that manifested itself across multiple disciplines. In employing the travel narratives of the European explorers, geography called upon students to imagine themselves elsewhere. The schoolwork of students explored here reveals their curiosity about and imaginings of far-off regions and peoples. Finally,

we also see how a missionary rhetoric manipulated the emotional reactions of schoolchildren to poor non-Christian children and thereby used the school to transmit its message.

The school setting ensured that children acquired a sense of authority over the Others that the educational discourse presented to them. The knowledge of the Others gave them a sense of superiority and authority. The school also transmitted a hierarchical vision of the world in which Canadian children, even those of the popular classes, belonged to the more privileged categories, that is to say to the white race and civilization. This highlights one of the central findings of this research: children were not defined as French-Canadians or English-Canadians vis-à-vis the Other; rather, they were defined as white and civilized. This thesis also shows how otherness was a pedagogical tool that public education privileged amid its expansion in the 19<sup>th</sup> century.

**Keywords:** otherness; children; education; race; Indigenous; civilization; Orientalism; iconography; missionary work.

# Table des matières

<b>Résumé</b> .....	i
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Table des matières</b> .....	v
<b>Liste des images</b> .....	xi
<b>Liste des abréviations</b> .....	xiii
<b>Remerciements</b> .....	xiv
<b>Introduction</b> .....	1
1. Cadre théorique et conceptuel : l'altérité.....	2
1.1 Autre, autrui : qu'est-ce que l'altérité?.....	2
1.2 Le regard et la connaissance : éthique et altérité.....	5
1.2.1 Le regard sartrien et le visage lévinassien.....	5
1.2.2 Regard et connaissance : l'objectivation de l'Autre.....	7
1.2.3 Reconnaissance et <i>reconnaissance</i> .....	8
1.3 Usages et fonctions de l'altérité.....	10
1.3.1 L'altérité narrative.....	11
1.3.2 La déshumanisation et le refus de l'altérité.....	13
1.4 L'Autre, le Temps, la Mort : retour sur Soi.....	16
1.4.1 Histoire et individualisation.....	16
1.4.2 Le Temps et la Mort.....	17
1.5 Les codes de la différence.....	19
1.5.1 Le corps.....	20
1.5.2 La culture : civilisation, politique et religion.....	21
1.5.3 La classe et le genre.....	22
2. Survol historiographique.....	23
2.1 Construction nationale et altérité.....	24
2.2 L'apprentissage de l'altérité : différence, représentation et éducation.....	27
2.2.1 Différence et stéréotypes dans l'institution scolaire contemporaine.....	27
2.2.2 Impérialisme, enfance et éducation dans une perspective historique.....	30
3. Présentation de la recherche.....	33
3.1 Problématique.....	33
3.1.1 Questions et objectifs.....	33
3.1.2 Pourquoi l'école ? .....	34
3.1.3 Périodisation.....	35
3.1.4 Limites de l'étude et précisions linguistiques.....	37

3.2 Méthodologie.....	38
3.3 Sources.....	39
3.3.1 Manuels scolaires.....	40
3.3.2 Archives scolaires et autres sources.....	41
4. Présentation de la thèse.....	41
<b>Chapitre 1. Des sociétés autres : savoirs impérialistes et représentations orientalistes.....</b>	<b>44</b>
1. Le Nous de l'éducation : d'un monde occidental et transnational à un nationalisme tentaculaire.....	46
1.1 L'éducation transnationale.....	47
1.2 La nationalisation du contenu de l'enseignement.....	51
1.3 L'éducation comme outil et preuve de civilisation.....	54
2. L'impérialisme et la construction de l'Autre : des hiérarchies à créer et à maintenir.....	59
2.1 Les aventures impériales et la conquête de l'Autre.....	60
2.2 La science.....	65
2.3 La mission civilisatrice.....	68
3. Des sociétés autres : économie générale de la différence.....	71
3.1 Les procédés rhétoriques de l'altérité.....	72
3.2 Le champ lexical de la différence.....	78
3.3 Civilisés, barbares, sauvages.....	80
4. Liberté contre domination, ou l'apparition d'un double standard.....	83
4.1 Liberté libérale ou liberté sauvage.....	84
4.1.1 La bonne liberté.....	84
4.1.2 L'Autre liberté.....	87
4.2 Despotisme oriental ou domination éclairée.....	89
4.2.1 Le despotisme : une domination à dénoncer.....	89
4.2.2 Le colonialisme : une domination éclairée et légitime.....	91
5. Une première figure de l'Autre : l'Arabe.....	93
5.1 Une fascination en phase avec son époque : l'orientalisme à l'école.....	94
5.2 L'Arabe en dictée : mosaïque d'une figure de l'Autre.....	99
5.3 La sagesse orientale : l'utilisation morale du lointain et de l'exotique.....	101
<b>Chapitre 2. Le corps-autre ou l'altérité inscrite dans la chair.....</b>	<b>104</b>
1. Les corps étranges.....	106
1.1 « Avez-vous déjà vu... » : corps et visualité.....	106
1.1.1 La description du corps-autre.....	109
1.1.2 Le costume et l'ornementation du corps.....	112
1.2 Voyage aux extrémités de la terre, rencontres aux frontières de l'humanité.....	116
1.2.1 Hottentots et Patagons : mythes sauvages.....	116

1.2.2 Lapons et pygmées : curieux peuples.....	121
1.2.3 Les Esquimaux, les derniers des Autres.....	121
2. Race et corps.....	123
2.1 Généalogie d'une taxonomie : les races humaines.....	123
2.2 Beauté, répulsion et hybridité : corps racialisé et sexualité.....	132
2.2.1 Prototypes de la beauté blanche : Georgiens ou Arabes ?.....	133
2.2.2 La beauté signe d'intelligence.....	134
2.2.3 Un désir homoérotique sans danger ?.....	135
2.2.4 Hybridité : l'Amérique du Sud, terre du sang mêlé.....	137
2.3 J. N. Miller : le Canada comme pays de l'homme blanc.....	138
2.3.1 Une nation au sang français.....	140
2.3.2 L'empire racial : le Canada anglais et l'importance de la race.....	142
3. Une deuxième figure de l'Autre : le Noir.....	143
3.1 Corporalité et animalité.....	144
3.1.1 En Afrique : d'abord était le corps.....	144
3.1.2 Animalité et cannibalisme.....	146
3.2 L'esclavage.....	150
3.2.1 Quelle traite négrière ?.....	150
3.2.2 Des Noirs travaillant.....	153
3.2.3 Le Noir travaillant en image.....	154
3.3 Le personnage noir.....	160
Conclusion : Le marché d'Halifax.....	162
<b>Chapitre 3. L'Indien : domination, effacement et appropriation.....</b>	<b>164</b>
1. L'Indien approprié : La rédaction à la petite école.....	164
2. L'Indien à l'école : le premier Autre.....	169
2.1 L'Indien ethnographique.....	170
2.1.1 « Qu'est-ce qu'un indigène ? ».....	170
2.1.2 « We have here spoken of the savages, or Indians, because no one can pursue the history of Canada without some knowledge of them ».....	176
2.1.3 Les Indiens dans les <i>readers</i> canadiens.....	178
2.1.4 Des histoires d'Indiens : narrations et dictées.....	180
2.2 « La fin d'une race ».....	182
2.2.1 Effacement de la présence contemporaine.....	183
2.2.2 Le mythe de la race mourante.....	185
3. Histoire nationale ou histoire coloniale ? .....	187
3.1 Pas d'histoire sans Autochtones.....	189



3.1.1 Quel Autre ? .....	190
3.1.2 Une histoire colonialiste.....	194
3.2 La violence coloniale... condition d'existence de la nation.....	199
3.3 « C'est au point que nos ancêtres apparaissent comme autant de Livingstone et de Stanleys sur la carte de l'Amérique du Nord ».....	204
4. L'Indien approprié (bis).....	210
4.1 La <i>persona</i> indienne.....	212
4.1.1 L'Indien et la colonisation de l'imagination nationale.....	212
4.1.2 « Le dernier Huron » et autres poèmes.....	214
4.1.3 « Le bonheur a délaissé nos terres depuis que l'homme blanc y a pénétré » : dépossession, race et religion dans trois pièces de théâtre scolaire.....	217
4.2 Performer l'Indien.....	225
4.2.1 Authenticité, indianité et blancheur.....	225
4.2.2 Altérité, fantaisie et subversion.....	230
Conclusion.....	234
<b>Chapitre 4. L'Autre observé ou « l'enseignement par les yeux »</b> .....	238
Introduction : relations sociales, visualité et observation.....	238
1. Analyser des images.....	240
1.1 Qu'est-ce qu'une image ? : images graphiques et images mentales.....	241
1.2 Iconologie, relation texte/image et autres méthodologies.....	242
2. Un <i>pictorial turn</i> au XIX <sup>e</sup> siècle.....	247
2.1 « L'enseignement par les yeux » : l'image et la pédagogie au XIX <sup>e</sup> siècle.....	248
2.1.1 Le discours pédagogique sur l'importance des images (années 1850-1910).....	249
2.1.2 Lanternes magiques, cartes murales, manuels illustrés : les différents médiums de l'imagerie scolaire.....	251
2.2 L'image, la science et l'impérialisme au XIX <sup>e</sup> siècle.....	253
3. Circulation transnationale des stéréotypes visuels.....	256
3.1 Les images scolaires de l'Autre.....	256
3.2 Mêmes images, différents contextes.....	259
3.2.1 Des images recyclées.....	259
3.2.2 Transnationalité et transimpérialité dans les images reproduites.....	261
3.2.3 La photographie coloniale : authenticité, savoir et pouvoir.....	267
4. Stéréotypes visuels : l'observation de l'altérité.....	273
4.1 Les stéréotypes visuels.....	273
4.1.1 Reconnaître l'Autre : la socialisation et le stéréotype.....	274
4.1.2 L'hypervisibilité de l'Autre.....	276
4.2 Observer l'Autre : quelques analyses.....	279

4.2.1 Méthodologie de l'analyse visuelle des stéréotypes.....	280
4.2.2 Où sont les femmes ? : genre, classe et race.....	282
4.2.3 L'abondance des images orientalistes.....	285
4.2.4 Les Noirs : étude de trois images.....	289
Conclusion : des images, des enfants et des émotions.....	293
<b>Chapitre 5. De missions et d'émotions : les écoliers et la mobilisation missionnaire.....</b>	<b>295</b>
1. « Iu-Chien-Tchou-Iom » : le Révérend Père Vasseur et les enfants québécois.....	295
2. Les missions, les enfants et le contexte scolaire au XIX <sup>e</sup> siècle.....	299
2.1 <i>Sunday Schools</i> .....	303
2.2 « O Marie et St. Joseph, priez pour nous et pour les pauvres petits enfants infidèles » : écoles et missions catholiques.....	306
2.3 Missions, religion et représentations de l'Autre.....	309
2.3.1 Paganisme, barbarie et compétence parentale.....	311
2.3.2 Innocence, enfance et différence.....	315
2.3.3 Charité, bonne fortune et victimisation.....	316
3. Usages émotionnels et pédagogiques de l'altérité.....	318
3.1 Histoire, émotions et enfance.....	318
3.2 Puissance émotionnelle : une réflexion sur la théorie critique de Sara Ahmed.....	319
3.3 « Nuls ne méritent la compassion du monde catholique tout entier, comme les pauvres enfants de la Chine » : quelles émotions pour les Associés de la Sainte-Enfance ? .....	320
3.3.1 De la compassion à la joie.....	320
3.3.2 Amour et consommation.....	324
3.4 Motivations des adultes, motivations des enfants.....	327
3.4.1 Le pouvoir régénérateur des missions.....	327
3.4.2 Piété, vocation et activités extraordinaires.....	330
3.5. Contestation et conflits.....	335
3.5.1 Les reproches d'un sulpicien.....	336
3.5.2 Une compétition charitable : la Sainte-Enfance et les autres œuvres.....	337
3.5.3 Souvenirs d'enfance.....	338
4. Une rhétorique genrée : le sentiment maternel et l'héroïsme masculin dans le discours missionnaire.....	340
4.1 Un apostolat féminin.....	342
4.2 Le héros missionnaire.....	346
Conclusion.....	351
<b>Conclusion.....</b>	<b>354</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>360</b>
1. Sources primaires.....	360
1.1 Manuels scolaires.....	360

1.2 Centre d'archives.....	366
1.3 Périodiques scolaires.....	367
1.4 Autres imprimés.....	367
2. Sources secondaires.....	369
2.1 Ouvrages.....	369
2.2 Articles.....	381
2.3 Mémoires et thèses.....	385
2.4 Revues.....	386
2.5 Sites internet.....	386
<b>Annexe 1. Extraits et poèmes (chapitre 3).....</b>	<b>i</b>
<b>Annexe 2. Performance de l'indianité (collèges et couvents).....</b>	<b>x</b>
<b>Annexe 3. « Réussite » de la Ligue Missionnaire des Étudiants.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Annexe 4. « L'apôtre ».....</b>	<b>xvi</b>

## Liste des images

Image 2.1 : Sans titre.....	114
Image 2.2 : « A Turk ».....	115
Image 2.3 : « Patagonians ».....	120
Image 2.4 : « Specimens of the five classes of mankind ».....	126
Image 2.5 : Sans titre.....	126
Image 2.6 : Sans titre.....	127
Image 2.7 : « The Geographical Distribution of Man ».....	127
Image 2.8 : « Tableau d'ethnographie générale ».....	130
Image 2.9 : « Éléphants ».....	147
Image 2.10 : « Le Gorille ».....	148
Image 2.11 : « Cannes à Sucre ».....	155
Image 2.12 : « Récolte du café ».....	156
Image 2.13 : « Rice Planting ».....	156
Image 2.14 : « Diamond Mines ».....	157
Image 2.15 : « Récolte du coton ».....	157
Image 2.16 : « Cotton ».....	158
Image 2.17 : « West India Products ».....	159
Image 3.1 : Sans titre.....	165
Image 3.2 : « Scalp ».....	201
Image 3.3 : « Acteurs de la pièce "Le P. Isaac Jogues ou l'Évangile prêchée aux sauvages" en juin 1874 ».....	229
Image 3.4 : « Une petite fille sauvage quitte sa mère et va se précipiter dans les bras d'une sœur de la Congrégation ».....	234
Image 3.5 : « Thomas Moore before and after admission to Regina Industrial School ».....	237
Image 3.6 : « Acteurs de la pièce "Les Anciens Canadiens" à l'Orphelinat Saint-Arsène de Montréal au début du XX <sup>e</sup> siècle ».....	237
Image 4.1 : Sans titre.....	243
Image 4.2 : « Grammaire – Pluriel des adjectifs ».....	244
Image 4.3 : Sans titre.....	246
Image 4.4 : « La croix opère la vraie civilisation ».....	255
Image 4.5 : « Supplice du P. de Brébeuf ».....	257
Image 4.6 : « Types africains ».....	259
Image 4.7 : « Syrians in Their Native Costume ».....	260
Image 4.8 : « Buddhist Priest and Attendants, Ceylon ».....	260
Image 4.9 : « Cairo ».....	261
Image 4.10 : « Naturels de la Nouvelle-Guinée ».....	262
Image 4.11 : « Head-Dresses of the Natives of New Guinea ».....	262
Image 4.12 : « Patagonians ».....	264
Image 4.13 : « Vue générale de l'Afrique ».....	265

Image 4.14 : Sans titre.....	266
Image 4.15 : Sans titre.....	266
Image 4.16 : « Femme arabe avec son enfant ».....	270
Image 4.17 : « Bédouine ».....	270
Image 4.18 : « Chef arabe ».....	270
Image 4.19 : « Arabe ».....	270
Image 4.20 : « Épicerie à Tunis ».....	271
Image 4.21 : « Épiciers arabes – Tunis ».....	271
Image 4.22 : « Rue du vieux Caire ».....	271
Image 4.23 : « Les sauvages ».....	275
Image 4.24 : « Arabes ».....	276
Image 4.25 : « La récolte du coton, Mississippi ».....	277
Image 4.26 : « Esclave du Soudan ».....	278
Image 4.27 : « Principal Animals on the Continents of America ».....	282
Image 4.28 : « Indien dans leur camp ».....	284
Image 4.29 : Sans titre.....	286
Image 4.30 : « A caravan crossing the desert to Mecca ».....	287
Image 4.31 : « Rue de Maroc ».....	287
Image 4.32 : « La nonchalance de l'Arabe. ».....	288
Image 4.33 : « Halte d'une Caravane ».....	289
Image 4.34 : « Les ombres, manière de les produire avec les doigts ».....	290
Image 4.35 : « Les nombres et les chiffres de 1 à 9 » (1900).....	292
Image 4.36 : « Les nombres et les chiffres de 1 à 9 » (1922).....	292
Image 5.1 : « Le P. Vasseur et les enfants québécois ».....	298
Image 5.2 : « Le R. P. Vasseur, Missionnaire Apostolique, Directeur de l'Œuvre Chinoise de St. Luc, et le Groupe d'Enfants de Québec habillés en Chinois pour la Séance ».....	335

## Liste des abréviations

- AAM : Archives de l'archidiocèse de Montréal
- ACECM : Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal
- ACND : Archives des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame (Montréal)
- ADAM : Archives du diocèse anglican de Montréal
- AFEC : Archives des Frères des Écoles chrétiennes (Laval)
- AJC : Archives des Jésuites au Canada (Montréal)
- AMCQ : Archives du Musée de la Civilisation (Québec)
- ANQ-M : Archives nationales du Québec (Vieux-Montréal)
- APM : Archives Passe-Mémoire (Montréal)
- ASGM : Archives des Sœurs grises de Montréal
- AUCSS : Archives de l'Univers culturel de Saint-Sulpice (Montréal)
- AUDM : Archives de l'Université de Montréal
- AUM : Archives de l'Université McGill (Montréal)
- CRCE : Archives du Centre de ressources pour l'étude des Cantons-de-l'Est (Lennoxville)



## Remerciements

C'est en m'initiant à la pensée d'Emmanuel Lévinas à l'été 2011, sur les conseils de mon directeur de maîtrise Jean-Marie Fecteau, qu'a germé en moi l'idée de cette thèse. Mes premières pensées vont à ce professeur qui fut surtout un guide dans l'apprentissage de la vie intellectuelle autonome.

Ollivier, que dire ? Aborder le parcours doctoral avec un directeur qu'on ne connaît pas est un peu comme une loterie. À ce hasard, j'ai gagné le gros lot. Dès le début de ma thèse, alors que je revenais d'un bref congé de maternité, tu as été à l'écoute de mes angoisses et de mes enthousiasmes. Quoique je me sois moi-même découragée de la quantité de courriels que je t'envoyais (et que je t'envoie toujours!), je n'ai jamais senti que tu en étais ennuyé. Au contraire, je trouvais toujours une réponse intelligente, pertinente ou comique (parfois les trois à la fois!) à mes bavardages interminables. Tu as été, durant ces cinq années, toujours emballé par ma recherche, et par tous les autres projets que je te soumettais. En plus de pouvoir compter sur tes conseils justes et pragmatiques et tes lectures attentives, rapides et minutieuses, j'ai bénéficié de ta grande intelligence et de ta sensibilité. Ce manuscrit te doit beaucoup. Quoique ça ne fasse pas partie du contrat, j'ai aussi trouvé, par cette relation, un ami. Merci.

Mes cinq années de doctorat ont été remplies de rencontres inspirantes et ont connu les débuts de plusieurs grandes amitiés. Durant ces années, j'ai connu des moments intellectuellement passionnants en compagnie de ces collègues et amis : Virginie Pineault (ma partenaire de bureau, de maternité et de vie de thésarde), David Meren, Marilou Tanguay, Martin Robert, Martin Petitclerc, François Furstenberg, Noémie Charest-Bourdon, Thomas Wien, Jean-Philippe Bernard, Luca Sollai, Paul-Étienne Rainville, Mikaël Dumont, Marie-Ève Beausoleil, Florence Provost-Grégoire, Vincent Houle, Andréanne Lebrun, Brian Gettler. J'ai aussi été privilégiée de pouvoir participer à des conférences internationales lors desquelles j'ai rencontré des chercheurs qui partageaient le même enthousiasme que moi pour l'histoire de l'enfance et de l'éducation. Je pense aux personnes rencontrées à Zurich (2016), à Groningen (2016) et à Florence (2017).



Durant mes années d'études, j'ai toujours pu compter sur la présence rassurante et égayante de plusieurs amis, de ma famille et de bons voisins. Mes amis Annie, Catherine, Émilie, Alex, Gabrielle, Laurence, Geoffy, Pascale et Romuald ont été là pour me permettre de ventiler et de m'amuser. Les moments passés entre amis sont parmi ceux que je chéris le plus. Merci à vous. Mes sœurs Valérie, Geneviève et Sarah m'ont non seulement dépannée à plusieurs reprises en gardant les enfants, mais elles ont toujours été pour moi un repère sororal rassurant et sécurisant. Ma mère est, depuis les débuts de mes études et de ma maternité, toujours là pour m'épauler lorsqu'il le faut. Elle est aussi celle qui ne doute jamais de mes capacités à remplir mes engagements et à réussir mes projets. Mon père a toujours cru que j'avais trouvé une voie où je m'accomplissais comme je le voulais. Ces preuves de confiance m'ont aidée à franchir chacune des étapes qui ont jalonné mon parcours universitaire. Mes beaux-parents, Huguette et Marcellin, sont les meilleurs beaux-parents qu'on peut souhaiter avoir. Ils ont toujours été passionnés et admiratifs de ce que je faisais, et j'ai toujours pu compter sur leur aide précieuse et sur leurs encouragements bienveillants. Merci. Je veux aussi remercier mes frères David, Vincent et Étienne ainsi que Pierre et Claudine pour tous les moments passés en famille. Merci à Patricia, ma masso, dont les traitements ont ponctué l'écriture de ma thèse et m'ont aidé à décrocher... ou à avoir de nouvelles idées. Les rires partagés sont aussi thérapeutiques que les massages.

La recherche en histoire nous mène tous sur la route des centres d'archives. Mes recherches ont été facilitées, à plusieurs reprises, par le travail professionnel et toujours courtois des archivistes. Je remercie particulièrement Josée Sarrazin (CND) et Nancy Lavoie (FEC) qui ont pris à cœur ma recherche doctorale et qui ont déniché plein de documents auxquels je n'avais pas pensé. C'a été un privilège pour moi de côtoyer des archivistes aussi enthousiastes et intelligentes.

Mon parcours intellectuel a été ponctué de plusieurs rencontres livresques inspirantes. Depuis quelques années, j'ai également trouvé sur Twitter une communauté de chercheurs passionnants dont les interventions ont alimenté mes réflexions tout au long de la rédaction de ma thèse. Je pense, notamment, à Emma LaRocque, Sara Ahmed, Thierry Hentsch, Kyle Mays, Kim Tallbear, Chelsea Vowel et Darryl Leroux.

Je veux dire un merci tout particulier à quelques amis qui m'ont aidée avec les finitions du manuscrit, à la toute dernière minute, afin que je puisse déposer ma thèse (très) rapidement. Virginie, Marilou, Marie-Ève, David et Jean-Noël : MERCI ! Je n'y serais jamais arrivée seule.

Je tiens aussi à remercier différents organismes subventionnaires qui m'ont octroyée des bourses durant mon parcours, et sans lesquelles je n'aurais pas pu réussir ce projet : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal et la Fondation Desjardins.

\*\*\*

Avant d'être doctorante, je suis maman. D'avoir, tous les jours, la chance de vous voir grandir, vous éveiller, vous épanouir a été pour moi une source de joie et de bonheur constante. Merci Marie, Florence et Louis d'avoir toujours été encourageants — et fiers — de ce que je faisais. Vous êtes, chacun à votre façon, de petits êtres humains extraordinaires. Je vous aime.

André, qui aurait dit, il y a dix ans, tout ce qui nous arriverait ? Je suis choyée de t'avoir dans ma vie. Merci d'avoir toujours cru en moi, d'avoir toujours été respectueux et compréhensif de mes choix. Merci de me supporter dans mes bons et mes moins bons jours. À certains moments, c'est ce qui m'a portée. Je t'aime.

## Introduction

*Définir la différence, c'est dompter l'altérité. C'est assigner à l'autre sa place, sa fonction. Et exiger de surcroît la reconnaissance de l'écart maintenu entre qui fixe la norme et qui doit s'y conformer.*

Madeleine Ouellette-Michalska<sup>1</sup>

Peuples cannibales, caravanes sous le soleil brûlant du désert, Sauvages de l'Ouest américain... autant d'images exotiques qui sont offertes aux enfants québécois qui fréquentent l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Outil de socialisation nationale, l'école fut aussi fenêtre sur le monde et apprentissage de stéréotypes. Quelles conceptions de l'Autre, produites par quelles idéologies, furent transmises par l'école québécoise ? Comment les jeunes se sont-ils approprié l'altérité ? Quelles fonctions récréatives et pédagogiques a-t-elle remplies ? Ma thèse entreprend de répondre à ces questions.

Son sujet central est l'altérité mise en scène et racontée par l'institution scolaire québécoise. En plus d'interroger le champ narratif du « faire-croire », du discours imposé de la représentation, je m'intéresse aux contours de l'appropriation des figures de l'altérité par les écoliers. Comme je le montrerai tout au long de la thèse, la représentation de l'altérité au XIX<sup>e</sup> siècle pose la question de la frontière très mince qui sépare l'ouverture au monde de l'appropriation du monde à des fins identitaires. L'intérêt porté par le discours scolaire aux différents peuples de la Terre informe la formation de l'identité collective au Canada. En ce sens, l'étude des figurations historiques de l'altérité permet d'appréhender sous un nouveau jour le récit de la construction nationale.

L'élaboration d'une théorie de l'altérité adaptée à la nature de ma recherche a été nécessaire pour bien comprendre les ressorts narratifs et symboliques de fabrication de la différence par l'institution scolaire. Après avoir énoncé ce cadre théorique, j'effectue un survol des différents courants historiographiques dans lesquels s'insère ma thèse. Je conclus cette introduction en présentant la problématique et les paramètres méthodologiques de la recherche.

---

<sup>1</sup> Madeleine Ouellette-Michalska, *L'Amour de la carte postale. Impérialisme culturel et différence*, Montréal, Québec/Amérique, 1987, p. 14.

## 1. Cadre théorique et conceptuel : l'altérité

Définir l'altérité, tenter d'en saisir la nature, l'essence, en analyser la fonction : tel est l'objectif de cette section. Après avoir esquissé les paramètres généraux de l'altérité, je ferai un bref détour par les philosophies sartrienne et lévinassienne. Autrui existe-t-il par le regard ou par le visage ? La réponse à cette question me permettra de poser l'écart entre l'altérité du rapport éthique et la différence au cœur des relations sociales. Afin d'être *reconnue*, l'altérité sociale doit être apprise. L'Autre doit être objectivé et appréhendé par la connaissance. À quoi — et à qui — sert sa représentation ? Quelles formes prend la mise en récit de la différence ? Et qu'est-ce que ce travail d'écriture nous enseigne sur le refus de l'altérité qui se manifeste dans la déshumanisation textuelle ? Suite à l'exploration de ces questions, je montrerai comment le temps assigné aux Autres dans la pensée occidentale doit être compris à même le rapport que l'Occident entretient avec la mort et la vérité. Je terminerai l'analyse de l'altérité en présentant les attributs qui fondent la différence dans le discours social : la race, le genre, la civilisation, la religion, la classe.

### 1.1 Autre, autrui : qu'est-ce que l'altérité ?

L'altérité comporte plusieurs dimensions : l'étranger accueilli et celui dont la différence justifie l'extermination ne sont pas du même registre<sup>2</sup>. L'autre homme, celui de la relation éthique, est l'Autre fini, l'« étant ». Qu'il prenne la forme de notre prochain, de notre voisin ou de notre ennemi, l'Autre fini est essentiellement autrui, c'est-à-dire que son humanité et son individualité sont reconnues<sup>3</sup>. Cette dimension de l'altérité est plus communément liée à l'identité, en raison de la charge émotionnelle qu'elle contient et de la relation de proximité dans laquelle elle s'inscrit.

L'Autre absolu représente une deuxième dimension de l'altérité. Il s'agit du registre métaphysique, de la transcendance. Les théologiens ont souvent qualifié Dieu de Tout Autre.

---

<sup>2</sup> Tzvetan Todorov écrit : « La découverte de l'autre connaît plusieurs degrés, depuis l'autre comme objet, confondu avec le monde environnant, jusqu'à l'autre comme sujet, égal au *je*, mais différent de lui, avec infiniment de nuances intermédiaires » (Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982, p. 307).

<sup>3</sup> Barbara Skarga, « Fondements » dans Joanna Nowicky et Czeslaw Porebski (dir.), *L'Invention de l'Autre*, Paris, Sandre, 2008, p. 14-15.

Les historiens évoquent l'Histoire comme figure de l'altérité<sup>4</sup>. L'Autre absolu prend aussi la forme d'une totalité agissant comme altérité radicale, laquelle est au fondement de la quête de sens métaphysique. Dans la pensée occidentale, l'Orient et les figures du Sauvage et du Barbare sont parmi les expressions les plus significatives de cette dimension<sup>5</sup>.

Les figures de l'Autre absolu sont multiples. Toutes n'opèrent toutefois pas sur le même niveau. Les types d'altérité qu'incarnent le marginal, le criminel, le handicapé ou l'homosexuel appartiennent à ce que je nomme l'altérité intérieure. Les collectivités se définissent en taisant ce qui, à l'intérieur même de leurs frontières symboliques, ne correspond pas à l'idée qu'elles se font d'elles. L'Autre intérieur est celui que la société rejette à ses marges pour ne pas (trop) le voir. Ce premier niveau d'altérité est caractérisé par l'inquiétude et la menace que provoquent les « hors-normes » : ils ébranlent le lien social et l'autoreprésentation collective<sup>6</sup>. L'Autre intérieur n'est pas à confondre avec l'Autre radical qui habite le territoire national, mais qui n'est pas intégré à la collectivité, comme c'est le cas par exemple de la population noire aux États-Unis ou des peuples autochtones au Canada au XIX<sup>e</sup> siècle.

À quel niveau d'altérité appartient l'étranger ? L'historiographie de la construction nationale a beaucoup insisté sur cette figure, participant, en quelque sorte, de ce que Sara Ahmed appelle le « fétichisme de l'étranger<sup>7</sup> ». Quoiqu'il vienne de l'extérieur, l'étranger n'acquière son statut d'Autre qu'en intégrant la société, il n'agit donc pas *de* l'extérieur. Ahmed précise que l'étranger n'est pas simplement « celui qui n'est pas d'ici », mais celui dont le *corps* dit qu'il n'est pas d'ici<sup>8</sup>. Il est ainsi mis à distance par la *rencontre* et non simplement par la co-présence. Son statut d'étranger ne précède pas la rencontre avec le « nous » de l'« ici » d'où il

---

<sup>4</sup> À ce sujet, voir : Jean-Marie Fecteau, « La troublante altérité de l'histoire. Réflexion sur le passé comme 'Autre' radical », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 59, n° 3 (2006), p. 333-345.

<sup>5</sup> Pour une analyse descriptive des modalités discursives de la représentation de l'altérité radicale, voir : Alois Woldan, « Encountering the Other: The Galican Text and Context » dans Joanna Nowicky et Czeslaw Porebski (dir.), *op. cit.*, p. 135-148.

<sup>6</sup> Jean-Bernard Paturet, « "Ce que nous enseigne l'étranger de la cité Athénienne". Pour un autre regard » dans Rajaa Stitou et Gérard Laniez (dir.), *L'étranger et le différent dans l'actualité du lien social*, Nantes, Pleins feux, 2007, p. 92.

<sup>7</sup> Sara Ahmed, *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*, London, New York, Routledge, 2000, p. 2-3. À propos de la tendance des chercheurs à réifier l'altérité, voir : Jan Nederveen Pieterse, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven, London, Yale University Press, 1992, p. 233-234. Dans les études sur le Canada français, habituellement, l'étranger, « celui qui n'est pas d'ici », c'est l'Anglais ou l'immigrant.

<sup>8</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 3-4.

n'est pas issu. En ce sens, il intervient sur le même niveau d'altérité que les figures du criminel ou du marginal, c'est-à-dire qu'il ne prend sens qu'une fois à l'intérieur de la société.

Les représentations analysées dans ma thèse ne sont pas du même niveau d'altérité que les figures de l'étranger ou du marginal. Le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle n'enseigne pas aux enfants à reconnaître ces personnages en tant qu'altérités radicales. L'identité collective qui leur est proposée ne se forme pas dans la confrontation avec un Autre proche et inquiétant. Elle s'élabore par l'apprentissage d'un deuxième niveau de différenciation : celui de l'altérité extérieure. Alors que la première dérange, la seconde est indispensable, car elle sert à unifier la communauté<sup>9</sup>. Le sauvage, le barbare, l'esclave, le racisé : tels sont les figures — naturalisées, déshumanisées — de l'Autre extérieur. Parce que son humanité est neutralisée<sup>10</sup>, il n'est pas inquiétant. Il acquiert en fait la fonction inverse : il est ce qui rassure et sécurise le Soi dans la quête de son identité.

Les deux niveaux d'altérité se rejoignent parfois dans la diachronie. Ainsi, les Autres extérieurs du XIX<sup>e</sup> siècle sont devenus, graduellement, les étrangers intérieurs, en raison, notamment, de la migration des populations. La construction ontologique de l'Autre extérieur a influencé le lien social établi avec ces immigrants. Une meilleure compréhension de la construction de l'altérité au XIX<sup>e</sup> siècle éclairera sans aucun doute plusieurs situations contemporaines<sup>11</sup>. En effet, afin de comprendre comment opère la reconnaissance de l'étranger, il faut étudier l'histoire de l'apprentissage des marques de différenciation, à savoir quels corps sont Autres et à quels Autres l'appartenance à la collectivité est refusée.

---

<sup>9</sup> Dans son ouvrage sur l'identité britannique, Linda Colley assigne à la France catholique ce rôle d'Autre externe. « Time and time again, war with France brought Britons, whether they hailed from Wales or Scotland or England, into a confrontation with an obviously hostile Other and encouraged them to define themselves collectively against it. » (Linda Colley, *Britons*, New Haven, London, Yale University Press, 1992, p. 5). De la même façon, à la même époque, les publicistes français ont élaboré la figure du « barbare anglais » : « Most importantly, rather than tar the English as « heretics », the propaganda tended to stigmatize them as lawbreaking « barbarians » and to contrast them, insistently and unfavorably, to American Indians. » (David Bell, *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680-1800*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2001, p. 84).

<sup>10</sup> Dominique Folscheid, « Qu'est-ce que l'Autre qui est autre ? » dans Joanna Nowicky et Czeslaw Porebski (dir.), *op. cit.*, p. 22-23.

<sup>11</sup> Voir : Sara Ahmed, *op. cit.*

## 1.2 Le regard et la connaissance : éthique et altérité

### 1.2.1 Le regard sartrien et le visage lévinassien

Jean-Paul Sartre et Emmanuel Lévinas ont chacun employé une partie de leur réflexion philosophique à étudier la question de l'altérité<sup>12</sup>. Dans *L'être et le néant*, Sartre consacre toute une section de son ontologie phénoménologique au rapport à l'Autre. Selon lui, l'Autre doit être considéré comme principe de rapport à soi. Il se révèle en premier lieu comme objet, « c'est-à-dire en tant que système de représentation hors d'atteinte comme un objet concret et connaissable<sup>13</sup> ». Or, comment poser son existence comme sujet, comment fonder le rapport intersubjectif? Sartre fait intervenir le regard, véritable clé d'interprétation de la relation à l'Autre. Autrui m'apparaît d'abord comme objet, explique-t-il : c'est le je-sujet qui *voit* un autre « homme-objet ». Mais, tout à coup, cet « homme-objet » se tourne et *voit* le je-sujet. Alors s'opère un changement de perspective : je deviens *objet* du regard de l'autre devenu *sujet*. Le regard qu'autrui porte sur le soi certifie l'existence de cet autre homme comme sujet<sup>14</sup>. Non seulement le regard le produit comme sujet, mais il bloque, dès lors, son objectivation<sup>15</sup>. Sartre pose l'Autre comme regard objectivant. Ainsi, la rencontre avec autrui s'institue dans la lutte des regards, le « conflit des consciences » : qui sera objet du regard et qui sujet? « [C]'est ce monde de l'altérité pétrifiante que Sartre appelle l'Enfer<sup>16</sup> ».

Pour sa part, Emmanuel Lévinas pose l'éthique comme fondement du rapport à l'Autre. Dans un résumé de la philosophie lévinassienne de l'altérité, Bernard Munono Muyembe présente ses concepts clés : « La pensée d'Emmanuel Lévinas est communément associée à une certaine réflexion éthique sur le visage de l'autre et les exigences de socialité qui en découlent. Et il ne fait pas de doute qu'on doive considérer Lévinas comme le penseur de l'altérité qui rappelle à la conscience moderne l'irréductibilité de la position de l'autre sous forme de devoir éthique.<sup>17</sup> » Pour Lévinas, la question ontologique de l'être contient déjà la présence-absence de

---

<sup>12</sup> Jean-Paul Sartre, « Le Pour-Autrui » dans *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 2004, p. 259-471. Une grande partie de l'œuvre d'Emmanuel Lévinas est consacrée à la question de l'altérité.

<sup>13</sup> Jean-Paul Sartre, *op. cit.*, p. 266.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 296.

<sup>15</sup> Bernard Munono Muyembe, *Le regard et le visage. De l'altérité chez Jean-Paul Sartre et Emmanuel Lévinas*, Berne, Frankfurt, New York, Paris, Peter Lang, 1991, p. 104-105.

<sup>16</sup> Bernard Munono Muyembe, *op. cit.*, p. 106.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 113.

l'autre. L'être, en tant que pour-l'autre, possède un rapport premier avec autrui : c'est la non-indifférence de la responsabilité<sup>18</sup>. La relation à l'autre — manifeste dans l'éthique — n'est pas réciprocité, n'est pas fusion dans une synthèse. La non-indifférence évidente dans la responsabilité envers l'autre homme est ce qui fonde l'altérité radicale et infranchissable. Cette responsabilité est antérieure à la liberté du Soi<sup>19</sup>.

L'éthique, pensée comme bonté par Lévinas, s'institue dans l'émanation du visage de l'Autre : « [la] présence [d'Autrui] consiste à venir vers nous, à *faire une entrée*. Ce qui peut s'énoncer ainsi : le phénomène qu'est l'apparition d'Autrui est aussi visage [...]. Alors que le phénomène est déjà image, manifestation captive de sa forme plastique et muette, l'épiphanie du visage est vivante. Sa vie consiste à défaire la forme où tout étant, quand il entre dans l'immanence, c'est-à-dire quand il s'expose comme thème, se dissimule déjà.<sup>20</sup> » Pour Lévinas, la relation intersubjective se traduit d'une façon bien précise. Elle n'est pas fusion, car l'autre ne peut pas être possédé. Une absorption de l'Autre par le Soi serait un échec de la relation. Il ne la conçoit pas plus comme connaissance, car en objectifiant l'Autre, elle le fait disparaître<sup>21</sup>. La connaissance comme relation éthique est également impossible par l'absence de communication qu'elle implique<sup>22</sup>.

Les conceptions du rapport à l'Autre de Sartre et de Lévinas diffèrent à bien des égards<sup>23</sup>. L'un expose le conflit des regards : qui sera regardant (sujet) et qui regardé (objet)? Le deuxième fonde la relation éthique sur le « dévisagement », « ce qui signifie "regarder quelqu'un", mais précisément dans le sens d'écouter pour ainsi dire le visage<sup>24</sup> ». Le regard

---

<sup>18</sup> Emmanuel Lévinas, *Altérité et transcendance*, Montpellier, Fata Morgana, 1995, p. 111.

<sup>19</sup> Cette responsabilité est un ordre qui l'oblige, mais auquel il obéit avant même qu'il soit prononcé. « La sociabilité est cette altérité du visage, du pour-l'autre, qui m'interpelle, voix qui monte en moi avant toute expression verbale, dans la mortalité du moi, du fond de ma faiblesse. Cette voix est un ordre, j'ai l'ordre de répondre de la vie de l'autre homme. Je n'ai pas le droit de le laisser seul à sa mort. » (Emmanuel Lévinas, *op. cit.*, Montpellier, Fata Morgana, 1995, p. 113-114).

<sup>20</sup> Emmanuel Lévinas, « La trace de l'autre » dans *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 2001, p. 271.

<sup>21</sup> Emmanuel Lévinas, *Le temps et l'autre*, Paris : Quadrige/PUF, 1991, p. 13 et 19.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 82-83.

<sup>23</sup> Pour une étude comparative des deux philosophes, voir : Bernard Munono Muyembe, *op. cit.*

<sup>24</sup> Emmanuel Lévinas, « Emmanuel Lévinas : visage et violence première (phénoménologie de l'éthique). Une interview » dans Arno Münster (dir.), *La différence comme non-indifférence. Éthique et altérité chez Emmanuel Lévinas*, Paris, Éditions Kimé, 1995, p. 136. Notons l'ouverture à l'écoute contenue dans ce passage. J'y reviendrai dans la conclusion de la thèse.



sartrien et le visage lévinasien se rejoignent cependant sur un point important : la primauté accordée à la vue dans le rapport à autrui.

L'histoire des représentations peut sembler loin de la réflexion ontologique du rapport à l'Autre que proposent Sartre et Lévinas. Toutefois, l'importance du *voir* à la base de la connaissance de l'Autre transmise par l'école témoigne de l'interdisciplinarité de la réflexion sur l'altérité. Une grande part des représentations analysées dans ma thèse contient une violence intrinsèque, qui est aussi violence en devenir. La transmission par l'école de la (non-)relation à l'autre s'inscrit ainsi en faux dans le rapport éthique. La rencontre de l'élève avec l'Autre ne l'implique jamais lui-même, elle se limite à son image. L'Autre ne confronte jamais le regard de l'élève. En ce sens, la conceptualisation de cette relation par Sartre et Lévinas éclairera plusieurs aspects de mon étude. Je reviendrai, à la fin de la thèse, sur la question éthique en posant la question suivante : le rapport à l'Autre peut-il, et doit-il, sortir du primordial de la vue ?

### 1.2.2 Regard et connaissance : l'objectivation de l'Autre

Le contexte dans lequel émane la représentation scolaire de l'Autre n'est pas celui de la relation éthique. L'Autre *apparaît* aux élèves comme objet de connaissance. En ce sens, l'apprentissage de l'altérité, laquelle passe d'ailleurs en partie par le prisme visuel, correspond à l'objectivation par le regard dont parle Sartre<sup>25</sup>. L'autre y est une photographie de lui-même, un objet, partie de l'extériorité du Soi. Il n'est pas un « étant » à qui l'individualité est reconnue<sup>26</sup>. L'Autre devient une extériorité intégrée par la possession de la connaissance. Radicalement, nous pourrions dire que l'altérité advient par la connaissance<sup>27</sup>. C'est parce qu'il

---

<sup>25</sup> Sartre développe cette idée dans ses *Réflexions sur la question juive*. Il explique, notamment, comment le Juif est objectivé par le regard d'autrui. Il est objectivé parce qu'il apparaît *toujours-déjà* Juif aux yeux d'autrui et qu'il ne peut pas refuser cette identité. Il est objet, car il est contraint dans cette identité qu'autrui lui assigne (Jean-Paul Sartre, *Réflexions sur la question juive*, Paris, Gallimard, 1954, p. 93).

<sup>26</sup> C'est ce qu'exprime Madeleine Ouellette-Michalska à propos de la figure de l'Indien dans la littérature : « Arraché à sa matérialité de sujet par l'apologie qui l'écarte de l'histoire pour le faire basculer dans la contre-culture occidentale et son besoin de réforme, [l'Indien] n'a plus qu'une valeur de signe ou même de signal. » (Madeleine Ouellette-Michalska, *L'Amour de la carte postale. Impérialisme culturel et différence*, Montréal, Québec/Amérique, 1987, p. 140).

<sup>27</sup> À ce sujet, voir : Sara Ahmed « Knowing strangers » dans *op. cit.*, p. 55-74. Ahmed écrit : « This chapter has already posed an alternative question, 'who knows'? It is this question that brings the ethnographic desire to know more about strangers into contact with the post-colonial concern with the politics of representing others. [...] In other words, we need to move our attention from the production of otherness to the (re)production of strangeness. » (*Ibid.*, p. 61).

est *connu* que l'Autre peut être jugé différent. Sa différence est reconnaissable, car déjà familière. Le savoir réifie et permet dès lors la formation de figures types : l'Indien, le Barbare, le Noir, etc.

Le regard joue un rôle déterminant dans la définition de l'altérité telle qu'elle s'élabore au XIX<sup>e</sup> siècle :

An important element of the discourse of modern reason is the revival of visual metaphors to describe knowledge. [...] The knowing subject is a gazer, an observer who stands above, outside of, the object of knowledge. In the visual metaphor the subject stands in the immediate presence of reality without any involvement with it. The sense of touch, by comparison, involves the perceiver with the perceived; one cannot touch something without being touched. Sight, however, is distanced, and conceived as unidirectional; the gazer is pure originating focusing agency and the object is a passive being-seen.<sup>28</sup>

Dans ce passage, la théoricienne Iris Marion Young souligne avec justesse le détachement — littéralement la distance — qui existe entre le sujet regardant-connaissant et l'objet-humain étudié dans la raison moderne. Contrairement aux formes d'appréhension d'autrui qui mobilise d'autres sens (comme le toucher), la vue permet l'acquisition d'une connaissance de l'Autre qui n'oblige pas la relation et qui ne nécessite pas la confirmation de sa qualité de sujet<sup>29</sup>. Le sociologue Stuart Hall croit d'ailleurs que le discours biologique sur la race nous hante toujours en raison de l'importance accordée aux attributs visibles dans le racisme moderne<sup>30</sup>.

### 1.2.3 Reconnaissance et *reconnaissance*

La reconnaissance de l'Autre peut se comprendre de deux façons et c'est pourquoi je différencie « reconnaissance » et « *reconnaissance* ». Le premier terme correspond à la réciprocité de la relation intersubjective, comme lorsque Sartre écrit : « La valeur de la

---

<sup>28</sup> Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990, p. 125. Elle ajoute : « The gaze of modern scientific reason, moreover, is a normalizing gaze [...]. In accordance with the logic of identity the scientific subject measures objects according to scales that reduce the plurality of attributes to unity. » (*Ibid.*).

<sup>29</sup> Sara Ahmed décrit bien comment l'individu découvre sa qualité de sujet par l'appréhension visuelle des autres : « The very act through which the subject differentiates between others is the moment that the subject comes to inhabit or dwell in the world. The subject is not, then, simply differentiated from the (its) other, but comes into being by learning how to differentiate between others. This recognition operates as a *visual economy*: it involves ways of *seeing the difference* between familiar and strange others as they are (re)presented to the subject. As a mode of subject constitution, recognition involves differentiating between others on the basis of how they 'appear'. » (Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 24).

<sup>30</sup> Stuart Hall, *Identités et cultures 2. Politiques des différences*, Paris, Éditions Amsterdam, 2013, p. 106.

reconnaissance de moi par l'autre dépend de celle de la reconnaissance de l'autre par moi<sup>31</sup> ». Il s'agit de la mutualité du donner qui est aussi un recevoir dont parle Paul Ricœur dans *Soi-même comme un autre*. Dans cet essai, Ricœur reprend l'idée de Lévinas selon laquelle le Soi reçoit de l'autre une injonction à responsabilité<sup>32</sup>. Or, il ajoute que pour accéder au niveau éthique — et ainsi sortir de la morale de la norme — l'injonction doit être combinée à un donner qui s'incarne dans une spontanéité bienveillante<sup>33</sup>. La reconnaissance d'autrui dans la relation éthique n'est pas celle de l'apprentissage de la différence. Comme l'a si bien écrit Madeleine Ouellette-Michalska, « dans un rapport de réciprocité, on différencierait *entre soi* et non pas *de cet autre* qui sert constamment de point de référence<sup>34</sup> ».

La deuxième acception de la reconnaissance renvoie directement au processus d'acquisition du savoir que je viens d'aborder. Cette forme d'identification de l'altérité relève d'un apprentissage pédagogique de la différence et de l'exclusion. Il doit y avoir une forme de connaissance pour reconnaître : « On connaît moins le sauvage qu'on ne le reconnaît » écrit Ouellette-Michalska<sup>35</sup>. Dans son livre *Strange Encounters*, Sara Ahmed examine attentivement la question de la réconnaissance (*recognition*) de l'étranger. Pour elle, l'étranger n'est pas n'importe quel corps qui ne vient pas d'ici. Seuls certains corps sont reconnus par la collectivité comme étrangers :

How do you recognise a stranger? To ask such a question, is to challenge the assumption that the stranger is the one we simply fail to recognise, that the stranger is simply *any-body* whom we do not know. It is to suggest that the stranger is *some-body* whom we have *already recognised* in the very moment in which they are 'seen' or 'faced' as a stranger. The figure of the stranger is far from simply being strange; it is a figure that is painfully familiar in that very strange(r)ness.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant...*, *op. cit.*, p. 275.

<sup>32</sup> La reconnaissance se trouve au cœur de la relation éthique, telle que la conçoit Lévinas. Le Soi est otage de sa responsabilité pour autrui. Cette responsabilité est là avant la conscience de soi, avant l'Ego : « Cette façon de répondre sans engagement préalable — responsabilité pour autrui — est la fraternité humaine elle-même, extérieure à la liberté. Le visage de l'autre dans la proximité — plus que représentation — est trace irréprésentable, façon de l'Infini. » (Emmanuel Lévinas, *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*, Paris, LGF, Le livre de poche, 1990, p. 184). Voir aussi idem, *Altérité et transcendance*, *op. cit.*, p. 109-111.

<sup>33</sup> Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 222.

<sup>34</sup> Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 24. Les italiques sont dans le texte original.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 138. Elle ajoute : « La passion de la différence trouve moins à s'assouvir dans l'amour de l'Indien que dans la fascination du code. » (*Ibid.*, p. 139-140).

<sup>36</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 21.

Pour Ahmed, l'identification du véritable étranger (*alien stranger*) nous permet d'établir l'au-delà (*beyond*) de l'humanité. Le face-à-face avec cet Autre offre à la communauté d'appartenance — au « nous » — l'occasion de partager un fantasme, celui de croire être l'authentique humanité<sup>37</sup>.

Le rôle de l'apprentissage est central dans la question de la reconnaissance de l'altérité. L'acquisition des représentations sociales de la différence se produit dans différents lieux et tout au long de la vie d'un individu : la famille, l'Église, le milieu de travail, la rue sont autant de lieux où se transmettent les représentations des Autres. Mais l'école occupe une place à part dans ce processus. Elle est non seulement l'un des premiers lieux de l'« alphabétisation » à l'altérité, mais elle est de plus l'un des seuls à pouvoir se revendiquer de l'autorité de l'État, des Églises (au Québec particulièrement) et de la science. L'intérêt de porter l'attention sur l'institution scolaire dans l'examen de la construction de l'altérité s'en trouve d'autant plus justifié<sup>38</sup>.

### 1.3 Usages et fonctions de l'altérité

Dans son étude sur la représentation de l'Indien dans la littérature euroaméricaine, l'auteure Madeleine Ouellette-Michalska résume magnifiquement le pouvoir et les effets de la mise en récit de l'altérité :

[L'Indien] fascine par les marques qui le désignent comme pure extériorité : le costume, les bijoux, la parure deviennent fantasmés comme le corps réel. Les Indiens cessent d'être des autochtones soumis à un rapport social qui les dégrade et les nie. De cette disparition de l'humain naît la beauté rassurante du signe. Ces corps-objets soumis à la dictature du code sont une assurance contre l'insubordination sociale. Arrachés à leur environnement socioculturel et dépouillés de toute différence significative, ils témoignent de l'ego occidental qui projette en eux ses fantasmes et ses besoins. L'effet est double. Par cet habillage de la sauvagerie primitive, on se prémunit contre sa propre

---

<sup>37</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 3.

<sup>38</sup> Il est étonnant à cet égard que si peu d'historiens ne se soient intéressés à l'apprentissage scolaire de la différence, notamment lorsque l'on considère que la démocratisation de l'instruction publique dans les sociétés occidentales a été concomitante de l'expansion de l'impérialisme au XIX<sup>e</sup> siècle. Je reviendrai sur cette question dans la section historiographique.

sauvagerie. Voilà des pulsions ritualisées par le processus d'écriture qui rendront le corps de chair moins terrible, à commencer par le sien.<sup>39</sup>

J'analyserai maintenant les ressorts psychologiques et narratifs qui sont aux fondements de la représentation de l'altérité. J'esquisserai aussi une réflexion sur le refus de l'altérité présent dans l'univers de sens occidental.

### 1.3.1 L'altérité narrative

Les systèmes de représentation de la différence répondent d'abord à un besoin de hiérarchisation<sup>40</sup>. En effet, la construction d'une altérité qui ne s'inscrit pas dans une hiérarchie est chose rare. Les politiques de différenciation se situent au cœur des logiques de pouvoir<sup>41</sup>. La volonté de hiérarchiser les groupes humains vise tout autant à assigner à l'Autre sa place qu'à inculquer au groupe d'appartenance une vision du monde. « Images of otherness as the furthest boundary of normality exert a disciplinary influence, as reverse reflections, warning signals.<sup>42</sup> » Par exemple, la description de la sauvagerie permet de tracer le portrait de la civilisation<sup>43</sup>. La représentation de l'altérité offre ainsi aux élites la possibilité de mettre en place des modes de régulation sociale et des références normalisantes<sup>44</sup>. L'usage de l'Autre assure aussi la cohésion et neutralise la contestation sociale en projetant l'insubordination sur un coupable externe à la collectivité<sup>45</sup>.

En plus d'établir des hiérarchies, la diversité des images de l'altérité qu'une société produit met au jour les contradictions internes qui la traversent. Les Autres y sont à la fois objets de désir et de répulsion. Ils incarnent des modèles de piété à imiter ou sont des bêtes sous-humaines. Leur identité est appropriée pour un usage performatif et transgressif<sup>46</sup> en même temps que leur existence réelle est niée. Les Autres sont à la fois ce que la société ne veut pas

---

<sup>39</sup> Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 140.

<sup>40</sup> Jan Neverdeen Pieterse, *op. cit.*, p. 226.

<sup>41</sup> Toni Morrison, *The Origin of Others*, Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press, 2017, p. 3.

<sup>42</sup> Jan Neverdeen Pieterse, *op. cit.*, p. 233.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Toni Morrison, *op. cit.*, p. 29-30.

<sup>45</sup> Jean-Paul Sartre, *Réflexions sur la question juive*, *op. cit.*, p. 51.

<sup>46</sup> Comme le rappelle Madeleine Ouellette-Michalska, l'appropriation de l'Autre est commune dans les politiques d'exclusion : « Mais c'est pratique courante que de s'approprier le corps [de l'Autre] utilisé comme instrument de travail, de plaisir ou de reproduction et d'effectuer la saisie de l'Espace intime de l'autre, de son temps, de ses forces créatrices, de sa mémoire, de son histoire. » (Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 30).

reconnaître en elle — le barbare, le démon, l'animal — mais également ce qu'elle voudrait retrouver — le paradis perdu, la liberté primitive.

La mise en narration de l'altérité crée des systèmes discursifs en raison de « l'interaction entre la représentation de la différence [...], l'écriture du pouvoir et la production de la connaissance [qui] est un élément essentiel dans leur naissance comme dans leur fonctionnement.<sup>47</sup> » J'ai évoqué précédemment l'importance de la vue dans la reconnaissance de l'altérité. Une deuxième composante essentielle de l'élaboration des logiques de différenciation est le langage. Quoique la réflexion « psychoanalytique » sur la formation de l'identité en rapport à l'Autre soit importante, il est tout aussi nécessaire de s'intéresser au rôle de la narration, c'est-à-dire à la construction discursive de la différence<sup>48</sup>. M'inspirant du concept d'identité narrative développée par Paul Ricœur<sup>49</sup>, je nomme *altérité narrative* la mise en récit de la différence telle qu'elle est analysée dans ma thèse<sup>50</sup>. Les contours de l'altérité apparaissent par la récurrence de certains jeux d'opposition et par la mise en exergue de certaines figures précises qui sont narrativement construites dans le champ sémantique de la différence. La reproduction constante et l'utilisation répétée de ces figures les rendent familières. En devenant naturelles, en étant reconnaissables, ces figures sont d'autant plus radicalement différentes. Lorsque la construction de l'Autre n'est plus à faire, c'est que l'essentialisation est réussie.

Les différents Autres ne sont pas élaborés et utilisés dans des récits indépendants. La construction rhétorique de la différence mobilise plusieurs figures à l'intérieur du même métarécit scolaire. Cette interrelation discursive renforce la profondeur narrative de chacun des

---

<sup>47</sup> Stuart Hall, *op. cit.*, p. 102. Dans ce passage, Hall parle précisément de la différence raciale.

<sup>48</sup> Sara Ahmed soulève aussi ce point : « What is required is not simply a psychoanalytical approach to how identity *as such* gets established and contested, *but how bodies are differentiated through the metonymic association of some bodies (and not others) with the border that confounds identity* » (Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 52). Au sujet du pouvoir du langage, voir : Judith Butler, *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, Éditions Amsterdam, 2004 ; Emma LaRocque, *When the Other is Me. Native Resistance Discourse, 1850-1990*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 2010.

<sup>49</sup> Voir : Paul Ricœur, *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*, Paris, Seuil, 2005 (c1985). À ce sujet, j'ai été inspirée par l'analyse du concept d'identité narrative que propose Micheline Cambron (Micheline Cambron, « La société récitée. Sur la fécondité du concept d'identité narrative », *Fabula*, mai 2013, [en ligne], <http://www.fabula.org/colloques/document1926.php> [consultée le 15 octobre 2014]).

<sup>50</sup> Pour une réflexion éclairante sur le rapport de la pensée occidentale, notamment de la science moderne, à l'identité narrative, voir : Thierry Hentsch, *Raconter et mourir : aux sources narratives de l'imaginaire occidental*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2002, p. 23-33.

personnages<sup>51</sup>. L'importance de cette perspective globale ne pourrait être sous-estimée. Elle permet une compréhension holistique de l'usage social de la différenciation.

### 1.3.2 La déshumanisation et le refus de l'altérité

Lorsque le rapport à l'Autre se réduit à sa représentation comme figure d'une connaissance établie par l'observation, un rapport de domination imaginaire et matérielle s'instaure. Cette objectivation peut mener à la déshumanisation<sup>52</sup>. Est-ce aller trop loin qu'affirmer que l'appréhension de l'altérité comme connaissance est une manière de retirer à l'autre son humanité ? Comme le souligne justement Tzvetan Todorov à propos de la conquête de l'Amérique, la déshumanisation n'est pas nécessairement fondée sur un refus complet de l'altérité :

Cortès comprend relativement bien le monde qui se découvre à ses yeux, certainement mieux que Moctezuma ne comprend les réalités espagnoles. Et pourtant cette compréhension supérieure n'empêche pas les conquistadores de détruire la civilisation et la société mexicaines ; bien au contraire, on a l'impression que c'est justement grâce à elle que la destruction devient possible. Il y a là un enchaînement effrayant, où comprendre conduit à prendre, et prendre à détruire, enchaînement dont on a envie de mettre en question le caractère inéluctable. [...] Le paradoxe de la compréhension-qui-tue serait facilement levé si on pouvait observer en même temps, chez ceux qui comprennent, un jugement de valeur entièrement négatif sur l'autre ; si la réussite dans la connaissance s'accompagnait d'un refus axiologique. [...] Or, à lire les écrits des conquistadores, on voit qu'il n'en est rien, et que, sur certains plans au moins, les Aztèques provoquent l'admiration des Espagnols.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Micheline Cambron développe un argument semblable au sujet du récit identitaire national : « Ainsi, l'identité narrative se révélait n'être pas seulement issue de la masse mouvante des récits sur nous-mêmes que nous nous racontions, mais aussi de l'ensemble des récits racontés, quelle que soit leur source. Si la société est "récitée", selon la belle expression de Michel de Certeau, cela tient à la capacité de refiguration dont elle témoigne dès lors qu'elle accepte la sédimentation et le brassage de récits hétérogènes. Faite au titre d'une illusoire homogénéité identitaire, la soustraction des récits des Autres conduit plutôt à une sorte de dynarrativité, comme on parle d'amusicalité. » (Micheline Cambron, *loc. cit.*).

<sup>52</sup> Le rapport de domination de l'autre objectivé demeure presque toujours partiel. Le phénomène génocidaire est probablement la forme la plus radicale et la plus complète du refus de l'altérité. L'appréhension scientifique de l'Autre n'en a pas moins un effet déshumanisant. Dans une étude sur la représentation visuelle de l'altérité, Peter Burke remarque ainsi : « In some ways the opposite of the monstrous races, the scientific gaze, attempting objectivity, can be almost equally dehumanizing » (Peter Burke, *Eyewitnessing : The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001, p. 139).

<sup>53</sup> Tzvetan Todorov, *op. cit.*, p. 163. Commentant la colonisation de l'Amérique du Nord, Emma LaRocque écrit : « Colonization has required rationalization, which, in turn, has produced an overwhelming body of dehumanizing literature about Native peoples. » (Emma LaRocque, *op. cit.*, p. 37).

Ainsi, même lorsque la représentation comporte des aspects positifs, l'effet déshumanisant de l'image globale demeure.

Les archives coloniales sont exemplaires du processus de déshumanisation textuelle. Pourtant, peu de chercheurs étudient — ou soulignent, tout simplement — leur contenu dégradant. À ce sujet, l'auteure d'origine crie et métisse Emma LaRocque rappelle que les documents canadiens qui portent la trace de cette déshumanisation ne sont ni exceptionnels, ni cachés. Selon elle, l'enjeu se situe du côté du regard des chercheurs : « But when the records are re-examined with corrective lens, what comes into focus is an overwhelming presence of Eurocentric and hate material in our archives, histories, literatures, school textbooks, and contemporary popular cultural productions<sup>54</sup> ». LaRocque aimerait être bienveillante avec ses archives, mais les textes coloniaux sont offensants. Et qui peut lire des textes haineux *généreusement*, demande-t-elle ? D'ailleurs le silence des chercheurs sur ce sujet a des effets structurants. Il contribue à la mise à l'écart des intellectuels autochtones dans le milieu universitaire canadien selon LaRocque. En ce sens, une meilleure compréhension des processus discursifs de l'exclusion est nécessaire et urgente.

La déshumanisation et les autres stratégies de différenciation sont autant de refus de l'altérité<sup>55</sup>. Selon Hans-Jürgen Lüsebrink, la négation de l'Autre est l'une des trois formes de construction de l'altérité<sup>56</sup>. Il explique ainsi comment Sigmund Freud et l'ethnopsychologue Mario Erdheim « ont démontré l'interrelation anthropologique entre des formes même radicales d'exclusion, comme la xénophobie, et des formes d'attirance et de fascination comme l'exotisme, puisqu'elles auraient en commun de semblables stratégies d'évitement

---

<sup>54</sup> Emma LaRocque, *op. cit.*, p. 4-5.

<sup>55</sup> Dans ses *Réflexions sur la question juive*, Sartre rapproche d'ailleurs l'antisémite et le démocrate par leur désir commun de voir l'altérité du Juif abolie. Le premier souhaite son extermination pure et simple, le second voudrait « le détruire comme Juif pour ne conserver en lui que l'homme, le sujet abstrait et universel des droits de l'homme et du citoyen » (Jean-Paul Sartre, *Réflexions sur la question juive, op. cit.*, p. 68). S'intéressant à la représentation des peuples autochtones de l'Amérique, Madeleine Ouellette-Michalska décrit quant à elle la façon dont s'opère le refus opposé à l'existence de l'Indien : « Le rejet effectue la mise à mort de l'Autre par le naturalisme outré qui l'oblige à se produire comme curiosité, rebut, négation de la culture éveillant le mépris ou enflammant la passion d'évangélisation. La séduction vise son assimilation par le primitivisme ou l'exotisme. Le primitivisme situe l'Autre hors du temps, loin de la proximité physique et sociale qui en ferait l'épreuve ; l'exotisme en fixe les contours dans la parodie confortante de la carte postale. » (Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 129).

<sup>56</sup> Les deux autres dispositifs qui régissent la construction de l'Autre sont la fascination et la connaissance (Hans-Jürgen Lüsebrink, « La construction de l'Autre. Approches culturelles et socio-historiques » dans Marie-Antoinette Hily et Marie-Louise Lefebvre [dir.], *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999, p. 80-81).



psychologiques [...] détournées de toute tentative sérieuse de compréhension et de connaissance de l'Autre<sup>57</sup> ». La négation de l'altérité est un refus ontologique de l'existence d'autrui dans sa différence, lequel se traduit, dans le phénomène génocidaire, par l'anéantissement de l'Autre. Au fondement du rejet de l'altérité se trouve la fragilité de l'identité<sup>58</sup>. Ainsi, afin de neutraliser le danger que pose l'Autre à l'identité, on lui refuse son droit d'être tel qu'il est : « faut-il donc que notre identité soit fragile au point de ne pouvoir supporter, de ne pouvoir souffrir, que d'Autres aient des façons différentes des nôtres de mener leur vie, de se comprendre, d'inscrire leur propre identité dans la trame du vivre-ensemble ?<sup>59</sup> », se demande-t-on avec Paul Ricœur.

Une autre manifestation du refus de l'altérité est la volonté d'assimilation et le désir d'homogénéisation, lesquels sont directement liés à une logique de l'identité issue des Lumières et qui consiste à réduire le particulier à l'universel<sup>60</sup>. Partant de ce constat, Iris Marion Young déconstruit la vision euroaméricaine de l'universalité qui n'est selon elle, ni plus ni moins, que de l'impérialisme culturel. Cette structure de pouvoir est paradoxale, car, d'une part, elle invisibilise l'Autre en raison de sa position hors-norme, mais d'autre part, elle le désigne comme différent : « Culturally imperialist groups project their own values, experience, and perspective as normative and universal. Victims of cultural imperialism are thereby rendered invisible as subjects, as persons with their own perspective and group-specific experience and interests. At the same time they are marked out, frozen into being marked as Other, deviant in relation to the dominant norm.<sup>61</sup> » Le refus de l'altérité manifeste dans ce désir d'homogénéisation est au cœur de plusieurs phénomènes historiques, parmi lesquels la « mission civilisatrice » des sociétés chrétiennes euroaméricaines aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles<sup>62</sup>.

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 81. C'est précisément ce qui est à l'œuvre dans la représentation scolaire des peuples autochtones : il y a déshumanisation ET appropriation performée de l'identité autochtone par les élèves (voir infra chapitre 3).

<sup>58</sup> Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 99. Selon Ricœur, la confrontation avec autrui est l'une des causes de cette fragilité.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>60</sup> Iris Marion Young, *op. cit.*, p. 98-99.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 123. Voir aussi la page 60.

<sup>62</sup> C'est ce que remarque aussi Thierry Hentsch à propos de l'appropriation des récits des « autres » cultures : « le récit de l'autre est digéré en fonction des impératifs identitaires de la civilisation qui l'interprète, soit pour le rejeter dans l'altérité manifeste, soit pour le faire sien en l'acclimatant, en lui enlevant ses aspérités et ses dissonances. » (Thierry Hentsch, *op. cit.*, p. 26).

## 1.4 L'Autre, le Temps, la Mort : retour sur Soi

La définition, la classification et la connaissance des Autres se posent dans un univers discursif où l'identité relève de l'universel et non de la différence. L'altérité prend forme dans un récit où le Soi est la norme, et la norme, dans ce contexte, n'exige aucune définition. Ainsi, la connaissance de l'Autre ne s'accompagne pas d'une connaissance de Soi présentée comme telle. Pourtant, l'étude des paramètres et des ressorts psychologiques et narratifs de la définition de l'altérité permet de déceler certaines caractéristiques associées à l'identité. Il faut, pour se faire, *lire le regard objectivant*. Quels arguments fondent l'appartenance au « nous » ? Comment la manipulation de ses Autres a-t-elle servi la quête de sens de la pensée euroaméricaine ? L'examen du rapport de la représentation de l'altérité à l'Histoire, au Temps et à l'individualisation offrira des pistes d'interprétation qui éclaireront mon étude.

### 1.4.1 Histoire et individualisation

J'ai élaboré ma recherche de thèse en partant de l'hypothèse que les diverses populations euroaméricaines seraient représentées comme culturellement dissemblables dans le discours scolaire canadien. L'Américain, l'Anglais ou l'Allemand seraient ainsi, pour les Canadiens, des figures de l'Autre qui, quoique moins radicales que celles du Sauvage ou du Noir, n'en seraient pas moins nécessaires à l'élaboration de l'identité nationale. Or, il n'en est rien. Ces peuples apparaissent dans le récit scolaire par la mise en narration de l'Histoire. Ils existent à travers les « grands hommes » qu'ils ont produits. Ceux-ci sont modèles à imiter, outils pour l'édification du Soi, de l'individu-élève. L'inclusion d'un peuple dans l'histoire atteste ainsi d'une relation identitaire. Acteurs d'une même l'histoire — de l'Histoire — les différentes nations euroaméricaines ne sont pas des figures d'altérité.

Dans le discours scolaire, les nations occidentales sont historiques en raison de la présentation individualisée de leurs membres, c'est-à-dire que les personnages allemands, français ou américains possèdent un nom propre et ne sont pas les archétypes de leur peuple. Par exemple, les élèves apprennent la Prusse par la narration de la vie de Frédéric le Grand, ou

les États-Unis en lisant des anecdotes sur celle de Franklin. L'individualisation permet ainsi à l'homme blanc d'échapper au processus d'essentialisation<sup>63</sup> :

The culturally dominated undergo a paradoxical oppression, in that they are both marked out by stereotypes and at the same time rendered invisible. As remarkable, deviant beings, the culturally imperialized are stamped with an essence. The stereotypes confine them to a nature which is often attached in some way to their bodies, and which thus cannot easily be denied. [...] *White males, on the other hand, insofar as they escape group marking, can be individuals.*<sup>64</sup>

L'absence d'essentialisation collective<sup>65</sup> et la présence historique et individualisée sont les critères qui me permettent d'affirmer que les différents peuples euroaméricains ne sont pas des figures de l'altérité dans le discours scolaire canadien au XIX<sup>e</sup> siècle. Ils sont tous membres d'une même grande famille civilisée, blanche, chrétienne et historique. S'ils peuvent parfois être ennemis, ils n'en deviennent pas fondamentalement différents.

#### 1.4.2 Le Temps et la Mort

La civilisation occidentale<sup>66</sup> et l'univers de sens chrétien se sont bâtis sur une vision universelle de leur histoire et de leur religion<sup>67</sup>. Comment se représenter alors ceux qui résident hors de l'universel ? Aux processus de différenciation précédemment présentés s'ajoute l'expulsion des Autres hors du Temps — celui de l'histoire progressive<sup>68</sup>. « Que l'histoire ait une direction et que nous, Occidentaux, nous sentions porteurs de cette flèche du temps, voilà

---

<sup>63</sup> Les figures individuelles de femmes, même dans la narration de l'histoire euro-américaine, restent exceptionnelles. L'invisibilisation des femmes atteste de l'importance de l'accès à la représentation dans la lutte des identités. Ceux qui peuvent faire entendre leur voix peuvent mettre de l'avant leur individualité (Emma LaRocque, *op. cit.*, p. 164).

<sup>64</sup> Iris Marion Young, *op. cit.*, p. 59. Je souligne.

<sup>65</sup> Il n'y a pas, dans le discours scolaire, d'Anglais nonchalant, de Français féroces ou d'Américains barbares et despotiques. On rencontre, par contre, des Arabes nonchalants, des Iroquois féroces et des Nègres barbares et despotiques. Les prochains chapitres examineront en détail cette nécessité d'utiliser des qualificatifs récurrents pour désigner l'Autre.

<sup>66</sup> Quoique j'utilise ici mot « occidental », en raison notamment de l'emploi qu'en fait Thierry Hentsch, j'y préfère le terme « euroaméricain », car il ne réfère pas à une position géographique réfléchie en rapport à un « centre » qui, dans le cas de l'Occident, est la Grèce.

<sup>67</sup> Thierry Hentsch, *op. cit.*, p. 9-33.

<sup>68</sup> Johannes Fabian, *Le temps et les autres : comment l'anthropologie construit son objet*, Toulouse, Anacharsis, 2006 (c1983), p. 252. Jean-Paul Sartre arrive à la même conclusion au sujet des Juifs : « Le Juif n'est pas encore historique et pourtant il est, ou presque, le plus ancien des peuples » (Jean-Paul Sartre, *Réflexions sur la question juive*, *op. cit.*, p. 102).

sans doute le trait le plus puissant et le moins questionné de notre conception du monde<sup>69</sup> », écrit Thierry Hentsch. Dans cette vision du monde, qui est celle transmise par l'école canadienne au XIX<sup>e</sup> siècle, le temps appartient aux sociétés euroaméricaines. Non seulement sont-elles les seules à s'inscrire dans une durée progressive et contemporaine, dans un temps présent, mais elles s'efforcent aussi de contrôler le temps de l'Autre<sup>70</sup>.

Le 27 janvier 1868, Hectorine Langevin, 12 ans, élève chez les Ursulines de Québec, écrit une lettre à son amie Amélie. Dans ce qui est manifestement un exercice scolaire, Hectorine explique à Amélie la pertinence de l'éducation, et l'utilité des différentes sciences qu'elle étudie. Elle nous offre, par la même occasion, une illustration parfaite des places respectives du Soi et de l'Autre à l'école :

Ma bien chère Amélie,  
[...] Tu me demandes l'utilité des sciences que nous apprenons [...].  
Parcourons les différentes branches qui composent nos études pour voir en quoi elles nous rendent meilleures. L'histoire en nous présentant **la vie des personnages** les plus illustres nous encourage à **imiter leurs vertus**. La Géographie **nous montre les différents peuples**, leurs coutumes, leur religion ; leurs mœurs et nous engage à louer et admirer Dieu qui a fait tout l'univers. [...]  
Ton amie dévouée

Hectorine Langevin<sup>71</sup>

Ce que les mots d'Hectorine nous confirment, c'est qu'à l'école canadienne au XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire est récit de Soi et la géographie science de l'Autre. Les « grands personnages » sont les individus euroaméricains dont l'écriture historique a gardé la trace. Hectorine exprime aussi à sa façon le caractère intemporel (c'est Dieu qui les a faits) et l'appréhension visuelle (la géographie les *montre*) des Autres, ces « différents peuples ».

La question du temps nous mène inévitablement au rapport que la pensée occidentale entretient avec la mort. Rapport complexe, s'il en est. D'une part, la mort de l'homme,

---

<sup>69</sup> Thierry Hentsch, *op. cit.*, p. 12.

<sup>70</sup> À ce sujet, voir : Ussama Makdisi, « Mapping the Orient. Non-Western Modernization, Imperialism and the End of Romanticism » dans Helena Mitchie et Ronald R. Thomas (dir.), *Nineteenth-Century Geographies. The Transformation of Space from the Victorian Age to the American Century*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2003, p. 40-54; Johannes Fabian, *op. cit.*

<sup>71</sup> AMCQ, Collection Thomas Chapais, Cahier de compositions d'Hectorine Langevin, 1867-8. Je souligne.

individuellement, est inévitable et incontestée<sup>72</sup>. D'autre part, l'idéal moderne de l'histoire progressive pose l'éternité comme horizon à la civilisation<sup>73</sup>. Comment le symbolisme de la mort se reflète-t-il dans la relation à l'altérité ? L'Autre est à la fois symbole d'immortalité, car intemporel, et figuration de la mort, figé qu'il est hors du progrès, c'est-à-dire hors de la vie<sup>74</sup>. En étant en marge du Temps, l'Autre est tout à la fois *déjà mort* et *immortel*.

### 1.5 Les codes de la différence

L'objectivation, la primauté du visuel, l'élaboration de figures types, l'absence d'individualisation et la mise hors du temps de l'histoire : ce sont les traits qui caractérisent la construction rhétorique et narrative de l'altérité radicale. Par quels codes de la différence se manifestent-ils ? Mon étude manipulera différents registres de l'altérité pour repérer les représentations des Autres dans l'institution scolaire. 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.

Malgré la difficulté que peut poser la prise en compte de ces différentes altérités, j'ai voulu me distancier d'une historiographie qui se concentre trop souvent sur l'un de ces concepts. Inspirée par le livre *Les codes de la différence*<sup>75</sup>, j'adopte une perspective large et diversifiée sur la question de la fonction de l'altérité dans la société en jumelant plusieurs codes. Ce socle théorique permet de mieux traduire l'hétérogénéité du processus identitaire en lui opposant

---

<sup>72</sup> Dans le récit scolaire, la mort à laquelle les écoliers sont confrontés, c'est la mort *d'individus* euro-américains ou chrétiens. La mort des grands personnages, celle qui survient sur le champ de bataille ou dans la demeure du pauvre miséreux, c'est la mort humaine. À l'occasion, les récits missionnaires racontent la mort d'un païen fraîchement converti. Il s'agit alors d'un chrétien dont l'altérité est de ce fait diminuée. La mort des enfants chinois que manipule le discours de l'Œuvre de la Sainte-Enfance analysé dans le chapitre 5 participe aussi de cette identité chrétienne. Les Autres, eux, ne meurent pas. Par exemple, dans la narration de l'histoire du Canada, la mort est très présente. Mais, dans le cas autochtone, ce n'est pas la mort d'individus autochtones qui est mise en scène, mais celle de la race.

<sup>73</sup> Thierry Hentsch, *op. cit.*, p. 419.

<sup>74</sup> Au sujet de la « découverte » du Nouveau Monde par les Européens, Madeleine Ouellette-Michalska écrit : « À partir de maintenant, [la nature dont fait partie le sauvage] désignera moins la loi que la réalité originelle perdue, refoulée, que l'on se fera un devoir sinon un plaisir de retrouver. Voici donc la nature suspendue entre un passé intemporel et un futur idéal qui conjuguent leurs efforts pour libérer les forces vives de l'être en marche vers le progrès. » (Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 135).

<sup>75</sup> Riva Kastoryano (dir.), *Les codes de la différence : race, origine, religion. France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2005.

différentes figures de l'Autre. Non seulement l'approche offre-t-elle un regard renouvelé sur les influences extérieures de la construction nationale, mais elle « dé-naturalise » aussi les oppositions connues. Ainsi j'adhère à ce que Nancy L. Green écrit : « Les formes de stigmatisation sont multiples, et l'on réinvente l'"inassimilabilité" à chaque époque : aujourd'hui la religion ou l'ethnicité, hier les mœurs, les races, les nations. [...] La comparaison savante permet de "dé-naturaliser" les explications et de mieux analyser nos *enclosures* de l'esprit.<sup>76</sup> »

### 1.5.1 Le corps

La race et le genre ne sont pas des marqueurs de différenciations « universels », déjà là. Ils existent grâce à la construction rhétorique de l'altérité<sup>77</sup>. La différence *visible* de la race ou du sexe ne devient *lisible* qu'une fois que le discours dominant lui attribue un sens et une valeur. C'est l'analyse de cette construction discursive qui m'intéresse. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le regard qui définit la race et le genre comme marqueur corporel de différenciation est celui de la masculinité bourgeoise euroaméricaine<sup>78</sup>. Puisque la modernité libérale construisait progressivement les hommes comme libres et égaux<sup>79</sup>, il a fallu réformer les formes d'exclusion. Le corps, directement accessible, est devenu le dépositaire de la stigmatisation individuelle :

Toute société possède ses stratifications, se compose de groupes hétérogènes qui occupent des places inégalement valorisées dans la hiérarchie sociale. Mais ces places, dans les sociétés modernes, ne sont pas immuables : le vendeur de cacahuètes peut devenir président. Les seules différences pratiquement ineffaçables sont les différences physiques : celles dites de « race » et celles de sexe. Si les différences sociales se superposent pendant suffisamment longtemps aux différences physiques, naissent alors ces attitudes qui reposent sur le syncrétisme du social et du physique, le racisme et le sexisme.<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Nancy L. Green, « Religion et ethnicité : de la comparaison spatiale et temporelle » dans Riva Kastoryano (dir.), *op. cit.*, p. 88.

<sup>77</sup> Madeleine Ouellette-Michalska, *op. cit.*, p. 62.

<sup>78</sup> Au sujet de l'importance du corps dans la théorie féministe, Sara Ahmed écrit : « Within feminist theory, 'bodies' certainly have become a privileged focus of attention. Partly, this attention can be explained by the feminist recognition that women's marginalisation from philosophical discourses and the public sphere has been produced through the association between masculinity and reason and femininity and the body. » (Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 40).

<sup>79</sup> « Pour la sociologue [Colette Guillaumin], le racisme [...] est apparu en Europe au moment précis où la notion d'humanité (et celle de son unité naturelle) est devenue la référence obligée de tout discours sur la diversité humaine. » (Jean Gayon, « Le corps racialisé. Le philosophe et la notion de race » dans Gilles Boëtsch et al. [dir.], *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, s.l., De Boeck Supérieur, 2007, p. 291).

<sup>80</sup> Tzvetan Todorov, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989, p. 139.

Comment l'altérité devient-elle *lisible* sur les corps<sup>81</sup> ? Comment assigne-t-on à *certain*s corps un sens, une valeur ? Comment, de la signification assignée aux différents corps, établit-on une hiérarchie<sup>82</sup> ? L'un des objectifs de ma thèse est de répondre à ces questions qui concernent l'apprentissage de l'altérité.

Le fonctionnement de la race dépasse l'identification de la différence physique. Ce qu'il faut comprendre, c'est le regard racisant : comment devient-on raciste<sup>83</sup> ? Comment s'articule la pensée raciste ? L'examen de ces questions mène inévitablement sur le terrain politique. En ce sens, je me range à l'avis de l'historien Jean-Frédéric Schaub qui milite pour une compréhension accrue, notamment dans le milieu francophone, de l'histoire politique de la race<sup>84</sup>.

### 1.5.2 La culture : civilisation, politique et religion

Parallèlement à l'altérité qui se *lit* sur le corps individuel se construit une altérité culturelle associée à des sociétés précises. Afin de se positionner favorablement dans l'ordre mondial — et éventuellement de le contrôler —, les nations euroaméricaines érigent la civilisation (au singulier), le christianisme et le commerce comme aspirations universelles. Il s'agit des moteurs de l'Histoire et du Progrès auxquels devrait tendre toute société. Mais pour que cette logique « civilisatrice » fonctionne, il faut avoir postulé l'existence des stades primitifs : la sauvagerie et la barbarie<sup>85</sup>. Comme l'écrit Chantal Delsol, « la conscience de [l']altérité politique, expression parmi d'autres de l'altérité culturelle, a engendré dans l'histoire toutes sortes de réactions allant de l'étonnement à la haine. La barbarisation de l'autre s'appuie souvent sur des présupposés liés à la politique : ils sont esclaves de leurs rois, nous sommes

---

<sup>81</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 42-44.

<sup>82</sup> Dans son plus récent essai, *The Origin of Others*, l'auteure afro-américaine Toni Morrison rappelle les dynamiques de pouvoir aux fondements de la stigmatisation raciale : « Race has been a constant arbiter of difference, as have wealth, class, and gender—each of which is about power and the necessity of power. » (Toni Morrison, *op. cit.*, p. 3).

<sup>83</sup> Toni Morrison explore cette question dans son récent essai : « Being or Becoming the Stranger » dans *ibid.*, p. 19-39.

<sup>84</sup> Jean-Frédéric Schaub, *Pour une histoire politique de la race*, Paris, Seuil, 2015, p. 48. Voir aussi : idem, « De la barbarie domestique au nègre juif : parcours de l'altérité (XX<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècle) dans Juan Carlos Garavaglia, Jacques Poloni-Simard et Gilles Rivière (dir.), *Au miroir de l'anthropologie historique. Mélanges offerts à Nathan Wachtel*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, p. 483-500.

<sup>85</sup> Emma LaRocque pose de façon plus dichotomique le récit de la civilisation (abondamment utilisée par les Euro-Canadiens au XIX<sup>e</sup> siècle). Il forme ce qu'elle appelle la doctrine *civ/sav* (civilisation/sauvagerie). Voir : Emma Larcoque, *op. cit.*, p. 38-47.

libres sous nos lois, disaient les Grecs, laissant entendre l'existence de deux humanités presque ontologiquement distinctes<sup>86</sup> ». Les sociétés sont jugées selon leur mode d'organisation sociale et politique et des caractéristiques précises sont assignées aux différents stades de civilisation. Parmi ceux-ci figurent les types de gouvernements et les systèmes religieux.

Marqueurs fondamentaux de l'altérité, le corps et la culture sont souvent mobilisés ensemble. Ce procédé rhétorique se fonde sur l'élaboration d'affirmations causales dans lesquelles le corps détermine la culture ou inversement. Dans son analyse de la pensée racialisée, Tzvetan Todorov exemplifie ce type de manipulation causale :

Notons ici un trait frappant de la rhétorique du discours scientifique chez Buffon : avant de nous *dire* qu'il existe une continuité entre physique et moral, il nous le *suggère* de manière indirecte. La figure majeure du déterminisme moniste, tel que le pratique Buffon, est précisément ce genre de *coordination* : par la force d'une virgule, d'une conjonction, d'une énumération, l'auteur suggère sans affirmer ; or le lecteur absorbe ce qui est « présumé » avec beaucoup moins de méfiance que ce qui est « posé ». En s'engageant à traiter dans les mêmes pages des différences physiques *et* culturelles, Buffon fait comme si la corrélation des deux était établie ; lorsqu'il en viendra à l'affirmer sous forme de thèse, son lecteur ne pourra plus qu'acquiescer.<sup>87</sup>

Ma thèse illustrera de multiples façons la juxtaposition de l'altérité corporelle fondée sur la race et de l'infériorité culturelle relevant du stade de civilisation.

### 1.5.3 La classe et le genre

L'altérité fondée sur le genre n'apparaît pas, dans ma thèse, comme une figure type. En d'autres mots, la Femme n'est pas discursivement construite comme Autre par l'école. La différence de genre se révèle plus subtilement et indirectement : elle est à l'œuvre une fois la différence raciale ou culturelle posée. Elle fonctionne comme un second registre d'altérité. L'intersection entre le genre et la race permet de constituer la femme blanche, principalement la femme bourgeoise, en tant que *sujet* historique, comme l'explique Gayatri Spivak : « The imperialist project, Spivak insists, was at the heart of this white woman's subjecthood. It is family and empire which are proposed here as the constitutive agents in the construction of the female bourgeois subject, and it is the discourses of race which form the Western female as an

---

<sup>86</sup> Chantal Delsol, « Politique et altérité » dans Joanna Nowicky et Czeslaw Porebski (dir.), *op. cit.*, p. 41.

<sup>87</sup> Tzvetan Todorov, *Nous et les autres...*, *op. cit.*, p. 147-148.



agent of history, while the 'native' woman is excluded. [...] No binary, whether of class, race, or gender, is adequate to these multiple constructions of difference.<sup>88</sup> »

La représentation de la classe sociale comme différence relève à la fois du corps<sup>89</sup> et de la culture. La division du travail entre les emplois « manuels » et les professions « intellectuelles » associe d'emblée l'ouvrier à son corps, qui est son principal outil de travail. Le discours social établira aussi des liens entre la classe ouvrière et certaines pratiques culturelles, par exemple l'ivrognerie. Peu présente dans la représentation scolaire de la société d'appartenance<sup>90</sup>, la classe, tout comme le genre, n'intervient en tant que rhétorique de différenciation qu'une fois l'Autre racialement ou culturellement qualifié.

## 2. Survol historiographique

L'exploration théorique du concept de l'altérité a démontré la difficulté qu'il y a à en dégager une définition précise. Malgré cela, il demeure un concept majeur pour l'historien, particulièrement dans l'étude de l'identité et du nationalisme. Aussi importants que ses ressorts internes, l'association ou la distanciation d'avec d'autres groupes participent de la construction de la nation. Ainsi, l'identification au groupe national, par les jeunes écoliers notamment, se fait en partie par la représentation des Autres. Je présenterai succinctement l'historiographie de la construction nationale et l'importance qu'elle a accordée à l'écriture de l'histoire dans l'explication de ce processus. J'esquisserai aussi quelques réflexions quant à la nécessité de lier l'élaboration des identités nationales à l'histoire impériale et coloniale. Par la suite, je m'intéresserai à l'historiographie de l'éducation à l'impérialisme aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ainsi

---

<sup>88</sup> Catherine Hall, *Civilising Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination, 1830-1867*, Cambridge, Polity, 2002, p. 18.

<sup>89</sup> Iris Marion Young, *op. cit.*, p. 126.

<sup>90</sup> Le discours scolaire met les enfants sur un pied d'égalité, c'est-à-dire que la mise en scène de milieux pauvres ou ouvriers n'est pas assimilable à une représentation de l'altérité. Ils agissent dans le récit de la même façon que les historiettes qui se tiennent dans les milieux royaux ou aristocratiques euro-américains. Voir aussi : Bruce A. Harvey, *American Geographics. U.S. Narratives and the Representation of the Non European World, 1830-1865*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 2001, p. 59. À ce sujet, Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard sont arrivés aux mêmes conclusions concernant les zoos humains : « Progrès et civilisation furent les concepts clés de ces représentations à grande échelle. [...] la diversité des "types raciaux", et la hiérarchie évolutionniste ainsi établie étaient popularisées par le visuel et tendaient à brouiller les distinctions de classes parmi les Français. » (Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard, « Montrer, mesurer, distraire. Du zoo humain aux expositions coloniales [1870-1931] » dans Sarga Moussa [dir.], *La construction de la notion de « race » dans la littérature et les sciences humaines [XVIIIe-XIXe siècles]*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 357).

qu'aux études issues des sciences de l'éducation qui observent, d'un point de vue contemporain, la représentation des différents groupes ethniques et culturels dans les manuels scolaires.

## 2.1 Construction nationale et altérité

L'histoire de la construction nationale a véritablement pris son envol avec la publication du livre de Benedict Anderson, *L'imaginaire national*<sup>91</sup>, en 1983. La définition qu'Anderson donne de la nation, c'est-à-dire qu'il s'agit d'« une communauté politique imaginaire, et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine<sup>92</sup> », a servi de base à l'étude de multiples nationalismes particuliers. Au même moment, d'autres auteurs découvraient que l'essor du nationalisme avait été accompagné de la recherche d'une mémoire longue. À l'œuvre en Europe dans les nations naissantes du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle, ce processus s'incarnait entre autres dans l'invention de la tradition<sup>93</sup>. Les historiens, fascinés par ces phénomènes, se sont alors attardés au rôle de leur propre discipline dans le développement du nationalisme<sup>94</sup>. Produit d'une Histoire pensée comme Progrès<sup>95</sup>, l'identité nationale produite au XIX<sup>e</sup> siècle devait conjuguer le changement (inévitabile et généralement positif) et la permanence de la Nation dans le temps<sup>96</sup>. Ainsi, contrairement aux communautés « autres », situées hors du temps de l'Histoire du fait de

---

<sup>91</sup> Benedict Anderson, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, Poche, 2002 (1983).

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 19

<sup>93</sup> Éric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 (1983).

<sup>94</sup> Sylvain Venayre, *Les origines de la France. Quand les historiens racontaient la nation*, Paris, Seuil, 2013 ; André Burguière, « L'historiographie des origines de la France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58<sup>e</sup> année, n° 1 (2003), p. 41-62. Voir aussi les sept ouvrages de la série *Writing the Nation* publiés par Palgrave-Macmillan de 2008 à 2015.

<sup>95</sup> « Alors qu'avant cette période [de 1750 à 1850] il est prophétisé par la Bible dans la tradition intellectuelle chrétienne et que les humains vivent dans l'attente de la réalisation de cette prophétie, après 1850, le Progrès devient un principe communément accepté qui guide l'interprétation du temps historique. » (Maxime Raymond-Dufour, « L'Universel et le national : Une étude des consciences historiques au Canada français de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », thèse de Ph.D. [histoire], Université de Montréal, 2016, p. 33).

<sup>96</sup> Chris Lorenz, « Representations of Identity : Ethnicity, Race, Class, Gender and Religion. An Introduction to Conceptual History » dans Stefan Berger et Chris Lorenz (dir.), *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, collection Writing the Nation, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2011, p. 28. C'est précisément ce qu'exprime l'historien canadien François-Xavier Garneau dans un exposé sur le caractère du « Canadien » présenté en 1844 à Québec : « Les Canadiens d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'autrefois ; leurs idées, leurs vues, leurs motifs d'ambition, leurs mœurs jusqu'à un certain point, ont éprouvé une transformation sans qu'ils aient cependant cessé un instant eux-mêmes de former un peuple distinct et spécial, sans avoir rien perdu du type national qu'ils tiennent de leur origine. » (Cette citation est issue d'un exposé présenté par François-Xavier Garneau devant la Société de discussion de Québec le 20 mai 1844 et portant sur le « Canadien » [Marc Lebel, « François-Xavier Garneau et le caractère national des Canadiens » dans Gilles Gallichan, Kenneth Landry et Denis Saint-Jacques (dir.), *François-Xavier Garneau, une figure nationale*, Québec, Éditions Nota Bene, 1998, p. 247]).

leur immuabilité présumée, le corps national — pur depuis ses origines — évolue dans le temps progressif de l'Histoire.

Les recherches effectuées sur différents espaces nationaux ont mis au jour les ressorts internes de la nation déployés ou mobilisés durant la période s'étendant de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au commencement du XX<sup>e</sup> siècle : recherche d'une mémoire longue et d'un âge d'or, utopies, mission providentielle, diffusion populaire et multidisciplinaire de l'histoire nationale, etc. En étudiant ces processus narratifs et idéologiques, communs à toutes les nations, l'historiographie a montré que la formation des nouvelles identités collectives au XIX<sup>e</sup> siècle a été un phénomène « transnationalement » national, selon l'expression de Maxime Raymond-Dufour<sup>97</sup>. Les historiens se sont à l'occasion penchés sur l'influence de l'altérité dans la construction nationale qu'ils analysaient<sup>98</sup>. D'une part, l'Autre intérieur (la classe, l'autre ethnique, les minorités religieuses) est le plus souvent nié par le récit national<sup>99</sup>. D'autre part, la nation voisine représente un Autre extérieur, mais proche qui est utilisé symboliquement pour unifier la communauté nationale<sup>100</sup>.

Dans le cas précis de l'historiographie québécoise, les chercheurs ont notamment analysé l'influence des mères patries (Royaume-Uni et France, voire Rome), du voisin américain et de l'étranger colonisateur (l'Anglais) sur l'établissement d'un sentiment d'appartenance nationale au Canada français<sup>101</sup>. En concentrant leur attention sur les caractéristiques propres à chacune de ces influences, ils omettaient en même temps de penser le fondement de l'appartenance à la

---

<sup>97</sup> Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*, p. 36. Voir aussi : Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales : Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Seuil, 1999.

<sup>98</sup> Par exemple : David Bell, *op. cit.*, pp. 44-45, 84-86, 93-97 ; François Furstenberg, *In the Name of the Father: Washington's Legacy, Slavery, and the Making of a Nation*, New York, Penguin Press, 2006 ; Isabelle Guillaume, *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse, 1860-1914 : de la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*, Paris, Honoré Champion, 2009.

<sup>99</sup> Voir par exemple : Stefan Berger et Chris Lorenz (dir.), *op. cit.*

<sup>100</sup> Hugo Frey et Stefan Jordan, « National Historians and the Discourse of the Other: France and Germany » dans Stefan Berger et Chris Lorenz (dir.), *op. cit.*, p. 200-230.

<sup>101</sup> Fernand Dumont, *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Boréal, 1993 ; Gérard Bouchard, *La pensée impuissante : Échecs et mythes canadiens-français (1850-1960)*, Montréal, Boréal, 2004 ; Yvan Lamonde, *Allégeances et dépendances. Histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Nota Bene, 2001 ; Louis Rousseau, « La construction religieuse de la nation », *Recherches sociographiques*, vol. 46, n° 3 (2005), p. 437-452. Selon cette historiographie, l'Anglais aurait occupé plusieurs rôles dans la construction nationale. Il a été à la fois le colonisateur ayant précipité la dépression de la nation et le sauveur ayant permis d'éviter les affres de la Révolution française et de la Terreur. Ces interprétations s'inspirent, pour la plupart, du « Grand récit » élaboré à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par les historiens et les intellectuels canadiens-français.

culture euroaméricaine qu'ils mettaient en lumière. Parallèlement à cette historiographie principalement centrée sur le discours des élites intellectuelles se sont développées plusieurs études sur les pratiques de commémorations élaborées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>102</sup>.

L'importance donnée à l'histoire dans la construction nationale résulte-t-elle d'une véritable hégémonie de cette discipline dans le champ du symbolique collectif à l'époque<sup>103</sup> ou est-ce l'attention que les historiens y ont portée qui laisse cette impression ? Quoi qu'il en soit, il est certain que la fascination historiographique qui a conduit nombre d'historiens à étudier le rôle de leur discipline dans le nationalisme a eu pour effet de minorer la fonction de l'altérité non occidentale dans la formation des identités nationales au XIX<sup>e</sup> siècle. Si les historiens de l'impérialisme n'ont pas manqué de lier la montée du nationalisme à la réalité impériale, les historiens de la construction nationale tardent à étudier ces liens<sup>104</sup>. Pourtant, comme le souligne Bruce A. Harvey à propos des États-Unis, « the geographical gaze when directed at non-European nations and races contrastively produced the body of the nation itself, which otherwise could not quite "see" itself, or only rhetorically so in, for example, July 4th speeches and other self laudatory occasions<sup>105</sup> ». La prise en compte du contexte impérial et colonial dans lequel s'inscrit le Canada au XIX<sup>e</sup> siècle permettrait assurément de mieux comprendre la formation des identités nationales canadiennes. Si la représentation des différents pays occidentaux a sans contredit influencé la forme et le contenu du récit national, il semble que l'altérité radicale (c'est-à-dire non euroaméricaine) a agi directement dans la mise en place même de l'idée nationale. Autrement dit, les collectivités canadiennes se sont-elles définies comme nations en raison de et par leurs contacts avec la France, les États-Unis et le Royaume-

---

<sup>102</sup> Par exemple : H. V. Nelles, *L'Histoire spectacle. Le cas du tricentenaire de Québec*, Montréal, Boréal, 2003 ; Ronald Rudin, *L'histoire dans les rues de Québec. La célébration de Champlain et de Mgr de Laval, 1878-1908*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2005 ; Allan Gordon, *The Hero and the Historians. Historiography and the Uses of Jacques Cartier*, Vancouver, UBC Press, 2010. Dans cette littérature, le personnage érigé en Autre par la mise en scène de l'âge d'or de la Nouvelle-France est l'Autochtone, et non pas l'Anglais (Voir, entre autres : Patrice Groulx, *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*, Hull, Vents d'Ouest, 1998 ; Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *Heroines and History: Representations of Madeleine de Verchères and Laura Secord*, Toronto, University of Toronto Press, 2001.)

<sup>103</sup> Pour une bonne discussion du changement de paradigme dans la représentation du temps au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'aire culturelle occidentale, voir : Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*, p. 26-37.

<sup>104</sup> Voir, par exemple : Bruce A. Harvey, *op. cit.* ; Sylvie Lacombe, *La rencontre de deux peuples élus. Comparaison des ambitions nationale et impériale au Canada entre 1896 et 1920*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2002 ; Matthew P. Fitzpatrick, *Liberal Imperialism in Germany: Expansionism and Nationalism, 1848-1884*, New York, Berghahn Books, 2008.

<sup>105</sup> Bruce A. Harvey, *op. cit.*, p. 21.

Uni ? Ou est-ce que la confrontation avec des peuples non civilisés — et donc anhistoriques et non nationaux — n'a-t-elle pas créé chez les Canadiens le besoin de se dire nationaux pour se dire civilisés <sup>106</sup>? En ce sens, je suis d'accord avec l'argument de Sara Ahmed selon lequel : « What is crucial is that the colonial project was not *external* to the constitution of the modernity of European nations: rather, the identity of these nations became predicated on their relationship to the colonised others. <sup>107</sup> »

## 2.2 L'apprentissage de l'altérité : différence, représentation et éducation

L'interaction entre la représentation de la différence, la transmission des stéréotypes et l'institution scolaire occupe les chercheurs depuis plusieurs décennies. En comparaison à la grande quantité d'études issues des sciences de l'éducation, les travaux historiques dans ce domaine sont rares. J'effectuerai en premier lieu un survol des questionnements abordés par les études faites dans une perspective contemporaine. J'explorerai ensuite les différents axes de la recherche historique qui touchent, de près ou de loin, à la problématique centrale de ma thèse : impérialisme et éducation, colonialisme et enfance, géographie scolaire et altérité.

### 2.2.1 Différence et stéréotypes dans l'institution scolaire contemporaine

L'analyse critique des manuels scolaires a pris son essor dans les sociétés européennes au lendemain de la Première Guerre mondiale. Plusieurs intellectuels, sous l'égide de la Société des Nations, se sont alors intéressés à la xénophobie et à la haine transmises par le discours scolaire<sup>108</sup>. C'est vers la même époque que sont apparues les premières réformes pédagogiques motivées par l'idée de justice sociale<sup>109</sup>. Depuis les années 1960, de nombreuses recherches ont démontré que des biais sont toujours présents dans la représentation de la diversité raciale,

---

<sup>106</sup> C'est précisément l'argument de Bernard Gissibl au sujet de l'Allemagne : « Imperialism did not just happen "out there", but had become a fundamental part of Germany's self-representation as a "civilised" nation, providing a cultural language with which to interpret the social and political situation at home. » (Bernard Gissibl, « Imagination and Beyond: Culture and Geographies of Imperialism in Germany, 1848-1918 » dans John M. Mackenzie (dir.), *European Empires and the People. Popular Responses to Imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, Manchester, New York, Manchester University Press, 2011, p. 160).

<sup>107</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 10. Catherine Hall soutient la même idée. Voir : Catherine Hall, *op. cit.*, p. 9.

<sup>108</sup> Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris, Braunschweig, UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010, p. 9.

<sup>109</sup> Peter Pericles Trifonas, « Introduction. Pedagogies of Difference: Locating Otherness » dans Peter Pericles Trifonas (dir.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*, New York, London, Routledge Falmer, 2003, p. 2.

culturelle, sexuelle et genrée dans le matériel scolaire. Comme le remarque Peter Pericles Trifonas dans l'introduction de l'ouvrage collectif *Pedagogies of Difference*, la majorité de ces études est orientée « toward the ethical purpose of actualizing equitable curricular contexts for teaching and learning that are responsive to individuals and groups within a society or culture regardless of race, class, gender or sexuality<sup>110</sup> ».

Au Canada et au Québec, les chercheurs s'intéressent aux stéréotypes transmis par les manuels scolaires depuis plusieurs décennies<sup>111</sup>. Déjà dans les années 1960, certains auteurs critiquaient la présence de contenu raciste dans le matériel pédagogique<sup>112</sup>. Dans les décennies suivantes, différentes études ont révélé la stéréotypification des peuples autochtones<sup>113</sup>, de l'Inde<sup>114</sup>, du Moyen-Orient<sup>115</sup> ou des Canadiens français<sup>116</sup> qui parcourait les manuels québécois et canadiens. L'anthropologue Denis Blondin a, quant à lui, examiné la façon dont l'idéologie raciste était enseignée par les manuels scolaires des années 1980<sup>117</sup>. Plus récemment, c'est l'image de l'« étranger », de l'islam et des cultures musulmanes dans le contenu didactique québécois qui a attiré l'attention des chercheurs<sup>118</sup>.

---

<sup>110</sup> Peter Pericles Trifonas, *op. cit.*, p. 1.

<sup>111</sup> Garnet McDiarmid et David Pratt, *Teaching Prejudice: A Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1973.

<sup>112</sup> Solange Chalvin et Michel Chalvin, *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour, 1962, pp. 9 et 47-49.

<sup>113</sup> 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*, LaSalle, Hurtubise, 1979.

<sup>114</sup> Suwanda Sugunasiri, *Smarten Up, Indians, and Go Western: A Content Analysis of Ontario's Secondary School Social Studies Texts in Relation to India*, Toronto, Published for Indian Students' Association at University of Toronto by Indian Immigrant Aid Services, 1978.

<sup>115</sup> L. M. Kenny, « The Middle East in Canadian Social Science Textbooks » dans Baha Abu-Laban et Faith Zeadey (dir.), *Arabs in America: Myths and Realities*, Wilmette, Medina University Press International, 1975, p. 131-147.

<sup>116</sup> José E. Igartua, « The Genealogy of Stereotypes: French Canadians in Two English-language Canadian History Textbooks », *Journal of Canadian Studies*, vol. 42, n° 3 (automne 2008), p. 106-132.

<sup>117</sup> Denis Blondin, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Agence d'ARC, 1990. Voir aussi, pour le contexte français : Christian Poiret, « Racisme, catégorisation et apprentissage de l'altérité à l'école » dans Myriam Salah-Eddine (dir.), *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques : actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*, Paris, Documentation française, 2006, p. 109-114.

<sup>118</sup> Monique Lebrun, « La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle » dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 1-31 (cédérom) ; Marie McAndrew, Béchir Oueslati et Denise Helly, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, Montréal, Centre Métropolis du Québec, 2010 ; idem, « Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day », *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 3, n° 1 (2011), p. 5-24 ; Catherine Larochelle, *Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois (1875-1945)*, mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2013.

La plupart des études portant sur les liens entre l'éducation et la transmission des stéréotypes n'offrent pas de perspective historique<sup>119</sup>. Pourtant, l'apprentissage de l'altérité, notamment par le biais de l'idéologie raciste et de l'imaginaire colonial, est contemporain du développement de l'instruction publique au XIX<sup>e</sup> siècle dans la plupart des sociétés euroaméricaines. Ainsi, je me range à ce qu'a exprimé Eugene F. Provenzo Jr. en 2012 : « While educational theorists such as Michael Apple and others have discussed in great detail how schools function to make and remake a dominant culture — and of the hegemonic functions they serve — virtually all of their work has focused on contemporary education. Little attention has been given to historical studies of hegemony and education<sup>120</sup> ». Certains auteurs tiennent simplement pour acquis qu'il est « normal » que le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle participe de la déshumanisation de certains groupes<sup>121</sup>. Cette banalisation souvent implicite du racisme contenu dans le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle ne nous permet pas de comprendre son fonctionnement et son influence sur l'élaboration des identités nationales euroaméricaines. En ignorant cette histoire, nous nous coupons aussi d'une partie de ce qui explique les pratiques sociales discriminatoire et xénophobe des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

---

<sup>119</sup> À cet égard, le livre de John Wilinsky, *Learning to Divide the World*, est particulièrement intéressant. Dans cette étude ambitieuse, Wilinsky tente de dévoiler le legs éducationnel de l'impérialisme dans la société nord-américaine en observant comment s'est transmise la science occidentale depuis trois siècles. Son analyse rappelle le rôle central de l'idéologie impériale dans la constitution du savoir occidental : « Imperialism afforded lessons in how to divide the world. It taught people to read the exotic, primitivism, and timeless identity of the other, whether in skin color, hair texture, or the inflections of taste and tongue. Its theme of conquering, civilizing, converting, collecting, and classifying inspired educational metaphors equally concerned with taking possessions of the world. » (John Wilinsky, *Learning to Divide the World. Education at Empire's End*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999, p. 13). Malgré la thèse qu'il défend, Wilinsky n'observe l'impact de l'impérialisme dans les écoles primaires et secondaires qu'à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Pour les siècles précédents, son étude porte plutôt sur les institutions du savoir, telles que les musées, les sociétés savantes et les universités.

<sup>120</sup> Eugene F. Provenzo Jr., *Culture as Curriculum. Education and the International Expositions (1876-1904)*, New York, Peter Lang, 2012, p. 6.

<sup>121</sup> Ainsi, dans son analyse des manuels de lecture canadiens-français, Serge Gagnon évacue dans une toute petite phrase, la portée discriminatoire des documents qu'il étudie : « Le récit de l'histoire nationale mise à la portée des enfants reproduit, on s'en doute, quelques clichés de l'historiographie destinée aux aînés, par exemple, "ces sauvages [...] qui ne connaissaient pas le bon Dieu", et "n'étaient pas civilisés" ; mais au-delà de ce racisme typiquement occidental, il faut noter l'objectif visé : développer l'identité, l'appartenance à une communauté nationale, dès le moment où l'enfant quitte le foyer pour l'école. » (Serge Gagnon, *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire [1830-1900]*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 118. Je souligne). Il est étonnant que Gagnon évacue en quelques mots le « racisme typiquement occidental » qui se trouve dans le récit national puisque c'est précisément sur ce racisme que s'est bâti l'identité qui l'intéresse.

### 2.2.2 Impérialisme, enfance et éducation dans une perspective historique

Depuis les années 1990, plusieurs historiens se sont intéressés à l'influence de l'impérialisme et du colonialisme sur les systèmes d'éducation occidentaux<sup>122</sup>. Quoiqu'une étude exhaustive sur l'usage pédagogique de l'altérité au XIX<sup>e</sup> siècle se fasse toujours attendre<sup>123</sup>, plusieurs ouvrages collectifs et articles portant sur des curriculums et des contextes coloniaux précis ont démontré l'importance du contenu impérial dans la transmission d'une connaissance sur l'Autre par l'école dans les sociétés euroaméricaines de l'époque. Les historiens de l'Empire britannique ont été les premiers à s'intéresser à l'influence de l'impérialisme sur les institutions scolaires, tant en métropole qu'en colonie<sup>124</sup>. Déjà en 1988, J. A. Mangan soulignait l'enjeu de cette problématique : « *Ipse dixit* the roots of current attitudes to 'race' and colour lie deep in the imperial past<sup>125</sup> ». En ce qui concerne l'empire français, des études plus récentes se sont penchées sur la diffusion de l'idéologie coloniale et la justification de la « mission civilisatrice » par l'école, depuis la Troisième République jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle<sup>126</sup>. En 2009, dans un numéro spécial de la revue *Paedagogica Historica*, l'angle d'approche de cette thématique a été inversé. Les auteurs des différents articles ont alors abordé l'éducation comme facteur de changement social dans les sociétés colonisées et colonisatrices. Ainsi, plutôt que d'observer l'influence de l'impérialisme sur le monde scolaire, c'est le rôle de l'éducation dans l'ordre colonial qui était au cœur de l'analyse<sup>127</sup>. Cette perspective permet, notamment, d'éviter l'interprétation qui veut que l'impérialisme ait été diffusé de la métropole

---

<sup>122</sup> Voir le numéro spécial de la revue *Paedagogica Historica* intitulé « The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives » (*Paedagogica Historica*, vol. 31, n° 1 (1995), supplément). Voir aussi le numéro spécial « Education & Ethnicity » publié en 2011 (*Paedagogica Historica*, vol. 37, n° 1 (2001)).

<sup>123</sup> Ce constat vaut pour les historiographies anglophone et francophone uniquement.

<sup>124</sup> À ce sujet, voir : J. A. Mangan (dir.), *'Benefits Bestowed'?: Education and British Imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988; J. A. Mangan (dir.), *The Imperial Curriculum. Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, London, Routledge, 1993.

<sup>125</sup> J. A. Mangan (dir.), *'Benefits Bestowed'...*, *op. cit.*, p. 1. Dans l'ouvrage collectif qu'il dirige quelques années plus tard, Mangan réitère son intérêt à interroger la fonction « of education, curriculum and textbooks in shaping imperial images of dominance and deference. » (J. A. Mangan [dir.], *The Imperial Curriculum...*, *op. cit.*, p. 1).

<sup>126</sup> Gilles Manceron, « École, pédagogie et colonies » dans Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard (dir.), *Culture coloniale 1871-1931*, Paris, Autrement, 2003, p. 93-103 ; Nicolas Bancel et Denis Daniel, « Éduquer : comment devient-on "Homo imperialis" », dans Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard (dir.), *Culture impériale 1931-1961. Les colonies au cœur de la République*, Paris, Autrement, 2004, p. 93-106. Voir aussi : Gilles Boyer, Pascal Clerc et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, 2013 ; Didier Daeninckx, *L'école des colonies*, Paris, Hoëbeke, 2015.

<sup>127</sup> Le numéro spécial est intitulé « "Empires Overseas" and "Empires at Home" Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education » (*Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6 (2009)).



vers les périphéries. Sans tout à fait l'aborder de front, cette historiographie des imbrications entre l'impérialisme et l'éducation signale à répétition le rôle joué par l'école dans l'apprentissage de l'altérité aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

L'imagerie coloniale et impériale destinée aux enfants a aussi attiré l'attention des historiens. L'intérêt porté à la place des enfants dans les réalités impériales, déjà présent dans les années 1990 dans des études sur les images de l'Indien ou du Noir dans la culture euroaméricaine<sup>128</sup>, s'est accru depuis une quinzaine d'années. Comment a-t-on convaincu les enfants euroaméricains, issus de différentes classes sociales, de la pertinence de la « mission civilisatrice » de l'Europe ? A-t-on voulu les passionner pour l'Empire et ses populations indigènes<sup>129</sup> ? Quel rôle l'altérité lointaine a-t-elle joué dans la mise en récit des aventures coloniales qui leur était destinée ? Plusieurs études qui répondent à ces questions portent notamment sur la littérature jeunesse<sup>130</sup>. D'autre part, participants de l'essor de l'histoire des émotions, des historiens s'intéressent aux façons dont les réalités impériales et missionnaires ont influencé les régimes émotionnels de l'enfance en Occident<sup>131</sup>. Sans prétendre que tout était colonial, ces études montrent surtout que les multiples discours destinés aux enfants

---

<sup>128</sup> Jan Nederveen Pieterse, « Kidstuff » dans *op. cit.*, p. 166-171 ; Daniel Francis, « Indians of Childhood » dans *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1992, p. 144-168.

<sup>129</sup> Jeff Bowersox écrit : « It was not only as an object of potential economic exploitation and as a measure of national vitality that the colonial world found its way into German secondary and elementary school curricula in the 1880s and 1890s, but also as an object of exotic entertainment. » (Jeff Bowersox, *Raising Germans in the Age of Empire. Youth and Colonial Culture, 1871-1914*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 62).

<sup>130</sup> Par exemple : Éric Savarèse, « Livres noirs pour petits blancs. Constructions littéraires et usages idéologiques de l'altérité radicale » dans Jean-Robert Henri et Lucienne Martini (dir.), *Littératures et temps colonial. Métamorphoses du regard sur la Méditerranée et l'Afrique*, Aix-en-Provence, Édisud, 1999, p. 209-223 ; Justin Bérubé, « Le monde raconté aux petits Canadiens français dans trois revues jeunesse, 1921-1947 », mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2009 ; Morgan Hani, « Over One Hundred Years of Misrepresentation: American Minority Groups in Children's Books », *American Educational History Journal*, vol. 38, n° 2 (2011), p. 357-376 ; Avril Bell, Lesley Patterson, Morgan Dryburgh et David Johnston, « Empire to Nationhood: Heroism in Natural Disaster Stories for Children », *History of Education Review*, vol. 41, n° 1 (2012), p. 20-37 ; Jeff Bowersox, « Reading Empire: Politics, Gender, Confession, and Class in Commercial Youth Literature » dans *op. cit.*, p. 119-164 ; Daniel Brückenhaus, « Ralph's Compassion » dans Ute Frevert et al., *Learning how to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870-1970*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 74-93.

<sup>131</sup> Stephanie Olsen, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen, 1880-1914*, London, New York, Bloomsbury, 2014 ; Stephanie Olsen (dir.), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015 ; Karen Vallgård, *Imperial Childhoods and Christian Mission. Education and Emotions in South India and Denmark*, New York, Palgrave Macmillan, 2015.

« intersected with the colonial<sup>132</sup> » et que ce thème était utilisé pour différentes raisons, notamment pour susciter le nationalisme<sup>133</sup> ou la pratique religieuse<sup>134</sup>.

Selon la littérature scientifique qui aborde les intersections entre l'enfance, l'éducation et le colonialisme, le point de contact principal des jeunes des sociétés euroaméricaines avec l'altérité exotique et lointaine est l'imaginaire géographique<sup>135</sup>. Grâce à la littérature de voyage et aux manuels de géographie, les enfants exploraient le monde et ses habitants sans bouger de leur salle de classe ou de leur chambre. Le savoir géographique produit dans la foulée des conquêtes impériales a grandement contribué à la catégorisation et la définition de l'altérité. Comme le remarque John Wilinsky, « geography, as a discourse of difference, was about learning to attribute that difference to a people within their landscape<sup>136</sup> ». Comme ailleurs en Occident, les enfants québécois ont appris à catégoriser les habitants de la Terre grâce à la géographie<sup>137</sup>. Quoiqu'il ne soit pas le seul vecteur de l'apprentissage de la différence à l'école, ma thèse confirme la primauté du discours géographique dans ce processus.

En explorant la question de la construction de l'altérité par le discours scolaire au Québec au XIX<sup>e</sup> siècle, ma thèse s'inscrit dans ces divers courants historiographiques. Elle vise d'abord à replacer dans le contexte colonial et impérial la formation de l'identité nationale. Contrairement à l'idée reçue selon laquelle le Québec s'est « ouvert sur le monde » grâce à l'exposition universelle de 1967, ma thèse démontre que le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle était

---

<sup>132</sup> Jeff Bowersox, *op. cit.*, p. 6.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>134</sup> Sophie Heywood, « Missionary Children: The French Holy Childhood Association in European Context, 1843-c.1914 », *European History Quarterly*, vol. 45, n° 3 (juin 2015), p. 446-466; Katharina Stornig, « Between Christian Solidarity and Human Solidarity: Humanity and the Mobilisation of Aid for Distant Children in Catholic Europe in the Long Nineteenth Century » dans Fabian Klose et Mirjam Thulin (dir.), *Humanity: A History of European Concepts in Practice From the Sixteenth Century to the Present*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co., 2016, p. 264.

<sup>135</sup> Avril M. C. Maddrell, « Discourses of Race and Gender and the Comparative Method in Geography School Texts, 1830-1918 », *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 16 (1998), p. 81-103; John Wilinsky, *op. cit.* ; Anssi Paasi, « The changing pedagogies of space: the representation of the other in finnish school geography textbooks » dans Stanley D. Brunn, Anne Buttimer et Ute Wardenga (dir.), *Text and Image: Social Construction of Regional Knowledges*, Leipzig, Institut für Länderkunde, 1999, p. 226-237; Bruce A. Harvey, *op. cit.*, p. 54-55; Jeff Bowersox, *op. cit.* ; Istvan Egresi, « The Representation of "Other" cultures in the Romanian Geography Textbooks Published during the First Half of the 20<sup>th</sup> Century », *European Journal of Educational Studies*, vol. 5, n° 1 (2013), p. 63-71.

<sup>136</sup> John Wilinsky, *op. cit.*, p. 146.

<sup>137</sup> Marc Brosseau et Vincent Berdoulay (coll.), *Les manuels de géographie québécois : Images de la discipline, du pays et du monde — 1800-1960*, Québec, PUL, 2011, p. 39.

déjà résolument tourné avec l'extérieur. L'exploration de la fonction de l'altérité dans la pédagogie permet aussi d'aborder le rôle de l'enfance dans l'histoire du racisme au Canada.

### 3. Présentation de la recherche

#### 3.1 Problématique

##### 3.1.1 Questions et objectifs

Les questions ayant guidé mes recherches doctorales sont les suivantes : quelles représentations des Autres<sup>138</sup> sont proposées aux écoliers du Québec entre les années 1830 et les années 1910 ? Sont-elles des vecteurs de la construction de l'identité nationale ? Quels codes de la différence ont été symbolisés dans l'institution scolaire ? À quelles idéologies ont puisé les pédagogues canadiens ? Comment les enfants et les jeunes se sont-ils approprié l'altérité ? Quelles fonctions récréatives et pédagogiques a-t-elle remplies dans la vie de ces jeunes canadiens ? Quels stéréotypes ont été massivement diffusés par l'institution scolaire ? Évidemment, il ne s'agira pas de discerner la vérité dans ces représentations des Autres, mais plutôt de connaître leurs fonctions dans le curriculum scolaire. L'étude des représentations de l'altérité permet de mieux comprendre la société qui les produit ou les diffuse en observant comment elle se définit en regard de ce qu'elle met hors d'elle.

L'objectif de ma recherche s'inscrit dans un mouvement de remise en question des conditions de fabrication des identités canadiennes. La recherche a jusqu'ici insisté sur les conditions « internes », sur les caractères propres et contingents de la construction identitaire. Ma thèse enrichit cette historiographie en étudiant les contrastes des altérités identitaires qui mettent en relief cette formation, en abordant de front la question de la race et en exemplifiant la place centrale jouée par la représentation des Autochtones dans l'élaboration de l'identité. Elle permet aussi de mieux apprécier les points communs, les divergences et les influences

---

<sup>138</sup> J'utilise le pluriel pour souligner la plurivocité de l'altérité et sortir du « fétichisme » de ce concept. À ce sujet, je me range à l'avis de Jan Nederveen Pieterse qui écrit : « *'Others' are plural*. Many analyses, by focusing on 'the other' in the process of generalizing, objectify and reify otherness. But the point is precisely that there is no 'the other': for 'the other' would imply a stable 'we'. There are others—they are many, and their identities vary according to time, location, and the status, gender, relationships and so on of the labelling groups. » (Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 233).

récioproques des discours francophones et anglophones sur l'altérité. En mettant au jour le discours culturel que partagent les deux communautés majoritaires du Québec, ma recherche réduit la portée des différences habituellement associées aux identités canadiennes.

### 3.1.2 Pourquoi l'école ?

L'altérité est construite par différents discours et se trouve dans diverses institutions : journaux, littérature, débats parlementaires, publicité, etc. Pourquoi avoir choisi d'étudier cette question par le biais de l'institution scolaire ? D'abord, la période considérée correspond au développement de l'instruction publique au Canada<sup>139</sup>. Le discours transmis par l'école atteint par conséquent de plus en plus d'individus, ce qui fait de l'école l'une des principales institutions par lesquelles sont diffusés les stéréotypes. De plus, le cadre éducatif donne aux représentations inculquées une aura de vérité qui les rendra d'autant plus influentes. Ensuite, étudier l'école permet de comprendre quels savoirs étaient jugés nécessaires et pertinents par les élites gouvernementales et religieuses, mais aussi comment la production scientifique était démocratisée et simplifiée afin d'être enseignée aux enfants. Enfin, l'école est un lieu de socialisation privilégiée. Avec la famille et l'Église, elle est le lieu de la formation de l'identité, individuelle et collective.

Ma thèse adopte une méthodologie innovatrice en considérant l'ensemble de l'institution scolaire, avec toutes ses matières et ses activités. Les recherches portant sur l'idéologie à l'œuvre à l'école se sont en effet trop longtemps cantonnées dans l'étude d'une discipline, l'histoire ou la géographie le plus souvent. Au sujet de l'histoire nationale, Annie Bruter écrit justement :

De fait, des études de cas portant sur la France ou sur l'Europe confirment la nécessité de prendre en compte un vaste ensemble de phénomènes culturels pour retracer le processus de constitution d'une mémoire collective : si l'enseignement de l'histoire joue évidemment un rôle dans la formation d'une mémoire nationale, il n'est jamais seul en cause - ce qui vient à l'appui des interrogations sur la « solidarité didactique » entre disciplines, et de l'hypothèse selon laquelle la vertu didactique de l'enseignement historique

---

<sup>139</sup> Voir : Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997 ; Jean-Pierre Charland, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2000.

consisterait dans le renforcement d'une identité collective existant en dehors de lui plutôt que dans la création de cette identité *ex nihilo*.<sup>140</sup>

Elle poursuit :

Est-il donc possible d'affirmer le rôle premier de l'histoire et de son enseignement dans la formation d'une mémoire et d'une identité communes sans enquêter sur leur relation avec les autres aspects de la culture d'une époque ? Au moins conviendrait-il de replacer l'enseignement historique dans le cadre pédagogique d'ensemble au sein duquel il prenait place, en tenant compte non seulement du contenu des autres disciplines [...], mais aussi de leur présence dans les diverses filières scolaires<sup>141</sup>.

L'étude des différentes disciplines et activités scolaires dévoile la multiplicité des discours à l'œuvre à l'école, leurs interactions et leurs paradoxes. Cette approche permet de mettre l'institution scolaire au cœur de l'enquête historique. Plutôt que d'étudier séparément chacune des disciplines — ce qui nous mène sur le terrain de celles-ci — ma thèse les combine et offre ainsi une vue globale sur le métadiscours normatif transmis par l'école.

### 3.1.3 Périodisation

La période étudiée débute dans les années 1830 et se termine dans la décennie 1910. Les années 1830 marquent, au Bas-Canada, le premier mouvement d'envergure pour le développement de l'instruction publique<sup>142</sup>. Le système d'éducation qui perdurera durant un siècle est mis en place dans les décennies 1840 et 1850. L'augmentation de la fréquentation scolaire va de pair avec la démocratisation de l'instruction publique<sup>143</sup>. Après une forte poussée grâce aux écoles de syndics au début des années 1830, la fréquentation scolaire progresse régulièrement entre les décennies 1840 et 1860<sup>144</sup>. La période étudiée correspond ainsi à la normalisation graduelle de l'expérience scolaire pour les enfants du Québec au XIX<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>140</sup> Annie Bruter, « Histoire et identité : mariage indissoluble ou union passagère » dans Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson (dir.), *Identités, mémoire, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2003, p. 46

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 47-48

<sup>142</sup> Paul Axelrod, *The Promise of Schooling. Education in Canada, 1800-1914*, Toronto, University of Toronto Press, 1997, p. 24-25; Andrée Dufour, *op. cit.*, p. 33 ; Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 25. Voir aussi : Bruce Curtis, *Ruling by Schooling Quebec. Conquest to Liberal Governmentality—A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012.

<sup>143</sup> Voir : Andrée Dufour, *Tous à l'école : État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996.

<sup>144</sup> Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 342-343.

Par ailleurs, entre les décennies 1830 et 1910, l'ordre mondial est bouleversé par l'expansion fulgurante des empires euroaméricains. Au Canada spécifiquement, la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est marqué par la conquête des territoires à l'ouest du continent. Cette période correspond également aux développements de l'anthropologie, du racisme scientifique, des zoos humains et de la « mission civilisatrice », lesquels influencent grandement la définition et la représentation de l'altérité dans les sociétés euroaméricaines. Selon plusieurs historiens, l'impérialisme imprègne fortement la culture populaire en Europe et en Amérique dans les dernières décennies du siècle<sup>145</sup>. En commençant mon étude dans les années 1830, je suis à même de constater l'empreinte de ces phénomènes sur l'évolution de la représentation de la différence humaine véhiculée par l'école tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle.

La période se conclut dans les années 1910 pour plusieurs raisons. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le discours scolaire est de plus en plus imprégné de nationalisme. Ce faisant, l'identité par rapport à laquelle est construite l'altérité évolue et devient plus spécifiquement nationale<sup>146</sup>. Le nationalisme exacerbé modifie les modalités et les contextes de mise en récit de l'altérité. Ce n'est pas tant une modification de la nature des représentations qui s'opère qu'un changement de paradigme dans la présentation de l'altérité. L'influence du nationalisme se manifeste aussi dans la propagande missionnaire qui est proposée aux écoliers et écolières<sup>147</sup>. Enfin la Première Guerre mondiale aura des conséquences sur la définition des identités nationales canadienne et québécoise, mais également sur celle des concepts de civilisation et de barbarie lesquelles sont centrales dans la conception du monde au siècle précédent.

---

<sup>145</sup> John Mackenzie (dir.), *Imperialism and Popular Culture*, Manchester, UK, Manchester University Press, 1986; Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard, *Culture coloniale, 1871-1931*, Paris, Autrement, 2003 ; John Mackenzie (dir.), *European Empires and the People...*, *op. cit.*

<sup>146</sup> Jeff Bowersox remarque le même changement en Allemagne où, avant 1900, le monde colonial qui était présenté aux jeunes Allemands était cosmopolite. Au tournant du siècle, la curiosité pour les territoires lointains est de plus en plus calquée sur les intérêts allemands d'outre-mer (Jeff Bowersox, *op. cit.*, pp. 14-15 et 56).

<sup>147</sup> Hugh Morrison arrive à la même conclusion pour les Canadiens protestants (Hugh Morrison, « Service, Sacrifice and Responsibility. Religion and Protestant Settler Childhood in New Zealand and Canada, c. 1860-1940 » dans Hugh Morrison et Mary Clare Martin (dir.), *Creating Religious Childhoods in Anglo-World and British Colonial Contexts, 1800-1950*, London, New York, Routledge, 2017, p. 241).

### 3.1.4 Limites de l'étude et précisions linguistiques

Le cadre géographique précis de ma recherche est le territoire scolaire du Bas-Canada puis de la province de Québec<sup>148</sup>. Ces frontières bien définies m'ont permis de constituer un corpus de sources cohérent et facilement identifiable. Les écoles fréquentées par les enfants autochtones n'ont toutefois pas été incluses. Cette exclusion a été motivée par la problématique centrale de ma thèse. Les jeunes autochtones utilisaient les mêmes manuels scolaires que les autres écoliers canadiens<sup>149</sup>. En ce sens, la violence inhérente à la représentation des Indiens dans ce matériel avait une tout autre résonance dans le contexte autochtone. Dans ce cas, l'altérité ne servait pas la constitution d'une identité de « blanc civilisé » construite en miroir à l'identité barbare du Sauvage. Le fait de présenter l'Indien comme principale figure de l'Autre aux enfants autochtones a certainement participé à l'acculturation et à l'humiliation des Premières Nations du Canada<sup>150</sup>. En ce sens, les conclusions de ma thèse ne peuvent pas s'appliquer au contexte autochtone.

Dans ma recherche, j'utilise sans guillemets les termes suivants : race, Sauvage, barbare, Nègre, Orient, etc. Ces termes réfèrent à des constructions sociales idéologiques et non à des réalités objectives. Or, le fait que ma recherche vise précisément à dévoiler ces procédés rhétoriques justifie l'absence de guillemets. J'utilise ces termes lorsque j'évoque directement les représentations issues des archives. Le plus souvent, pour référer aux groupes *réels* qui ont

---

<sup>148</sup> Mon étude s'applique dans une bonne mesure au contexte canadien dans son ensemble, particulièrement pour les premières décennies étudiées. En effet, plusieurs manuels scolaires utilisés par les anglophones du Québec se trouvaient également dans les écoles ontariennes. Par ailleurs, les manuels francophones du Québec ont souvent été expédiés dans les communautés francophones ailleurs au Canada lorsqu'elles n'étaient plus en utilisation au Québec.

<sup>149</sup> Paul Aubin et Michel Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1997, pp. 118, 129, 138, 201, 261.

<sup>150</sup> Le titre du livre de l'auteure crie et métisse Emma LaRocque, *When the Other is Me*, exprime exactement ce processus. Au sujet de l'éducation des enfants autochtones, voir : J. R. Miller, *Shingwauk's Vision: History of Native Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press, 1996; *Pensionnats du Canada : L'histoire*, partie 1, *Des origines à 1939. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 1, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2016. On consultera aussi avec intérêt un numéro spécial de la *Revue d'histoire de l'éducation* intitulé « Un regard renouvelé sur l'histoire de l'éducation des Autochtones » (*Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 29, n° 1 [printemps 2017]).

inspiré ces images — souvent fantaisistes — j’emploie des mots qui réfèrent à la désignation actuelle de ces groupes : peuples autochtones, communauté arabo-musulmane, Noirs, etc.<sup>151</sup>

### 3.2 Méthodologie

En m’intéressant à la représentation de l’altérité dans l’institution scolaire, il m’est rapidement apparu évident que, plutôt que de chercher une figure de l’Autre qui se présenterait comme telle — voire qu’on nommerait comme telle —, c’est un processus de construction de l’altérité que je devais mettre au jour. Comme l’écrit François Hartog, « la question est de percevoir comment [l’institution scolaire] ‘traduit’ l’autre et comment [elle] fait croire le destinataire dans l’autre qu’[elle] construit. En d’autres termes, il s’agira de repérer une rhétorique de l’altérité à l’œuvre dans le texte, d’en cerner quelques figures et d’en démonter quelques procédures ; bref, de rassembler les règles opératoires de la fabrication de l’autre<sup>152</sup> ».

Dans un texte intitulé « La construction de l’Autre. Approches culturelles et socio-historiques », Hans-Jürgen Lüsebrink définit une approche méthodologique spécifique à l’analyse de l’altérité qui correspond précisément à la démarche que j’ai entreprise :

Une analyse interculturelle de ce phénomène de l’exotisme (comme celles des autres dispositifs de représentation de l’Autre) peut être fondée sur trois approches méthodologiques systématiquement imbriquées : l’*analyse sémiologique* des formes de représentation qui les constituent ; l’*analyse sociocritique* de ses ancrages idéologiques et sociaux ; et l’*analyse interdiscursive* des réseaux de discours dans lesquels un texte donné [...] s’intègre et prend sens<sup>153</sup>.

Le premier aspect de cette méthodologie, soit l’analyse sémiologique, s’attache à comprendre la construction langagière de l’altérité par l’étude des descriptions, des motifs d’énonciations

---

<sup>151</sup> Emma LaRocque, *op. cit.*, p. 7. Quoiqu’elle puisse sembler confirmer et réitérer l’essentialisation raciale, mon utilisation du terme « Noirs » est basée sur l’emploi de cette désignation par les intellectuels noirs au Canada (voir : Robyn Maynard, *Policing Black Lives: State Violence in Canada from Slavery to the Present*, Winnipeg, Fernwood, 2017).

<sup>152</sup> François Hartog, *Le miroir d’Hérodote. Essai sur la représentation de l’autre*, Paris, Gallimard, 2001, p. 328.

<sup>153</sup> Hans-Jürgen Lüsebrink, « La construction de l’Autre. Approches culturelles et socio-historiques » dans Marie-Antoinette Hily et Marie-Louise Lefebvre (dir.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, Paris, Montréal, L’Harmattan, 1999, 85-86.



des différentes figures et des champs sémantiques répétitifs<sup>154</sup>. Cette analyse purement textuelle est couplée d'une attention portée à l'insertion des représentations de l'Autre dans un ensemble de discours régissant la perception sociale de la différence :

L'analyse de la construction de l'Autre, loin de constituer uniquement un « thème », une « image », voire seulement un ensemble de traits stéréotypés, dépasse largement, notamment à travers les niveaux d'analyse sociocritique et discursive, le domaine d'un type de discours précis, soit-il littéraire, cinématographique, publicitaire ou politique. À l'instar d'autres dispositifs ou réseaux discursifs – comme le nationalisme, l'utopie ou le militarisme, par exemple, l'exotisme, comme un des paradigmes dominants de la construction de l'Autre en Occident, se définit comme un ensemble de représentations complexes ancrées dans une très grande variété de discours. Dans cette perspective, une critique interculturelle implique forcément une dimension constructiviste qui constitue son objet à travers une série de concepts et de questionnements définis. Elle place un texte donné, étudié dans une première étape à travers ses registres sémantiques et sa logique narrative, ensuite dans un réseau variable et historiquement déterminé de formations idéologiques et discursives représentant, en l'occurrence, des figures d'altérité.<sup>155</sup>

Les dimensions interdiscursive et sociocritique se manifestent par l'étude des discours polysémiques qui traversent l'institution scolaire et qui façonnent sa représentation des Autres : discours scientifique, littéraire, religieux, national, impérial, raciste, moral, etc. La contextualisation des savoirs transmis est essentielle à la compréhension de la construction de l'altérité : qui produit ces savoirs ? Comment se retrouvent-ils dans le discours scolaire ? Quelles transformations subissent-ils pour correspondre aux objectifs du milieu pédagogique ?

### 3.3 Sources

Afin d'étudier l'institution scolaire dans son ensemble, j'ai dépouillé une grande quantité d'archives. En effet, l'étude des manuels scolaires ne suffit pas pour bien comprendre les représentations sociales transmises par l'école. Il faut enraciner le manuel dans le dispositif

---

<sup>154</sup> Lüsebrink écrit : « L'analyse sémiologique [...] s'attache à l'inventaire à la fois descriptif et fonctionnel des éléments constitutifs de la perception de l'Autre, à travers un paradigme comme l'« exotisme » par exemple : à savoir des modes de description et des profils sémantiques des personnages et de l'environnement représentés, et souvent de manière fortement stylisée et stéréotypée ; des configurations de personnages mises en place, selon une logique généralement ethnique et raciale, dans le cas des formes de représentations exotiques ; ainsi que, pour toutes les formes narratives, des types de récits imaginés, découlant souvent des contraintes génériques propres à des genres littéraires et médiatiques donnés (récit d'aventures, récit de découverte, récit utopique, etc.) » (Hans-Jürgen Lüsebrink, *op. cit.*, p. 86).

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 87.

pédagogique global pour enrichir et maximiser son étude. Cela permet, notamment, de confirmer son utilisation et d'analyser les discours complémentaires ou concurrents que l'école diffuse par d'autres moyens (par exemple, la propagande missionnaire).

### 3.3.1 Manuels scolaires

Ma recherche est basée sur le dépouillement exhaustif de 87 manuels scolaires édités au Québec ou au Canada<sup>156</sup>. Me basant sur la recherche internationale, j'ai choisi d'observer la construction rhétorique de l'altérité par l'étude de plusieurs matières scolaires :

International textbook analysis, with the aim of promoting international understanding, deals mainly with **history, geography and civics schoolbooks**, as these subjects in particular are relevant for education towards democracy, human rights and international, as well as intercultural, awareness. Over the last few decades, researchers have pointed out that **language textbooks and readers** also contribute considerably to what students know and how they think about others – not least because poetry, for example, makes no claim to being "objective."<sup>157</sup>

Mon corpus est composé de 25 manuels de géographie, de huit manuels d'histoire du Canada, de 34 manuels de français, de 16 manuels d'anglais, trois manuels de langue seconde et d'un manuel de notions multiples<sup>158</sup>. Ces manuels ont été sélectionnés selon plusieurs critères. Pour les ouvrages édités après 1860, dans la grande majorité des cas, j'ai utilisé les manuels approuvés par le Conseil de l'instruction publique pour chacune des matières susmentionnées. La sélection a été rendue possible grâce au catalogue de manuels scolaires québécois constitué par Paul Aubin et son équipe, et disponible en ligne sur le site internet de la bibliothèque de l'Université Laval<sup>159</sup>. Quant aux manuels édités avant 1860, ils ont été retenus en raison de leur importance, laquelle a été posée grâce à la lecture de l'historiographie<sup>160</sup> et à la consultation des archives de différentes institutions scolaires qui mentionnaient leur usage.

---

<sup>156</sup> Les manuels analysés ont été, sauf exception, tous édités au Québec. Les 11 exceptions ont été publiées à Toronto. Il s'agit d'un manuel d'histoire du Canada et de dix manuels de lecture anglaise. Ces manuels étaient tous utilisés par les écoliers anglophones du Québec.

<sup>157</sup> Falk Pingel, *op. cit.*, p. 8. Les caractères en gras sont dans le texte original.

<sup>158</sup> Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900.

<sup>159</sup> Paul Aubin, « Les manuels scolaires québécois », Bibliothèque de l'Université Laval. La base de données se trouve à l'adresse suivante : <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

<sup>160</sup> Les indices quant aux manuels populaires avant 1860 ont surtout été puisés dans les publications de Paul Aubin (voir bibliographie).

### 3.3.2 Archives scolaires et autres sources

J'ai visité plusieurs centres d'archives afin de compléter ma base documentaire<sup>161</sup>. Les documents consultés sont très variés : 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. Mon corpus de sources comprend également la lecture de plusieurs imprimés. J'ai consulté les périodiques pédagogiques suivants : le *Journal de l'instruction publique* (1857-1879), le *Journal of Education* (1857-1879), *L'Enseignement primaire* (1881-1915), *The Educational Record of the Province of Quebec* (1881-1915), *Le Couvent* (1886-1899)<sup>162</sup>. J'ai également dépouillé les imprimés canadiens relatifs à l'Œuvre de la Sainte-Enfance.

## **4. Présentation de la thèse**

Les trois premiers chapitres explorent les voies que prend l'altérité dans le discours scolaire, en observant toutes ses manifestations, aussi incohérentes soient-elles par moment. Dans ces chapitres, je montre comment l'école produit l'altérité, comment la connaissance ainsi proposée puise aux discours hégémoniques de l'époque et comment elle change entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et la Première Guerre mondiale, suivant l'évolution de la science et du contexte sociopolitique de la société canadienne. J'examine la construction de la différence et les façons dont est posée la frontière, toujours poreuse, entre le Nous et l'Autre. Cette frontière est socioculturelle (civilisation, mœurs), corporelle (race, esclavage) et politique (liberté, domination). Comment la frontière est-elle tracée et quel aspect prend l'altérité alors reconnue ? Quels sont les Autres, ou plutôt qui est Autre ? Ces chapitres analysent les procédés rhétoriques

---

<sup>161</sup> On trouvera dans la bibliographie à la fin de la thèse une liste de tous les centres d'archives visités.

<sup>162</sup> J'ai dépouillé exhaustivement les années 1857 à 1861 (inclusivement) ainsi que les années 1864, 1869, 1874, 1879 du *Journal de l'instruction publique* et du *Journal of Education*. Pour les autres périodiques, j'ai utilisé la recherche en texte intégral (numérique) avec les mots-clés suivants (et leurs équivalents anglais) : nègre, indigène, barbare, bizarre, « nos sauvages », « nos peaux-rouges », indien, arabe, esquimau, patagon, émotion, imagination, voyage, chinois, mission.

utilisés pour faire basculer une société ou un individu dans l'altérité. Je m'attarde également aux fonctions qu'a cette présence de l'Autre à l'école. La catégorisation du monde, opérée de mille et une façons, est nécessaire pour affirmer et maintenir une hiérarchie des peuples qui avantage les sociétés d'origine européenne. Nous verrons que la structuration de jeux d'opposition précis permet au Canada de se situer favorablement sur ces échelles. Le chapitre 1 étudie la circulation transnationale du savoir scolaire. Il examine aussi la construction langagière et idéologique de l'altérité. Le chapitre 2 décortique le fonctionnement rhétorique de l'altérité corporelle. La division du genre humain en races y est analysée. Le chapitre 3 porte sur l'altérité autochtone comme point central de l'élaboration de l'identité canadienne par l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. L'importance des représentations de l'Indien illustre parfaitement les processus rhétoriques de l'altérité culturelle (chapitre 1) et corporelle (chapitre 2) analysés précédemment.

En 1899, Nora Casey, élève de 3<sup>ème</sup> classe du cours moyen à l'académie Sainte-Agnès à Montréal, doit faire cet exercice de grammaire anglaise : « Grammar. Change the singular to the plural : (a) A black man is called **a negro**. (b) **This Indian tribe** has a fierce chief. (c) A volcano is a burning mountain ». <sup>163</sup> À la même époque, la revue pédagogique *L'Enseignement primaire* publie un exercice d'analyse logique dans lequel il est question de la proposition absolue :

On appelle Proposition absolue toute proposition qui forme un sens complet par elle-même, c'est-à-dire sans le secours d'aucune autre proposition :

La France est une nation puissante.

**Les Arabes demeurent sous des tentes.**

Le dévouement de Léonidas sauva la Grèce.

Voilà trois propositions absolues. <sup>164</sup>

L'altérité qui apparaît dans ces exercices de langue plutôt banals est d'autant plus efficace qu'elle est dissimulée dans des énoncés dont les visées pédagogiques explicites ne la concernent pas (ici, la grammaire). Pour que de telles leçons de grammaire soient possibles, l'Autre doit avoir été longuement modelé par le discours scolaire. En même temps, ces exercices anodins répètent et renforcent l'altérité des Arabes (chapitre 1), des Noirs (chapitre 2) et des Indiens (chapitre 3). La construction de l'altérité fonctionne ainsi selon un processus circulaire. Ces trois

---

<sup>163</sup> ACND, 200/110/13, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours moyen, 3<sup>ème</sup> classe [1898-1899]. Je souligne.

<sup>164</sup> « Analyse logique (d'après P. Larousse) », *L'enseignement primaire*, 18<sup>e</sup> année, n° 17 (1er mai 1897), p. 407. Je souligne.

figures de l'Autre sont précisément celles que le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle essentialise. Parallèlement à l'analyse générale des représentations de l'altérité à l'école, les trois premiers chapitres examinent en détail la construction de ces figures particulières.

Découlant et réaffirmant les hiérarchies sociales, raciales et coloniales qui assuraient différentes dominations, les Autres du discours scolaire s'inscrivent dans une dynamique savoir/pouvoir. Mais de quelle façon étaient utilisées ces représentations? À quelles fins pédagogiques l'altérité était-elle utilisée? Quelles facultés de l'enfant permettait-elle de développer? Quel régime émotionnel instaurait-elle dans la salle de classe? En somme, non seulement l'altérité participait du maintien des dominations globales, mais elle était aussi incontournable dans la réussite de l'entreprise éducative elle-même. Les derniers chapitres abordent ces questions par le biais de deux sujets précis : les images de l'Autre (chapitre 4) et les émotions liées à la mobilisation missionnaire des écoliers (chapitre 5).

# Chapitre 1

## Des sociétés autres : savoirs impérialistes et représentations orientalistes

Élève du couvent du Saint-Nom de Marie à Hochelaga dans les années 1860, la jeune New-Yorkaise Agnes Hallock est appelée à consigner en détail son cours d'études dans un grand cahier<sup>1</sup>. À la page 227, alors qu'elle présente ses études de géographie, Agnes emprunte les mots de John George Hodgins<sup>2</sup> pour décrire les deux hémisphères de la terre. Partie de l'hémisphère oriental, l'Europe occupe, évidemment, une place particulière dans l'ordre mondial. Agnes écrit : « The European parts of this hemisphere has long been the seat of Christian civilization and of commerce; the influence of both of which is now rapidly spreading to every part of the habitable Globe<sup>3</sup> ». Quelques années plus tard, dans la section « Miscellany » de son édition de mai/juin 1879, le *Journal of Education*<sup>4</sup> recense une nouvelle publication française intitulée *Les Peuples Étranges*<sup>5</sup>. Ce livre donne, entre autres choses, « some curious information » à propos de la médecine chinoise. Après une brève présentation des remèdes du « Céleste Empire », les rédacteurs ajoutent : « In China, ar [*sic*] in all Eastern countries, the physicians are made an object of raillery in stories<sup>6</sup> ».

---

<sup>1</sup> Le couvent d'Hochelaga était alors tenu par les Sœurs des Saints Noms de Jésus et Marie. Native de New York, Agnes Hallock a suivi une partie de son parcours scolaire à Montréal au couvent d'Hochelaga (ANQ-M, Fonds Agnes Hallock, cahier d'écolier au couvent d'Hochelaga, [vers 1860]).

<sup>2</sup> John George Hodgins (1821-1912) a travaillé presque toute sa vie dans le domaine de l'éducation en Ontario. Il a été tour à tour commis du surintendant Ryerson, surintendant adjoint de l'éducation, rédacteur en chef du *Journal of Education of Upper Canada*, auteur de manuels scolaires et sous-ministre de l'Éducation. Parce qu'il a toujours travaillé dans l'ombre de Ryerson, sa carrière est assez mal connue. Il « fut [souvent] invité par des organisations et congrès internationaux à prononcer des conférences sur le système scolaire de l'Ontario » et a été « élu membre de la Royal Geographical Society pour avoir rédigé de nombreux manuels de géographie. » (Judson D. Purdy, « Hodgins, John George », dans *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 14, Université Laval/University of Toronto, 2003, consulté le 13 janv. 2017, [http://www.biographi.ca/fr/bio/hodgins\\_john\\_george\\_14F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/hodgins_john_george_14F.html)).

<sup>3</sup> ANQ-M, Fonds Agnes Hallock, cahier d'écolier au couvent d'Hochelaga, [vers 1860], p. 227. Voir aussi John George Hodgins, *Lovell's general geography: for the use of schools, with numerous maps, illustrations, and brief tabular views*, Montréal, John Lovell ; Toronto, Robert & Adam Miller, 1870 (1867), p. 11.

<sup>4</sup> Le *Journal of Education* est le pendant anglophone du *Journal de l'instruction publique*, tous deux publiés mensuellement par le Département de l'instruction publique du Canada-Est, puis de la province de Québec, de 1857 à 1879.

<sup>5</sup> Judith Gautier, *Les peuples étranges*, Paris, Charpentier, 1879. Le passage dont le *Journal of Education* fait mention se trouve aux pages 136 à 143.

<sup>6</sup> « Micellany », *Journal of Education*, vol. 23, no. 5-6 (mai-juin 1879), p. 94.

Ces deux extraits sont exemplaires de la représentation du monde véhiculée par l'école canadienne au XIX<sup>e</sup> siècle. Ils offrent à la fois la trace d'une définition du Nous et la preuve de l'intérêt pour l'altérité que l'école alimente alors. Étudiante américaine d'un couvent montréalais tenue par une congrégation religieuse canadienne-française, Agnes utilise pourtant un manuel de géographie composé par un Ontarien protestant, irlandais de naissance, fier Britannique. L'idée véhiculée par Hodgins, et reprise par Agnes, est que l'Europe est non seulement le berceau de leur race commune, mais aussi le fondement de la chrétienté et du commerce, les deux puissances civilisatrices de l'époque<sup>7</sup>. Cet extrait témoigne du caractère transnational du contenu de l'enseignement. Avant d'être protestants ou catholiques, avant d'être francophones ou anglophones, les élèves canadiens sont « civilisés », « chrétiens », « Blancs », descendants d'Européens, et l'école le leur rappelle constamment. La transnationalité culturelle dont ces extraits attestent est aussi perceptible dans le fait que les pédagogues puisent à différentes sources européennes et américaines pour composer le savoir essentiel de l'époque. Il est à cet égard significatif que parmi les deux publications rédigées par le Département de l'instruction publique du Québec, ce soit la version anglophone qui résume « l'information » trouvée dans l'ouvrage français *Les peuples étranges*. La première partie de ce chapitre s'intéressera à la circulation transnationale du savoir et présentera le contexte éducationnel de l'époque.

En écrivant que l'Europe étend rapidement sa civilisation dans le monde entier, Agnes rappelle le contexte impérial dans lequel le Canada s'inscrit alors. Mais le devoir d'Agnes évoque aussi l'existence de populations non chrétiennes et non-civilisées, en somme l'existence de « peuples étranges ». Au XIX<sup>e</sup> siècle, les empires européens sont fondés sur des hiérarchies fragiles qui doivent toujours être reconstruites et réaffirmées. Afin d'asseoir leur domination, les puissances impériales essentialisent les populations conquises en les rendant autres et dépendantes. Pour ce faire, elles font appel à la science et à la religion : la science affirme la différence et la religion justifie la mission civilisatrice. La deuxième section du chapitre

---

<sup>7</sup> Les Frères des écoles chrétiennes conçoivent aussi ces deux puissances comme les moteurs de la mission civilisatrice. Dans l'un de leurs manuels de géographie, ils décrivent le commerce dans ces mots : « Among the powers of the world, says Mr. Walsh, an honorable place should be given to commerce ; and when carried on with fidelity, it is, after religion, one of the best means of civilization. (Recollections and impressions of voyages) » (Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography for the Use of the Christian Schools in the Dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1876, p. 38).

montrera comment l'école enseigne l'idéologie impérialiste et comment l'altérité est construite au travers des multiples allusions aux entreprises impériales.

Dans leur présentation du livre *Les peuples étranges*, les rédacteurs du *Journal of Education* opèrent subtilement une essentialisation cruciale pour le propos de ma thèse. Ces quelques mots « as in all Eastern countries » dévoilent l'Orient, ce territoire mythique de l'imaginaire européen. L'Autre construit par le discours scolaire ne s'épuise évidemment pas dans l'orientalisme. Mais l'Orient est très présent, accompagnant l'élève dans ses dictées, dans les histoires qu'on lui raconte, dans les images qui sont présentées à son regard, dans les leçons de géographie qui lui sont données, dans les scènes de théâtre qu'il est amené à jouer et dans les compositions qu'il rédige. Puissant levier de l'identité narrative des cultures européennes, l'orientalisme a pénétré toutes les facettes du discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle. La dernière partie du chapitre abordera cette question. En plus de replacer le contenu scolaire orientaliste dans le contexte plus large de cette fascination, j'observerai en détail la construction et la représentation de la figure de l'Arabe à l'école canadienne.

Pour bien comprendre les aventures impériales et les représentations orientalistes offertes par l'école, il y a lieu de s'intéresser directement à la construction de l'altérité. Comment des sociétés et des cultures précises sont-elles présentées comme autres dans le discours scolaire ? Le cœur de ce chapitre se penchera sur la mécanique narrative qu'est la construction de l'altérité. Quels procédés rhétoriques sont nécessaires ? Quel est le champ lexical de la différence ? Quelles oppositions sont les plus puissantes pour créer le fossé entre Soi et Autre au XIX<sup>e</sup> siècle ? J'aborderai, tour à tour, ces différents questionnements.

## **1. Le Nous de l'éducation : d'un monde occidental et transnational à un nationalisme tentaculaire**

Au XIX<sup>e</sup> siècle, au Canada, le contenu de l'éducation canadienne est transnational, en ce sens qu'il puise à des sources diverses, principalement européennes et américaines. Ces connaissances transnationales créent l'univers culturel commun aux nations occidentales, l'enseignement s'approvisionnant partout aux mêmes récits. Ainsi, la vision de l'altérité qui est offerte aux enfants canadiens est globalement similaire à celle qui est offerte aux autres écoliers occidentaux. Or, vers la fin du siècle, et définitivement lors du déclenchement de la Première



Guerre mondiale, l'éducation devient saturée de contenu nationaliste et patriotique, de sorte que, l'intérêt porté au monde extérieur à la nation s'amenuise.

Durant ces mêmes décennies, l'importance de l'éducation est vivement débattue. Elle est alors un gage de civilisation, et celle-ci, comme nous le verrons, est l'attribut premier du monde auquel les Canadiens affirment appartenir. Dans ce contexte intellectuel, l'éducation est ainsi centrale dans le processus d'identification à un Nous plus global. Les prochaines pages présentent le contexte de production des connaissances transmises par l'école : d'où viennent-elles, comment évoluent-elles, et que signifie l'éducation dans la vision du monde que ces connaissances diffusent ?

### 1.1 L'éducation transnationale

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les savoirs pédagogiques et le discours scolaire des pays européens et nord-américains sont transnationaux. Le Canada n'échappe pas à cette réalité et en est peut-être l'un des exemples les plus éloquents. Alors que la scolarisation des masses s'organise et que le discours public s'intéresse beaucoup à l'importance de l'éducation, les pédagogues échangent leurs savoirs dans des nouveaux réseaux professionnels. L'historiographie a étudié en détail la manière dont l'école est devenue un des pivots essentiels de la construction nationale en Europe et en Amérique au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>8</sup>. Ce que cette riche littérature mentionne à l'occasion, et sur quoi il faut insister, c'est que, bien qu'elle participe intensément à la création de la nation, l'école n'est pas pour autant un produit « national ». Les expériences et les méthodes des différents pays sont partagées et les savoirs, disciplinaires et pédagogiques, circulent abondamment. Quelques

---

<sup>8</sup> Voir, notamment : Félix Bouvier et al., *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012 ; Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009 ; Alexandre Lanoix, « Le manuel d'histoire comme agent de construction de la nation — Le cas canadien » dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007. Voir aussi la bibliographie dressée par Patrick Cabanel dans son livre *Le tour de la nation par des enfants* (Patrick Cabanel, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, 2007, p. 831-848). Pour une analyse critique de cette interprétation, voir les travaux d'Annie Bruter, en particulier son article paru dans le numéro spécial « École, histoire et nation » de la revue *Histoire de l'éducation* (Annie Bruter, « L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III<sup>e</sup> République », *Histoire de l'éducation*, n° 126 (2010), p. 11-32).

recherches récentes, inspirées de l'histoire transnationale et de l'histoire connectée, se sont intéressées à ces transferts culturels très importants<sup>9</sup>.

Dans le cas du Québec, ce transfert des connaissances se remarque aisément dans les diverses publications éducatives, que ce soit les manuels scolaires ou les périodiques destinés aux enseignants. L'institutrice ou l'instituteur québécois qui lit le *Journal de l'instruction publique*, le *Journal of Education*, *L'enseignement primaire* ou *The Educational Record of the Province of Quebec* a accès à des traductions ou des reproductions d'articles parus dans des revues états-uniennes, françaises, écossaises, anglaises, irlandaises, voire australiennes. Parallèlement, les revues québécoises sont lues par les acteurs du champ pédagogique des mondes anglophone et francophone<sup>10</sup> et leurs pages sont parfois reproduites dans des périodiques spécialisés étrangers<sup>11</sup>. Les articles empruntés aux différentes revues traitent de tous les sujets. Ils rapportent les progrès de l'instruction publique dans différentes régions du monde et ils présentent des méthodes employées ailleurs pour l'enseignement de toutes les disciplines. Le *Journal of Education* emprunte, par exemple, au *Rhode Island Schoolmaster* un article sur l'enseignement des sciences naturelles. L'auteur, identifié par les initiales H. M., écrit : « Geography may be made doubly interesting, if among its dry questions some brief description be given of the customs, manners, language, or general characteristics of the people who inhabit the countries and cities whose crooked names are so formidable to the beginner<sup>12</sup> ». Pour rendre

---

<sup>9</sup> Voir les travaux de Damiano Matasci et Klaus Dittich, notamment : Damiano Matasci, « Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 125 (2010), p. 5-26 ; idem, « Les missions pédagogiques françaises en Allemagne : un exemple de circulation transfrontière des idées et des modèles scolaires (1860-1914) », *Trajectoires*, n° 3 (2009), [En ligne], <http://journals.openedition.org/trajectoires/235>, consulté le 7 décembre 2016 ; idem, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Editions, 2015 ; Klaus Dittich, « Appropriation, Representation and Cooperation as Transnational Practices: The Example of Ferdinand Buisson », dans Isabella Löhr et Roland Wenzlhuemer (dir.), *The Nation State and Beyond: Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Century*, Heidelberg/New York, Springer, 2013, p. 149-173 ; idem, « Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions During the Second Half of the Nineteenth Century », thèse de Ph.D. (histoire), University of Portsmouth, 2010, 2 vol.

<sup>10</sup> Les périodiques québécois sont envoyés aux éditeurs des différentes revues pédagogiques des États-Unis, de la France et du Royaume-Uni. Ils sont par ailleurs présentés dans les grandes expositions universelles. Le *Journal de l'instruction publique* et le *Journal of Education* sont « mentionnés avec éloge par le jury du Département de l'Éducation, à l'Exposition de Londres, en 1862, et il a été accordé une MÉDAILLE DE PREMIÈRE CLASSE pour leur rédaction. » Les rédacteurs n'hésitent d'ailleurs pas à utiliser cet argument pour susciter les abonnements (*Journal de l'instruction publique*, vol. 8, n° 1 (janvier 1864), p. 16).

<sup>11</sup> Par exemple, *L'école primaire* rapporte que « le journal pédagogique "L'éducation" publié à Paris » a repris un de ses articles sur la méthodologie des dictées (*L'école primaire*, 1<sup>re</sup> année, n° 12 (15 juin 1880), p. 144).

<sup>12</sup> H. M., « The Natural Sciences in Common Schools », *Journal of Education*, vol. 8, n° 1 (janvier 1864), p. 5.

leur enseignement plus intéressant, comme le suggère le billet du *Rhode Island Schoolmaster*, les instituteurs et institutrices peuvent aussi puiser directement aux informations internationales relayées par les journaux pédagogiques<sup>13</sup>. L'actualité impériale y est régulièrement discutée, et les différents voyages d'explorations occupent une large part des bulletins géographiques<sup>14</sup>. Pour la plupart, ces informations sont reprises de publications européennes.

Dans les manuels scolaires, les emprunts transnationaux sont parfois explicites, mentionnés dans la préface ou indiqués en note de bas de page, comme dans les manuels de géographie. Par exemple, après avoir justifié la publication de sa *Géographie moderne* par l'absence de « géographie adaptée aux besoins des élèves canadiens-français », François-Xavier Toussaint précise qu'il a « amplement puisé à plusieurs sources [...] Les géographies françaises surtout ont été mises largement à contribution<sup>15</sup> ». Quelques décennies plus tôt, l'abbé Jean Holmes avait retranscrit des passages entiers des écrits du géographe danois français Malte-Brun dans son *Nouvel abrégé de géographie moderne*<sup>16</sup>. En 1880, l'éditeur Lovell est moins explicite. Il confirme simplement que l'auteur de sa géographie avancée a consulté « the latest and most reliable authorities<sup>17</sup> ». Dans d'autres disciplines, l'utilisation d'auteurs étrangers est tout aussi évidente. Les manuels de lecture sont exemplaires à ce chapitre<sup>18</sup>. Finalement, un

---

<sup>13</sup> L'inspecteur d'école Hubbard ne manque pas de remarquer, dans son rapport de 1861, qu'« outre les renseignements utiles et amusants [que les journaux pédagogiques] renferme[nt], [ils] ne peu[vent] que rendre plus facile la tâche de celui qui est chargé d'enseigner. » (*Journal de l'instruction publique*, vol. 8, n° 9-10 (septembre-octobre 1864), p. 139).

<sup>14</sup> Entre autres exemples, le *Journal de l'instruction publique* recense longuement, en 1869, *L'année géographique* de Vivier de Saint-Martin en reprenant ce qu'en écrit la *Revue de l'Instruction publique de Paris* : « La part d'inconnu diminue de jour en jour dans le monde. La Chine et le Japon s'ouvrent peu à peu aux Européens. Chemin faisant, il parle ethnographie et économie sociale ; nous recommandons notamment quelques pages curieuses sur l'acclimatement et la transformation aux États-Unis de la race européenne [...]. 1868 a aussi été l'année des expéditions au Pôle : les expéditions allemande et suédoise n'ont pas réussi, celle du capitaine Lambert réussira-t-elle ? » (*Journal de l'instruction publique*, vol. 13, n° 7 (juillet 1869) : 100-101).

<sup>15</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne à l'usage des étudiants de la puissance du Canada*, Québec, Léger Brousseau, 1868, p. ii-vi.

<sup>16</sup> Jean Holmes, *Nouvel abrégé de géographie moderne, suivi d'un appendice et d'un abrégé de géographie sacrée, à l'usage de la jeunesse. Seconde édition*, Québec, Neilson et Cowan, 1833, p. viii.

<sup>17</sup> *Lovell's advanced geography for the use of schools and colleges ; with maps, illustrations, statistical tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 2.

<sup>18</sup> Un manuel de lecture se compose d'une succession de courts textes et de poèmes anonymes ou tirés de l'œuvre des grands auteurs. Les manuels canadiens reproduisent des textes d'auteurs de différents pays. Les auteurs français prédominent dans les manuels francophones. Les manuels anglophones, quant à eux, puisent surtout au corpus littéraire américain et anglais. Pour une discussion des classiques scolaires en France : Patrick Cabanel, *op. cit.*, p. 56-67. Du côté canadien, Serge Gagnon a produit une étude très détaillée des manuels de lecture québécois (Serge Gagnon, *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire (1830-1900)*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 1999).

grand nombre de manuels étrangers sont utilisés directement par les écoliers canadiens<sup>19</sup>. Les connaissances enseignées et les idéologies transmises par l'école ne sont donc pas, à proprement parler, canadiennes. Loin d'être une exception, le système scolaire canadien est en cela semblable à ceux des autres pays occidentaux. Comme l'explique Damiano Matasci, l'école française a elle aussi été façonnée par des influences extérieures<sup>20</sup>. Patrick Cabanel montre, quant à lui, que les entreprises scolaires nationalistes se sont souvent influencées<sup>21</sup>. Par ailleurs, des pays aussi divers que la Finlande, la Hongrie et les États-Unis, puisaient leurs connaissances scolaires aux mêmes sources que les auteurs canadiens<sup>22</sup>. Il y a donc dans les pays européens et leurs colonies blanches, un savoir commun qui crée l'identité collective « occidentale ». Ce savoir est particulièrement manifeste en géographie lorsque vient le temps de décrire les populations des quatre coins du globe. Comme les Frères des écoles chrétiennes le rappellent « for, had an author traversed all the oceans [...]; had he lived, for years, amongst all the nations of the world, and carefully studied their characters, manners and customs, - all practically impossible, - he could not still assure himself of being exactly correct in every particular. » En Finlande, comme en Grande-Bretagne, en Allemagne ou au Canada, les enfants sont instruits de l'Afrique grâce aux écrits des explorateurs Livingstone et Stanley<sup>23</sup>. En étudiant la même image de l'Autre, ces écoliers canadiens, anglais, allemands et finnois intègrent une conception du Soi apparentée. Ainsi, alors même que l'école est mobilisée pour fonder l'identité nationale, elle

---

<sup>19</sup> Paul Aubin, « Le manuel scolaire québécois entre l'ici et l'ailleurs » dans Monique Lebrun (dir.), *op. cit.*, p. 25-62 ; idem, « Le manuel sans frontière » dans Paul Aubin (dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec ; Québec, Presses de l'université Laval, 2006, p. 120-131 ; Kathleen H. Brown, *Schooling in the Clearings. Stanstead 1800-1850*, Stanstead, Stanstead Historical Society, 2001, p. 19, 35 et 115.

<sup>20</sup> Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger...*, *op. cit.*

<sup>21</sup> Patrick Cabanel, *op. cit.*

<sup>22</sup> Voir : Ildikó Sz Kristóf, « Domesticating Nature, Appropriating Hierarchy: The Representation of European and Non-European Peoples in an Early Nineteenth-Century Schoolbook of Natural History » dans Demski Dagnoslaw, Kamila Baraniecka et Ildikó Sz Kristóf (dir.), *Competing Eyes : Visual Encounters With Alterity in Central and Eastern Europe*, Budapest, L'Harmattan, 2013, p. 41 ; Anssi Paasi, « The Changing Pedagogies of Space: the Representation of the Other in Finnish School Geography Textbooks » dans Stanley D. Brunn, Anne Buttimer et Ute Wardenga (dir.), *Text and Image : Social Construction of Regional Knowledges*, Leipzig, Institut für Länderkunde, 1999, p. 226-237 ; Bruce A. Harvey, *American Geographics. U.S. Narratives and the Representation of the Non European World, 1830-1865*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 2001, p. 32-34.

<sup>23</sup> Voir Anssi Paasi, *op. cit.*, p. 15 (version électronique) ; Avril M. C. Maddrell, « Discourses of Race and Gender and the Comparative Method in Geography School Texts, 1830-1918 », *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 16 (1998), p. 92 ; Jeff Bowersox, *Raising Germans in the Age of Empire. Youth and Colonial Culture, 1871-1914*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 69.

participe parallèlement à la création d'un espace culturel qui sera éventuellement nommé l'Occident.

## 1.2 La nationalisation du contenu de l'enseignement

La véritable nationalisation — à saturation — du contenu de l'éducation québécoise ne se produit qu'au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. C'est ce constat qui ressort de la lecture de près d'une centaine de manuels scolaires québécois et canadiens publiés entre 1833 et 1914, ainsi que de plusieurs archives scolaires de la même période. Certes, les débats à propos de la canadianisation de l'enseignement apparaissent beaucoup plus tôt. Au milieu du siècle déjà, le Conseil de l'instruction publique nouvellement formé demande aux éditeurs de canadianiser le contenu des manuels étrangers imprimés au pays<sup>24</sup>. Mais, il ne s'agit en fait que d'inclure un peu de contenu canadien et non d'effacer les influences étrangères<sup>25</sup>. À partir des années 1860, les manuels de lecture sont, avec les manuels d'histoire du Canada<sup>26</sup>, les principaux et premiers vecteurs du sentiment patriotique que les pédagogues veulent inculquer à la jeunesse. Une publication anglophone insiste sur l'importance de former les enfants en tant que « canadiens ». En 1860, dans la préface de son *reader*, John Douglas Borthwick écrit : « Our youth have hitherto been taught far too little of their native land, and whilst School Books from other countries have been widely used, the pupils have been left in total or at least partial ignorance of the History and Geography, Geology and Botany, Natural History and Productions, Climate and Scenery of those Provinces which truly constitute the "brightest gem in the diadem of England"<sup>27</sup> ». Dans les manuels de lecture francophones, de plus en plus d'extraits d'auteurs canadiens sont inclus, et la plupart de ces textes célèbrent la patrie, ou en rappellent l'histoire<sup>28</sup>. Toutefois, ce n'est

---

<sup>24</sup> Paul Aubin, *L'état québécois et les manuels scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1995, p. 19. Aubin remarque aussi que le secteur francophone s'autonomise de la production étrangère dans le dernier quart du siècle. Mais cette autonomisation apparente n'empêche pas les rédacteurs de puiser aux sources européennes et américaines pour composer leurs manuels (*Ibid.*, p. 42-44). La demande pour des manuels « québécois » vient parfois des enseignants. C'est ce que révèle une discussion sur le sujet lors de la réunion des enseignants protestants de la province tenue à Granby en 1874 (« Annual meeting of the Provincial Association of Protestant Teachers », *Journal of Education*, vol. 18, no. 10-11 [octobre-novembre 1874], p. 160).

<sup>25</sup> Aubin, Paul et Michel Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1997, p. 21.

<sup>26</sup> Pour une histoire de l'enseignement de l'histoire nationale, voir Félix Bouvier et al., *op. cit.*

<sup>27</sup> John Douglas Borthwick, *The British-American reader*, Montréal et Toronto, R. & A. Miller, 1860, p. vii. Un autre *reader* très « canadien » est publié par un éditeur de Toronto en 1867 (*The fifth book of reading lessons - for the use of schools in the British-American provinces*, Toronto, James Campbell and Son, 1867).

<sup>28</sup> Le chapitre 3 aborde plus en détail la question de la littérature nationale à l'école.

qu'à la veille de la Première Guerre mondiale que l'enseignement patriotique est véritablement omniprésent dans le quotidien scolaire des écoliers du Québec<sup>29</sup>.

Le constat d'un nationalisme indubitablement plus présent dans les manuels à partir des dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle doit toutefois être pondéré par celui de la présence pérenne d'emprunts transnationaux. *The New Illustrated Geography* publié par les Frères des écoles chrétiennes (FEC) en 1877 est manifestement un manuel destiné à la population canadienne d'origine irlandaise<sup>30</sup>. La section consacrée à l'Irlande est anormalement longue et le texte est sans équivoque : l'Irlande est louée, ses épreuves sont décrites, le caractère de son peuple est magnifié et l'Angleterre figure bien mal dans ce portrait. À la lecture de ce passage, nous serions portés à penser que ce manuel est vraiment « canadien », en ce sens que les FEC l'ont bel et bien composé pour la population irlandaise à laquelle ils enseignent. Or, il n'en est rien. Ce manuel reprend mot pour mot de longs extraits d'un manuel américain de la même période<sup>31</sup>. La section sur l'Afrique et une partie de celle sur l'Asie sont directement copiées du manuel de l'américain S. A. Mitchell, même si les rédacteurs ne le mentionnent pas dans la préface ni ailleurs dans leur texte. Ainsi, même dans le cas de publications à première vue tout à fait canadiennes, la représentation du monde proposée aux enfants demeure transnationale.

Le cas des écoles anglo-protestantes du Québec est un peu différent. Si le patriotisme canadien prend là aussi une place de plus en plus importante au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, il s'accompagne d'un enthousiasme impérialiste renouvelé. « Serait-on allé trop loin dans la

---

<sup>29</sup> À ce sujet, le rapport annuel du visiteur ecclésiastique des écoles catholiques de Montréal pour 1908-1909 est éloquent (ACECM, Fonds Direction générale : bureau du directeur général, Rapports de Philippe Perrier, 1907-1909). À cette époque, le patriotisme ne se définit pas de la même façon chez les francophones et les anglophones. Alors que les premiers célèbrent les héros de la Nouvelle-France, les derniers mêlent à leur amour du Canada un fort sentiment impérialiste.

<sup>30</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The new illustrated geography for the use of christian schools for the Dominion of Canada*, Montréal, Brothers of the christian schools, J. Chapleau, 1877.

<sup>31</sup> Samuel Augustus Mitchell, *A System of Modern Geography: Physical, Political, and Descriptive: Accompanied by a New Atlas of Forty-four Copperplate Maps, and Illustrated by Two Hundred Engraving*, Philadelphia, J. H. Butler, 1874. Les livres de Mitchell font partie des manuels de géographie les plus populaires aux États-Unis au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Ils ont été réédités plusieurs fois après leur parution initiale dans les années 1840 (Bruce A. Harvey, *op. cit.*, p. 27-60). Il est, par ailleurs, intéressant de constater que certaines gravures contenues dans le manuel de Mitchell, sont non seulement reproduites par les FEC, mais sont aussi reprises par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame en 1897 ! (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame — Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897). Voir notamment les vignettes représentant les différentes races humaines aux pages 38 et 39. Seule la vignette illustrant la race blanche n'est pas identique à celles de Mitchell.

canadianisation » des manuels, se demande le chercheur Paul Aubin, « [le] comité protestant, en 1899, veut bien d'une géographie canadienne éditée par Renouf de Montréal, mais à condition qu'on y augmente la section consacrée aux îles britanniques<sup>32</sup> ». N'oublions pas que le tournant du siècle est témoin de la guerre des Boers, du jubilé de la reine Victoria (1897), et de l'apogée de l'importance du Canada dans l'Empire britannique<sup>33</sup>. En 1897, un comité est formé au Montreal High School pour décider des célébrations à organiser lors du jubilé du règne de la reine Victoria. Les membres recommandent, entre autres, « that teachers of all grades give special attention to instructing their classes on such subjects as, - "The principal events [of] Her Majesty's Reign", The extent of the Empire, The Growth of its Commerce, - The Army [*sic*] and Navy and especially The Moral and other benefits of British Rule<sup>34</sup> ». Les professeurs sont encouragés à instruire leurs élèves de la « mission civilisatrice » de l'Empire britannique<sup>35</sup>. La célébration scolaire de l'Empire Day est initiée en 1898. Dans les années précédant la Première Guerre mondiale, il s'agit de la fête scolaire la plus importante de l'année dans les écoles canadiennes anglo-protestantes. En 1900, à l'occasion de cette journée spéciale, les élèves du Montreal High School reçoivent la visite du Révérend Dr Barclay. « His eloquent and enthusiastic description of the proud position and vast resources of our country, and his sympathetic reference to the Mother Empire, and to our sister Republic made a lasting impression upon the thousand young hearts who formed his audience » écrit le recteur Rexford dans son rapport annuel. Six ans plus tard, les élèves assistent à une conférence « inspirante »

---

<sup>32</sup> Paul Aubin et Michel Simard, *op. cit.*, p. 21. L'auteur J. N. Miller qui publie deux géographies (l'une française et l'autre anglaise) au début du XX<sup>e</sup> siècle est sensible à ce sentiment impérialiste. Voir infra p. 142-143.

<sup>33</sup> Carman Miller, *Painting the Map Red: Canada and the South African War 1899-1902*, Montreal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993, p. 3-4.

<sup>34</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, Rector's Memoranda of Former Years, 1897.

<sup>35</sup> Mais à qui les bénéfices de la domination britannique dont il est question dans le rapport profitent-ils ? Dans la perspective de l'idéologie transmise par l'école, c'est aux populations racialisées de l'Empire qu'il est fait allusion. Je reviendrai sur ce point.

du Révérend John Mackay sur le « True Imperialism<sup>36</sup> ». Ces élèves montréalais sont ainsi régulièrement instruits de l'actualité de l'Empire britannique.

La fenêtre sur le monde et l'intérêt pour l'altérité qu'offre l'école canadienne se rétrécissent graduellement dans les décennies précédant 1914. Or, dans cette vision du monde de plus en plus nationaliste, la réalité impériale de l'époque trouve pourtant sa place et la curiosité pour les diverses populations de l'Empire persiste malgré tout<sup>37</sup>.

### 1.3 L'éducation comme outil et preuve de civilisation

Toute nation, comme toute société ou administration qui attache quelque importance au rang qu'elle occupe dans le monde et à la mission qui lui a été confiée par la Providence, doit nécessairement tendre vers le progrès. [...] L'enseignement ne peut rester stationnaire ; il faut qu'il progresse ou décroisse, et son premier principe de progrès est l'observation. Observer attentivement les progrès faits de toutes parts pour élever et généraliser l'enseignement primaire, profiter de l'expérience des peuples en cette matière, étudier leurs institutions scolaires et les comparer avec les résultats obtenus, telle doit être la sollicitude constante de ceux qui ont à cœur le progrès de l'éducation populaire<sup>38</sup>.

C'est par ces mots qu'A. Martin commence sa conférence sur l'instruction publique en France et aux États-Unis prononcée à la réunion des instituteurs de la circonscription de l'école normale Jacques-Cartier à la fin des années 1870. Dans cette allocution, Martin exprime clairement deux idées. D'abord, que la circulation transnationale des expériences pédagogiques est essentielle dans l'élaboration du système d'instruction publique, ensuite, que la possibilité de se tailler une place honorable parmi les nations civilisées réside dans l'éducation populaire.

---

<sup>36</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, High School Prospectus, 1900-1914. Sur la célébration de l'Empire Day dans les écoles canadiennes : Robert M. Stamp, « Empire Day in Schools of Ontario: the Training of Young Imperialists », *Journal of Canadian Studies*, vol. 8, n° 3 (août 1973), p. 32-42 ; Daniel Francis, *National Dreams: Myth, Memory, and Canadian History*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1997, p. 64-66. Francis écrit : « The name Empire Day betrayed the conviction that Canadian schools should be promoting a wider patriotism that honoured not just Canada but Britain and all of the Empire as well. » (*Ibid.*, p. 65). Voir aussi, Pamela Horn, « English elementary education and the growth of the imperial ideal: 1880-1914 » dans J. A. Mangan (dir.), *'Benefits bestowed' ? Education and British Imperialism*, Manchester, New York, Manchester University Press, 1988, p. 48-51. Au sujet du slogan missionnaire (ou de la doctrine) du « True Imperialism » dont il est vraisemblablement question dans l'allocution du révérend Mackay, voir : James G. Greelee et Charles M. Johnston, *Good Citizens: British Missionaries and Imperial States, 1870-1918*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2014 (surtout les chapitres 2 et 3).

<sup>37</sup> Cela sera expliqué plus longuement dans les prochains chapitres.

<sup>38</sup> A. Martin, « Instruction publique », *Journal de l'instruction publique*, vol. 23, n° 1-2 (janvier-février 1879), p. 14.



L'éducation est pensée en termes tautologiques : est civilisée une nation où l'instruction publique est bien établie et est éduquée une nation où la civilisation est prospère<sup>39</sup>. L'éducation est donc à la fois outil et preuve de civilisation<sup>40</sup>. En 1911 encore, une géographie élémentaire publiée par l'éditeur montréalais Lovell réaffirme cette idée en posant la question « How do nations become civilized? » à laquelle les écoliers doivent répondre « By means of education and good government<sup>41</sup> ». Durant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, cette association entre civilisation et éducation est constante. Elle se retrouve d'abord dans la représentation du monde « nôtre » qu'offrent les manuels de géographie. Elle est également centrale dans l'organisation des grandes expositions universelles<sup>42</sup>.

Les prochains chapitres vont tracer le portrait de la représentation de l'Autre dans le discours scolaire, et particulièrement dans les manuels de géographie. Il convient donc de dire ici à quelle conception du Soi cette représentation s'opposait. Le monde auquel appartient le Canada est celui de la civilisation. Et pour décrire les sociétés civilisées, les rédacteurs des géographies scolaires établissent plusieurs critères : l'urbanité, l'éducation, le commerce, la religion chrétienne, etc. Évidemment, l'Europe demeure le principal point de comparaison. N'est-elle pas remarquable « for its civilization, commerce, industry, and its magnificent cities which contain numberless works of art and science » en plus de posséder « a great number of

---

<sup>39</sup> À ce sujet, les journaux pédagogiques mentionnent à plusieurs reprises les tentatives d'éducation de certaines populations colonisées. Par exemple, en 1857, le *Journal de l'instruction publique* écrit : « Le gouvernement français s'occupe d'établir en Algérie un collège ou [sic] le français et l'arabe seront enseignés. C'est une des mesures les plus habiles qui pouvaient être prises pour activer la civilisation et la colonisation de cette partie de l'Afrique. » (« Nouvelles et faits divers », *Journal de l'instruction publique*, vol. 1, n° 4 (avril 1857), p. 88). Ce débat se posait au Canada à propos des immigrants et des groupes autochtones. Dans son rapport annuel de 1864, la Colonial Church and School Society for the Diocese of Montreal écrit : « but there are many settlements where the School is composed in great part of children of lately arrived emigrants, seeking a living in the backwoods [...]. Now it is very important that these children should not be allowed to grow up like young savages ». Cette adéquation entre l'enfant et le sauvage est fréquente, dans un sens ou dans l'autre, voir à ce sujet, infra p. 70 et 315. (*Twelfth Annual Report of the Colonial Church and School Society*, Montreal, Lovell, 1865, p. 9). Voir aussi : *Pensionnats du Canada : L'histoire, partie 1, Des origines à 1939. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 1, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2016.

<sup>40</sup> Le philosophe anglais John Stuart Mills exprime cette idée dans les années 1850 et 1860 (Ruth Watts, « Education, Empire and Social Change in Nineteenth Century England », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6 [2009], p. 779).

<sup>41</sup> *Lovell's introductory geography: with maps and illustrations: being introductory to Lovell's intermediate geography*, Montréal, John Lovell, 1911, p. 13. Dans le même ordre d'idées, quelques décennies plus tôt, les manuels nationaux irlandais demandent aux élèves quelle est la différence entre « any of us Europeans » et « those poor savages ». La réponse est : « It is education » (John Coolahan, « The Irish and Others in Irish Nineteenth-Century Textbooks » dans J. A. Mangan [dir.], *The Imperial Curriculum. Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, London, Routledge, 1993, p. 59).

<sup>42</sup> Klaus Dittrich, *op. cit.*

institutions which disseminate education among the people<sup>43</sup> »? On apprend ainsi que « l'éducation au Canada ne le cède en rien à celle des autres pays du monde ; un grand nombre d'établissements soit religieux, soit laïques répandent l'instruction dans tout le pays avec un zèle digne de louanges<sup>44</sup> ». Parallèlement, l'absence d'instruction publique est un critère d'exclusion. Sous la plume de Montpetit et Devisme, c'est la nature et l'état de l'instruction publique qui fait basculer la Turquie d'Europe dans l'altérité. Alors que pour les autres pays européens les auteurs avaient relevé les caractéristiques structurelles des systèmes d'instruction<sup>45</sup>, ils s'attardent à la teneur de l'éducation turque. En Turquie, « l'instruction est peu répandue » écrivent-ils, « elle se borne en général aux premiers éléments de la langue, à la lecture du Koran et à quelques notions d'histoire et de géographie<sup>46</sup> ». L'éducation occupe donc une place importante dans l'idéalisation des pays civilisés que l'école transmet et, inversement, son absence dans les autres régions du monde confirme l'état malheureux dans lequel se trouvent ces pays.

En tant que grands rassemblements du monde dit civilisé, les expositions universelles ont joué un rôle important dans la circulation transnationale des savoirs et des techniques dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>47</sup>. Dès l'exposition tenue à Londres en 1862, un espace est dédié à l'exposition des objets relatifs à l'éducation<sup>48</sup>. Mais c'est à Vienne en 1873 qu'une section à part entière est consacrée pour la première fois à l'éducation, à l'enseignement et à

---

<sup>43</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The new primary illustrated geography...*, *op. cit.*, p. 22.

<sup>44</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Géographie illustrée : cours moyen*, Montréal, s.n. (2e éd. de la Géographie intermédiaire illustrée), 1876, p. 14. André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme formulent la même idée lorsqu'ils écrivent : « Notre système d'éducation, légèrement modifié ne nous laissons [*sic*] rien à envier aux systèmes du même genre, chez les nations les mieux policées de l'Europe. » (André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *Abrégé de géographie moderne : à l'usage de la jeunesse, d'après une nouvelle méthode raisonnée*, Québec, Léger Brousseau, 1870, p. 95) Une opinion moins confiante et plus alarmiste est parfois exprimée. Dans l'introduction d'un manuel de lecture de la même congrégation, on peut lire ces mots de M<sup>gr</sup> Langevin : « D'ailleurs, dans le temps où nous vivons, l'instruction est si généralement répandue, qu'un peuple qui la néglige ne peut éviter d'être dans un état d'humiliante infériorité. Pour nous particulièrement, Canadiens, qui sommes environnés de gens possédant tous un certain degré d'instruction, il est indispensable de la répandre parmi nous, si nous voulons marcher de pair avec eux. » (Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies en prose et en vers : quatrième livre*, Québec, Elzéar Vincent, 1891 (c1880), p. 17).

<sup>45</sup> Ils mentionnent l'organisation générale de l'éducation, les divisions universitaires voir le nombre d'établissements que compte les pays européens.

<sup>46</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 274.

<sup>47</sup> À ce sujet, voir notamment : E. A. Heaman, *The Inglorious Arts of Peace: Exhibitions in Canadian Society during the Nineteenth Century*, Toronto, University of Toronto Press, 2000 ; Christiane Demeulenaere-Douyère et Liliane Hilaire-Pérez (dir.), *Les expositions universelles : les identités au défi de la modernité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

<sup>48</sup> « Bulletin des sciences », *Journal de l'instruction publique*, vol. 5, n° 8-9 (août-sept. 1861), p. 160.

l'instruction<sup>49</sup>. Dans les expositions suivantes, l'éducation prend chaque fois un peu plus d'importance dans l'organisation générale de ces événements. Prenant acte de l'attention reçue par le Canada à Philadelphie, et de la part trop discrète qu'y a prise le Québec, le surintendant de l'Instruction publique, Gédéon Ouimet, envoie une circulaire aux maisons d'éducation en juin 1877, dans laquelle il écrit : « La nature de mes fonctions me permet d'embrasser dans son ensemble notre système d'instruction publique : eh bien ! J'ose affirmer que si, grâce à une bonne volonté active, nous parvenions à réunir toutes nos forces, nous pourrions, même dans une exposition internationale, soutenir toute concurrence<sup>50</sup> ». Ouimet souhaite que les écoles québécoises soient représentées à l'exposition de Paris l'année suivante. Quelques années plus tard, en 1892, dans la première circulaire que le surintendant envoie aux maisons d'éducation en vue de l'exposition de Chicago, il rappelle les succès obtenus à Paris (1878) et à Londres (1886), et l'importance de « figurer de manière convenable à ce déploiement des forces vives de toutes les nations, au point de vue de la science, de l'industrie, du commerce et de l'agriculture<sup>51</sup> ». Les consignes envoyées en vue de l'exposition de Paris de 1900 réitérent les mêmes motivations ; aux succès rencontrés précédemment sont ajoutés ceux obtenus à Chicago en 1893. La participation des écoles québécoises était motivée par le désir de prouver au monde que le Canada français avait une place, et une place de choix, dans le concert des nations civilisées.

Chez les anglo-protestants, les mêmes questions sont débattues. Par exemple, pour les rédacteurs du *Educational Record of the Province of Quebec*, la participation des écoles anglo-protestantes à l'exposition coloniale de Londres en 1886 est une question d'honneur national et colonial. Il s'agit de montrer aux métropolitains l'état de la vie industrielle et intellectuelle dans la colonie et ainsi d'encourager l'émigration. Les rédacteurs croient que l'exposition est l'occasion d'asseoir la position du Canada dans l'ordre impérial. « [It's a] great occasion » écrivent-ils, « to put Canada in her place as the premier colony of the British Empire and to establish her proper position before the world. » La participation des écoles canadiennes à ces

---

<sup>49</sup> Klaus Dittrich, « Experts Going Transnational... », *op. cit.*, p. 110.

<sup>50</sup> AFEC, D002/102/03, C503877, « Circulaire aux Séminaires, Collèges et Couvents subventionnés et non-subventionnés, 10 décembre 1877 », p. 2.

<sup>51</sup> *L'instruction publique de la province de Québec à l'exposition colombienne de Chicago. Rapport de l'honorable secrétaire provincial*, Québec, Charles-François Langlois, 1895, p. 5.

expositions était donc étroitement liée à la question de la prétention à la civilisation. Une controverse à ce sujet dans les journaux anglophones du Dominion en 1879, l'exprime très bien.

L'histoire commence en 1879 par la publication, dans le premier numéro d'un nouveau périodique pédagogique de Toronto, d'un éditorial déniait au Québec la moindre part des honneurs recueillis par le Canada à Paris l'année précédente. Ils ne doivent être accordés qu'à l'Ontario et aux provinces maritimes, écrit-on<sup>52</sup>. La réponse des journaux anglophones de Montréal ne se fait pas attendre. Les rédacteurs du *Journal of Education* ironisent sur la capacité de leurs homologues torontois à lire le français, car s'ils le pouvaient, ils auraient bien vu que le catalogue des prix publié par le gouvernement français récompense autant, sinon plus, la province de Québec. Ils rappellent également que les provinces maritimes n'ont même pas organisé d'exposition scolaire à Paris. La *Montreal Gazette*, quant à elle, croit que tout le mérite doit revenir à la Province de Québec. N'est-ce pas, rappelle le journaliste, quatre Canadiens français qui sont, cette année-là, honorés à Paris du titre d'officiers de l'instruction publique ? Il évoque aussi les démarches faites par P.-J.-O. Chauveau pour que le système d'instruction canadien soit inclus dans une encyclopédie allemande. Le journaliste écrit : « Thus it comes that "Canada" occupies no less than sixty-seven pages in the great Encyclopedia [...], being, in this respect, on a footing with all the great countries of civilization. And for this honour the Dominion is indebted to the Province of Quebec<sup>53</sup>. » Cette controverse interprovinciale démontre bien l'importance de ces grands événements mondiaux où l'intérêt était de se tailler une place respectable comme nation civilisée. Pour obtenir cette place, le Canada, en tant que colonie, devait redoubler d'efforts et de visibilité.

---

<sup>52</sup> « Editorial Notes », *Educational Monthly and School Chronicle*, vol. 1 (jan. 1879), p. 60.

<sup>53</sup> « The Canada Educational Monthly and the Paris Exhibition », *Journal of Education*, vol. 23, n° 1-2 (janvier-février 1879), p. 15-17.

## 2. L'impérialisme et la construction de l'Autre : des hiérarchies à créer et à maintenir

Colomb prit ensuite possession de l'île pour la Couronne de Castille et de Léon. Cependant les insulaires ne s'étaient pas éloignés ; ils regardaient en silence toutes ces cérémonies auxquelles ils ne comprenaient rien ; mais ils semblaient être dominés par le respect en voyant tant de choses extraordinaires [...]. Les Espagnols étaient surpris aussi des nouveautés qui frappaient leurs regards : une nature inconnue s'offrait à leurs yeux, et elle était magnifique. Les plantes, les arbres différents de ceux de l'Europe attestaient, par leur belle végétation, la fertilité de la terre. Les habitants étaient nus ; leurs cheveux noirs, longs et droits, flottaient sur leurs épaules, leur teint était couleur de cuivre foncé, et leur physionomie paraissait douce et timide ; leurs corps et leurs visages étaient peints de couleurs éclatantes<sup>54</sup>.

Dans cette lecture proposée aux écoliers de l'école élémentaire, la « découverte » de l'Amérique est exemplaire de la rencontre entre l'Europe et le reste du monde<sup>55</sup>. En plus d'être une anecdote incontournable de l'univers scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle, le récit de la première relation de Colomb avec les indigènes de l'Amérique est représentatif de la conception de l'altérité nécessaire aux entreprises impériales européennes au XIX<sup>e</sup> siècle. Devant l'Européen qui prend possession du territoire apparaît la figure de l'indigène naïf et enfantin. Celui-ci ne comprend pas l'univers de sens européen, mais se sent déjà dominé. Quant à lui, l'Européen voit d'abord la nature offerte à sa domination, puis l'étrangeté du corps de l'indigène qui requiert une description. Enfantin, dominé, avec sa « physionomie douce et timide », cet indigène ne fait pas le poids contre la civilisation chrétienne. Deux options sont possibles : il se civilisera ou il mourra. C'est ce qu'on enseigne à l'élève. Certains peuples Autres, demi-civilisés et barbares, sont appelés à rejoindre la civilisation, d'autres, tels les sauvages de l'Amérique ou de l'Australie, disparaîtront<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — troisième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1876, p. 252-253. Cette lecture dont Montpetit ne précise pas l'auteur semble être une traduction française d'un certain Robertson, dont on trouve le récit dans deux autres manuels de la même époque (Robertson, « Discovery of America » dans *The fifth book of reading lessons...*, *op. cit.*, p. 325 ; Dr. Robertson, « Discovery of America by Columbus » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 20).

<sup>55</sup> Pour une analyse éclairante de la question de l'altérité dans l'histoire de la conquête de l'Amérique, voir : Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

<sup>56</sup> Catherine Hall avance le même argument dans son livre. « Given the right conditions, those who lived in less developed cultures would be able to advance. Many indigenous peoples, however, were seen as destined for extinction. » (Catherine Hall, *Civilising Subjects: Metropole and Colony in the English Imagination*, Cambridge, Polity, 2002, p. 17).

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la construction de l'altérité opérée par l'école est intimement liée aux aventures impériales européennes et aux savoirs qu'elles créent, confirmant ainsi ce qu'Edward Saïd a écrit, c'est-à-dire qu'il faut « reconnaître que l'impérialisme politique gouverne un domaine entier des études, de l'imagination et des institutions savantes — de sorte que c'est une impossibilité intellectuelle et historique de l'éviter<sup>57</sup>. » En classifiant, catégorisant et divisant le monde que les puissances coloniales s'approprient, les entreprises scientifiques des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles exemplifient la relation entre le savoir et le pouvoir. C'est par elles que naît une nouvelle conception de l'altérité. L'école primaire récupère et vulgarise ce savoir et présente ainsi aux enfants un discours qui divise le monde en catégories accessibles, à la portée de tous<sup>58</sup>.

L'Autre apparaît de trois façons dans le récit impérial scolaire. Il se révèle d'abord dans la narration des conquêtes européennes. L'école initie les enfants aux exploits des explorateurs européens et évoque les populations conquises ou « découvertes ». Le discours établit dès lors une hiérarchie des peuples qui est sans cesse réitérée. Informé des débats savants contemporains, le curriculum prend aussi part à l'interprétation scientifique de la différence. Ainsi, la catégorisation du monde prend sens grâce aux « lumières » de la science. Finalement, la simple évocation des conquêtes européennes ne suffit pas toujours à les justifier. Entre alors en ligne de compte la question de la « mission civilisatrice » qui servira à réaffirmer la différence entre « eux » et « nous », mais également à rendre moralement acceptable la domination européenne aux quatre coins du globe<sup>59</sup>.

## 2.1 Les aventures impériales et la conquête de l'Autre

En septembre 1874, le *Journal de l'instruction publique* publie un article intitulé « Une réception à Péking ». Placé sous le titre « Ethnographie », cet article, repris d'un journal

---

<sup>57</sup> Edward Saïd, *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 2013 (2005), p. 48.

<sup>58</sup> À ce sujet, Wilinsky écrit : « The themes of discovery, conquest, possession, and dominion are about ways of knowing the world, of bringing it to order, of surveying, mapping, and classifying it in an endless theorizing of identity and difference. » (John Wilinsky, *op. cit.*, p. 85).

<sup>59</sup> J.A. Mangan croit que les contradictions entre la morale domestique et les pratiques coloniales devaient être rationalisées, d'où l'accent mis sur la notion de « mission civilisatrice » : « Thus colonialism without a civilizing mission was no colonialism at all. » (J. A. Mangan, « Images for Confident Control: Stereotypes in Imperial Discourse » dans J. A. Mangan [dir.], *The Imperial Curriculum...*, *op. cit.*, p. 10).

français<sup>60</sup>, dépeint la réception à laquelle l'empereur de Chine a convié les représentants des puissances européennes. Évoquant la transformation récente des pays baignés par le Pacifique (« les archipels sauvages sont passés de l'état de barbarie à la civilisation moderne »), le texte se penche sur l'exception chinoise :

Une seule nation, celle qui précisément par son admirable position et son antique civilisation aurait dû contribuer le plus efficacement à ce grand mouvement, la Chine, s'est tenue obstinément à l'écart. Méconnaissant la marche irrésistible du progrès, elle a voulu se tenir retranchée de ce grand concert des peuples, qui est la vie de l'humanité. Les nations européennes ont dû enfoncer à coups de canon ces portes que la routine chinoise s'obstinait à fermer au commerce du monde<sup>61</sup>.

Cet article ethnographique trace, dans le détail, l'accueil fait par le souverain chinois aux diplomates étrangers. Il énonce aussi la hiérarchie des peuples de la terre (sauvage, barbare, civilisé) et l'objectif (le progrès par le commerce) qui justifie que les nations européennes doivent « enfoncer à coups de canon » les portes du Céleste Empire.

La civilisation, l'expansion européenne et le commerce sont intimement liés et les manuels scolaires ne manquent pas de l'apprendre aux enfants. Dans la géographie qu'elles publient en 1891, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame précisent à leurs élèves la nature des différences entre colonie d'exploitation et colonie de peuplement. À la question « Pourquoi la Malaisie, l'Inde, la Cochinchine et le Tonkin ne sont-ils que des colonies d'exploitation ? », les élèves doivent répondre « Parce que leur climat est dangereux pour les européens [*sic*] ; ils se contentent de s'enrichir des précieux produits de ces contrées. » Et « Que s'ensuit-il ? » : « Qu'un très grand nombre d'indigènes travaillent pour le compte d'un très petit nombre de colons européens » apprennent les jeunes filles. Une certaine critique de la hiérarchie établie par l'impérialisme peut sembler présente dans la formulation proposée par les Sœurs (« s'enrichir »,

---

<sup>60</sup> Signé « Louis Rousselet, *Journal de jeunesse* », l'article apparaît en effet dans l'édition de juillet 1873 du *Journal de jeunesse : nouveau recueil hebdomadaire illustré* publié à Paris par la librairie Hachette.

<sup>61</sup> Louis Rousselet, « Une réception à Péking », *Journal de l'instruction publique*, vol. 18, n° 9 (septembre 1874), p. 136. Évoquant la même question en 1868, François-Xavier Toussaint écrit : « Le commerce étranger a définitivement conquis sa place, sur ces marchés qui lui avaient été si longtemps fermés. Chaque année apporte donc, sinon un évènement nouveau à inscrire dans les annales contemporaines, du moins le contingent normal de faits et d'accidents à l'aide desquels on peut suivre utilement les évolutions de la politique, les progrès du commerce et le mouvement général des idées. Pendant que la Chine et le Japon se laissent ainsi pénétrer par l'influence étrangère, une grande entreprise de colonisation est tentée en Cochinchine par la France, qui s'est emparée d'une partie de son territoire ; et l'Occident subit plus que jamais l'influence de la Russie et de l'Angleterre. » (François-Xavier Toussaint, *op. cit.*, p. 261).

« travaillent pour le compte »), mais la lecture du manuel en son entier invalide cette perception anachronique. Quelques pages plus tôt, les Sœurs expliquent qu'avant l'arrivée des Européens, l'Australie était habitée par « quelques tribus de sauvages, placés au dernier échelon des races humaines. » À la question « Que sont devenus ces sauvages ? », elles répondent — incorrectement — « Ils sont entièrement disparus<sup>62</sup> ». Un autre indice que les Sœurs ne critiquent pas vraiment l'emploi de ce « grand nombre d'indigènes » pour le profit de « quelques colons » se trouve dans leur exposé d'un autre type de colonie : la colonie pénitentiaire. Elles écrivent à ce propos : « Quel est le principal élément de la colonisation en Nouvelle-Calédonie ? Ce sont les déportés qu'on envoie à Nouméa. Ce genre de colonisation est-il une grande source de prospérité ? Non. Une colonie ne peut prospérer que par le travail libre<sup>63</sup> ». Les Sœurs considèrent-elles que les « indigènes » qui travaillent pour les « colons » dans les colonies d'exploitation sont libres ? C'est ce que sous-entend cet argument. Du reste, les auteurs des différents manuels canadiens ne cultivent jamais l'ambiguïté quant à l'importance de l'impérialisme, auquel le Canada est lié. L'impérialisme est bon, il apporte la prospérité aux nations avancées, et la civilisation aux nations envahies.

L'importance de l'impérialisme dans l'édification de l'altérité à l'école se découvre aussi dans l'influence des récits de voyage sur le curriculum. Les premiers manuels de géographie incluent beaucoup d'anecdotes ethnographiques tirées de relations de voyage<sup>64</sup>. Ces « faits curieux » ne sont pas les seuls emprunts aux écrits des voyageurs. Régulièrement mis à jour, les manuels mentionnent les dernières explorations et avancées de la civilisation et du commerce, telles que l'exploration de l'Afrique ou la construction du canal de Suez. Les statistiques concernant les populations sont modifiées à chaque nouvelle édition et les auteurs portent à l'attention des élèves les nouvelles acquisitions des grands empires britanniques et français. Dans son livre *Imperial Eyes*, Marie Louise Pratt affirme que les récits de voyage, très populaires aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, ont aidé à créer une conscience et un intérêt impérial dans

---

<sup>62</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie : à l'usage des élèves de la congrégation de Notre-Dame : cours supérieur*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1891, p. 259-260 et 268.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>64</sup> Le manuel de l'abbé Holmes en est le plus bel exemple. Au sujet de ce manuel, voir : Marc Brosseau et Vincent Berdoulay (coll.), *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*, Québec, Presses de l'université Laval, 2011, p. 28-29.



les métropoles européennes<sup>65</sup>. Reprenant son argument, j'ajouterais que les récits de voyage auxquels puisent les textes scolaires ont aidé à créer ce sentiment impérialiste non seulement dans les métropoles, mais aussi aux périphéries du monde européen ; par exemple, au Québec. L'utilisation des récits de voyage a aidé à façonner l'image de l'ordre mondial dans lequel les élèves canadiens ont une place bien définie<sup>66</sup>.

Les journaux pédagogiques participent aussi de cet intérêt pour l'ailleurs, pour l'empire et pour les récits d'exploration. La domination européenne du monde, que ce soit par son exploration ou par sa conquête, est pour ainsi dire inévitable. Dans les pages du *Journal de l'instruction publique*, l'intérieur de la Chine et les pays de l'Asie centrale sont des espaces « à conquérir pour nos explorateurs » et dont les portes « s'ouvriront pour nous<sup>67</sup> ». Or, ce caractère triomphant de l'impérialisme laisse parfois place à une actualité coloniale plus inquiétante, et il est alors important de réaffirmer les différences et les hiérarchies. En juillet 1857, le *Journal of Education* évoque la mutinerie des soldats indiens. Dans leur revue mensuelle, les rédacteurs écrivent : « While France is engaged as usual, in warring against the Kabyles, England has three great contests to carry on in Persia, in China and in India. The mutiny in the native army renders the latter more onerous and dangerous than the two others<sup>68</sup> ». L'histoire leur donne raison et quelques mois plus tard, la revue consacre presque toute une édition aux événements survenus en Inde. Le journal reprend un article paru dans la *Edinburgh Review*, publie une traduction des lettres de l'officier canadien-français Edmond Joly<sup>69</sup> initialement parues dans le journal *Le Canadien* et reproduit une carte de l'Inde en grand format. N'oubliant pas le caractère pédagogique de leur publication, les rédacteurs s'expliquent : « We think of great importance that teachers should be well informed on the great events of the day, inasmuch as facts from

---

<sup>65</sup> Mary Louise Pratt, *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, 2e éd., Londres et New York, Routledge, 2008, p. 3.

<sup>66</sup> Si les manuels de géographie restent au fait de la constante redéfinition des frontières nationales et impériales, leurs auteurs ne prennent toutefois pas la peine de mettre à jour les commentaires ethnographiques qu'ils contiennent. La géopolitique change, mais l'Autre reste immuable.

<sup>67</sup> Vivier de Saint-Martin, « Le Tour du Monde », *Journal de l'instruction publique*, vol. 8, n° 2-3 (février-mars 1864), p. 20.

<sup>68</sup> « Monthly Summary », *Journal of Education*, vol. 1, n° 5 (juin-juillet 1857), p. 107-108. La révolte des cipayes débuta le 10 mai 1857 à Meerut.

<sup>69</sup> Fils de Pierre Joly de Lotbinière et frère de Henri-Gustave Joly de Lotbinière qui sera premier ministre du Québec de 1878 à 1879, Edmond Joly est né en 1832. Dès le début des années 1850 il sert en Inde puis en Crimée. Après un bref séjour au Canada il repart en Inde en 1857. Il meurt en septembre 1857 durant le siège de Lucknow.

contemporaneous history may be usefully availed of for the illustration of history and of geography<sup>70</sup> ».

La Mutinerie est l'occasion de réaffirmer la « grammaire de la différence<sup>71</sup> » et de rappeler aux lecteurs qu'il ne faut pas se fier trop rapidement aux indigènes. Un simulacre de civilisation est finalement plus dangereux qu'une barbarie affichée. La description des cipayes (*sepoys*), qui s'étend sur plusieurs pages, manipule les clichés, les termes les plus racistes et l'essentialisation la plus méprisante qui soient :

... but this tincture of military discipline, this disguise of civilisation, was altogether superficial; the natural Asiatic remained quite unchanged; even his manner of life was scarcely altered; his character was still overshadowed by low animal propensities, by the bestial superstitions of the worst form of heathenism, and by the impenetrable cunning of a feeble race. [...] But these savage propensities lay concealed beneath an exterior which had, in ordinary times, much of the simplicity and the sportiveness of childhood [*sic*]<sup>72</sup>.

Après avoir pris connaissance de cet « article intelligent » (*an able article*), les enseignants sont invités à suivre l'aventure du jeune Joly en Inde à travers les lettres qu'il écrit à ses parents. Impatient de venger la mort de ses compagnons, il part seul, à pied, de Burdwan à Bénarès à la fin du mois d'août. Au hasard de la narration de ses aventures et de ses états d'âme, Joly fait tour à tour apparaître une mosaïque de l'altérité et les responsabilités de l'homme civilisé : « Toutes les femmes et enfants ont été massacrées à Cawnpour, où on les avait laissés pour plus grande sûreté. Ces scélérats sont pires que les Chinois, Caffres, ou Indiens de l'Amérique, gare à ces canailles si je les trouve au bout de mon revolver ! » écrit-il le 13 août. Comment venger ces atrocités ? Certains de ses collègues souhaitent rendre la pareille aux coupables. Joly n'est pas du même avis : « Montrons-nous civilisés, épargnons les femmes et les enfants, mais soyons

---

<sup>70</sup> « Editorial », *Journal of Education*, vol. 1, n° 9 (novembre 1857), p. 167. En 1883, Miss Jane Luttrell, de l'école Royal Arthur à Montréal, publie un article dans le *Educational Record of the Province of Quebec*. Dans celui-ci, elle s'intéresse aux façons de faire aimer la littérature aux jeunes. Elle propose « the Indian Mutiny » comme sujet susceptible d'intéresser les enfants et d'une moralité beaucoup plus grande que la littérature « d'escroc » à laquelle s'intéressent selon elle trop souvent les élèves (Miss Jane Luttrell, « The General Exercise Hour », *The Educational Record of the Province of Quebec*, vol. 3, n° 4 [août 1883], p. 192-195).

<sup>71</sup> Catherine Hall, *op. cit.*, p. 17

<sup>72</sup> « Papers on India », *Journal of Education*, vol. 1, n° 9 (novembre 1857), p. 159. Au sujet de l'importance de la révolte des cipayes dans l'imagination britannique, voir : Gautam Chakravarty, *The Indian Mutiny and the British Imagination*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005 ; Patrick Brantlinger, « The Well at Cawnpore: Literary Representation of the Indian Mutiny of 1857 » dans *Rule of Darkness. British Literature and Imperialism, 1830-1914*, Ithaca, Cornell University Press, 1988, p. 199-224.

sans pitié pour ceux qui auront les armes à la main, ou qui auront trempés dans ces atrocités [...], mais pas de torture<sup>73</sup> ».

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, les écoliers canadiens sont instruits de la réalité coloniale de leur temps et apprennent la différence fondamentale entre les indigènes qui doivent être assujettis et les Européens qui explorent et dominent le monde. C'est précisément de ces voyages d'exploration que les savants contemporains tirent les informations nécessaires à la classification de plus en plus variée de l'espèce humaine.

## 2.2 La science

En septembre 1891, la revue *L'Enseignement primaire* propose aux enseignants une dictée intitulée « La fin d'une race ». Évoquant la disparition des Peaux-Rouges, ce texte du Marquis de Nadaillac<sup>74</sup> précise que « la civilisation [...] écrase ceux qui ne peuvent se l'assimiler ». La destruction de « cette race intéressante au point de vue anthropologique et ethnographique n'est plus qu'une question de temps ». Ce discours sur la « vanishing race », forme du darwinisme social du XIX<sup>e</sup> siècle, insinue l'idée que les différentes races humaines n'existent pas dans le même temps social, elles ne sont pas contemporaines. Si l'histoire étudie les nations européennes, l'étude des sociétés sauvages relève plutôt de l'anthropologie et de l'ethnographie. Ces sciences de l'homme qui se consolident au XIX<sup>e</sup> siècle infiltrent le discours scolaire et influencent la façon dont les différents peuples de la terre sont donnés à voir aux enfants. Une longue lecture incluse dans le *Fifth book of reading lessons for the use of schools in the British-American provinces* initie les élèves aux diverses sciences historiques, telles que la philologie et l'ethnologie. De la première, l'auteur disqualifie d'emblée les sociétés sauvages et demi-civilisées, car « in reality, [they] have nothing fit to be called history, since the life they lead, from year to year, and from generation to generation, is as uniform and monotonous as that of an animal or a plant<sup>75</sup> ».

---

<sup>73</sup> *Le Canadien*, vol. 27, n° 160 (mercredi 25 novembre 1857), p. 4. La traduction qu'offre le *Journal of Education* comporte une légère censure dans la section où Joly décrit le viol de femmes européennes et le massacre de leur mari (« Letters of a Canadian Officer », *Journal of Education*, vol. 1, n° 9 [novembre 1857], p. 165-166).

<sup>74</sup> Le Marquis de Nadaillac, de son nom complet Jean-François-Albert du Pouget de Nadaillac, était un paléontologue et anthropologue français. Pour plus de détails sur son étude de l'Amérique, voir : Gérard Cordier, « Le marquis de Nadaillac et l'Amérique préhistorique [compte-rendu] », *Journal de la Société des Américanistes*, vol. 82, n° 1 (1996), p. 325-330.

<sup>75</sup> « The Historical Sciences » dans *The fifth book of reading lessons...*, *op. cit.*, p. 288.

Ces deux exercices scolaires illustrent parfaitement ce qu'a écrit l'anthropologue Johannes Fabian : « C'est l'absence de l'Autre dans notre temps qui a constitué son mode de présence dans notre discours, en tant qu'objet et victime<sup>76</sup> ». Dans son étude sur l'altérité et la temporalité dans l'histoire de l'anthropologie, Fabian s'intéresse à la façon dont cette science des Autres s'est constituée sur la base d'un déni de co-temporalité entre l'observateur (l'anthropologue) et l'observé. Il démontre comment le temps est devenu central au développement des sciences occidentales au XIX<sup>e</sup> siècle et comment celles-ci ont été intrinsèquement liées aux projets coloniaux. La science a préparé le terrain au colonialisme et l'a ensuite justifié. En effet, comment deux corps (l'Européen et l'indigène) pouvaient-ils occuper le même territoire, en même temps ? Pour éviter ce dilemme existentiel, la science a relégué l'indigène dans une autre temporalité, que ce soit le temps du primitif, ou l'immuabilité de l'Oriental<sup>77</sup>. La science permet donc de reléguer la société conquise dans un temps autre, à la fois dans l'enfance de l'humanité et dans l'absence d'un avenir historique, l'extinction de la race approchant.

L'altérité construite par la science se manifeste de plusieurs façons. En présentant la science de l'ethnologie, l'extrait du *reader* mentionné plus haut énumère une série de questions auxquelles tente de répondre ce « discourse about nations ». Plusieurs de ces interrogations invitent l'élève à réfléchir au projet du colonialisme duquel il fait partie : « Before we, or our ancestors, came to this continent, it was inhabited by Indian tribes. But what people did they displace? Where did they come from? [...] How many are the varieties of mankind? Had climate anything to do with change of colour? To what family do we belong? Have any families perished altogether<sup>78</sup>? ». La lecture de ce passage induit l'élève à faire le raisonnement suivant : mes ancêtres ont déplacé les Indiens, mais eux-mêmes avaient pris la place d'autres peuples, eux-mêmes ne sont pas originaires du continent, et d'autres peuples sont morts avant eux. Le colonialisme européen est justifié, il n'est qu'un épisode, parmi d'autres, de l'histoire humaine. La conscience de l'élève est sauvée.

---

<sup>76</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 252.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 69-70. Je reviendrai à plusieurs reprises sur ces questions fondamentales.

<sup>78</sup> « The Historical Sciences », *loc. cit.*, p. 291.

Les questions du *reader* évoquent aussi le discours scientifique sur les races humaines : en combien de races la grande famille humaine se divise-t-elle ? à quoi ces différences sont-elles dues ? quelle part prend le climat dans ces explications ? Répéter inlassablement aux enfants qu'ils sont membres d'une race, d'une civilisation et d'une religion supérieures n'est pas suffisant. Il faut aussi leur expliquer pourquoi il en est ainsi. L'école y parvient en s'appuyant sur les théories scientifiques variées et éphémères de l'époque. Nous montrerons, au chapitre 2, que la catégorisation des humains en races est diversement justifiée. Voyons dès à présent l'explication climatique. Dès 1833, l'abbé Holmes affirme que la température de l'Europe « favorise le développement de toutes les facultés de l'homme<sup>79</sup> ». Quelques années plus tard, une description du climat canadien par un médecin montréalais trouve place dans un *reader* national. Le Dr Hingston offre aux élèves une longue explication scientifique des effets du climat sur l'homme. Il conclut, dans un élan patriotique sincère, « the maritime and continental features, harmoniously blended in our Canadian climate, are favourable to the highest development of a hardy, long-lived, intelligent people. May that people be a Canadian people — not loving the land of their European forefathers less — but loving Canada more<sup>80</sup> ». Dans les décennies suivantes, les Frères des écoles chrétiennes, les Sœurs de la Congrégation Notre-Dame et l'auteur John Calkin exposent une théorie climatique dans leurs manuels de géographie respectifs. En plus de rendre les hommes indolents, faibles, stupides ou inactifs, l'environnement des régions torrides et glaciales influence la couleur de la peau et le développement du corps et du cerveau<sup>81</sup>. Parallèlement, la causalité environnementale est mobilisée pour expliquer la supériorité des Européens : « It is only in the temperate regions, however, that man's powers of body and mind appear in all their strength; and it is here only that we find the civilized and powerful nations<sup>82</sup> ». Ces extraits témoignent de la façon dont la science pénètre le discours scolaire et comment, ce faisant, elle appuie la hiérarchie raciale par l'énoncé d'une vérité définitive.

---

<sup>79</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 59

<sup>80</sup> John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 131.

<sup>81</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 6 ; idem, *Géographie illustrée : cours moyen*, *op. cit.*, p. 10 ; idem, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 4.

<sup>82</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory Geography With Outlines of Physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson ; Halifax, A. & W. Mackinlay, 1898, p. 15.

Les jeunes peuvent finalement invoquer eux-mêmes cette hiérarchie. Ainsi, dans un article du *High School Magazine* rédigé par les élèves du Montreal High School en 1912, l'un d'eux écrit un court texte ayant pour sujet « The Languages of our Globe ». L'élève fait le décompte du nombre de langues et de dialectes existant sur le globe. Après avoir mentionné les endroits où la quantité de dialectes est impressionnante, tel que le Brésil, le Mexique, Bornéo et l'Australie, l'élève écrit « is is said that generally the number of dialects decreases with the intellectual culture of the population<sup>83</sup> ». Il est aisé de faire le lien entre les deux déclarations : l'élève affirme que les peuples indigènes qui contribuent au nombre de dialectes très élevé des pays susmentionnés sont intellectuellement pauvres. Insidieusement, la hiérarchie est établie.

### 2.3 La mission civilisatrice

L'école canadienne du XIX<sup>e</sup> siècle est marquée par l'omniprésence de la religion. Celle-ci apparaît naturelle dans le discours et le curriculum scolaire. Sensible aux événements de son temps, l'école informe les enfants de la propagation de la foi chrétienne dans le monde. En mentionnant la « mission civilisatrice » des peuples européens, le discours scolaire construit, par le fait même, l'altérité. Celle-ci est dès lors investie d'une infériorité, voire d'un obscurantisme dangereux, auxquels doivent remédier les nations chrétiennes. La civilisation, seule voie du Salut et du Progrès, est indissociable de la Chrétienté. Aussi l'apostolat est-il une activité nécessaire à la civilisation de l'Autre<sup>84</sup>. C'est précisément ce que les manuels scolaires enseignent aux enfants.

La « mission civilisatrice » apparaît d'abord comme une justification du colonialisme<sup>85</sup>. Il faut trouver un motif moral valable aux entreprises coloniales puisqu'élèves et professeurs

---

<sup>83</sup> « The Languages of our Globe », *The High School Magazine*, vol. 2, n° 1 (1<sup>er</sup> octobre 1912), p. 3 (AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, High School Magazine).

<sup>84</sup> Dans son livre *Empire of Humanity*, Michael Burnett insiste sur le fait que la religion est primordiale à l'histoire de l'*humanitarianism* (que l'on pourrait traduire par « l'aide humanitaire »). L'*humanitarianism* est une question de foi, particulièrement au XIX<sup>e</sup> siècle. Un récent numéro du *Journal of World History* rappelle aussi le rôle central de la religion dans la mission civilisatrice (Michael Barnett, *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*, Ithaca et Londres, Cornell University Press, 2011, p. 17 ; Harry Liebersohn, « Introduction: The Civilizing Mission », *Journal of World History*, vol. 27, n° 3 [septembre 2016], p. 387).

<sup>85</sup> Michael Barnett, *op. cit.*, p. 62. Les mêmes arguments se trouvent dans le matériel scolaire anglais. « One justification for intervention, namely the 'civilising mission', was used to legitimate the European domination and subjugation of Africa in school texts as well as in popular and political discourse » (Avril C. Maddrell, *loc. cit.*, p. 95).

sont souvent au fait des incohérences et des abus de cette expansion. La propagation de la civilisation chrétienne est ainsi le meilleur prétexte de la présence des Européens sur tous les continents. Les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame écrivent, en 1891, qu'en tant que Fille aînée de l'Église catholique « [la France] a, pour une large part, contribué au progrès et à la civilisation des peuples de toutes les contrées du monde... C'est aussi de son sein que partent les généreux missionnaires qui vont au prix des plus grands sacrifices porter la lumière de l'Évangile aux nations encore plongées dans les ténèbres de l'idolâtrie<sup>86</sup> ». Ailleurs, elles présentent le missionnariat chrétien comme seul moyen d'humaniser les populations du centre de l'Afrique<sup>87</sup>.

Le stéréotype discursif ou la superstructure idéologique<sup>88</sup> qu'est la mission civilisatrice fonctionne grâce à l'association entre indigénat et enfance. D'une part, le positionnement de l'Autre dans une posture d'infériorité et de dépendance a nécessité cette corrélation. François Hartog rappelle qu'avec la découverte du « Sauvage » est venue la question de la justification de la domination. Les philosophes européens de l'époque moderne passent rapidement du Sauvage-esclave au Sauvage-enfant, lequel possède une évolution « en puissance » que les colonisateurs sont responsables d'activer<sup>89</sup>. Johannes Fabian exprime la même idée, en mentionnant plus directement les implications qu'elle a eues :

nous faut-il oublier que le fait de considérer la nature enfantine du primitif n'a jamais été qu'un simple acte classificatoire neutre, mais bien une figure rhétorique puissante, informant des pratiques coloniales dans tous leurs aspects, de l'endoctrinement religieux, aux lois du travail, en passant par l'octroi de droits politiques fondamentaux ? [...] Hormis la figure évolutionniste du sauvage, il n'y a jamais eu de conception plus manifestement liée à l'oppression culturelle et politique que celle de l'indigène enfantin<sup>90</sup>.

---

<sup>86</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie : à l'usage des élèves de la congrégation de Notre-Dame : cours primaire et intermédiaire*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1891, p. 72.

<sup>87</sup> « Aujourd'hui, les puissances européennes se partagent ce continent, commençant par les côtes étendant leurs conquêtes et refoulant à l'intérieur les races nègres, qui finiront par être entièrement subjuguées. De dévoués et saints missionnaires, sous la direction du cardinal Lavigerie, ont déjà établi, dans l'intérieur même de l'Afrique, des centres catholiques où les pauvres noirs trouveront avec la foi, le germe de civilisation qui devra les retirer de l'état d'abrutissement dans lequel ils ont vécu jusqu'ici. » (*Ibid.*, p. 96).

<sup>88</sup> Harry Liebersohn, *loc. cit.*, p. 383.

<sup>89</sup> François Hartog, *Anciens, Modernes, Sauvages*, Paris, Galaade, 2005, p. 38-40.

<sup>90</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 119-120.

Dans les discours missionnaires européens et américains, la représentation de l'indigène enfantin, ou tout simplement de l'enfant indigène, renvoie à la nécessité de la rédemption de celui-ci par le baptême. Tout chrétien est donc responsable, devant Dieu, de la conversion des idolâtres<sup>91</sup>. Cet argument fonctionne bien auprès des écoliers canadiens qui sont régulièrement renseignés sur l'activité missionnaire aux quatre coins de la planète. À la fin du siècle, les manuels scolaires évoquent même les missionnaires canadiens qui participent à la rédemption du monde par leur travail en Indochine ou dans les îles du Pacifique<sup>92</sup>. Une lettre rédigée par les élèves du Pensionnat de Notre-Dame à Montréal en 1851 évoque cette question de la responsabilité chrétienne. Dans cette missive adressée à l'archevêque de Calcédoine, président de l'Œuvre de la Sainte-Enfance, les jeunes filles expriment leur espoir de voir le sort des enfants chinois adouci grâce à leur aumône. « Nous serions d'autant plus heureuses », écrivent-elles, « que nous aurions là un moyen facile d'acquitter envers Dieu la dette de notre reconnaissance. [...] un de nos souhaits les plus ardents est de voir prospérer [l'Œuvre de la Sainte-Enfance], afin que par son moyen il soit donné aux enfants des autres pays de jouir comme nous du bienfait inestimable d'une éducation chrétienne<sup>93</sup> ». Cinquante ans plus tard, dans le même esprit, le Révérend Rexford rappelle aux enseignants protestants du Québec « the glorious effects of the Mission Schools changing barbarism to civilization » au Yukon et en Alaska<sup>94</sup>.

La « mission civilisatrice » qui accompagne et justifie l'impérialisme participe ainsi à la différenciation entre le Nous et l'Autre dans le discours scolaire. Or, la particularité de la construction de l'altérité par ce procédé rhétorique associé aux missions chrétiennes est qu'elle

---

<sup>91</sup> « Alongside discourses of humanity and similarity were discourses of difference that created new forms of hierarchy, producing a view that the colored races were not quite fully human and could be treated different from Caucasians, and the white Christians race had a responsibility to rescue the backward races from disease, destitution, and depravity. » (Michael Barnett, *op. cit.*, p. 62).

<sup>92</sup> John Burgess Calkin, *op. cit.*, pp. 12 et 71. Cette attention sur le missionnariat canadien outremer va en s'intensifiant au tournant du XX<sup>e</sup> siècle (voir infra chapitre 5).

<sup>93</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada*, Montréal, Eusèbe Senécal, 1866, p. 23-24. La mission civilisatrice, l'éducation et la civilisation sont étroitement liées. C'est ce qu'expriment Nicolas Bancel et Daniel Denis à propos des manuels scolaires français de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle : « À certains égards, on peut même avancer que la "mission civilisatrice" de la France renvoie à l'idéal scolaire lui-même et s'inspire étroitement de son programme en affirmant la possibilité d'une transformation, par l'éducation, des "indigènes" considérés, selon un schéma récurrent, comme des enfants qu'il convient de faire grandir. » (Nicolas Bancel et Daniel Denis, « Éduquer : comment devient-on "Homo imperialis" dans Pascal Blanchard et al., *Culture impériale 1931-1961*, Autrement « Mémoires/Histoire », 2004, p. 97).

<sup>94</sup> Le révérend prononce cette conférence « illustrée » sur le Yukon et l'Alaska lors de la convention annuelle des enseignants protestants de la province de Québec en 1901 (« Editorial Notes », *The Canada Educational Monthly*, vol. 23 [novembre 1901], p. 353).



construit l'Autre en tant qu'enfant, et qu'elle crée une compassion qui n'est pas très présente, autrement, dans le discours scolaire<sup>95</sup>.

### 3. Des sociétés autres : économie générale de la différence

« Jean-Charles, n'avez-vous jamais vu des Sauvages ? » demande le maître. « Oh oui, Monsieur, il en est venu deux chez nous l'année dernière, et j'en ai eu tellement peur que j'ai failli m'évanouir », répond Jean-Charles. « Vous avez eu tort, mon enfant, car les sauvages d'aujourd'hui ne font de mal à personne. Pourquoi avez-vous eu tant peur des deux que vous avez vus ? », poursuit le maître. « Parce qu'ils avaient la peau jaune, les cheveux longs, et un costume étrange », conclut le jeune garçon<sup>96</sup>.

Cette leçon d'histoire du Canada, qui apprend par ailleurs aux enfants que les alentours de leur école étaient autrefois « qu'une vaste et épaisse forêt habitée par des peuples et des animaux sauvages et féroces<sup>97</sup> », est exemplaire de la façon dont l'altérité a été discursivement construite par l'institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans cet exercice pédagogique, les Sauvages (ou Indiens) sont essentialisés et leur existence est plus ou moins jugée comme faisant partie du passé. Ces procédés discursifs combinés à l'utilisation d'un lexique familier de la différence (« étrange », « féroces ») et à une opposition entre civilisation et sauvagerie<sup>98</sup> construisent les Indiens en tant que peuple autre. En ce sens, les Indiens se rangent aux côtés des Chinois, des Arabes ou des Hottentots. Tels qu'ils sont présentés à l'écolier, ces peuples n'existent pas réellement, ils sont plutôt le fruit de l'imagination occidentale. « Les autres, *eux*, sont présents

---

<sup>95</sup> François-Xavier Toussaint, formulant la même idée, exprime plus de mépris que de compassion : « L'intérieur de l'Afrique a été exploré et commence à être un peu connu. On sait qu'il existe près de l'équateur et au sud de cette ligne des peuples dont on ne soupçonnait guère l'existence. Les missionnaires et la civilisation s'introduisent peu à peu dans ces immenses contrées, qui contiennent les peuples les plus abrutis du genre humain. » (François-Xavier Toussaint, *op. cit.*, p. 322).

<sup>96</sup> Dialogue tiré d'une leçon type d'histoire du Canada parue dans *L'Enseignement primaire* en 1895. Cette leçon type est en fait une version quelque peu remaniée du témoignage d'un inspecteur d'école qui avait assisté à cette leçon dans l'école no 1 de la paroisse St. J... en 1882. Dans le témoignage de l'inspecteur, les Sauvages sont plutôt nommés Indiens, l'enfant interrogé se nomme Antoinette, et l'institutrice ne lui demande pas pourquoi elle a eu peur. Ainsi, en reprenant ce témoignage pour en faire une leçon exemplaire, les rédacteurs de la revue ajoutent certains détails augmentant l'altérité de l'Indien. (« Du choix des livres », *L'enseignement primaire*, 16<sup>e</sup> année, n° 19 (1er juin 1895), p. 295-298 ; « Correspondance d'un Inspecteur d'écoles », *L'Enseignement primaire*, 2<sup>e</sup> année, n° 15 (2 octobre 1882), p. 176-179).

<sup>97</sup> « Du choix des livres », *loc. cit.*, p. 297.

<sup>98</sup> La leçon rappelle notamment que « ces pauvres gens, qui ignoraient l'art de cultiver la terre et qui n'avaient pour outils que des haches de pierre, (le fer et l'acier leur étant inconnus), vivaient dans la plus grande misère. » (*Ibid*).

dans le récit sous la forme de la troisième personne, c'est-à-dire de la non-personne. Rien d'étonnant à cela : introduits par le narrateur dans son récit comme sujet de l'énoncé, mais en aucun cas de l'énonciation, ils se produisent pour [les écoliers]<sup>99</sup> ». Je montrerai dans les prochaines pages, comment le discours scolaire construit l'altérité, quels procédés rhétoriques sont utilisés, quel champ lexical est récurrent, et quels jeux d'opposition renforcent la différence entre la société canadienne et ses Autres.

### 3.1 Les procédés rhétoriques de l'altérité

À la page 162 de son *Nouvel abrégé de géographie moderne*, l'abbé Jean Holmes opère une rupture dans la narrativité de son manuel. Il introduit, par le fait même, un *topos* qui sera repris par tous les auteurs de manuels de géographie jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale. La page 162 offre au lecteur une description générale de la géographie de l'Asie. Or, le contenu de la description est très différent de ce que Holmes avait précédemment écrit sur l'Europe ou sur l'Amérique. Par ce passage, il reconnaît et réitère l'altérité radicale de l'Asie.

Malheureusement cette terre fortunée qu'habite une moitié de la race humaine, est plongée depuis bien des siècles dans une ignorance profonde des vrais principes religieux, moraux, et politiques. Le polythéisme sous ses diverses formes est la croyance la plus commune ; les mœurs sont dissolues, les lois civiles en petit nombre et souvent absurdes, bizarres, ou cruelles ; la forme imparfaite des gouvernemens est le monarchique [*sic*] absolu, ou plutôt le despotique [*sic*], qui ne connaît d'autre frein que la force — excepté les peuples nomades du centre et de l'occident, qui suivent une espèce de régime féodal assez semblable à celui de l'Europe au moyen âge. On peut dire des nations asiatiques, surtout des habitans de la Chine et de l'Inde, que l'immutabilité est devenue leur caractère. Ils n'avancent ni ne reculent en civilisation<sup>100</sup>.

La mention des mœurs dissolues, des lois bizarres et absurdes et de l'immuabilité des peuples asiatiques marque leur altérité. À la suite de Holmes, tous les autres auteurs de manuels changent le ton de leur récit lors du passage de l'Europe à l'Asie. L'apparence d'uniformité, de régularité, voire d'organisation catéchistique qui caractérisent ces ouvrages donne au premier abord

---

<sup>99</sup> François Hartog, *Le miroir d'Hérodote...*, *op. cit.*, p. 536.

<sup>100</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 162.

l'impression que chaque pays et chaque région sont décrits dans les mêmes termes<sup>101</sup>. Mais leur lecture attentive révèle que c'est en raison de leur altérité (et pour la réitérer) que les sociétés de l'Asie, de l'Afrique et de l'Océanie doivent être décrites<sup>102</sup>. Les auteurs s'attardent souvent à faire une description détaillée du type physique de chaque peuple (on décrit les oreilles, le nez, la taille), en plus d'accorder une attention particulière aux coutumes bizarres, aux modes de vie différents, aux gouvernements despotiques. Le manuel de géographie, en reproduisant ces stéréotypes, les renforce et les perpétue<sup>103</sup>. Ainsi, une première caractéristique d'une rhétorique de l'altérité se remarque dans le simple fait que certains peuples sont décrits.

Dans son livre *Le temps et les autres*, Johannes Fabian élabore le concept de l'allochronie qu'il appelle aussi le déni de co-temporalité. À propos des nations colonisatrices du XIX<sup>e</sup> siècle, il écrit : « [elles] avaient besoin d'Espace à occuper. Plus profondément et de manière plus problématique, le Temps leur était nécessaire pour la mise en place des éléments d'une histoire à sens unique : le progrès, le développement, la modernité (ainsi que leurs images négatives en miroir : la stagnation, le sous-développement, la tradition)<sup>104</sup> ». Cette vision du monde nécessaire au colonialisme, et issue en partie de l'anthropologie naissante, est bien visible dans le matériel scolaire proposé aux enfants. Comme l'abbé Holmes, François-Xavier Toussaint écrit que l'Asie a été le berceau de la civilisation, « mais elle-même est restée stationnaire », et quoiqu'il reconnaisse l'activité industrielle de ces contrées, « la civilisation n'y fait pas de progrès, elle reste ce qu'elle était il y a plusieurs siècles<sup>105</sup> ». De la même façon, au début des années 1890, une élève de l'Académie Visitation à Montréal reprend le texte de Holmes dans un devoir sur la Turquie d'Asie. Elle écrit : « La Turquie d'Asie est un sol fertile en grands souvenirs ; mais ces souvenirs même n'existent point pour les habitants actuels abrutis

---

<sup>101</sup> « The catechetical methodology, applied across the board - to rivers, mountains, and climates, as well as to races, governments, and religions - placed social assessment on the same level as empirically surmised facts. » (Bruce A. Harvey, *op. cit.*, p. 41). Sur cet aspect, le lecteur consultera avec intérêt le manuel de François-Xavier Toussaint, et particulièrement ses sections intitulées « supplément » (François-Xavier Toussaint, *op. cit.*).

<sup>102</sup> Par exemple : Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours supérieur*, *op. cit.*, p. 186-202 ; François-Xavier Toussaint, *Petit abrégé de géographie moderne à l'usage des écoles élémentaires*, Québec, Léger Brousseau, 1870, p. 77.

<sup>103</sup> À propos des manuels de géographies américains, Bruce A. Harvey écrit : « they did not just reflect normative white culture - they produce that culture, every day, at the sites of middle-class instruction. » (Bruce A. Harvey, *op. cit.*, p. 21).

<sup>104</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 234.

<sup>105</sup> François-Xavier Toussaint, *Petit abrégé de géographie...*, *op. cit.*, p. 77.

par l'ignorance et l'esclavage<sup>106</sup> ». Ceux-ci se situent hors du temps, ils n'ont pas conscience de l'histoire des lieux qu'ils habitent. Ainsi, « un pasteur arabe vient avec indifférence appuyer sa tente aux colonnes brisées de Palmyre<sup>107</sup> ». L'Autre, en restant à l'écart de la civilisation, du commerce et de la chrétienté, est relégué hors du temps de l'Histoire. Pire, il peut même être déchu, si après avoir participé au mouvement de l'histoire, il est retombé dans un état d'ignorance et d'esclavage comme c'est le cas pour les peuples de l'Asie occidentale<sup>108</sup>.

Description différente, expulsion hors du temps, l'altérité se construit aussi par l'attention ethnographique portée à certaines populations. Les manuels d'histoire nationale contiennent presque tous une section ethnographique sur les mœurs des Indiens ou Sauvages de l'Amérique au temps des « découvertes ». Dans les manuels de géographie, cette attention ethnographique, souvent essentialisante, se remarque aussi pour tous les peuples non européens, ou presque. Les indigènes du Chili sont généreux, courageux et fiers, mais pillards, belliqueux, vindicatifs et ivrognes. Les Abyssiniens sont pour leur part barbares et indécents, alors que les Japonais pardonnent difficilement une offense<sup>109</sup>. Certaines coutumes constituent, en elle-même, une forme d'altérité. Telle est l'anthropophagie. Les auteurs des manuels ne manquent de spécifier les pratiques cannibales passées ou actuelles des différents peuples. Si certains sont « anthropophages par goût », d'autres le sont de façon plus « civilisée », en ne mangeant que les criminels ou les « prisonniers de guerre trop vivement blessés ». L'anthropophagie de certains peuples étonne puisqu'on leur reconnaît par ailleurs « une grande facilité à se civiliser »<sup>110</sup>. Même lorsqu'elle n'est plus pratiquée, les auteurs la mentionnent tout de même, profitant de l'occasion pour discréditer le peuple en question<sup>111</sup>.

---

<sup>106</sup> ACND, 326/200/27 B.60, « Devoirs journaliers par les Élèves de la Congrégation Notre-Dame, Académie Visitation, Montreal Sept., 1891 à 1892 ».

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 19.

<sup>109</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 122 ; Frères des écoles chrétiennes, *The new illustrated geography...*, *op. cit.*, p. 175 ; Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 72.

<sup>110</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 315.

<sup>111</sup> C'est le cas, par exemple, lorsque Holmes écrit : « même au 13e. siècle de l'ère actuelle, les habitants [*sic*] de la Chine méridionale mangeaient la chair humaine, buvaient le sang des prisonniers de guerre, et se tatouaient, c. a. d., se faisaient des marques ou figures sur la peau avec un fer chaud, à la manière des nations les plus sauvages. » (Jean Holmes, *op. cit.*, p. 180).

Un autre trait de mœurs qui agit comme marqueur d'altérité est la mention du traitement réservé aux femmes dans certaines sociétés<sup>112</sup>. Il faut à ce sujet commencer par préciser que, sauf exception, les manuels de géographie passent sous silence la moitié du genre humain<sup>113</sup>. Dans la présentation des pays européens et américains, les femmes sont visibles uniquement dans les illustrations dans lesquelles elles apparaissent comme des bourgeoises (dans les grandes villes) ou des travailleuses agricoles (dans les pays du Sud)<sup>114</sup>. Cette invisibilité est d'autant plus intéressante que les rares fois où les femmes sont mentionnées, c'est pour spécifier que certains peuples asiatiques ou africains les traitent comme des esclaves. Déjà en 1833, Holmes écrit qu'en Chine « le sexe est tenu dans une espèce d'esclavage ; le paysan chinois attelle, en même temps, dit-on, à sa charrue sa femme et son âne. » Plusieurs décennies plus tard, à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, J. N. Miller écrit à propos de l'Asie que « les femmes ne sont guère mieux traitées que des esclaves<sup>115</sup> ». Véritable marqueur d'altérité, l'allusion à l'esclavage des femmes est aussi utilisée par les auteurs de manuels d'histoire du Canada pour discréditer les premiers habitants du pays<sup>116</sup>. Tout comme Lisa L. Zagummy et Lydia Mihelic Pulsipher l'ont remarqué à propos des manuels américains, si les auteurs décrivent l'infériorisation des femmes de certaines cultures « barbares », rien n'est dit sur leur infériorisation dans la culture européenne ou américaine<sup>117</sup>. À une époque où le mot liberté est si important, l'état d'asservissement dans lequel certaines femmes se trouvent doit être mentionné. Dans ces ouvrages didactiques où les

---

<sup>112</sup> À ce sujet, voir Roland Krebs, « Le sauvage, le barbare et le civilisé dans le *Voyage autour du monde* de Georg Forster », dans Jean Schilinger et Philippe Alexandre (dir.), *Le barbare : images phobiques et réflexions sur l'altérité dans la culture européenne*, Bern, P. Lang, 2008, p. 175.

<sup>113</sup> Voir Lisa L. Zagummy et Lydia Mihelic Pulsipher, « 'The Races and Conditions of Men' : Women in Nineteenth-Century Geography School Texts in the United States », *Gender, Place & Culture*, vol. 15, n° 4 (2008), p. 411-429. Cette exclusion des femmes de la représentation du monde proposée par les manuels de géographie est en concordance avec la représentation virile du voyage et de l'aventure qui s'élabore au XIX<sup>e</sup> siècle (Sylvain Venayre, « Les valeurs viriles du voyage » dans Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine et George Vigarello (dir.), *Histoire de la virilité. Tome 2 : Le triomphe de la virilité. Le XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2011, p. 307-330).

<sup>114</sup> Voir infra chapitre 4.

<sup>115</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 185 ; J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 128. Holmes résume la situation en écrivant sur les Turcs : « et les femmes, aussi bien qu'ailleurs en Asie, y sont condamnées à une sorte d'esclavage. » (Jean Holmes, *op. cit.*, p. 226).

<sup>116</sup> Dans la section sur les Sauvages, Toussaint écrit : « Les femmes, regardées comme des esclaves, étaient traitées avec mépris et chargées des travaux les plus pénibles. » (François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire du Canada : à l'usage des jeunes étudiants de la province de Québec*, Québec, N. S. Hardy, 1890, p. 11).

<sup>117</sup> Lisa L. Zagummy et Lydia Mihelic Pulsipher, *loc. cit.*, p. 422.

femmes sont presque absentes, ces quelques mentions mettent en perspective la condition de la femme civilisée. Elle est libre, quoiqu'assignée à la sphère privée<sup>118</sup>.

La présentation des différents peuples de la terre demeure brève, et, puisque qu'elle perd en nuance, des types reconnaissables, souvent mentionnés sans explications et se servant mutuellement de terme de comparaison, apparaissent. Ainsi, l'abbé Gauthier qui met à jour le manuel de Holmes dans les années 1870, écrit à propos de l'Océanie : « Dans toute l'Océanie, la civilisation et le christianisme ont fort à faire. La plupart des nègres qui l'habitent ne valent pas les Hottentots, et les Malais sont plus méchants que les Berbers et les Maures<sup>119</sup> ». Ces allusions se comprennent évidemment dans l'économie générale de ce manuel<sup>120</sup>, mais ce commentaire reflète aussi plus largement la reconnaissance de certains types comme les Hottentots, les Berbères et les Maures, types qui se rencontrent ailleurs dans le cursus scolaire. Ce processus a été exemplifié par François Hartog dans son livre *Le Miroir d'Hérodote*. Il explique que la comparaison est utilisée, par Hérodote, comme procédé de traduction de l'autre<sup>121</sup>. Dans les manuels, la comparaison sert à faire basculer un peuple dans l'altérité lorsque celui avec lequel il est comparé a déjà été construit comme autre. Ce processus discursif sert aussi à établir une hiérarchie des autres, ceux-ci étant plus fiers, ceux-là moins grossier, d'autres encore ayant une morale supérieure<sup>122</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la composition fait partie des matières auxquelles doivent s'initier les écoliers. Les Frères des écoles chrétiennes mettent en garde leurs élèves à propos de la convenance dans le style : « Tenez compte des lieux où se passent les événements. [...] Ne faites pas parler le barde de l'Écosse comme le bonze de l'Inde, ni le sauvage du Labrador, comme le bourgeois de Paris<sup>123</sup> ». Reprenant le procédé rhétorique qu'est la comparaison, l'énoncé révèle

---

<sup>118</sup> Les manuels canadiens sont, à ce sujet, semblables aux manuels américains (Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher, *loc. cit.*, p. 417-418).

<sup>119</sup> *Nouvel abrégé de géographie moderne à l'usage de la jeunesse par l'abbé Holmes, revu, corrigé et considérablement augmenté par l'abbé L. O. Gauthier, ancien professeur d'histoire au séminaire de Québec, neuvième édition, Montréal, J. B. Rolland et fils, 1877, p. 319.*

<sup>120</sup> Quelques pages plus tôt, Holmes décrit les mœurs des Maures, des Berbères et des Hottentots. Évoquant « une branche des Hottentots que l'on nomme Boschmans », Holmes précise qu'ils sont dans « un état de dégradation au-dessous duquel on ne conçoit guère que la nature humaine puisse descendre ». La comparaison entre les Nègres de l'Australie et les Hottentots a ainsi une connotation négative (*Ibid.*, p. 295 et 308).

<sup>121</sup> François Hartog, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard, 2001, p. 348.

<sup>122</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 71 ; idem, *The new illustrated geography...*, *op. cit.*, p. 74 ; Jean Holmes, *op. cit.*, p. 4.

<sup>123</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Extrait du cours théorique et pratique*, Montréal, J. Chapleau, 1878, p. 4.

la différence radicale entre le sauvage du Labrador et le bourgeois de Paris. Les stéréotypes et l'imagination sont par conséquent les principaux outils à la disposition d'écoliers qui n'ont jamais entendu parler un bonze de l'Inde ou un sauvage du Labrador, ni même le barde écossais ou le bourgeois parisien.

À mesure que l'on avance vers le tournant du XX<sup>e</sup> siècle, l'intérêt pour l'étrangeté des mœurs des différents peuples de la terre diminue. La curiosité pour l'altérité ne disparaît pas complètement, mais elle se transforme et insiste davantage sur les différences physiques<sup>124</sup> entre les hommes et sur la formulation de hiérarchies fortes. « The colonial period gradually constructed a different kind of Other, which was less strange and more everyday in nature, since it had to form part of a colonial and racial hierarchy dominated by the whites peoples<sup>125</sup> ». Cette transformation dans la présentation de l'altérité se voit notamment dans les illustrations ethnographiques qui ornent les manuels scolaires. Outil privilégié de la construction rhétorique de l'altérité, l'image permet de maintenir des stéréotypes et des fascinations que les textes ne mentionnent plus toujours. Je reviendrai sur cette question dans le chapitre 4.

Finalement, un dernier procédé de la rhétorique de l'altérité consiste à essentialiser, dans un texte littéraire, une population entière par l'exemple d'un seul individu. Cette pratique littéraire n'est pas étrangère aux modalités narratives des récits de voyage et des écrits anthropologiques. Comme l'explique Mary Louise Pratt :

The initial ethnographic gesture is the one that homogenizes the people to be subjected, that is, produced as subjects, into a collective *they*, which distills down even further into an iconic *he* (= the standard adult male specimen). This abstracted *he/they* is the subject of verbs in a timeless present tense. These characterize anything « he » is or does not as a particular event in time but as an instance of a pre-given custom or trait (as a particular plant is an instance of its genus and species)<sup>126</sup>.

Les manuels avec lesquels les écoliers s'exercent à la lecture leur offrent différentes anecdotes exotiques mettant en scène des personnages arabes, chinois, japonais, indiens, noirs, etc. Dans

---

<sup>124</sup> Voir infra chapitre 2.

<sup>125</sup> Pascal Blanchard et al., « Human Zoos: The Greatest Exotic Shows in the West » dans Pascal Blanchard et al., *Human Zoos. Science and Spectacle in the Age of Colonial Empires*, Liverpool, Liverpool University Press, 2008, p. 25

<sup>126</sup> Mary Louise Pratt, *op. cit.*, p. 62.

ces textes, l'altérité se révèle dans l'absence de prénom, ou de métier, chez les personnages<sup>127</sup>. Cette altérité narrative ou littéraire fonctionne par la dépersonnalisation de l'Autre. Le « nègre » s'appelle le Nègre. La narration s'installe dans une absence d'individualisation des personnages. L'essentialisation réaffirme l'altérité radicale des peuples différents. « L'Abénaki », « M<sup>gr</sup> Cheverus et le Nègre », « Les Sauvages », « Kléber et le petit Arabe », « La petite Métisse » : par le phrasé de ses titres, l'abbé J.-Roch Magnan exemplifie à merveille cette altérité littéraire réifiante<sup>128</sup>. Il aurait été impossible de lire un titre comme « L'Anglais ». En revanche, l'intitulé « L'Abénaki » renvoie à un Abénakis générique dont l'altérité est déjà reconnue. L'exotisme du titre ajoute aussi à l'énoncé une force poétique qui interpelle.

### 3.2 Le champ lexical de la différence

La différence qui est construite par le discours scolaire se révèle aussi dans l'étude du champ lexical qui lui est associé. Un exercice de composition d'un manuel des Clercs de Saint-Viateur initie les élèves à l'un des termes les plus communs pour décrire l'Autre. La leçon se lit comme suit :

SAUVAGE, FAROUCHE. Un objet est sauvage par défaut de culture. Un animal est farouche par vice d'humeur. Le sauvage serait farouche, s'il avait dans le caractère et dans les mœurs de la rudesse, de la brutalité, de la dureté. Apprivoisez l'animal sauvage, il deviendra domestique ; domptez l'animal farouche, il paraîtra soumis.

APPLICATION. L'écureuil est un animal sauvage. La panthère est... Les Gaulois étaient un peuple..., ne respirant que la guerre et le carnage. Les peuplades... des îles Sandwich sont d'un naturel doux et pacifique ; les naturels de la Nouvelle-Zélande sont, au contraire,... et sanguinaires. Les herbes... croissent dans les terrains incultes<sup>129</sup>.

Comme nous le verrons dans quelques pages, qualifier un peuple de « sauvage » ou de « barbare » le positionne comme miroir de la société à laquelle appartient l'élève. Or, les sauvages, s'ils sont parfois « farouches », ou, beaucoup plus fréquemment, « féroces », peuvent également être « doux et pacifique[s] ». Ce lexique est particulier aux Autres. Les Belges ou les

---

<sup>127</sup> Les personnages européens sont soit désignés par leur nom propre, soit par leur métier. On aura donc une histoire mettant en scène un boulanger, ou un menuisier.

<sup>128</sup> J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré moyen*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1902 ; J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902.

<sup>129</sup> Robert, E., *Méthode pratique et raisonnée de style et de composition : première année*, S.l., s.n., 1878, p. 65.



Suisses ne sont pas « doux ». Les Hottentots, les Tahitiens, les Brésiliens ou les Hurons le sont<sup>130</sup>. Dans l'un des manuels de François-Xavier Toussaint, les Lapons, les Lao, les Aïno, les Abyssins, les Krou et les Hottentots sont tous des peuples « doux »<sup>131</sup>. Étonnamment, les membres d'une société peuvent même être à la fois doux et sembler féroces. Ainsi, « the inhabitants of the Friendly Islands are mild and affable although ferocious in appearance<sup>132</sup> ».

« Doux », « féroces », « sanguinaires », « indolents », « efféminés », « d'une intelligence assez développée » : voici quelques façons de décrire les autres. Le vocabulaire de l'altérité comporte aussi plusieurs mots relatifs à l'exotisme qui renvoient à la normativité à laquelle l'auteur veut associer le lecteur. Ainsi en est-il des mots « étrange », « bizarre », « extraordinaire » ou « strange » qui reviennent très souvent sous la plume des auteurs de manuels<sup>133</sup>. Le mot le plus usuel pour décrire l'étrangeté de l'autre reste le terme « curieux » (et son dérivé « curiosités »). Ainsi les Lapons apparaissent comme « a curious people<sup>134</sup> » vivant dans des « curious little huts<sup>135</sup> ». Les pygmées sont « les populations les plus curieuses de l'Afrique<sup>136</sup> ». La Chine compte plusieurs curiosités<sup>137</sup>. L'Asie fascine réellement par ses mystères et son étrangeté, et les mots pour la décrire n'existent pas. Comment faire comprendre son caractère radicalement autre aux enfants ? L'usage du champ lexical de l'altérité prend alors tout son sens : « The people dress in strange fashions; they have curious manners, and speak languages that we do not understand », écrit J. N. Miller en faisant voyager les enfants en Asie<sup>138</sup>.

---

<sup>130</sup> John George Hodgins, *op. cit.*, p. 97 ; André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 367 ; Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 47 ; J.-Roch Magnan, *Cours français... degré moyen*, *op. cit.*, p. 273.

<sup>131</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*

<sup>132</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>133</sup> Référant aussi à la réaction du lecteur, Toussaint écrit que les coutumes des populations asiatiques « suscitent notre surprise » (François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 320-321).

<sup>134</sup> John Burgess Calkin, *op. cit.*, p. 53.

<sup>135</sup> *Second Reader*, Toronto, W. J. Gage Company, 1884, p. 38.

<sup>136</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours supérieur*, *op. cit.*, p. 228.

<sup>137</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 31 ; « Les postes en Chine » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres... troisième livre*, *op. cit.*, p. 112-117.

<sup>138</sup> J. N. Miller, *New Elementary Geography Adapted for Use in Canadian Schools*, Montréal, F. E. Grafton, 1905, p. 15

### 3.3 Civilisés, barbares, sauvages

Élève de 5<sup>e</sup> année à Saint-Joseph, comté de Deux-Montagnes, durant l'année scolaire 1896-1897, Anny Pilon consigne ses différents « devoirs journaliers » dans un cahier qui lui a miraculeusement survécu<sup>139</sup>. Entre un exercice de cartographie sur l'Europe et une dictée sur « le chant de notre âme », Anny rédige un devoir de lexicologie. Elle doit « trouve[r] trois attributs convenables » à quelques mots tels que « bouche », « eau » ou « surface ». Au mot « peuple », Anny écrit : « Les peuples sont civilisés, barbares ou sauvages ». Dans la réponse anodine de cette jeune écolière de cinquième année se trouve condensé l'essentiel de l'univers symbolique et idéologique dans lequel jouent les représentations du Même et de l'Autre à l'école au XIX<sup>e</sup> siècle.

Sans les sauvages ou les barbares, l'école ne pourrait pas rappeler aux enfants qu'ils font partie de la civilisation. L'usage de ces catégories est essentiel à l'inculcation par l'école de l'identité du civilisé, elle permet, quel que soit le contexte, de dresser la frontière de l'identité, de la civilisation. En effet, les termes « sauvage » et « barbare » prennent différents sens dans le discours scolaire. En premier lieu, ils désignent un des stades de civilisation que les enfants apprennent dans leur étude de la géographie politique. Selon les Frères des écoles chrétiennes, les peuples sont sauvages, barbares, demi-civilisés ou civilisés. Sous la plume de Montpetit et Devisme ou d'Hodgins, ils sont sauvages, demi-civilisés ou civilisés. Cette vision stadiale de l'état de développement des différentes sociétés humaines ainsi que les autres causalités utilisées dans le discours géographique pour justifier l'état politique d'une société (par exemple la théorie climatique) sont héritées de la philosophie des Lumières<sup>140</sup>. De la même pensée est aussi issue la division du monde proposée par John Calkin aux étudiants anglophones : « The various conditions of human society may be reduced to three principal classes, represented by the hunter, the shepherd, and the agriculturist<sup>141</sup> ». Quoique la terminologie utilisée ici ne réfère pas aussi directement à un jugement moral que les termes « sauvage » et « barbare », la hiérarchie

---

<sup>139</sup> APM, Fonds Serge Lafrance, Cahiers de devoirs journaliers par Anny Pilon, 1895-1897.

<sup>140</sup> Johnson Kent Wright, « Historical Thought in the Era of the Enlightenment » dans Lloyd Kramer et Sara Maza, *A Companion to Western Historical Thought*, Oxford, Blackwell, 2006, p. 123-142.

<sup>141</sup> « There was a general tendency for these modes [of subsistence] to advance through progressive stages - from hunter gatherer, to pastoral, agricultural, and "commercial" or, more simply still, from "savagery" to "barbarism" to "civilization" the last coming in two different forms. » (*Ibid.*, p. 130).

demeure forte et la société canadienne se situe toujours à la dernière étape du processus, au sommet de l'évolution sociale.

Cette catégorisation du monde n'est pas propre aux manuels canadiens. Elle se retrouve aussi au sud de la frontière :

Although typically recycling traditional rubrics – savage, barbarous, semibarbarous, and civilized – used in earlier political science treatises, such as Adam Ferguson's *Essay On the History of Civil Society* (1767), their works do not (as did the latter) confront the complexity of ascertaining whether progress serially through the stages was possible for *all* races or nationalities besides white U.S or European ones, thus making cultural advancement a temporal rather than moral matter. Instead, the stages become rigidly evaluative, with the last reserved only for United States or European nations whose barbarous prehistories could conveniently be overlooked<sup>142</sup>.

Ainsi, les manuels offrent des définitions simplifiées de ces différents stades. Pour les FEC, sont « Sauvages » les peuples qui « vivent errants, sans lois fixes, sans gouvernement régulier, et dont tout le soin se borne au besoin du moment<sup>143</sup> ». Ils sont de plus « generally blood-thirsty and revengeful; some eat the flesh of the enemies they take in war ». À l'autre extrémité se trouvent les peuples « civilisés » qui se distinguent par leur politesse, leur honnêteté, leurs mœurs douces et sociables, leur culture des lettres, des sciences, des arts, de l'agriculture et du commerce<sup>144</sup>.

Lorsqu'ils ne mentionnent pas directement les différents stades de civilisation, les auteurs des manuels évoquent tout de même la hiérarchie qui lui est associée. Ainsi, J.N. Miller rappelle qu'« aucun peuple de l'Asie n'est aussi civilisé que les nations européennes ou leurs

---

<sup>142</sup> Bruce Harvey, *op. cit.*, p. 37-38. Certains manuels américains présentent même une catégorie suprême, celle des nations « enlightened », lesquelles sont « the United States, Great Britain, France, Switzerland and some of the German States. » (Samuel Augustus Mitchell, *A System of Modern Geography, Comprising a Description of the World, and its Five Great Divisions, America, Europe, Asia, Africa, and Oceanica, with their Several Empires, Kingdoms, States, Territories, etc. Adapted to the Capacity of Youth*, Philadelphia, Thoms, Cowperthwait & Co., 1852, p. 42).

<sup>143</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 12. Cette représentation des peuples sauvages est atemporelle. Dans leur manuel d'histoire du Canada, après avoir présenté l'état contemporain du Canada habité par « un peuple intelligent, qui forme une société de plusieurs millions d'individus [...], régie par des lois sages, profess[ant] la religion chrétienne et cultiv[ant] avec succès les arts et les sciences », les FEC ajoutent : « Le Canada, ainsi que l'Amérique dont il fait partie, n'a pas toujours possédé ces précieux avantages. Il y a trois siècles, notre territoire n'était qu'une immense solitude, habitée çà et là par une race d'hommes demi-nus, vivant à l'état sauvage. » (Frères des écoles chrétiennes, *Histoire du Canada : cours élémentaire*, Montréal, s.n., 1883, p. [introduction]).

<sup>144</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 6.

descendants dans les autres parties du monde<sup>145</sup> ». Il réfère aussi au couple civilisé-sauvage dans un questionnaire de la version anglophone de son manuel. Il demande aux élèves :

Are the people of America savage or civilized? From what grand division was civilization brought to America? What savage race owned America before the Europeans took possession of it? Were the Europeans themselves ever in a savage condition? in what part of Europe did the people first become civilized? [...] Tell five things which are done in the Dominion to-day which the Indians have not yet learned to do. Do uncivilized people build large cities and fine buildings<sup>146</sup>?

Que ce soit par des notions « scientifiques » de géographie politique ou plus insidieusement par des questions d'exercices, la différence entre les peuples civilisés d'origine européenne et les Autres est enseignée grâce à des catégories bien définies.

Dans la nomenclature décrite par les FEC dans leurs manuels, les peuples « barbares » sont, pour leur part, « généralement cruels, inhumains, ne cultivant ni littérature, ni arts, ni sciences. » Contrairement au terme « sauvage » qui réfère surtout à la « primitivité » d'un peuple ou à l'état de nature, le mot « barbare » possède plusieurs niveaux de sens. En plus d'être un stade de civilisation, la barbarie est le résultat des comportements barbares d'un homme ou d'un peuple. Le « barbare », c'est l'Autre par excellence. Représentation millénaire, il n'existe pas en soi. Comme l'écrit Bruno Dumézil : « Le barbare constitue donc un être polymorphe, parce que subjectif. Il n'existe pas pour lui-même, mais pour les autres<sup>147</sup> ». Or, contrairement à la représentation des barbares développée par les Anciens et qui n'insinuaient pas nécessairement un jugement péjoratif<sup>148</sup>, le barbare raconté à l'élève canadien au XIX<sup>e</sup> siècle est constamment placé dans un rapport moral. Il est à la fois inférieur, méprisable et inhumain. Dans les manuels de géographie, l'usage du qualificatif « barbare » réfère habituellement à des coutumes cruelles, à l'esclavage, à l'anthropophagie et au sacrifice humain. Hors de cette discipline, le barbare apparaît à l'écolier comme une figure narrative qui renvoie le plus souvent aux Iroquois, ou plus généralement aux Indiens d'Amérique. Bien sûr, la narration du martyr des Pères Jésuites au temps de la Nouvelle-France, très présente dans le curriculum scolaire, a exacerbé cette figure

---

<sup>145</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 128.

<sup>146</sup> Idem, *New Elementary Geography...*, *op. cit.*, p. 123.

<sup>147</sup> Bruno Dumézil, « Introduction » dans Bruno Dumézil (dir.), *Les Barbares*, Paris, Presses universitaires de France, 2016, p. xi.

<sup>148</sup> Roger-Pol Droit, *Généalogie des barbares*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 258.

de l'Iroquois barbare. « Jamais de votre sang vous ne fûtes avarés/Vous êtes accourus, et les peuples barbares/Connurent bientôt leurs vainqueurs !/[...]Combien ont expiré dans leurs courses lointaines/En évangélisant des tribus inhumaines ! » Voilà ce qu'écrit Adolphe Basile Routhier à leur sujet dans un poème que les élèves des FEC doivent mémoriser<sup>149</sup>. Comme il en sera question dans le chapitre 3, la figure de l'Iroquois barbare a été essentielle à la construction de l'histoire nationale canadienne-française. Elle témoigne, par le fait même, de la centralité du barbare dans la construction de l'identité<sup>150</sup>.

Le couple civilisé/barbare n'est pas une invention du XIX<sup>e</sup> siècle européen<sup>151</sup>. Ce qui est nouveau dans cette énième résurgence du barbare, c'est le caractère didactique, scientifique et grand public de l'univers narratif dans lequel il s'insère. Le barbare n'est pas ici le personnage littéraire d'un Victor Hugo ou l'être historique qui alimente la réflexion des historiens français à la même époque<sup>152</sup>. Le barbare est plutôt le barbare « métaphorique »<sup>153</sup>, celui qui est souvent confondu avec le Sauvage, le Cannibale, le Nomade, et toutes les formes discursives de l'altérité que l'école rappelle et inculque aux enfants.

#### **4. Liberté contre domination, ou l'apparition d'un double standard**

La liberté et la domination sont deux thèmes clés de l'histoire politique du XIX<sup>e</sup> siècle. La culture scolaire ne reste pas à l'écart de ces discussions idéologiques. Dans la conception du monde qu'elle transmet aux élèves, l'école définit et joue avec ces notions. Apparaissent alors, dans ses représentations, deux visions opposées de la liberté et de la domination. D'une part, la liberté est à la fois celle du libéralisme et celle du nomade plus ou moins sauvage, d'autre part, les gouvernements indigènes et les puissances européennes exercent une domination qui est,

---

<sup>149</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées : troisième livre*, Montréal, s.n., p. 50.

<sup>150</sup> À ce sujet : Bruno Dumézil (dir.), *op. cit.* ; Rogel-Pol Droit, *op. cit.* ; Pierre Michel, *Un mythe romantique. Les Barbares, 1789-1848*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1981.

<sup>151</sup> La récente anthologie sur les Barbares en témoigne bien (Bruno Dumézil (dir.), *op. cit.*). Roger-Pol Droit et Laënnec Hurbon placent tout de même ce couple clairement dans l'imaginaire européen (Roger-Pol Droit, *op. cit.* ; Laënnec Hurbon, *Le barbare imaginaire*, Paris, Cerf, 1988).

<sup>152</sup> Voir Pierre Michel, *op. cit.*

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 14. À propos de cette représentation occidentale, Roger-Pol Droit écrit : « L'hypothèse part de ce banal constant : tant qu'il y eut des barbares, il y eut des autres, dans la représentation occidentale. Ces autres étaient fabriqués, certes, plus que réellement rencontrés. On peut même ajouter qu'ils étaient fantasmatiques, supports de toutes sortes de projections, objets de mythes, de délires, de fausses attentes, de vaines terreurs, d'espérances illusoire comme de légendes tenaces. » (Roger-Pol Droit, *op. cit.*, p. 289).

pour les uns, éclairée, pour les autres, despotique. Ainsi se révèle un double standard : toute liberté n'est pas souhaitable, toute domination n'est pas mauvaise. Les peuples civilisés sont toujours saufs, c'est la liberté et la domination exercée par l'Autre qui est à proscrire.

## 4.1 Liberté libérale ou liberté sauvage

### 4.1.1 La bonne liberté

Dans son livre *La liberté du pauvre*, Jean-Marie Fecteau a étudié comment s'est manifesté « l'immense appel de liberté qui traverse le XIX<sup>e</sup> siècle ». Loin de considérer le libéralisme dans sa seule manifestation bourgeoise, il étudie les « représentations fondamentales qui sous-tendent l'idée de liberté<sup>154</sup> ». La consécration de ce nouveau mode d'organisation sociale ne se produit, selon Fecteau, qu'au milieu du siècle. À ce moment, le libéralisme « se présente comme un véritable mode d'exister qui enserme l'individu dans une *éthique* personnelle spécifique, et définit un cadre comportemental qui touche l'agir jusque dans sa dimension morale<sup>155</sup> ». L'école transmet cette idéologie libérale aux enfants dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le matériel scolaire, la représentation de la société occidentale se fonde sur une attention portée à l'individu, à sa responsabilité et sa volonté d'action. Dans cet univers de pensée, la liberté est l'un des fondements de la civilisation et sa manifestation dans le type de régime politique qu'est la démocratie permet aux nations civilisées de prospérer. À l'opposé, la décadence ou la pauvreté de certains pays est attribuée à leur régime politique « moins heureux<sup>156</sup> ».

L'idéal libéral se fonde ainsi en premier lieu sur la liberté politique. L'Angleterre est ainsi reconnue par certains auteurs pour « her great political freedom<sup>157</sup> ». L'attachement à la

---

<sup>154</sup> Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre*, Montréal, VLB, 2004, p. 9 et 18.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>156</sup> Ainsi « la Turquie d'Asie serait un des plus beaux et des plus riches pays de l'univers, si elle était sous une condition politique plus heureuse. » Dans le même ordre d'idée, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame expliquent à leurs élèves que le travail forcé n'est la voie de l'avenir. « Une colonie ne peut prospérer que par le travail libre. » (François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 226 ; Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours supérieur*, *op. cit.*, p. 270).

<sup>157</sup> John George Hodgins, *op. cit.*, p. 58. En 1880, Hodgins ajoute à cela « her religious toleration ». Un quart de siècle plus tard, évoquant les îles britanniques, J. N. Miller écrit : « Thus it is really the people who rule, and no nation has more freedom or a better government. » (*Lovell's Advanced Geography...*, *op. cit.*, p. 83; Miller, J.-N., *New Elementary Geography...*, *op. cit.*, p. 108).

liberté est du reste une caractéristique centrale du caractère des Américains<sup>158</sup>. Deux autres critères sont aussi mobilisés pour apprendre aux enfants les conditions nécessaires à l'exercice populaire de la liberté : l'existence d'une opinion publique et la tolérance religieuse. Ces attributs, qu'on retrouve notamment en Angleterre et en Hollande<sup>159</sup>, sont aussi présents dans certaines sociétés despotiques, devenant alors le signe d'une possible entrée dans la civilisation. Ainsi, « depuis un certain nombre d'années, le gouvernement de la Perse tend à se modifier dans le sens de la politique européenne... Une opinion publique se forme petit à petit et la liberté envahit le despotisme<sup>160</sup> ». Pour sa part, la Tunisie, déjà plus civilisée et cultivant mieux la terre que les autres états d'Afrique du Nord, « has a constitution by which liberty of speech and religion is guaranteed to the people<sup>161</sup> ».

La « bonne liberté » se lit aussi dans les commentaires qui sont faits sur la conquête de l'indépendance de certains peuples, notamment les Grecs et les Canadiens français. Ainsi, suite à l'insurrection de 1821, à laquelle « les Français ont beaucoup contribué », « la Grèce a recouvré sa liberté<sup>162</sup> ». Toussaint va même jusqu'à reconnaître la valeur de la liberté conquise « en résistant aux détachements envoyés contre eux » par les nègres marrons de la Guyane hollandaise. « Heureux soit ce peuple énergique et intelligent », écrit-il<sup>163</sup>. Mais rares sont les peuples racialisés auxquels la possibilité de se libérer du joug, européen ou non, sous lequel ils vivent est accordée. Dans les années 1830, par exemple, Jean Holmes soutient que les « nègres qui [...] sont devenus les seuls maîtres [d'Hayti ne savent] pas profiter de la liberté dont ils jouissent<sup>164</sup> ».

---

<sup>158</sup> William Pinnock, *A Catechism of Geography: Being an Easy Introduction to the Knowledge of the World, and its Inhabitants; the Whole of which May be Committed to Memory at an Early Age*, Montreal, W. Greig (first canadian edition), 1839, p. 55. Cet attachement à la liberté n'est pas sans danger. L'école devient alors investie de former les futurs citoyens à l'exercice adéquat de la liberté. Comme l'écrivent Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher « many Americans feared that too much or uncontrolled freedom might lead to decadence, so they sought balance through education that emphasized virtue and proper behavior. Citizens were to internalize control over their behavior in order to exercise their freedom properly. » (Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher, *loc. cit.*, p. 412).

<sup>159</sup> Lovell's *Intermediate Geography: with Maps and Illustrations: Being Introductory to Lovell's Advanced Geography*, Montréal, John Lovell, 1879, p. 70 ; André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 230.

<sup>160</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 309. On note aussi la présence d'une opinion publique au Turkestan indépendant (*Ibid.*, p. 291).

<sup>161</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 73.

<sup>162</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 210 et 213.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>164</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 64

Le Canada demeure toutefois le cas le plus exemplaire de cette conquête juste et légitime de la liberté. L'enseignement de l'histoire nationale est éloquent à ce propos. Si la narration de l'histoire de la Nouvelle-France traite des relations, souvent conflictuelles, avec les tribus indiennes, la partie sur la domination anglaise (à partir de 1760) s'articule autour des notions de liberté, de despotisme et de justice. On apprend aux enfants canadiens-français comment leurs « pères ont su défendre dans les luttes de la tribune [leur] langue, [leur] liberté et [leur] religion<sup>165</sup> ». En évoquant la mission du peuple canadien, qui connut deux grands périls (« l'Indien féroce » et la conquête anglaise), les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame écrivent que « l'Angleterre [dut] céder devant la fermeté du Canadien catholique réclamant de justes droits.<sup>166</sup> » Mais c'est François-Xavier Toussaint qui, une fois de plus, exprime le mieux cette importance de la liberté pour le peuple canadien :

Aujourd'hui, les Canadiens-Français sont maîtres de leur destinée, quoique sous la tutelle britannique. Et, cependant qu'il y a à peine trente ans [c'est-à-dire les Rébellions] que leurs ennemis mettaient encore en question si les fils de la France avaient droit aux libertés civiles, et que ces derniers étaient obligés de combattre de toutes leurs forces pour conserver les libertés qu'ils avaient, et acquérir celles qui leur manquaient. Ils jouissent maintenant de la plénitude de toutes les libertés.

Aussi, chez eux, la civilisation accueille tous les progrès moraux et matériels. Les sciences, les lettres, les arts s'agrandissent, s'élèvent, se perfectionnent : tout concourt à faire des Canadiens-Français [*sic*] un peuple digne du présent, et digne de ses grandes destinées futures.

Il ne s'agit plus de guerroyer contre un ennemi envahisseur, ou de s'opposer à une souveraineté qui veut imposer des lois arbitraires. Maintenant, c'est la joute des talents entre les membres de la famille canadienne, joute pacifique, mais la plus grandiose qui fût jamais<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Adrien Leblond de Brumath, *Précis d'histoire du Canada : à l'usage des écoles primaires*, Montréal, Librairie Saint-Joseph, Cadieux & Derome, 1895, p. 5.

<sup>166</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix : lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye — cours moyen*, Montréal, CND, 1909, p. 131.

<sup>167</sup> François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire...*, *op. cit.*, p. 98. Le texte de Toussaint s'inscrirait très bien dans le discours du libéralisme triomphant du milieu du siècle tel que Fecteau l'analyse dans son livre. Évidemment, comme le texte s'adresse à des enfants, l'idéologie est réduite à sa plus simple expression, ce qui la rend d'autant plus forte.



La liberté politique chèrement acquise par les Canadiens est un thème exploité par les auteurs francophones. Qu'en est-il dans les manuels anglophones <sup>168</sup>? Un *reader* canadien reprend ces thèmes de la liberté et de la démocratie pour expliquer la croissance incroyable du Canada durant la décennie 1840 :

But giving full effect to the influence of these causes [free trade and emigration] which without doubt were the main-spring of Canadian prosperity, it seems, at the same time, not unreasonable to conclude that much also is to be ascribed to the establishment, in 1841, of a form of government essentially democratic, and therefore suited to the circumstances of the country, and calculated to soften down, and at length extinguish, its unhappy rivalry of races<sup>169</sup>.

Que ce soit grâce à la magnanimité de l'administration britannique ou aux fières luttes des Canadiens, à partir du milieu du siècle, les enfants sont instruits du caractère éminemment libéral de leur société. Cette idée est toujours présente au tournant du siècle, comme en témoigne ce qu'écrit J.N. Miller en 1901 : « Le Canada est un des pays les plus libres du monde<sup>170</sup> ». La liberté libérale et démocratique représente donc la « vraie » liberté, celle du progrès, du commerce et de l'avenir.

#### 4.1.2 L'Autre liberté

Parallèlement à cette idéologie libérale apparaissent dans le corpus scolaire les libertés, parfois dangereuses, du sauvage et du nomade. Tout d'abord, le mode de vie nomade de certaines sociétés exerce une fascination parfois mêlée d'admiration sur les auteurs des manuels. Comme l'écrit F. X. Garneau à propos des indigènes du Canada au temps de la Nouvelle-France, « un peuple qui n'était point fixé au sol, devait jouir de la plus grande liberté. En effet, chacun vivait dans une indépendance presque absolue<sup>171</sup> ». Il en va de même des Lapons, qui échappent

---

<sup>168</sup> Au sujet des différences entre les nationalismes anglophone et francophone au Canada et les façons dont ils usent de l'histoire, voir Sylvie Lacombe, *La rencontre de deux peuples élus. Comparaison des ambitions nationale et impériale au Canada entre 1896 et 1920*, Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval, 2002 (notamment les chapitres 2 et 5). Cette différenciation entre les sociétés blanches et chrétiennes existe. Les références qui y sont faites dans le matériel scolaire analysé ne permettent toutefois pas de la situer dans la construction de l'altérité par l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les procédés rhétoriques et visuels étudiés dans ma thèse permettront de comprendre comment la différence entre les Canadiens français et les Canadiens anglais ne se situe pas sur la même échelle que celle entre les Blancs et les Noirs, par exemple.

<sup>169</sup> John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 63.

<sup>170</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>171</sup> François-Xavier Garneau, *Abrégé de l'histoire du Canada, depuis sa découverte jusqu'à 1840. À l'usage des maisons d'éducation*, Québec, A. Côté, 1856, p. 24.

à tout contrôle gouvernemental<sup>172</sup>. Les Patagons, dont il sera plus longuement question au chapitre 2, éveillent aussi la curiosité des rédacteurs de manuels. « Vivant en liberté sur un sol aride et ingrat », ceux-ci ne « montrent [pourtant] peu de goût pour la civilisation<sup>173</sup> ». La liberté nomade possède une aura particulière et presque romantique. En effet, elle n'est pas sans rappeler la vie de l'aventurier ou de l'explorateur, personnages, fictifs ou réels, qui connaissent au XIX<sup>e</sup> siècle une grande popularité. La vie nomade, que ce soit celle des sauvages ou de l'aventurier, est en outre un mode de vie associé à la virilité<sup>174</sup>. La vie sédentaire témoigne des capacités industrielles d'un peuple, mais elle n'offre pas le modèle de l'homme indépendant et physiquement habitué à vivre au grand air. Dans une lecture sur les expéditions de Champlain, les écoliers apprennent que les Hurons, quoique plus industriels, « were more effeminate, and had less of the proud independence of savage life<sup>175</sup> ». C'est toutefois sous la plume de F. X. Toussaint qu'apparaît l'homme sauvage viril dans ses plus beaux atours :

Les Gauchos sont d'origine espagnole, et ont embrassé les habitudes de la vie sauvage. [...] Infatigables, presque toujours à cheval, occupés de la chasse et de la garde des bœufs et des chevaux, ils vivent continuellement en plein air, et ne construisent de petites huttes que pour abriter leurs femmes et leurs enfants. Ils ont peu de besoin et préfèrent leur vie dure et active, mais indépendante, aux douceurs et aux jouissances de l'état social. Les voyageurs sont toujours reçus par eux avec bienveillance, politesse et désintéressement<sup>176</sup>.

Cette description des Gauchos n'est pas sans rappeler la logique raciale. Les Gauchos d'origine espagnole sont des Blancs, mais ils ont volontairement adopté le mode de vie sauvage. Dans cet exemple de virilité se trouvent donc conjuguées, en quelque sorte, la liberté sauvage responsable de la virilité physique du Gauchos et la liberté libérale qui lui permet d'agir volontairement, en plus de faire de lui un père et un mari attentionné.

---

<sup>172</sup> Hodgins écrit : « the inhabitants are not subject to much control. » (John George Hodgins, *Lovell's general geography...*, *op. cit.*, p. 63).

<sup>173</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 181.

<sup>174</sup> Sylain Venayre, « Les valeurs viriles... », *op. cit.*, p. 322 et 327-328.

<sup>175</sup> Miss Roy, « Expeditions of Champlain » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 34. Si le mode de vie nomade des indigènes du passé est admiré, celui des contemporains n'est pas toujours considéré de la même façon. Ainsi, le thème de la « vanishing race » fonctionne sur l'idée que le mode de vie nomade et non policé des Sauvages du Canada est signe de sa dégénérescence. Ainsi, « the aborigines [of America] not having adopted civilization have no form of government, and are in a state of degeneration. » (Frères des écoles chrétiennes, *The new illustrated geography...*, *op. cit.*, p. 11).

<sup>176</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 126.

Certes, la liberté associée au nomadisme exacerbe les qualités viriles d'un peuple<sup>177</sup>, mais elle est aussi source de danger. En ce sens, la liberté nomade telle qu'elle est pratiquée par les tribus des déserts asiatiques ou africains symbolise surtout l'errance, l'insubordination et le brigandage. Les Arabes, les Bédouins et les Berbères en sont les exemples les plus souvent cités. « Adonnés au brigandage », ces nomades errants et « habitant sous la tente » sont pillards et féroces. De plus, « these lawless people » ont été longtemps la terreur des marins de la méditerranée<sup>178</sup>. Le danger qui s'incarne dans la liberté des tribus du désert est évidemment lié à l'expérience coloniale. C'est parce qu'elles sont difficiles à soumettre qu'elles sont dangereuses<sup>179</sup>.

## 4.2 Despotisme oriental ou domination éclairée

### 4.2.1 Le despotisme : une domination à dénoncer

Le despotisme oriental. L'image n'est pas nouvelle<sup>180</sup>. Thème clé de la représentation occidentale de l'Orient<sup>181</sup>, le despotisme est l'antithèse des idées démocratiques et républicaines discutées en Europe et aux États-Unis au XIX<sup>e</sup> siècle. Tout comme pour le terme « barbare », l'évocation du despotisme des gouvernements asiatiques et africains est toujours investie d'un jugement moral péjoratif. Les écoliers apprennent que certains pays européens sont des

---

<sup>177</sup> Il est important de noter que la description des peuples que l'école transmet aux enfants ne concerne, en vérité, que les hommes. Lorsqu'il est écrit qu'un peuple est guerrier, actif ou belliqueux, c'est des hommes que l'on parle. Cela se prouve aussi par le fait qu'à l'occasion il est fait mention des aspects de la vie des femmes de certains pays. Pour l'essentiel toutefois, les femmes, assignées à la sphère privée, sont invisibles dans la représentation du monde que la géographie scolaire offre aux enfants, garçons comme filles. À ce sujet, voir, pour l'Angleterre et les États-Unis : Avril M. C. Maddrell, *loc. cit.* ; Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher, *loc. cit.*

<sup>178</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 77 et 83 ; John Burgess Calkin, *op. cit.*, p. 66 ; Frères des écoles chrétiennes, *The new primary illustrated geography...*, *op. cit.*, p. 34.

<sup>179</sup> Décivant l'Algérie, Toussaint mentionne les tribus « encore insoumises » (François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 284).

<sup>180</sup> Comme l'écrivent Charlotte Lerouge-Cohen et Liza Méry on trouve déjà ce thème chez les Grecs au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C. (Charlotte Lerouge-Cohen et Liza Méry, « Despotisme oriental » dans Bruno Dumézil (dir.), *op. cit.*, p. 505-508).

<sup>181</sup> Dans une étude du rapport occidental à l'Orient, parue la même année que le livre incontournable d'Edward Saïd, Christian Delacampagne explique que le despotisme est l'une des images fortes du rêve occidental de l'Orient. « En somme la fête, le despotisme et le matriarcat ne seraient, à l'intérieur de cette culture occidentale où l'idée même de différence, de différenciation, est l'une des plus hautement valorisées, que trois fantasmes d'indifférenciation, l'incompatibilité de ces fantasmes avec le symbolisme occidental obligeant à les rejeter vers l'Orient. Il faudrait dire alors que ces fantasmes d'indifférenciation représentent quelque chose comme *le travail de l'Autre* dans le savoir occidental – de l'Autre *refoulé* par ce savoir, et dont le *retour* ne fait que hâter, pratiquement, sa destruction par l'Occident. » (Christian Delacampagne, « Orient et perversion » dans Alberto Asor Rosa (dir.), *En marge : l'Occident et ses « autres »*, Paris, Aubier Montaigne, 1978, p. 149-150).

monarchies absolues. Ce n'est toutefois que dans l'étude de l'Asie qu'ils sont renseignés sur le despotisme. Le despote est un monarque absolu tyrannique. John Calkin est l'un des rares auteurs qui expliquent précisément ce qu'est le despotisme : « The countries of Asia are generally badly governed. The laws are not made by representatives chosen by the people, as in our own country. The chief ruler, who is often a selfish, ignorant tyrant, makes such laws as please himself. Then he oppresses his people with taxes, and spends the money on his own pleasures rather than in improving the country<sup>182</sup> ». Le plus souvent, la seule information donnée au sujet des types de gouvernements de l'Asie ou de l'Afrique est qu'ils sont despotiques. Le terme est, à lui seul, suffisant. Dans le devoir de géographie qu'elle leur consacre en 1883, Oriana Lévac, 15 ans, s'attarde surtout à décrire les éléments de la géographie physique de ces continents. À la toute fin du devoir, une ligne concerne les types de gouvernements, lesquels sont « tous monarchiques et absolus » en Asie, Oriana précisant que « presque tous les souverains sont despotes ». Pour l'Afrique, elle écrit que les gouvernements sont « presque tous des monarchies absolues, le plus souvent très despotiques<sup>183</sup> ». Il est impossible de savoir quelle est la nature de la différence entre les gouvernements « despotiques » et « très despotiques » qui se trouve aussi dans le manuel de Toussaint<sup>184</sup>. Pour Séraphine Marchand, 13 ans, « les peuples [de l'Asie] sont opprimés par leurs gouvernements, qui sont presque tous despotiques<sup>185</sup> ». Ces devoirs scolaires sont à l'exemple des multiples descriptions de l'Asie et de l'Afrique contenues dans le matériel scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le despotisme est aussi associé à l'opulence des palais d'Orient et à la cruauté des monarques orientaux<sup>186</sup>. Dans le *Fourth reading book* de la *Royal Canadian Series*, une lecture narrant la bataille — très récente — de Tel-El-Kebir est l'occasion de rappeler la barbarie orientale. Si ce n'était de l'humanité des Anglais qui ont interféré auprès du Khédive, les

---

<sup>182</sup> John Burgess Calkin, *op. cit.*, p. 66-67.

<sup>183</sup> ACND, 312/922/6, École Notre-Dame des Anges, Montréal, Devoirs de concours par les élèves en 1<sup>re</sup>, en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année, juin 1883.

<sup>184</sup> François-Xavier Toussaint, *Petit abrégé de géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 89.

<sup>185</sup> ACND, 309/700/13, Devoirs journaliers de Séraphine Marchand, Académie Saint-Joseph, Montréal [1892-1893].

<sup>186</sup> On rencontre à l'occasion des mentions du despotisme anglais en Amérique. Elles se retrouvent, évidemment, dans les manuels francophones. L'épisode de la déportation des Acadiens ou de la pendaison des Patriotes donne lieu à des commentaires sur ce despotisme colonial. F. X. Garneau le juge même plus injuste que le despotisme oriental : « Le peuple libre qui se met à tyranniser est cent fois plus injuste que le despote absolu, car sa violence se porte pour ainsi dire par chaque individu du peuple opprimant sur chaque individu du peuple opprimé toujours face à face avec lui. » (F. X. Garneau, *op. cit.*, p. 226).

prisonniers de la bataille<sup>187</sup> « would probably have been put to death<sup>188</sup> ». L'auteur précise toutefois, sans jugement moral, que ce sont les Anglais qui ont voulu stopper la rébellion d'Urabi, car ils craignaient pour leurs intérêts financiers en Égypte. Cette lecture illustre bien le double standard : s'il est perpétré pour protéger le commerce, cette force motrice de la civilisation, un massacre n'est pas inhumain. À l'opposé, la peine de mort lorsqu'elle est prononcée par un souverain africain, est barbare.

#### 4.2.2 Le colonialisme : une domination éclairée et légitime

Dans un texte encore brûlant d'actualité, Thierry Hentsch a écrit en 2006 que lorsque le Soi découvre l'Autre qui loge en lui, il se trouve confronté à la nature de son identité. « Poussée à l'échelle d'une civilisation, occidentale en l'occurrence, c'est l'incompréhension radicale qui surgit devant, par exemple, la juxtaposition : camps d'extermination nazis et musique de Bach<sup>189</sup> ». Ce que nous avons vu précédemment sur la liberté conquise par certains peuples, notamment par le peuple canadien-français, ce sont des pouvoirs impériaux qui sont présentés comme illégitimes, car barbares. Dans le cas canadien, il s'agit de reconnaître — dans le passé — la faillibilité de la civilisation anglaise et l'illégitimité de la conquête d'un peuple « blanc »<sup>190</sup>. À l'occasion, le discours scolaire s'engage véritablement dans le chemin qu'Hentsch décrit de la reconnaissance du barbare en Soi. Dans certains manuels d'histoire, par exemple, les actes commis par Cartier au moment de ses voyages en Amérique sont dénoncés : « Il eut cependant tort en s'attribuant le droit d'enlever deux naturels dans le but de les montrer au roi : on ne doit jamais abuser de la force<sup>191</sup> ».

Hentsch poursuit en écrivant que « nous ne sommes pas assez profondément civilisés pour admettre et affronter l'existence en nous du barbare ». Dans l'exhibition scolaire des réalités et de l'actualité de l'impérialisme au XIX<sup>e</sup> siècle, la société canadienne participe de ce double standard si difficile à éviter. Comme nous l'avons vu, la domination, lorsqu'exercée par l'Autre, est despotique, barbare. L'Autre, comme l'écrit Hentsch, « a du coup pour *fonction*

---

<sup>187</sup> Des soldats de l'armée égyptienne qui s'étaient rebellés sous la conduite d'Ahmed Urabi.

<sup>188</sup> *Fourth reading book (Royal Canadian series)*, Toronto, Canada publishing company [Campbell], 1883, p. 342.

<sup>189</sup> Thierry Hentsch, « L'altérité dans l'imaginaire occidental : fonction manifeste, fonction occulte », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 59, n° 3 (2006), p. 350.

<sup>190</sup> La dénonciation de la conquête des peuples racialisés est rare, et lorsqu'elle est exprimée ce n'est qu'en niant à l'Autre toute capacité d'action contre cette conquête.

<sup>191</sup> Adrien Leblond de Brumath, *op. cit.*, p. 10.

*occulte* de porter pour nous, à notre place et à notre bénéfice, ce que nous ne supporterions pas de découvrir en nous. L'Autre barbare nous protège à *notre insu* de notre propre barbarie. Laquelle peut dès lors s'exercer impunément, contre lui, du moment qu'elle n'est que réponse momentanée, atténuée, modérée, civilisée, à la sienne, laquelle est par principe essentielle, fondamentale, radicale<sup>192</sup> ».

Les idées d'Hentsch sur la société actuelle trouvent des échos dans l'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle. À l'exception de quelques erreurs de parcours<sup>193</sup>, inévitables, la domination coloniale et impériale européenne est présentée comme éclairée et sa légitimité se fonde sur la hiérarchie raciale et la mission civilisatrice. Les peuples non européens finiront tous par se soumettre au génie de la civilisation. Ainsi en est-il des indigènes du Canada au temps de la Nouvelle-France (« dominés par le génie de la civilisation, [ils] craignaient et respectaient partout la puissance française ») tout comme des Perses du XIX<sup>e</sup> siècle (« La Perse doit prévoir l'époque où le génie européen lui-même commandera à Téhéran »)<sup>194</sup>. La différenciation raciale est encore une fois bien visible. Dans un manuel anglophone, il est écrit que les Micmacs de la Nouvelle-Écosse « finally submitted to the whites » en 1761<sup>195</sup>. L'utilisation de termes analogues pour parler de la conquête des Canadiens français est impensable. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt, sous la plume des anglophones, d'une bataille entre deux héros virils (Montcalm et Wolfe).

La représentation de la conquête de la Nouvelle-France comme une lutte virile renvoie au caractère sexué de la construction de l'altérité. En effet, les études postcoloniales ont montré comment l'imaginaire colonial a souvent identifié l'Autre à la femme<sup>196</sup>. Ainsi, non seulement ce thème de la soumission des peuples aux Européens renforce la représentation virile de l'Occident face au reste du monde (qui est, par le fait même, féminisé), mais il utilise un discours qui rappelle les rapports de domination sexuelle<sup>197</sup>. Résumant l'histoire de l'Inde, les Frères des

---

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 351.

<sup>193</sup> Certains manuels relèvent, par exemple, l'erreur que les Anglais ont fait en envahissant l'Abyssinie, la replongeant du coup dans l'anarchie. Or, ne l'aurait-il fait, l'Abyssinie n'était pas sauvée pour autant, menacée qu'elle était par « les fréquentes excursions [*sic*] des barbares du Sud, les Gallas. » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 80).

<sup>194</sup> F. X. Garneau, *op. cit.*, p. 54 ; Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 76.

<sup>195</sup> John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 23.

<sup>196</sup> Sinha Mrinalini, *Colonial Masculinity. The 'Manly Englishman' and the 'Effeminate Bengali' in the Late Nineteenth Century*, Manchester et New York, Manchester University Press, 1995.

<sup>197</sup> Joan Wallach Scott, *The Politics of the Veil*, Princeton et Oxford, Princeton University Press, 2007, p. 56.

écoles chrétiennes utilisent un langage qui évoque le viol. Ils écrivent : « la douceur [du] caractère [des peuples des Indes] jointe à un physique peu vigoureux, les ont exposés de tout temps à la domination des étrangers, attirés d'ailleurs par la beauté du climat, etc.<sup>198</sup> » Cette représentation féminisée se trouve dans plusieurs passages qui rappellent tous, à leur façon, le caractère éclairé, voire bienveillant, de la domination britannique. Administrant une part de plus en plus grande du territoire indien, l'Angleterre fait des princes indigènes « d'humbles pensionnaires du gouvernement<sup>199</sup> ». Si elle a le pouvoir de gouverner tous ses sujets indiens, « l'Angleterre laisse [cependant] aux populations leurs lois, leur religion et leurs chefs locaux<sup>200</sup> ». En 1905, au moment où le racisme scientifique devient beaucoup plus évident dans les manuels, J. N. Miller l'exploite pour parler des diverses possessions britanniques. Si les colonies de peuplement se sont vues accorder l'autonomie, tels de jeunes hommes arrivés à l'âge adulte, les colonies habitées par les « dark races » sont gouvernées par des fonctionnaires anglais. Mais « as they see that their condition is greatly improved under the British flag, they are loyal and contented ». Comme les femmes, « the Indian people are not fitted for free government like Canadians and Australians<sup>201</sup> ».

Les représentations de la liberté et de la domination que l'école transmet aux enfants sont révélatrices des rapports de pouvoir sur lesquels s'appuient les administrations coloniales au XIX<sup>e</sup> siècle. Pour se maintenir, les hiérarchies doivent non seulement être réaffirmées, mais elles doivent également être complexes et nuancées. L'intérêt est de bien différencier les sociétés dominées (tout comme les classes et le genre subordonnés) des hommes blancs dominants.

## 5. Une première figure de l'Autre : l'Arabe

Ce premier chapitre d'analyse a décrit les différentes modalités langagières qui construisent l'altérité dans le discours scolaire. Il a aussi présenté le contexte de production des connaissances scolaires et l'existence de doubles standards dans l'évaluation des sociétés. L'opposition Orient/Occident est apparue à quelques reprises dans cette démonstration, que ce

---

<sup>198</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 74.

<sup>199</sup> *Ibid.*

<sup>200</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 321.

<sup>201</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 103 et 133.

soit dans l'examen du despotisme oriental, de la liberté nomade ou de l'immutabilité de l'Asie. Image centrale de la définition identitaire de l'Europe, et plus largement de la culture occidentale, l'Orient apparaît dans le discours scolaire comme une altérité fondamentale<sup>202</sup>. L'étude du discours orientaliste à l'œuvre dans l'institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle n'a pas encore intéressé les chercheurs. Pourtant, ne pourrait-on pas expliquer, en partie du moins, le goût de l'Orient des sociétés européennes et américaines au XIX<sup>e</sup> siècle par l'importance des images et des discours transmis par l'école ? Les dernières pages de ce chapitre explorent cette hypothèse et proposent une première analyse détaillée d'une figure précise de l'Autre : l'Arabe.

### 5.1 Une fascination en phase avec son époque : l'orientalisme à l'école

L'école est un terrain de prédilection pour saisir l'image de l'Orient présente au Québec au XIX<sup>e</sup> siècle. Le discours orientaliste se trouve tout au long du parcours scolaire : que ce soit celui des romantiques, des géographes ou des archéologues ; que ce soit dans les manuels, dans les devoirs ou dans les activités sociales des écoliers. Les rédacteurs des manuels scolaires<sup>203</sup> insèrent dans leurs ouvrages nombre d'extraits, de thèmes et d'illustrations orientales. Dès la première année, les enfants sont initiés au monde oriental, contemporain ou sacré<sup>204</sup>. Dans les

---

<sup>202</sup> L'étude de l'orientalisme s'est enrichie de dizaines de titres depuis la parution de l'ouvrage *Orientalism* d'Edward Saïd en 1978. Aux études concernant l'orientalisme en France, en Angleterre et en Allemagne se sont ajoutées dans les dernières années des recherches sur le discours orientaliste hors des grands centres européens. Mentionnons, parmi les ouvrages récents : Christine Peltre, *Dictionnaire culturel de l'orientalisme*, Paris, Hazan, 2008 ; Suzanne L. Marchand, *German Orientalism in the Age of Empire: Religion, Race, and Scholarship*, Washington, D.C., German Historical Institute; Cambridge, N.Y., Cambridge University Press, 2009; Holly Edwards et Brian T. Allen, *Noble dreams, wicked pleasures: orientalism in America, 1870-1930*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2000 ; Olga Atroshchenko, Inessa Kouteinikova et Patty Wageman, *Russia's Unknown Orient: Orientalist Paintings 1850-1920*, Groningen, Groninger Museum; Rotterdam, NAI Publishers, 2010; Joseph Lennon, *Irish Orientalism: A Literary and Intellectual History*, Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 2004. Pour une étude de l'orientalisme dans le discours scolaire et dans la culture canadienne, voir mes recherches antérieures : Catherine Larochelle, « Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois (1875-1945) », mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2013 ; idem, « L'Orient comme miroir : les altérités orientale et autochtone dans les récits de voyage des Canadiens français au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire sociale/Social History*, vol. 50, n° 101 (mai 2017), p. 69-87.

<sup>203</sup> Paul Aubin remarque à propos des congrégations religieuses éditrices de manuels : « Implantées au Québec depuis la France, les communautés, tout au moins pour les hommes, peuvent recycler localement du matériel pédagogique publié initialement par leurs confrères d'outre-mer. » (Paul Aubin, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*, Sherbrooke, Ex Libris, 2001, p. 45). Plusieurs manuels scolaires publiés au Québec au XIX<sup>e</sup> siècle étaient des copies, souvent adaptées, de manuels français. Éliane Itti a d'ailleurs relevé la présence d'une littérature évoquant le monde arabe dans les manuels français. Dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, les mêmes extraits se trouvent dans les manuels français et canadiens (Éliane Itti, *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires : des colonies à la francophonie*, Paris, Publibook, 2006, 114-125).

<sup>204</sup> L'enseignement de l'histoire sainte, d'abord oralement, débutait dès le cours préparatoire.



syllabaires ou méthodes de lecture, l'apprentissage des lettres « k » et « y » se fait parfois avec le mot « Kabyle<sup>205</sup> ». Le terme « arabe » sert, quant à lui, à illustrer différentes leçons orthographiques<sup>206</sup>. Si l'utilisation d'un vocabulaire oriental pour apprendre à lire et à écrire témoigne de l'importance de l'orientalisme, la présence des « incontournables » du corpus orientaliste dans les manuels de lecture demeure la manifestation la plus évidente de l'hégémonie de cet imaginaire<sup>207</sup>. Des extraits des récits de voyage en Orient de Chateaubriand ou de Lamartine (pourtant à l'index !), deux classiques du genre, sont fréquemment reproduits dans les manuels de lecture. D'autres passages, par exemple « Le simoun. Récit d'un voyageur » ou « Frères dans la mort », sont insérés sans même qu'une attribution ne soit nécessaire<sup>208</sup>. Mais l'orientalisme, tel que Saïd l'a défini, ne se limite pas à une littérature romantique. Il s'agit, très largement, d'une entreprise intellectuelle et coloniale de savoir-pouvoir sur l'Orient et l'école embrasse « ce style de pensée » dans son ensemble. Ainsi, outre l'utilisation fréquente de la littérature de voyage, le matériel scolaire puise aussi à l'orientalisme savant. L'Orient est un territoire à connaître. Ce désir de connaissance apparaît dans la description du territoire, de l'industrie, des ressources, des populations orientales et de leurs coutumes<sup>209</sup>. Il est tributaire à la fois des avancées scientifiques dans les domaines de l'ethnographie et de l'archéologie, ainsi que de l'expansion du commerce.

Face à un Orient contemporain despotique et décadent, ou mystérieux et insaisissable, existe, anachroniquement, un Orient originel et sacré, intimement lié au christianisme. Par exemple, les manuels de géographie contiennent très souvent un chapitre sur la géographie

---

<sup>205</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Syllabaire ou premiers exercices de lecture en rapport avec la méthode d'écriture des frères des écoles chrétiennes*, Québec, Elzéar Vincent et FEC, 1875, p. 8 ; Jean-Baptiste Cloutier, *Le premier livre des enfants ou méthode rationnelle de lecture*, Québec, J.A. Langlais, 1875, p. 13 ; Nérée Tremblay, *Abécé — Nouvelle méthode de lecture par l'image et l'ancienne épellation — premier livret*, Montréal, La compagnie d'imprimerie Moderne, 1902, p. 33 et 38 ; T. Rochon, *Méthode pratique de lecture-écriture — première partie*, Montréal, Beauchemin, 1904, p. 31.

<sup>206</sup> « arabe » (Nérée Tremblay, *Abécé...*, *op. cit.*, p. 23) ; « l'arabe a tiré l'horoscope du bébé » (T. Rochon, *Méthode pratique...*, *op. cit.*, p. 29).

<sup>207</sup> L'utilisation des récits de voyage en Orient et l'intérêt pour le territoire de l'Orient méditerranéen sont beaucoup plus fréquents dans les manuels de lecture francophone. Sans surprise, les manuels anglophones comportent plutôt des « aventures » coloniales en Inde.

<sup>208</sup> « Le simoun. Récit d'un voyageur » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — cinquième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, p. 63-67 ; « Frères dans la mort » dans J.-Roch Magnan, *Cours français... degré supérieur*, *op. cit.*, p. 330-332.

<sup>209</sup> Voir Catherine Larochelle, « Les représentations de l'Orient... », *op. cit.*, p. 75-95.

biblique, section qui est agrémentée d'une carte de la Palestine au temps du Christ. Tout comme les voyageurs en Orient<sup>210</sup>, les rédacteurs des atlas ne voient pas d'incohérence à faire coexister dans leur ouvrage l'Orient de l'Autre (contemporain) et l'Orient du Soi (sacré). L'importance de ce rapport identitaire avec le territoire oriental (biblique) se décline de plusieurs façons. En plus de leurs classes d'histoire sainte, plusieurs collégiens et couventines côtoient l'Orient biblique par le biais de performances théâtrales. Ainsi des extraits des pièces *Esther* ou *Athalie* sont souvent joués dans les institutions d'enseignement<sup>211</sup>. Aussi imaginaire soit-il, les élèves expérimentent eux aussi le voyage en Orient.

À l'étude des manuels scolaires, il faut joindre l'examen des rares devoirs journaliers rédigés par des écoliers et des écolières nous étant parvenus. Ces archives offrent un témoignage plus vivant de l'expérience des enfants. Le discours sur l'Orient y joue des mêmes contradictions et exploite les mêmes imaginaires et idéologies que les récits de voyage et les manuels scolaires. Peu avant l'exposition de Paris de 1900, Marie Louise Larcher, élève de la première classe du cours moyen du couvent de la Congrégation de Notre-Dame à Ottawa, rédige une dictée raisonnée intitulée « Les ruines de Palmyre<sup>212</sup> ». Extraite de l'œuvre de Volney<sup>213</sup>, cette dictée doit être décortiquée par Marie-Louise. « Ce travail est très intéressant. La dictée est analysée de toutes manières [*sic*] » écrit la maîtresse en marge du devoir, jugement que la lecture de l'archive confirme effectivement. Dans la section « Développements de certains passages du texte », Marie Louise élabore sur l'extrait « [Ces lieux solitaires, cette soirée paisible, cette scène majestueuse] imprimèrent à mon esprit un recueillement religieux » :

Dans le recueillement religieux, l'homme se pose le problème de sa destinée : d'où vient-il ? où va-t-il ? Qu'est-ce que la gloire, la fortune, la renommée ? Fragilité et néant. On est prêt à s'écrier comme Bélisaire : "Vanités des vanités, tout n'est que vanité." Telles sont, parmi les mille pensées qui naissent en lui, celles qu'il cueille ou choisit ; de là le recueillement. Plus loin, l'auteur nous montre les hautes pensées qui naissent à son esprit "à l'aspect

---

<sup>210</sup> idem, « L'Orient comme miroir... », *loc. cit.*, pp. 73 et 76 ; Edward Saïd, *L'orientalisme...*, *op. cit.*, p. 196-197.

<sup>211</sup> AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS3/D3, Prestations des élèves, 1864-1869 ; ACND, 326/000/347, Programmes, « Esther, drame en trois actes » (non daté).

<sup>212</sup> ACND, 200/110/11, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours moyen, 1<sup>re</sup> classe [1898-1899].

<sup>213</sup> Voir Thierry Hentsch, « L'Orient sondé : l'enquête de Volney » dans *L'Orient imaginaire*, *op. cit.*, p. 173-182. La dictée est tirée du livre *Ruines ou Méditations sur les Révolutions des Empires*, publié peu de temps après la Révolution française.

d'une grande cité désertes [*sic*]," celles qui résultent de "la mémoire des temps passés" et de "la comparaison de l'état présent".

L'Orient mythique sert de décors aux réflexions de Volney, comme à celles de Marie Louise. Tous les deux ont en commun de n'avoir vu Palmyre qu'en imagination. « La scène de ces méditations est à Palmyre, ruines par excellence dans un site fabuleux — fabuleux au sens propre pour Volney, puisque lui-même n'y est jamais allé et ne le connaît que par ses lectures. Site réel et néanmoins imaginaire donc — à l'image même de l'Orient mythique<sup>214</sup> ». Vers la même époque, Mila Vanasse, élève de la même classe au couvent de Sorel, doit écrire une composition géographique sur l'Afrique. Ce devoir lui permet de s'exprimer sur l'Égypte, sur l'impérialisme et sur les expositions universelles. Ces discours, ainsi que la lucidité avec laquelle elle les exprime, sont pénétrants :

L'Égypte est une des plus intéressantes contrées du globe par ses rapports avec l'histoire sacrée et les ruines de ses monuments qui attestent qu'elle a joui d'une civilisation avancée dès les premiers âges du monde. Aujourd'hui désorganisée au dedans et au dehors, elle n'a pour défenseurs que les intérêts anglais.

Pour moi, si j'avais le privilège d'aller visiter l'exposition internationale de Paris, je me rendrais en Égypte pour voir ce coin de terre africaine qui a eu le bonheur de posséder la sainte famille durant sept ans. Je contemplerai aussi avec une vive admiration les pyramides colossales de ce pays. Mais d'elles, comme de toutes les beautés parisiennes, je ne puis me faire une idée qu'à l'aide de ma faible imagination impuissante à satisfaire l'insatiable curiosité de mon esprit<sup>215</sup>.

Les devoirs de Mila et de Marie-Louise témoignent du fait que l'Orient n'était pas, pour elles, un territoire anodin. Le lien fort qui le lie avec l'histoire sainte, ainsi que la possibilité d'en faire un miroir de la modernité, du progrès, de l'avenir — de l'identité — se lisent dans leurs réflexions.

Hors des textes, l'orientalisme se manifeste aussi dans les différents événements culturels organisés par les institutions scolaires. Certains enseignants élaborent des séances dramatiques et musicales qui mettent de l'avant les œuvres des orientalistes européens, telle

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>215</sup> ACND, 200/110/11, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours moyen, 1<sup>re</sup> classe [1898-1899].

l'ode-symphonie *Le Désert* de Félicien David<sup>216</sup>. En janvier 1875, cette œuvre est interprétée « par le Chœur et l'orchestre du Gesù avec le précieux concours des élèves du collège » Sainte-Marie de Montréal. Les archives révèlent que « ce chef-d'œuvre [est] donné, pour la première fois, en costume. Une scène Egyptienne nouvelle — avec décorations et accessoires spéciaux — a été commandée pour la circonstance<sup>217</sup> ».

Vingt ans plus tard, dans l'après-midi du 30 avril 1895, cet air résonne de nouveau au Mont-Saint-Louis, à Montréal, devant un auditoire sélect<sup>218</sup>. Cette séance dramatique et musicale présidée par l'archevêque de Saint-Boniface, Mgr A. Langevin, est tout orientale : *Le désert* de David retentit entre les différents actes du drame *L'enfant prodigue*. Qu'a pensé Mgr Langevin de l'interprétation, par les écoliers, du *Chant du muezzin* ? On peut supposer qu'il apprécia le thème oriental de la séance, car, alors qu'il est de retour au Mont-Saint-Louis en 1901, les élèves interprètent à nouveau un programme tout oriental<sup>219</sup>. Ces deux séances sont exemplaires de l'univers scolaire orientaliste ; elles combinent Orient sacré et Orient impérial ou romantique. Elles évoquent également la présence de ce thème dans le théâtre étudiant — masculin et féminin<sup>220</sup> — du XIX<sup>e</sup> siècle. L'Orient est souvent recréé dans les grandes salles de certains couvents et collèges. Quelques enfants canadiens-français se travestissent, l'espace de quelques heures, en Orientaux. « La Malédiction », « Fort comme un turc », « Séance historique [Un épisode de la vie de Saladin] », « Une page d'histoire de France [Guerre d'Algérie] »,

---

<sup>216</sup> Cette ode-symphonie de David connut un énorme succès en Europe dès sa création à Paris en 1844. *Le désert* connaîtra le même succès au Canada au XIX<sup>e</sup> siècle. Cela se vérifie, entre autres, par l'allusion qui y est faite dans la notice nécrologique du Frère Flamien des FEC : « Le Désert de Félicien David, exécuté sous sa direction (1869) dans la salle Saint-Patrice — détruite peu après par un incendie — révéla son talent d'artiste : au dire de M. Barbarin, dont le témoignage était difficile à récuser, ce fut la meilleure à Montréal. » (AFEC, 509372, « Frère Flamian »). En 1861, le *Journal de l'instruction publique* mentionne que « les amateurs de cette ville [Montréal ?] ont exécuté, au profit de l'Asile des Orphelins [...] le Désert, de Félicien David. » (« Nouvelles et faits divers », *Journal de l'instruction publique*, vol. 5, n° 12 (décembre 1861), p. 212). Voir aussi Arlette Millard, *Félicien David et l'aventure saint-simonienne en Orient*, Paris, Presses franciliennes, 2005, p. 85-92.

<sup>217</sup> AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS3/D3, Prestations des élèves, 1870-1879.

<sup>218</sup> « M<sup>gr</sup> Langevin au Mont Saint-Louis », *La Minerve*, 67<sup>e</sup> année, n° 196 (1<sup>er</sup> mai 1895), p. 3.

<sup>219</sup> M<sup>gr</sup> Langevin préside à nouveau une séance dramatique et musicale au Mont-Saint-Louis le 17 décembre 1901. On y présente le drame militaire « The Dumb Spy or The Siege of Constantina » et le drame biblique « Joseph reconnu par ses frères » (AFEC, S50/512022, Vie académique — Mont-Saint-Louis, « Programmes »).

<sup>220</sup> Le mémoire de maîtrise de Julie Plourde a montré que, malgré une historiographie qui le postulait comme inexistant, le théâtre a été pratiqué dans les couvents de jeunes filles de la Congrégation de Notre-Dame (Julie Plourde, « Un genre en construction : le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920 », mémoire de maîtrise (histoire), Université de Montréal, 2014).

« Dimitri », etc, sont autant de séances mettant en scène l'histoire de la rencontre entre l'Orient et l'Occident<sup>221</sup>.

## 5.2 L'Arabe en dictée : mosaïque d'une figure de l'Autre

L'étude de l'exploitation du thème orientaliste par l'école révèle et précise la figure de l'Arabe<sup>222</sup> comme une figure de l'Autre fondamentale. C'est notamment à travers l'enseignement de la langue (par des dictées ou des lectures, par exemple) qu'on voit se dessiner l'image de l'Arabe. Les rapports de l'Arabe avec son cheval et avec le désert ainsi que son habileté légendaire sont autant de *topoi* qui créent l'univers narratif dans lequel cette figure prend sens.

Le lien qui unit l'Arabe à son cheval est un thème récurrent dans la littérature scolaire. Dans un manuel de composition, les Frères maristes demandent aux écoliers de compléter la phrase suivante : « Le cheval de l'arabe est son meilleur...<sup>223</sup> ». Dans un exercice sur les synonymes cheval - coursier - rosse, la revue *L'Enseignement primaire* écrit : « L'Arabe est souvent plus attaché à son fidèle coursier qu'à sa propre famille<sup>224</sup> ». L'amitié qu'illustrent ces citations est mise en scène dans une légende rapportée par Lamartine dans son *Voyage en Orient* que le matériel pédagogique reproduit à plusieurs reprises. En effet, rares ont dû être les écoliers canadiens-français qui n'ont pas lu (ou rédigé) l'histoire de « l'Arabe et son cheval » : en plus d'apparaître dans plusieurs manuels de lecture<sup>225</sup>, cette légende est proposée comme sujet de dictée dans les revues pédagogiques<sup>226</sup> ou comme canevas de rédaction dans des manuels de

---

<sup>221</sup> Séances dramatiques, historiques ou comiques jouées au Mont-Saint-Louis (Montréal), à Villa Maria (Montréal) et au Petit Séminaire de Québec entre les années 1860 et 1900.

<sup>222</sup> Pour maintenir une distance entre la construction de la figure essentialisée de l'Arabe que j'étudie et l'existence d'une réalité décrite par ce mot, j'utiliserai, sauf dans le cas des citations, la majuscule au début du mot arabe.

<sup>223</sup> Frères maristes, *Méthode pratique de style et de composition littéraire — cours élémentaire*, Lévis, Mercier, 1892, p. 21.

<sup>224</sup> « Synonymes », *L'Enseignement primaire*, 1<sup>re</sup> année, n° 8 (15 avril 1881), p. 93.

<sup>225</sup> Lamartine, « Le coursier du désert » dans J.-Roch Magnan, *Cours français... degré supérieur*, op. cit., p. 306-308 ; idem, « L'Arabe et son cheval » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — quatrième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, p. 16-18.

<sup>226</sup> « Langue Anglaise — Dictation The Arab and His Horse », *L'Enseignement primaire*, 33<sup>e</sup> année, n° 8 (avril 1902), p. 501.

composition<sup>227</sup>. Dans cette légende, un Arabe nomade, prisonnier des Turcs, retrouve, au milieu de la nuit, son fidèle ami :

il reconnut sa voix, et ne pouvant résister au désir d'aller parler encore une fois au compagnon de sa vie, il se traîna péniblement sur la terre, à l'aide de ses mains et de ses genoux, et parvint jusqu'à son coursier. "Pauvre ami [...] qu'au moins, si je suis esclave, tu restes libre ! Tiens, va, retourne à la tente que tu connais, va dire à ma femme qu'Abou-el-Marsch ne reviendra plus, et passe la tête entre les rideaux de la tente pour lécher la main de mes petits enfants."

Tout en lui parlant, l'Arabe libère le cheval qui le saisit alors par la ceinture et le mène jusqu'à sa tente dans le désert où il meurt aussitôt de fatigue. L'association de l'Autre avec l'animalité, que ce soit par une relation fusionnelle, comme c'est le cas ici, ou par une comparaison entre l'humain et l'animal, est une caractéristique familière de la rhétorique de l'altérité. Ce que la légende évoque aussi, c'est le rapport très particulier qui unit l'Arabe à l'environnement qu'il habite : le désert. En effet, c'est très souvent dans le désert qu'évoque l'Arabe des lectures et des dictées. Ainsi en est-il du devoir à rendre au pluriel « L'Arabe affamé » ou de la dictée « Les Arabes nomades »<sup>228</sup>. Décivant « l'Arabe pur sang », cette dictée évoque une communion parfaite entre la nature du désert et la constitution physique de l'Arabe : « Le grand air, la poussière, le soleil tannent la peau et lui donnent cette belle teinte bronzée qui se marie si bien au dessin énergique du visage. C'est surtout parmi les nomades que ce type se retrouve dans toute sa beauté : on voit réellement un magnifique spécimen de l'espèce quand un homme de grande tente apparaît drapé dans ses bournous<sup>229</sup> ». Comme le Sauvage de l'Amérique, l'Arabe vit en liberté dans cette nature parfois hostile, mais avec laquelle il est en harmonie.

L'Oriental efféminé est une manifestation du discours orientaliste bien connue<sup>230</sup>. Pourtant, telle qu'elle est véhiculée par l'institution scolaire, la représentation de l'Arabe lui confère plutôt des attributs virils, qui ne sont pas si différents de ceux qu'on reconnaît chez l'aventurier européen. À plusieurs reprises, les lectures, les dictées et les descriptions géographiques s'intéressant aux Arabes sont l'occasion de rappeler leur courage et de décrire

---

<sup>227</sup> Lamartine, « L'arabe et son cheval » dans Robert E., *Méthode pratique et raisonnée...*, *op. cit.*, p. 29.

<sup>228</sup> « Devoir à rendre au pluriel », *L'Enseignement primaire*, 2<sup>e</sup> année, n° 2 (16 janvier 1882), p. 21 ; « Dictée », *L'Enseignement primaire*, 5<sup>e</sup> année, n° 14 (15 septembre 1885), p. 174.

<sup>229</sup> « Dictée », *L'Enseignement primaire*, 5<sup>e</sup> année, n° 14 (15 septembre 1885), p. 174.

<sup>230</sup> Sinha Mrinalini, *op. cit.* ; Ania Loomba, *Colonialism/Postcolonialism*, London et New York, Routledge, 2005, p. 129-130.

leur habileté à manier chevaux et fusils. Les Arabes sont habiles et rusés pour chasser l'autruche<sup>231</sup>. Ils sont par ailleurs courageux au combat<sup>232</sup>, comme le remarque Guy de Maupassant dans un extrait que les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame utilisent comme dictée dans leurs classes<sup>233</sup>. Une dictée sur « La Fantasia » décrit quant à elle le jeu de la poudre auquel se prêtent les Arabes lorsqu'ils veulent honorer quelqu'un. « Il faut que celui à qui les Arabes rendent cet honneur paraisse y prendre plaisir ; sinon, il passe pour ne pas aimer la poudre, les émotions qu'elle donne, et cela est pris en mauvaise part.<sup>234</sup> » Ainsi, les Arabes sont habiles pour manier (et décharger !) le fusil, et cette agilité reflète, par ailleurs, leur virilité, voire leur idée de la virilité.

La multiplicité des textes scolaires qui dépeignent l'Arabe fait apparaître un archétype. L'Arabe mobilisé par la culture scolaire apparaît comme un homme sage, fidèle et viril. Cette image est en concordance avec l'intention pédagogique qui sous-tend l'utilisation scolaire de l'Orient : éveiller la moralité des élèves par l'exemple de l'Autre.

### **5.3 La sagesse orientale : l'utilisation morale du lointain et de l'exotique**

Le matériel scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle regorge de contes, de légendes et de réflexions morales qui enseignent aux enfants différentes vertus, individuelles et sociales. Outre les contes européens, les manuels scolaires offrent aux enfants différentes historiettes morales dont l'action se déroule en Orient. L'origine de ces contes est rarement spécifiée. Sont-ils authentiquement issus de la culture mythologique arabe ? Par quel médiateur sont-ils parvenus dans les cultures francophones et anglophones ? L'étude des manuels laisse ces questions en suspens<sup>235</sup>. Ce qu'il est plus intéressant de chercher à savoir c'est la façon dont ces légendes exploitent le thème de la sagesse orientale, l'Orient apparaissant dès lors comme un modèle moral.

---

<sup>231</sup> *Second Reader*, *op. cit.*, p. 112; Jean Holmes, *op. cit.*, p. 235.

<sup>232</sup> Jean Holmes écrit pour sa part qu'ils « passent pour braves, habiles à manier l'arc et la lance, et pour très bons tireurs, depuis qu'ils sont familiarisés avec les armes à feu. » (Jean Holmes, *op. cit.*, p. 219).

<sup>233</sup> ACND, 660/055/7, « Exercices d'orthographe » [non daté].

<sup>234</sup> « Dictée. La Fantasia », *L'Enseignement primaire*, 17<sup>e</sup> année, n° 4 (15 octobre 1895), p. 65.

<sup>235</sup> Seules deux légendes arabes sont attribuées à Lamartine qui les recense dans son *Voyage en Orient* : « Les deux frères » et « L'Arabe et son cheval ».

Les histoires orientales présentent différents personnages : le juste cadi algérien, le petit arabe patriotique, le derviche insulté, le fidèle serviteur, le pieux mollah, le frère généreux, etc. L'inclusion de cette sagesse « arabe » ou « orientale » dans la littérature scolaire témoigne de la proximité des cultures arabes et européennes. Elle atteste aussi de l'identité distincte, forte et respectable qui est reconnue aux peuples de l'Orient méditerranéen (arabe et perse). Ces histoires dressent une liste des valeurs importantes aux yeux des Orientaux : hospitalité, générosité, modestie, justice sage, patriotisme, miséricorde. Ces valeurs ne sont pas en opposition avec celles prescrites par la culture canadienne, et c'est précisément pourquoi les auteurs incluent les contes orientaux dans les manuels scolaires. Mais cette communauté de valeur ne diminue en rien la distance qui sépare l'Occident de l'Orient. En effet, la reconnaissance de la richesse de la civilisation orientale ne doit pas oblitérer le fait que ces extraits réaffirment le caractère fondamentalement « autre » de l'Orient. Prenons l'exemple de la fable « The Sagacious Cadi ». Tout en reprenant plusieurs clichés orientalistes, l'histoire du cheik Bou-Akas et du cadi avisé offre une leçon intéressante sur l'administration d'une justice équitable. L'histoire, reprise du magazine *Household Words*<sup>236</sup>, est imprimée dans des manuels de lecture américains et canadiens, catholiques et protestants, tout au long de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>237</sup>. L'anecdote raconte comment le cheik Bou-Akas teste la justice de l'un de ses cadis qu'on dit très avisée. La leçon de justice mise en scène prend place dans un décor tout à fait oriental : le cheik règne despotiquement sur douze tribus et monte un cheval arabe docile, la femme est présentée comme une possession de l'homme et plusieurs coutumes orientales sont évoquées.

\*\*\*

Figure de l'Autre fondamentale dans l'imaginaire occidental, l'Orient apparaît sous une multiplicité de formes dans le discours scolaire. Cette complexité est à l'image de la construction

---

<sup>236</sup> Magazine publié par Charles Dickens en Angleterre dans les années 1850.

<sup>237</sup> « The Observing Judge » dans Angela Gillespie, *The Metropolitan Third Reader: Carefully Arranged in Prose and Verse for the Use of Schools*, New York ; Boston, Montréal, D. & J. Sadlier, 1866, p. 241-246; « The Sagacious Cadi », *Canadian Readers. Book IV. Based on the Series Prepared by J. M. D. Meiklejohn*, Toronto & Winnipeg, W. J. Gage and Company, 1883, p. 71-82; « The Sagacious Cadi », *Goodrich's Sixth School Reader*, Louisville, KY, Noble Butler, 1857, p. 110-114 ; « The Observing Judge » dans *The National Third Reader: Containing Exercises in Articulation, Emphasis, Pronunciation, and Punctuation*, New York, Richard G. Parker & J. Madison Watson, 1865, p. 208-215.



de l'altérité par l'école. Dans un siècle où l'éducation est essentielle afin de se dire civilisé, l'apprentissage des hiérarchies politiques, sociétales et raciales est nécessaire. Parce que l'inculcation de l'infériorité de l'Autre est centrale à la mainmise coloniale, l'école diffuse une idéologie qui manipule les doubles standards et les attributs de la virilité et de la féminité. Ce premier chapitre a insisté sur les pratiques langagières et idéologiques qui délimitent rhétoriquement l'altérité. Or, il manque une pièce au tableau, et non la moindre. Si l'Autre se distingue par ses conventions et ses attributs sociaux différents, il apparaît d'abord par l'exhibition de son corps, dès lors que celui-ci diffère du corps de celui qui l'observe. Pour compléter l'examen de la construction de l'altérité par l'école, le prochain chapitre s'intéressera au corps comme objet de fascination, de hiérarchisation et de politique central à la question de l'Autre.

## Chapitre 2

### Le corps-autre ou l'altérité inscrite dans la chair

Dans le bulletin géographique qu'elle publie en octobre 1892, la revue *L'Enseignement primaire* décrit les Arabes de l'Arabie comme des êtres « énergiques, spirituels, ardents et rêveurs à la fois ». Quelques semaines plus tard, la publication pédagogique mène plutôt ses lecteurs au Dahomey. Pour décrire les habitants de ce pays d'Afrique, l'auteur fait appel à d'autres qualificatifs : « Les nègres [*sic*] qui forment la population du Dahomey sont de petite taille, mais robustes, bien découplés, infatigables marcheurs et d'une agilité surprenante<sup>1</sup> ». Si les Arabes apparaissent comme des hommes d'esprit, les Nègres du Dahomey ne sont que des corps<sup>2</sup>. Des corps robustes, des corps infatigables, des corps agiles. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les conceptions, les significations et la rationalisation du corps humain évoluent considérablement<sup>3</sup>. Le corps, que ce soit celui des femmes, des ouvriers, des enfants ou des indigènes, est étudié, exhibé et discipliné par les scientifiques, les artistes et les administrateurs civils de la société européenne. La vue du corps est investie de la capacité à juger de l'identité d'une personne. Par la couleur de la peau, par les ornements ou les vêtements qui le recouvrent, le corps permet de percevoir et de nommer l'altérité.

Le corps racialisé occupe une place importante dans la construction rhétorique de l'altérité à l'école. Grandement influencé par l'évolution des théories scientifiques de la race, le curriculum scolaire s'assure d'initier les enfants à ces « savoirs » construits sur la réduction des êtres humains à leur corps. Comme le dit très bien David Le Breton : « Le corps étranger devient le corps étrange. La présence de l'Autre se réduit à celles des indices morphologiques qui le

---

<sup>1</sup> « Bulletin géographique », *L'Enseignement primaire*, 14<sup>e</sup> année, n° 3 (1<sup>er</sup> octobre 1892), p. 47 ; « Bulletin géographique », *L'Enseignement primaire*, 14<sup>e</sup> année, n° 6 (15 novembre 1892), p. 95.

<sup>2</sup> Dans la pensée européenne, l'homme est constitué de deux éléments : le corps et l'esprit (l'âme). La culture européenne hiérarchise ces éléments et privilégie le second.

<sup>3</sup> Voir, notamment : David Arnold, *Colonizing the Body. State Medicine and Epidemic Disease in Nineteenth-Century India*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1993 ; Donald E. Hall (dir.), *Muscular Christianity. Embodying the Victorian Age*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994 ; Catherine Gallagher, *The Body Economic: Life, Death, and Sensation in Political Economy and the Victorian Novel*, Princeton, Princeton University Press, 2006. Les différents travaux de Michel Foucault sont, à ce sujet, incontournables. Voir notamment, *Surveiller et punir* et la trilogie *Histoire de la sexualité*. On consultera avec intérêt le deuxième tome de la synthèse *Histoire du corps* (Alain Corbin (dir.), *Histoire du corps. 2. De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2005).

désignent racialement. Il est son corps, l'anatomie est son destin, car elle enferme simultanément du fait de sa conformation une morale particulière, une beauté ou une intelligence qui sont directement fonction d'indices savamment mesurés<sup>4</sup> ». Alors que le corps de l'écolier doit être discipliné et bridé au profit de la pensée rationnelle, le corps racialisé est abondamment décrit et montré aux enfants. La représentation de l'Autre et l'expérience du Soi sont ainsi interreliées, participant d'un rapport de pouvoir fondé sur la domination des corps.

« Avez-vous déjà vu des nègres [*sic*] ? » demande J. N. Miller à ses jeunes lecteurs en 1901<sup>5</sup>. Cette phrase signale à la fois un changement pédagogique important et la portée de la vision, du fait de « voir », dans l'appréhension des corps-autres. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la présentation des différentes races était très sobre, se limitant souvent à une courte énumération. En s'adressant directement aux enfants, et en variant les attributs généraux de chaque race, Miller expérimente une nouvelle didactique de l'enseignement de la géographie. Cette valeur accordée à la vue semble être particulièrement importante dans la culture occidentale. À ce propos, Antonio Guerci écrit : « Selon l'anthropologie sensorielle, la vision est le sens privilégié des Occidentaux. D'autres populations humaines sentent un corps, écoutent un corps, hument un corps, touchent un corps, goûtent un corps ; d'où s'ensuit toute une série d'expressions employées excluant la vision<sup>6</sup> ». La domination, la ségrégation, voire le génocide de peuples entiers, par les sociétés européennes se sont appuyées sur une visualité de la différence inscrite dans le corps de celui qu'il fallait dominer. David Le Breton soutient par ailleurs que l'importance de la vue dans les idéologies racistes a été poussée à l'extrême lors de l'Holocauste : « L'étoile jaune portée à la vue des passants pousse la logique à son terme puisque le raciste ne dispose pas de signes corporels manifestes susceptibles de singulariser la population, une marque extérieure y pourvoit en toute évidence.<sup>7</sup> »

---

<sup>4</sup> David Le Breton, « Notes sur les imaginaires racistes du corps », *Quasimodo*, n° 6 (2000), p. 54.

<sup>5</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, p. 13.

<sup>6</sup> Antonio Guerci, « Normalité, norme, normativité. Anthropologie physique des corps-autres » dans Gilles Boëtsch et al. (dir.), *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, s.l., De Boeck Supérieur, 2007, p. 64.

<sup>7</sup> David Le Breton, *loc. cit.*, p. 59. Dans un article pénétrant du même numéro de la revue *Quasimodo*, Frédéric Baillette analyse l'historicité de la différenciation physique des Tutsis et des Hutus du Rwanda. Rappelant l'histoire coloniale, Baillette écrit : « Les premiers Européens, fortement influencés ou formés par les thèses de Gobineau [...] appliquèrent des conceptions racialistes à la compréhension de la société rwandaise. » (Frédéric Baillette, « Figures du corps, ethnicité et génocide au Rwanda », *Quasimodo*, n° 6 (2000), p. 11).

L'institution scolaire forme, chez les enfants, cette capacité à reconnaître l'Autre par le simple fait de le voir. C'est ce que ce deuxième chapitre démontrera. La première section explorera les liens entre la description des corps par l'école et l'importance d'un régime de la vision au XIX<sup>e</sup> siècle. Les transformations de la typologie raciale enseignée à l'école seront ensuite abordées. Loin de n'être qu'une énumération rapide de diverses caractéristiques physiques, le système de pensée raciale pénètre l'ensemble du matériel scolaire. Beau ou hideux, le corps de l'Autre est polysémique et l'examen des conceptions raciales transmises le révèle bien. L'enseignement de cette taxonomie instaure également une hiérarchie des races et une essentialisation des groupes humains qui sont intimement liées au projet politique colonial du Canada. L'étude des deux manuels de géographie publiés au début du XX<sup>e</sup> siècle par J. N. Miller fera voir certaines différences idéologiques entre les conceptions francophones et anglophones de la race. Finalement, la dernière section du chapitre abordera des questions directement rattachées à la représentation de la race noire et analysera en détail la mise en narration de la figure du Nègre dans l'institution scolaire.

## 1. Les corps étranges

### 1.1 « Avez-vous déjà vu... » : corps et visualité

La photographie, l'éclairage urbain, la presse illustrée, les appareils ophtalmologiques : plusieurs des innovations technologiques occidentales du XIX<sup>e</sup> siècle participent de l'histoire de la vision. Par ailleurs, l'observation et la perception sont alors des facultés privilégiées<sup>8</sup>. Le développement de ce régime de vision et la façon dont il se déploie dans l'inspection des corps instaurent des rapports de pouvoir divers<sup>9</sup>. L'un de ceux-ci se manifeste dans l'exhibition et l'étude des « races humaines ». Dans son livre *Le Temps et les Autres*, l'anthropologue Johannes Fabian analyse le rapport complexe de l'anthropologie avec la visualité. Fondées sur l'observation, « les pratiques ethnologiques anciennes ont établi des convictions fermes, bien que rarement exprimées, que les représentations de la connaissance par l'intermédiaire d'images

---

<sup>8</sup> Voir Chris Otter, *The Victorian Eye: A Political History of Light and Vision in Britain, 1800-1910*, Chicago et London, The University of Chicago Press, 2008.

<sup>9</sup> On peut penser, notamment, à la discipline des corps marginaux ou du corps ouvrier. Voir les travaux de Michel Foucault et Chris Otter.

visuelles et spatiales, [...] conviennent particulièrement bien à la description de cultures primitives qui, comme chacun le sait, constituent des objets suprêmement "synchroniques" pour la perception esthétique-visuelle<sup>10</sup> ». Conjointement au développement de ces pratiques ethnologiques, le foisonnement des expositions de tous types dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle a mis de l'avant l'étude « visuelle » du corps des Autres. Dans un chapitre du livre *Zoos humains*, Raymond Corbey résume bien le caractère visuel de l'exhibition des êtres humains qui avait lieu dans ces foires nationales et internationales :

La devise [de l'Exposition universelle de 1893 de Chicago, « Voir, c'est savoir »] exprime sous une forme ramassée une idéologie sous-jacente qu'on retrouve à l'œuvre dans une série de pratiques apparemment disparates de l'époque coloniale : la photographie, le discours colonialiste, le discours missionnaire, l'anthropométrie, la collecte et l'exhibition, etc. Ce que voyaient les gens, plutôt que la réalité telle qu'elle était, c'était dans une très large mesure la réalité telle qu'elle était perçue et activement imprimée dans l'esprit du spectateur par les images, les conceptions, les taxinomies, les récits et les attitudes motivationnelles. L'ordre perçu était un ordre imposé : le regard du citoyen sur un individu « autre » était déterminé à un degré considérable par les récits et les stéréotypes déjà présents dans son esprit<sup>11</sup>.

Les corps racialisés sont ainsi exhibés, étudiés, mesurés, photographiés, diffusés et aliénés dans la performance lors de ces événements populaires. Loin d'être imperméable à ce contexte particulier, l'école reproduit ces représentations visuelles de l'exotisme et, du coup, assure leur pérennité. L'apparition d'images de corps-autres dans le matériel scolaire coïncide du reste avec l'époque des grandes expositions et autres foires ethnologiques<sup>12</sup>. En intégrant les manuels, la diversité humaine enseignée par la monstration des corps-autres, déjà réductrice de l'expérience, est simplifiée et stéréotypée à plus haut degré encore. Comme l'explique Ildikó Sz. Kristóf, un stéréotype visuel devient effectif par sa reproduction dans la longue durée.

---

<sup>10</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 203-204.

<sup>11</sup> Raymond Corbey, « Vitrites ethnographiques : le récit et le regard » dans Nicolas Bancel et al. (dir.), *Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines*, Paris, La Découverte/Poche, 2004, p. 97-98. Voir également, dans le même ouvrage : Nicolas Bancel et Olivier Sirost, « Le corps de l'Autre : une nouvelle économie du regard », p. 390-398. Un texte de Robert W. Rydell explore aussi la question de l'expérience de la vue dans les expositions universelles : Robert W. Rydell, « La vue, l'ouïe et les autres sens : hiérarchies raciales dans les expositions universelles américaines » dans Nicolas Bancel, Thomas David et Dominic Thomas (dir.), *L'invention de la race. Des représentations scientifiques aux exhibitions populaires*, Paris, La Découverte, 2014, p. 233-246.

<sup>12</sup> Plusieurs images contenues dans les manuels scolaires proviennent d'ailleurs de ces événements (voir infra chapitre 4).

L'école a ainsi largement contribué à l'invariabilité morphologique dans la représentation visuelle populaire des grandes typologies de l'espèce humaine<sup>13</sup>.

L'école participe ainsi de cette attentive monstration et de ce régime de connaissance du corps de l'Autre. La monstration découlait dans le cas des expositions de nécessités commerciales : les « sauvages » exhibés attiraient le public. Dans l'institution scolaire, c'est une perspective pédagogique qui justifie le recours à la présentation du corps racialisé, l'altérité étant une façon de stimuler l'intérêt des élèves. L'observation, alors considérée comme une faculté naturelle de l'enfant<sup>14</sup>, et son rôle dans la pédagogie sont de plus en plus discutés à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans son édition de septembre 1857, le *Journal of Education* reproduit un article du *Papers for the Schoolmaster* (périodique anglais) sur l'enseignement de la grammaire. Il y est question de l'observation chez les jeunes enfants : « The faculty of *observation* is the earliest [faculty] in the order of development, and such subjects of instruction as excite and direct the power of observation should be the first to which the attention of children should be introduced. On this account, *object lessons on natural history* may be given to infants even before the power of reading is attained. On this account also *geography* should be taught before *arithmetic* and *grammar*<sup>15</sup> ».

L'école primaire s'appuie fortement sur la capacité d'observation et de perception des enfants. L'étude des corps-autres occupe une place de choix parmi les sujets scolaires qui font directement appel à la vue. Dans une lecture intitulée « Une tribu des Îles Mangan », l'importance accordée à la vue du corps-autre est manifeste : « Mais ce qui nous frappa surtout à première **vue**, ce fut un campement de 500 sauvages, venus de 100 à 300 lieues de distance, pour assister à la mission. [...] Ces feux de bivouac allumés çà et là et autour desquels se tenaient pittoresquement groupés des sauvages de tout âge, avec leurs figures cuivrées et leurs costumes variés [...] le tout formait un tableau d'une originalité toute locale, qu'il ne nous sera peut-être

---

<sup>13</sup> Ildikó Sz. Kristóf, *loc. cit.*, p. 43.

<sup>14</sup> Johannes Fabian souligne le caractère pédagogique de la visualité, sans pour autant se prononcer sur sa réalité : « On croit communément que le spatio-visuel convient davantage à l'esprit des enfants et des adolescents qu'à une intelligence mature. C'est aux psychologues de décider s'il en est vraiment ainsi. » (Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 204).

<sup>15</sup> « Grammar », *Journal of Education*, vol. 1, n° 7 (septembre 1857), p. 131.

jamais donné de contempler encore<sup>16</sup> ». Rappelons-nous aussi la leçon d'histoire nationale publiée par *L'Enseignement primaire* dans laquelle le maître demandait : « Jean-Charles, n'avez-vous jamais vu des Sauvages ? », ou encore cette phrase de la géographie de Miller : « Avez-vous déjà vu des nègres [*sic*] ? » qui devient, dans la version anglophone de son manuel : « Have you ever seen any negroes [*sic*] ? Chinamen ? Indians ? ». De la même façon, un manuel de composition demande aux enfants de développer le canevas suivant : « Claudius parle à son ami de la foire de X... Il a vu des saltimbanques, des lions, des tigres, un nègre [*sic*], etc.<sup>17</sup> ». Que les enfants répondent par l'affirmative à ces questions, ou qu'ils aient véritablement vu des Noirs à la foire, n'avait, en somme, aucune importance. Dans l'exercice de la description, ce qui comptait pour l'élève c'était de pouvoir « imaginer » ces scènes, pique-nique familial ou rencontre du Nègre. En ce sens, grâce aux connaissances que l'école leur inculquait, les écoliers étaient en mesure de se figurer mentalement l'apparence d'un Noir, d'un Chinois ou d'un Indien.

### 1.1.1 La description du corps-autre

Voir l'Autre, c'est d'abord voir son corps comme étant différent. Tout comme le portrait des mœurs indique la présence d'un peuple autre, la description du corps signale également l'altérité. À ce sujet, il est important de noter que le corps du Blanc n'est à peu près jamais décrit<sup>18</sup>. À l'occasion seulement, dans les manuels d'histoire, des détails physiques accompagnent la présentation des grands personnages. Ainsi, la division disciplinaire évoquée au début de la thèse est à nouveau confirmée. À la race blanche appartient l'histoire, aux autres races revient l'ethnographie. Outre quelques peuples sauvages très populaires que nous observerons au prochain point, les auteurs des manuels scolaires sont surtout fascinés par

<sup>16</sup> J. Perreault, « Une tribu des îles Mingan » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — quatrième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, p. 66.

<sup>17</sup> J. Duclos, *Leçons de style spécialement destinées aux jeunes garçons : conformes aux nouveaux programmes — cours préparatoire et élémentaire*, Mile-end près Montréal, Institution des sourds-muets, 1891, p. 58. Le même genre d'énoncés se lit dans d'autres manuels : « Lévy a vu le Kabyle » (Jean-Baptiste Cloutier, *Le premier livre des enfants ou méthode rationnelle de lecture*, Québec, A. Côté, 1875, p. 36) ; « La juive que nous avons vue est très riche » (E. Robert, *Méthode de langue anglaise — première année*, Montréal, Institution des sourds-muets, 1884, p. 78) ; « Les Anglais que nous avons vus sont très riches. [...] J'ai vu ces Françaises quand j'étais à la campagne. » (*Ibid.*, p. 90) ; « Feeling some desire to see these singular people [the Indians] in their winter encampment [...] » (Mrs. Moodie, « Canadian Indian Encampment » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 188).

<sup>18</sup> Évidemment, c'est à l'exception de la présentation sommaire des différentes races humaines dans les manuels de géographie. À ce moment seulement le corps du Blanc est rapidement dépeint.

l'apparence physique des habitants des îles de l'Océanie. Dès les années 1830, l'abbé Jean Holmes offre au lecteur de son manuel des détails précis sur leurs corps. Si les Malais de cette région ont un teint « olivâtre ou basané », les nègres océaniens « se distinguent par une couleur noire ou brune noirâtre, par l'angle facial très obtus, le nez épaté, les lèvres épaisses, les cheveux crépus sans être laineux, et par une longueur démesurée des bras, des jambes et des cuisses, qui sont en même temps excessivement grêles.<sup>19</sup> » Plus loin, le lecteur apprend qu'« au sud de Palembang vivent des nègres qui ont la tête extraordinairement grosse, avec une taille, des jambes, et des bras de pygmées<sup>20</sup> ».

Jusqu'aux années 1880, la plupart des géographies scolaires évoquent l'apparence physique des habitants de l'Océanie. En 1877, les Frères des écoles chrétiennes écrivent : « the Malays are robust; they are low in stature, and have small, black eyes, short noses, long, black hair, and square chins. The Papuan race, or negroes of Oceanica, are distinguished by large lips or woolly hair; they are of diminutive size, seldom exceeding five feet<sup>21</sup> ». Quelques années plus tard, George John Hodgins décrit les « aborigènes » de l'Australie, en insistant lui aussi sur leur petite taille, leur corps maigre et chétif, leur peau couleur de cuivre ou de suie, leur nez épaté, leurs lèvres saillantes, leur arcade sourcilière proéminente et leurs cheveux bouclés<sup>22</sup>. Cette fascination pour les peuples de l'Océanie est directement liée à la popularité des récits d'exploration des Européens au XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Les élèves connaissent bien les voyages de Dumont d'Urville, de Bougainville ou de Cook, dont ils reproduisent les tracées sur des cartes géographiques.

John Burgess Calkin fait le pont entre deux façons de présenter les indigènes de l'Océanie. Il combine la description physique présente dans les manuels du deuxième tiers du XIX<sup>e</sup> siècle et l'idée de la race mourante évoquée par les auteurs publiant au tournant du siècle suivant. Après avoir spécifié que les « sauvages dégradés » de l'Australie sont noirs, mais n'ont pas le nez épaté, les lèvres épaisses ou les cheveux laineux des Nègres de l'Afrique, l'auteur

---

<sup>19</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 267-268.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>21</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography for the Use of Christian Schools for the Dominion of Canada*, Montréal, Brothers of the christian schools, J. Chapleau, 1877, p. 18.

<sup>22</sup> *Lovell's Advanced Geography...*, *op. cit.*, p. 138.



ajoute : « The race is rapidly dying out<sup>23</sup> ». Les propos de Calkin illustrent bien l'évolution de la représentation de ces peuples dans le matériel scolaire. La fascination pour le corps-autre des indigènes de l'Océanie perd en puissance au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Quoique l'anthropologie demeure très intéressée par ces populations dites sauvages<sup>24</sup>, les manuels de géographie canadiens cessent de leur accorder une attention particulière. Les quelques remarques qui se trouvent encore au tournant du siècle appartiennent plutôt à l'idéologie de la mission civilisatrice et de l'extinction de la race qu'à une fascination pour la différence. Ainsi, en 1901, J. N. Miller écrit : « la population indigène de l'Australie, sorte de nègres misérables, est réfractaire à la civilisation et disparaît rapidement<sup>25</sup> ». Quelques années plus tôt, les Sœurs de la congrégation de Notre-Dame affirmaient que ces tribus d'Australie « placés au dernier échelon des races humaines [...] sont entièrement disparu[e]s<sup>26</sup> ». Le fait que les auteurs des manuels écrivent qu'ils sont presque disparus est une première explication à cette perte de fascination. Celle-ci peut aussi être interprétée comme une diminution de l'inconnu et du mystère longtemps associés aux régions lointaines de l'Océanie.

Même si les manuels ou les devoirs des écoliers font aussi référence, à l'occasion, aux attributs physiques des Chinois<sup>27</sup>, des Hindous<sup>28</sup> ou des jeunes filles de la campagne égyptienne<sup>29</sup>, c'est l'évocation des Indiens d'Amérique qui s'accompagne le plus souvent de

---

<sup>23</sup> John Burgess Calkin, *op. cit.*, p. 83. La remarque « the race is rapidly dying out » n'apparaît pas dans les éditions de 1878, 1888 et 1891 des manuels de Calkin qui contiennent tous la même description physique des « aborigènes » de l'Australie. Par contre, dans deux manuels qu'il publie en 1869 et en 1893 et qui ne comportent pas les mêmes énoncés sur la population de l'Australie, Calkin écrit que ces indigènes « [are] rapidly decreasing » (John Burgess Calkin, *School Geography of the World*, London, Nelson and Sons; Halifax, A. And W. Mackinlay, 1893, p. 160).

<sup>24</sup> *Les Autres hommes*, Enregistrement vidéo, Paris, Arte Vidéo, 2006, 1 vidéodisque : 90 minutes, son, n&b, séquences coul. DVD.

<sup>25</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 147. La version anglaise de son manuel reprend, dans une formulation un peu différente, le même énoncé.

<sup>26</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... supérieur*, *op. cit.*, p. 260.

<sup>27</sup> « In May, a fresh crop of leaves shoots out, and the busy Chinaman, with his small, funny-looking black eyes, and long pigtail hanging down his back, sets to work again and picks these, [...] Afterwards, they are poured out upon a table, and the Chinaman rolls them, with his long, dark fingers, into the little black grains, which the grocer sells us. » (*Second Reader*, Toronto, W. J. Gage Company, 1884, p. 44-45).

<sup>28</sup> « The natives are said to perform their finest work in moist cool places under ground, which makes the cotton hold together so as to draw out to the thinnest threads ; and the soft and delicate fingers of the Indian women give them the sense of feeling to a degree of nicety much beyond that of Europeans. » (Dr. Aikin, « Vegetable Clothing - Flax, Hemp, and Cotton » dans *The fifth book of reading lessons...*, *op. cit.*, p 80).

<sup>29</sup> La phrase « En Égypte, les jeunes filles de la campagne ont les jambes et les bras bien faits » précède « l'ordre et l'utilité publics ne peuvent être le fruit du crime » dans le cahier de dictée de la jeune Perpétue Girouard. Par les différents énoncés ethnographiques qu'il contient, ce cahier de dictée offre un bel aperçu de la façon dont l'ethnographie des peuples lointains participait à la culture générale de l'époque (ANQ-M, Fonds P, Cahier de dictée de Perpétue Girouard, [env. 1862]).

commentaires sur leur corps. Dans un style vif qui détonne dans son manuel, François-Xavier Toussaint écrit ceci au sujet du Saguenay : « Jetez-vous dans un léger canot d'écorce, dirigé par deux **robustes** Montagnais, et parcourez rapidement dans toute sa longueur les eaux limpides du lac St. Jean<sup>30</sup> ». De leur côté, après avoir mentionné sans plus de détails les populations blanches et noires de l'Amérique, les Frères des écoles chrétiennes offrent un portrait précis des tribus indiennes : « beardless, of a copper-color, and have black, straight, and coarse hair<sup>31</sup> ». Dans un style plus romantique, les élèves des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame lisent cette description des Iroquois prise d'un texte de l'abbé Brasseur de Bourbourg : « Ils étaient grands, d'une taille avantageuse ; les traits de leur visage étaient réguliers ; ils avaient le nez aquilin, et rarement on en vit qui fussent affligés de quelque difformité. Leur regard était farouche, leur port rustique<sup>32</sup> ». La description des attributs physiques d'un peuple est un marqueur de différence et participe à son essentialisation.

### 1.1.2 Le costume et l'ornementation du corps

Je souriais quelquefois des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, et qui disaient entre eux : Il faut avouer qu'il a l'air bien Persan. [...] Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan, et à en endosser un à l'européenne : pour voir s'il resterait encore dans ma physionomie quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement. Libre de tous les ornements étrangers, je me vis apprécié au plus juste. J'eus sujet de me plaindre de mon tailleur, qui m'avait fait perdre en un instant l'attention et l'estime publiques, car j'entraî tout à coup dans un néant affreux. [...] Montesquieu<sup>33</sup>.

Cet extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu exprime bien la centralité de l'apparence physique dans la reconnaissance de l'étranger, de l'Autre. Avant l'intégration des gravures et des photographies dans les manuels scolaires, les soi-disant attributs corporels de certains peuples étaient décrits dans leurs moindres détails. Or, la reconnaissance de l'altérité d'une société se manifeste aussi au travers de ses pratiques culturelles vestimentaires et ornementales.

---

<sup>30</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 37.

<sup>31</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>32</sup> Abbé Brasseur de Bourbourg, « Tribus sauvages du Canada au temps de Champlain » dans Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix : lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye — cours élémentaire*, Montréal, Beauchemin, 1895, p. 82-83.

<sup>33</sup> Montesquieu, « Un Persan à Paris » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture... quatrième livre*, *op. cit.*, p. 132-133.

Le tatouage et les autres modifications esthétiques du corps, la nudité ou les codes vestimentaires dits « étranges » sont mentionnés pour provoquer la fascination du lecteur<sup>34</sup>.

Menant ses lecteurs en Asie, J. N. Miller explique que les habitants de cette région du monde « dress in strange fashions<sup>35</sup> ». Dans le matériel scolaire, la différence apparente des Orientaux réside principalement dans leurs vêtements. Déjà au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, un professeur des Cantons de l'Est insère dans son carnet de notes ce détail ethnographique au sujet des Turcs : « Men & women dress alike<sup>36</sup> ». Deux images contenues dans des manuels de la fin du siècle évoquent aussi les stéréotypes associés à l'apparence vestimentaire des Turcs. Dans la description qui accompagne l'une d'elles (image 2.1), il est écrit : « There is a funny looking man, who looks like a Turk in-deed! », faisant, une fois de plus, référence à la vue dans la reconnaissance de l'autre. Le texte accompagnant l'autre image est plus précis (image 2.2). L'habillement des Turcs y est décrit en détail : « Both men and women wear long flowing dresses, with a belt around the waist. The men wind a long scarf, called a turban, about their heads; and the women wear a thick white veil over their faces when they go out<sup>37</sup> ». D'autres peuples orientaux comme les Perses ou les Arabes ont également des codes vestimentaires que le matériel scolaire souligne à l'occasion.

---

<sup>34</sup> À ce sujet, l'exhibition de l'altérité dans les « zoos humains » du XIX<sup>e</sup> siècle, accorde autant d'importance aux marqueurs d'apparence que sont le tatouage et les inserts : « En deçà de la frontière marquant la hiérarchie entre "eux" et "nous", la spectacularisation de l'Autre s'appuie sur toutes les traces somatiques qui marquent l'altérité. Sur les corps s'écrivent les signes de la différence. À cet égard, la taille, les scarifications, les déformations corporelles, les inserts (objets, ors, etc.) traversant le corps sont autant d'arguments publicitaires dans les spectacles qui se développent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. [...] Parures, vêtements, armes viennent compléter cette panoplie qui contribue à préciser la frontière entre visiteurs et visités. Enfin, la nudité ou la demi-nudité est également un élément majeur de distanciation. » (Nicolas Bancel et Olivier Sirost, *loc. cit.*, p. 390).

<sup>35</sup> J. N. Miller, *New Elementary Geography...*, *op. cit.*, p. 15

<sup>36</sup> CRCE, Fonds Education, Students File, Student related materials (1854-1900), [entre 1853 et 1857]. Ce type de détail ethnographique, auquel il faut ajouter la mention de la polygamie et de la consommation d'opium des Turcs, ne revient pas dans les descriptions de l'Inde britannique, de l'Australie ou de l'Europe contenues dans le même carnet.

<sup>37</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 62.



Image 2.1 : Sans titre (*First Reader. Part II.*, W. J. Gage & Company, Toronto, 1884, p. 23).

En 1857, un mois après son homologue anglophone<sup>38</sup>, le *Journal de l'instruction publique* publie un article sur la révolte des cipayes. Reprenant un extrait de l'ouvrage de M. De Valbezen intitulée *Les Anglais et l'Inde*, les rédacteurs du *Journal* analysent l'apparence de civilisation des cipayes : « [...] l'Angleterre avait à peine réussi à civiliser extérieurement ces hommes, qui, au fonds, n'avaient guères [*sic*] changé ». L'extrait du livre de De Valbezen qui est ainsi introduit dresse un portrait détaillé des corps des cipayes. « En somme, la tenue extérieure du cipaye laisse bien peu de chose à désirer ; mais il lui manque, on le devine au premier coup d'œil, le sentiment de dignité de l'habit qu'il porte. » Les vêtements ne doivent pas faire illusion, « au premier coup d'œil », la « contenance » du cipaye le trahit. Du reste, en visitant un camp d'une compagnie d'infanterie avec l'auteur, le lecteur trouve le cipaye « revêtu [du] costume indien dans toute sa simplicité ». Détaillant alors l'aspect physique des soldats, De Valbezen mentionne la demi-nudité de ces « sauvages », leurs coiffures fantaisistes, leurs scarifications et leurs bijoux.<sup>39</sup> Cette description est exemplaire des pratiques vestimentaires et ornementales du corps qui, dans le discours scolaire, sont mentionnées pour marquer le mépris ou la fascination — parfois les deux à la fois — pour un peuple lointain ou « primitif ».

---

<sup>38</sup> Voir supra p. 64.

<sup>39</sup> « L'Inde et les Cipayes », *Journal de l'Instruction publique*, vol. 1, n° 12 (décembre 1857), p. 233. Même si le journal francophone ne consacre pas une édition presque complète à l'évènement (comme l'avait fait le *Journal of Education*), l'intérêt pour la révolte des cipayes est réel. Outre l'article susnommé, la rubrique « revue mensuelle » en traite à cinq reprises entre août 1857 et février 1858. L'édition de décembre 1857 comprend, de plus, une carte illustrée des Indes pour aider les enseignants à instruire leurs élèves de ces évènements.



Image 2.2 : « A Turk » (John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory Geography with Outlines of Physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson; Halifax, A, & W. Mackinlay, 1898, p. 62).

Chez les peuples dits sauvages dont on relève surtout la nudité partielle ou totale comme (non)habillement du corps, ce sont les modifications esthétiques, telles que le tatouage, les inserts ou les coiffures qui sont remarquables. Les peuples qui se voient attribuer ces pratiques esthético-corporelles sont les mêmes dont le corps est décrit en détail : les habitants des îles du Pacifique et les populations autochtones d'Amérique du Nord, lesquelles seront analysées au prochain chapitre. Les descriptions de ces pratiques culturelles sont parfois augmentées d'illustrations ethnographiques telles qu'« Head-dresses of the Natives of New Guinea<sup>40</sup> » ou « A Tatoed New-Zealand Chief ». Le manuel de l'abbé Holmes est le plus prolixe à ce sujet. Jusque tard dans le siècle, les jeunes collégiens et les écolières les plus âgées apprennent entre autres que les Papous se « ramassent les cheveux sur leur tête en touffes qui ont jusqu'à 3 pieds de tour », que les indigènes de la N. Galles Méridionale « se colorent la figure en blanc ou en rouge », que les habitants de l'archipel du Saint-Esprit s'insèrent un bâtonnet de 4 à 6 pouces dans le bout du nez et qu'aux îles Sandwich, « les femmes se tatouent le bout de la langue<sup>41</sup> ».

---

<sup>40</sup> John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 96 et 99. Voir l'image 4.11 au chapitre 4.

<sup>41</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 272-275.

Dans les ouvrages composés par John George Hodgins et par les Frères des Écoles chrétiennes, ce sont surtout les tatouages des Maories qui retiennent l'attention<sup>42</sup>.

L'allusion aux traditions vestimentaires et ornementales signale une altérité dévoilée par l'observation du corps. D'autres peuples jouissent d'un intérêt qui va au-delà de ces simples allusions et qui découle d'une mythification qui est également construite sur l'idée d'un corps différent.

## **1.2 Voyage aux extrémités de la terre, rencontres aux frontières de l'humanité**

La réflexion philosophique européenne sur la diversité humaine est fortement ébranlée, à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, par l'essor des voyages d'exploration maritimes. Les peuples rencontrés aux extrémités de la terre, tels les Hottentots, les Patagons, les Lapons ou les Esquimaux, vont alimenter, durant plusieurs siècles, la définition européenne de l'humanité. Au XIX<sup>e</sup> siècle, cette « mythologie des extrêmes qui traverse les siècles et les sociétés, et que l'on peut considérer comme un universel commun<sup>43</sup> » est graduellement remise en cause. L'étude du corpus scolaire de cette période permet de juger des constantes et des évolutions dans la diffusion de cette « mythologie des extrêmes ». Si la fascination pour ces peuples « étranges » est encore grande dans la première moitié du siècle, ils seront graduellement délaissés au profit d'une taxonomie raciale que j'observerai ensuite.

### 1.2.1 Hottentots et Patagons : mythiques sauvages

Peuples mythiques dont la représentation deviendra presque banale au XVIII<sup>e</sup> siècle, les Patagons et les Hottentots se trouvent tous deux aux extrémités méridionales des continents que les Européens doivent contourner pour se rendre en Asie<sup>44</sup>. Métaphore de leur position géographique, ces peuples « offrent la plus grande variation par rapport à la norme, celle des

---

<sup>42</sup> Hodgins écrit « Many of them tattoo their skin in a singular and fanciful manner ». Les Frères des écoles chrétiennes utilisent une formulation presque identique : « they tattoo their bodies in a fanciful manner. » (John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 92; *Lovell's Advanced Geography...*, *op. cit.*, p. 138; Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 80).

<sup>43</sup> Jacqueline Duvernay-Bolens, *Les Géants patagons : Voyage aux origines de l'homme*, Paris, Éditions Michalon, 1995, p. 12-13.

<sup>44</sup> François-Xavier Fauvelle-Aymar, *L'invention du Hottentot : Histoire du regard occidental sur les Khoisan (XV<sup>e</sup> — XIX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, p. 285.

peuples médians, c'est-à-dire européens<sup>45</sup> ». Analysant la diffusion des discours européens sur les Khoikhoi (Hottentots) au XVII<sup>e</sup> siècle, François-Xavier Fauvelle-Aymar écrit :

Obéissant à cette « spatialisation du savoir », la description des [Hottentots] s'organise quant à elle en un véritable « portrait en pied » comprenant tous les aspects du physique, du vêtement et des parures. Une narration qui s'étoffe progressivement de considérations morales et d'éléments « ethnologiques » qui impliquent le corps non plus comme vecteur, un mannequin destiné à la présentation au public des vêtements et des parures, mais comme acteur qui mange, fabrique, parle, se livre à différentes pratiques<sup>46</sup>.

L'abbé Jean Holmes, qui compose son manuel dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, est le seul parmi les auteurs de géographies canadiens à véritablement s'inscrire dans cette tradition. Après avoir mentionné la grande différence entre les Cafres et les Hottentots, *topoi* qui est repris dans d'autres manuels<sup>47</sup>, Holmes détaille longuement le corps des derniers. Dans l'ensemble la description n'est pas méprisante, et semble à un moment positive : Holmes les décrit comme « droits, bien faits, et d'une grande taille ». Comme plusieurs auteurs après lui, il s'attarde ensuite à une « branche » de la race hottentote, « qu'on nomme Boshimiens ou Saabs ». Cette fois, la fascination laisse place au dégoût, et les détails ne manquent pas pour dépeindre la vie de ces populations « réduite[s] à un état de dégradation au-dessous duquel on ne conçoit guère que la nature humaine puisse descendre<sup>48</sup> ». Avec ces êtres « les plus difformes et les plus barbares des Hottentots » dont « on dit que la vue du sang et l'odeur des cadavres leur procurent des sensations agréables », les limites de l'humanité sont atteintes.

La longue description (350 mots) qu'offre Holmes dans son manuel provient du « fonds commun de références automatiques, d'images identiques, d'expressions toutes faites et d'analogies<sup>49</sup> » que les récits des voyageurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ont créés. À partir de ce moment, la figure du Hottentot est banalisée et prend, en alternance, les traits du bon sauvage ou du monstre (presque) inhumain<sup>50</sup>. Cette représentation binaire se trouve même dans le discours scolaire. Si la plupart des auteurs présentent les Hottentots comme un peuple « sale »,

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 365.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 88

<sup>47</sup> Par exemple : John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>48</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 257.

<sup>49</sup> François-Xavier Fauvelle-Aymar, *op. cit.*, p. 91.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 285.

« hideux », « filthy » ou « degraded »<sup>51</sup>, François-Xavier Toussaint utilise plutôt, quant à lui, la figure du bon sauvage. Quoiqu'indolents et malpropres, Toussaint loue le sang-froid et le maintien réfléchi des Hottentots (en cela différents des autres « nations noires ou basanées »), en plus de spécifier qu'ils sont « doux, humains et susceptibles d'un grand attachement pour leurs semblables<sup>52</sup> ».

La description des Hottentots demeure présente jusqu'aux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>53</sup>. Mais dès 1891, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame n'y font qu'une allusion, qui témoigne plus des taxonomies raciales du XIX<sup>e</sup> siècle que de la figure mythique des siècles précédents<sup>54</sup>. Finalement, les manuels publiés dans la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle ne les signalent plus<sup>55</sup>.

Tout comme le Hottentot, le « Géant » patagon est une figure mythique qui alimenta longtemps les débats scientifiques sur la diversité humaine. « Par rapport aux récits de voyage, l'argumentation savante déployée dans les différents domaines du savoir contrôlés par les géographes, les théologiens et les naturalistes constitue autant de variantes du corpus patagon que l'on peut circonscrire dans une tranche chronologique nettement délimitée, s'étendant du XVI<sup>e</sup> au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>56</sup> ». Signe de la puissance qu'avait acquis le mythe, il faudra un siècle entier pour que la figure du Géant patagon disparaisse du discours scolaire. En 1804, paraît le premier manuel de géographie composé et imprimé au Québec. Le texte, très succinct,

---

<sup>51</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 350 ; Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated...*, *op. cit.*, p. 76 ; John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>52</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 298.

<sup>53</sup> John Burgess Calkin (1898) est le dernier à en offrir une description qualitative. Par ailleurs, dans un livre publié en 1889, l'écrivain canadien Faucher de Saint-Maurice raconte un après-midi qu'il a passé à étudier les Hottentots au Jardin d'acclimatation de Paris. « Ce sont des études anthropologiques que l'on ne regrette pas » conclut-il, « et qui se renouvellent fréquemment à Paris. Les Hottentots n'ont fait que suivre au jardin zoologique d'acclimatation les Galibis, les Araucans, **les Patagons**, les Kalmouks, **les Esquimaux**, les Peaux-Rouges, **les Lapons**, les Cingalais, les Gauchos, les Achantis. » (je souligne). Dans ce passage, Faucher de Saint-Maurice cite longuement Fulbert-Dumonteil, le même auteur dont on tire la dictée « Le Hottentot » proposée dans l'édition de la revue *L'Enseignement primaire* le 16 mars 1891 (Faucher de Saint-Maurice, *Loin du pays. Souvenirs d'Europe, d'Afrique et d'Amérique, volume 1*, Québec, A. Côté, 1889, p. 86 ; « Dictée. Le Hottentot », *L'Enseignement primaire*, 12<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 6 (16 mars 1891), p. 88).

<sup>54</sup> Après avoir présenté les grandes races humaines, les Sœurs écrivent : « Citez quelques autres races moins importantes que celles déjà énumérées. Les Hottentots de l'Afrique, les Indiens de l'Amérique, les Papous de l'Océanie. » (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... supérieur*, *op. cit.*, p. 34).

<sup>55</sup> Par exemple : J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.* ; idem, *New Elementary Geography ...*, *op. cit.* ; *Lovell's Introductory Geography: with Maps and Illustrations: Being Introductory to Lovell's Intermediate Geography*, Montréal, John Lovell, 1911.

<sup>56</sup> Jacqueline Duvernay-Bolens, *op. cit.*, p. 14.



ne comporte aucun détail ethnographique. Les seuls peuples mentionnés dans l'abrégé sont les Patagons, les Esquimaux et « plusieurs peuples Sauvages » en Louisiane<sup>57</sup>. Ainsi débute discrètement l'épopée des Patagons dans les manuels scolaires canadiens. Trente ans plus tard, c'est un portrait détaillé qui se révèle sous la plume de Holmes. Sa longue description ethnographique s'applique à décrire ce peuple fascinant : taille, figure, caractère, vêtements, coiffure, armes, femmes, etc., tout y passe. Alors que rien dans sa description des Hottentots et des Boschimiens ne permettait de comprendre pourquoi il s'y attardait si longuement, il en va autrement pour les Patagons. En effet, l'abbé Holmes écrit : « Les premiers voyageurs avaient représenté les Patagons comme des géans [*sic*] ; mais d'après des rapports plus fidèles, il paraît certain que leur hauteur commune n'est que de 6 à 7 pieds<sup>58</sup> ». Le mythe est à la fois reconnu et démenti. La puissance qu'avait acquise cet imaginaire européen est toutefois si grande qu'il faudra des décennies pour déconstruire ce mythe.

« Les Patagons sont d'une taille très élevée, quoiqu'on l'ait exagérée dans les premières descriptions qu'on en a données », « Ils sont de taille assez élevée, mais non pas gigantesque comme on l'a cru longtemps », « Les habitants sont des Indiens Pantagons [*sic*], ou Téhuelches et Peulichés, remarquables par leur force, leur grande taille, que l'on a toutefois exagérée », « Though not giants, as was said of old, they are yet tall of stature » : en l'espace d'une décennie (1868-1877), quatre manuels croient nécessaire de rappeler la fausseté du mythe<sup>59</sup>. Le rôle des Patagons dans la réflexion sur la nature humaine est-il terminé ? Pas encore. L'importance des détails ethnographiques les concernant et le ton familier avec lequel les Patagons sont décrits signifient qu'ils incarnent encore dans les années 1870 une forme radicale et essentielle de l'altérité. Comme l'écrit Jacqueline Duvernay-Bolens, « en prêtant leur haute silhouette au service des croyances qui depuis les Grecs et pendant tout le Moyen Âge avaient circulé sur les peuples des antipodes, [les Patagons] ont contribué, dans l'esprit des navigateurs, à déplacer les frontières de l'altérité<sup>60</sup> ».

---

<sup>57</sup> François-Xavier Pigeon, *Géographie à l'usage des écoliers du Petit Séminaire de Québec*, Québec, chez J. Neilson, imp., 1804, p. 4 et 6.

<sup>58</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 86-87.

<sup>59</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 132 ; André-Napoélon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 181 ; Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 50 ; idem, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 46.

<sup>60</sup> Jacqueline Duvernay-Bolens, *op. cit.*, p. 63.

Dans son manuel édité par Lovell en 1867, George John Hodgins ne renseigne pas ses lecteurs sur les Patagons et ils n'apparaissent pas dans les gravures. Étonnamment, dans le manuel qu'il compose en 1880, cette figure fait un bref retour. Si le texte ne les signale toujours pas, la section sur l'Amérique du Sud est agrémentée d'une gravure intitulée « Patagonians » (image 2.3). Après ce dernier sursaut, le mythique Patagon n'est plus. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les habitants de la Patagonie ne sont plus que de simples « uncivilized Indians<sup>61</sup> ». Ignorant le mythe, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame vont plus loin. La réponse qu'elles exigent de leurs élèves à la question « Que savez-vous de cette contrée [Patagonie] ? » contredit toutes les descriptions ethnographiques offertes par les auteurs précédents. Il n'y a plus de Patagons, seuls « des Indiens peu connus » peuplent cette « région froide, encore non cultivée<sup>62</sup> ».



Image 2.3 : « Patagonians » (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 73).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les corps et les mœurs curieux des Hottentots ou des Patagons ne sont plus l'objet d'une fascination. L'aura mythique qui les entourait s'est dissipée. L'évolution des taxonomies sur la diversité humaine y est pour beaucoup. Le déclin des figures mythiques de l'Autre annonce la montée des classifications et des hiérarchies raciales<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, op. cit., p. 43.

<sup>62</sup> Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, *Géographie... primaire et intermédiaire*, op. cit., p. 63.

<sup>63</sup> John Coolahan fait une remarque semblable à propos des manuels scolaires de la *Irish National Series* publiés avant 1871. Ils ne contiennent pas de propos sur les races théorisées selon la couleur de la peau. « It is mainly the strangeness of remote peoples such as the Laplanders, the Patagonians and the Aborigines that receive attention. [...] The customs, clothes and habits of such peoples are regarded as very 'non-standard'. » (John Coolahan, *loc. cit.*, p. 62).

### 1.2.2 Lapons et pygmées : curieux peuples

« Remarquable par sa petite taille, son visage large, sa peau brune et huileuse, sa voix aigre et désagréable », le Lapon est un autre peuple des extrêmes. S'il ne suscite pas autant d'intérêt que les Hottentots, les Patagons ou les Esquimaux, il est décrit dans des termes semblables. L'attention qu'y portent les auteurs des manuels ainsi que les multiples gravures illustrant son mode de vie démontrent qu'il remplit lui aussi un rôle particulier dans l'exposé de la diversité humaine. Les pygmées de l'Afrique, par leur petite taille, font aussi partie de ces populations « curieuses<sup>64</sup> » qui soulèvent les passions dans le monde scientifique<sup>65</sup> et commercial de l'Europe et de l'Amérique<sup>66</sup>. Ces deux peuples, qu'une lecture d'un manuel d'André-Napoléon Montpetit compare directement<sup>67</sup>, n'obtiennent cette attention qu'en raison de leur petite taille et de leur existence aux confins du monde connu des Européens.

### 1.2.3 Les Esquimaux, les derniers des Autres

Au nord de l'Amérique se trouvent de « vastes contrées [peuplées] par une foule de nations sauvages presque toutes idolâtres, parmi lesquelles les Esquimaux sont les plus remarquables<sup>68</sup> ». La curiosité pour les Esquimaux, peuple « remarquable » ou « singulier », ne cesse de grandir au XIX<sup>e</sup> siècle. Évidemment, les expéditions européennes et américaines qui cherchent le passage du Nord-Ouest, telles celles de Franklin, de Ross, de Parry, de Rae, etc., ne sont pas étrangères à cette fascination. D'ailleurs, les journaux pédagogiques, les manuels scolaires et les exercices de cartographie effectués par les élèves témoignent de l'intérêt pour l'exploration de l'Arctique.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... supérieur, op. cit.*, p. 228.

<sup>65</sup> Le *Journal of Education* évoque ces passions scientifiques pour les pygmées dans un article paru à l'été 1874. Relatant l'arrivée et l'exhibition de « véritables pygmées » à Naples, l'article précise : « they are under three feet and a half in height, and are supposed to be age fifteen and nine respectively. [...] Schweinfurth promises to disinter and convey to Europe the remains of an Akka pigmy, who died while accompanying him in his return from Central Africa. » (« Miscellany », *Journal of Education*, vol. 18, n° 6-7 (juin-juillet 1874), p. 108)

<sup>66</sup> Voir Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch et Nanette Jacomijn Snoep (dir.), *Exhibitions. L'invention du sauvage*, Paris, Actes Sud, Musée du Quay Branly, 2011.

<sup>67</sup> Dans cette lecture descriptive sur le renne, l'auteur (Th. Lepetit) écrit : « Les Lapons, ces modernes pygmées » (André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres... troisième livre, op. cit.*, p. 142).

<sup>68</sup> *Elements de Géographie moderne. Imprimé sous la direction de la société d'éducation du district de Québec : à l'usage des écoles élémentaires*, Québec, Fréchette, 1841, p. 19.

<sup>69</sup> Sur la fascination pour les peuples de l'Arctique au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, voir Jean Malaurie, *Ultima Thulé : de la découverte à l'invasion*, Paris, Éditions du Chêne, 2000.

Le manuel de l'abbé Holmes nous permet de mesurer l'importance des Esquimaux dans l'exhibition de la diversité humaine. Comme les Hottentots ou les Patagons, ce sont leur corps et leur mode de vie qui les placent aux limites de l'humanité. L'Esquimau est pensé par rapport à une norme humaine représentée par le corps et la société européens. « Les Esquimaux sont d'une stature au-dessous de la médiocre<sup>70</sup> » écrit Holmes, au début de la description ethnographique qu'il leur réserve. Dans les autres manuels, il est question de leurs vêtements, de leurs habitations, mais surtout de leur petite taille et de leur malpropreté<sup>71</sup>. André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme établissent même une hiérarchie des peuples dits « esquimaux ». Ainsi, ceux de l'Archipel Boréal sont « de la même famille, mais moins intelligents et aussi moins robustes que ceux du Groëland ». Fait intéressant que Devisme et Montpetit sont les seuls à relever, « ils considèrent comme une injure la dénomination d'Esquimaux qui signifie mangeurs de poisson cru<sup>72</sup> ». Cette allusion unique amoindrit brièvement le caractère ethnocentrique du discours scolaire.

Contrairement aux autres peuples mythiques, les Esquimaux ont une importance singulière du fait de la position géographique du Canada et de son expansion sur le continent tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, en plus de disposer d'une attention soutenue dans les manuels de géographie, les populations de l'extrême nord-américain trouvent une place dans les manuels de lecture anglophones, participant ainsi à l'imaginaire impérial et continental que le corpus scolaire construit au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. À cette époque, la conquête de l'Arctique est une question d'actualité et deux manuels de lecture des années 1860 le démontrent bien<sup>73</sup>. Le nombre de textes portant sur les terres et les populations boréales ou tirées des récits des expéditions arctiques y est disproportionné par rapport au reste du corpus scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>70</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 35. Le terme « médiocre » signifie, à l'époque, « qui est entre le grand et le petit, entre le bon et le mauvais » (*Dictionnaire de l'Académie française*, Paris, Paul Dupont, 1835, p. 85).

<sup>71</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 71 ; Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 39.

<sup>72</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 36.

<sup>73</sup> Les deux manuels comportent plusieurs lectures qui concernent l'arctique (John Douglas Borthwick, *op. cit.*; *The Fifth Book of Reading Lessons ...*, *op. cit.*). Le cinquième livre de lecture de la série d'André-Napoléon Montpetit, publié en 1877, contient aussi un long passage (15 pages !) sur « les régions polaires » (André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres... cinquième livre*, *op. cit.*, p. 74-88).

Hottentots, Patagons, Lapons, Pygmées, Esquimaux. Rencontrés aux confins de la terre par les explorateurs européens, ces peuples dont le corps diffère de la définition occidentale de l'homme alimentèrent longtemps l'imaginaire de l'ailleurs. Les sociétés aux limites de l'humanité perdent cependant graduellement au XIX<sup>e</sup> siècle leur aura mythique. Tributaires des nouveaux débats sur l'origine et la diversité humaines, les taxonomies changent, le vocabulaire de la « race » prend de plus en plus de place. Mais avant que son hégémonie soit incontournable, ces deux conceptions de la nature humaine cohabiteront quelque temps :

[...] what a vast variety of human life must exhibit itself to [the historian], what a strange assemblage of men of all colours, and forms, and characters, must fall within the sphere of his observation! [...] And now, who shall enumerate them all? white men and black, red Indians and yellow Chinamen, fierce Malays and peaceful Sandwich Islanders, Esquimaux and Patagonians, are but a few among the many families into which the great human race is divided<sup>74</sup>.

## 2. Race et corps

### 2.1 Généalogie d'une taxonomie : les races humaines

Le terme « race » a été au cœur de la réflexion européenne sur la nature humaine au XIX<sup>e</sup> siècle. Si le mot a encore à ce moment plusieurs sens<sup>75</sup>, il désigne surtout une division du genre humain selon la couleur de la peau. Dans le curriculum scolaire canadien, les « notions sur les races humaines » figurent parmi les connaissances géographiques que les élèves doivent maîtriser<sup>76</sup>. La race, comme le degré de civilisation, est d'abord une notion de géographie politique. « The human family presents a great variety in respect to color, features, stature, &c.<sup>77</sup> » : la race est la différence inscrite dans le corps. Dès les années 1830, et jusqu'au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les taxonomies raciales présentées dans les manuels de géographie font écho aux débats théoriques du milieu savant. Ce n'est plus l'humanité des Patagons qui est discutée par

---

<sup>74</sup> *The Fifth Book of Reading Lessons ...*, *op. cit.*, p. 289-290.

<sup>75</sup> Il peut être question de la race canadienne-française, de la race hottentote ou de la race anglo-saxonne.

<sup>76</sup> Dans le programme d'études utilisé par les Frères des Écoles chrétiennes en 1883-1884, les « notions sur les races humaines » sont enseignées au troisième trimestre de la deuxième division du cours élémentaire, l'équivalent des 1<sup>ère</sup>-2<sup>ème</sup> années primaires (AFEC, S54/512756, Programme des classes [1883-1884]). Chez les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, on s'attend à ce que les élèves de la 3<sup>e</sup> classe du cours moyen (l'équivalent de la 5<sup>e</sup> année primaire) connaissent déjà les notions élémentaires sur les races humaines (ACND, Fonds du Bureau des études, Notes pédagogiques de l'enseignement de la Géographie par Sœur S. Fabien [entre 1899 et 1903]).

<sup>77</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated...*, *op. cit.*, p. 6.

les scientifiques, c'est l'essence même de l'espèce humaine : le genre humain doit-il être divisé en 3, 5 ou 12 races ? Tous les hommes appartiennent-ils à une seule espèce ? L'homme descend-il du singe ? « Dans ce nouveau cadre de référence, la race fonctionne comme substitut des représentations mythiques de l'altérité<sup>78</sup> ». La description des corps racialisés ainsi que leur représentation visuelle atteint son apogée dans les décennies 1870 et 1880. Sans disparaître, la notion de race est ensuite mise au service d'une idéologie impérialiste et hiérarchique, laquelle découle du racisme scientifique hégémonique au tournant du XX<sup>e</sup> siècle.

Dans la plupart des manuels de géographie du XIX<sup>e</sup> siècle, la population mondiale se divise en trois ou cinq races, toutes associées à la couleur de la peau et à l'origine géographique de ses représentants. Dans le manuel de Jean Holmes, comme dans ceux de François-Xavier Toussaint et des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, les hommes appartiennent à « trois races principales : la *blanche* ou *race caucasique [sic]* ; la *jaune* [...] ; la troisième race est la *nègre*<sup>79</sup> ». Dans plusieurs manuels anglophones et dans ceux rédigés par les Frères des Écoles Chrétiennes, « on partage ordinairement le genre humain en cinq races distinctes ». Aux trois précédentes s'ajoutent la race olivâtre, brune ou malaise et la race rouge, cuivrée ou américaine<sup>80</sup>. Ce système, identifié comme celui de Blumenbach<sup>81</sup>, perdure jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle<sup>82</sup>. À ces deux systèmes de classification, s'ajoute la thèse ethnologique des fils de Noé.

---

<sup>78</sup> Jean Gayon, « Le corps racialisé. Le philosophe et la notion de race » dans Gilles Boëtsch et al. (dir.), *op. cit.*, p. 292.

<sup>79</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 18. Voir aussi Jean Holmes, *op. cit.*, p. vii ; François-Xavier Toussaint, *An Abridgment of Modern Geography for the Use of Elementary Schools*, Québec, C. Darveau (translated by the ursuline ladies), 1871, p. 14 ; idem, *Petit abrégé de géographie...*, *op. cit.*, p. 14 ; Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... primaire et intermédiaire*, *op. cit.*, p. 15.

<sup>80</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 10-11.

<sup>81</sup> « The system of Blumenbach, as the one most convenient for classification, forms the basis of nearly all subsequent schemes » (*Modern School Geography and Atlas Prepared for the Use of Schools in the British Provinces*, Montréal, Toronto, J. Campbell; St. John (N.B), J. & A. M'Millan; Halifax, A. & W. Mackinlay; Charlottetown, Laird & Harvi ; St. John's (Nfld), J. Graham, 1865, p. 5). « Blumenbach est le premier naturaliste à utiliser le concept de "race humaine" en lui donnant le sens de "variété" constante et héréditaire. Ce sens sera conservé dans toutes les classifications du XIX<sup>e</sup> siècle. » (Jacqueline Duvernay-Bolens, *op. cit.*, p. 272).

<sup>82</sup> Voir les manuels de J. N. Miller, des Sœurs de la congrégation de Notre-Dame et des Frères maristes publiés entre 1897 et 1910. À ce moment, le racisme scientifique est beaucoup plus présent. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la présentation des races humaines se résumait à l'exposé des différences physiques. Dans leur manuel publié en 1910, les Frères maristes écrivent : « on constate entre [les hommes] des différences notables de couleurs, de traits, d'intelligence, etc. ». Quelques lignes plus bas, ils assignent à la race noire « une intelligence apathique et une civilisation arriérée. » (Frères maristes, *Atlas-géographie : étude physique, politique, administrative, économique du Canada. Étude générale des cinq parties du monde. Notions de géologie et de cosmographie*, Iberville, P.Q, Procure des Frères maristes, 1910, p. 11). Même si les manuels précédents attribuaient un ordre hiérarchique aux races, jamais l'intelligence n'avait figuré parmi les critères expliquant la variété humaine.

John George Hodgins exprime bien cette multiplicité des théories concernant la variété humaine au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle :

Man - descended from Adam and Eve, who were originally placed in Eden (in some part of Asia) - is now found in every region of the Globe. He has been enabled to adapt himself to almost every variety of soil and climate; which have in turn reacted upon his physical constitution, so as to produce the different varieties which now exist. Some naturalists have arranged mankind into five classes, according to the form of the skull, vis. the Mongolian, the Negro or Ethiopic, the Caucasian or Indo-European, the Malayan, and the American. Modern ethnologists arrange them into three classes, after the three sons of Noah, vis. Shem's or the Mongolian (yellow), Ham's or the Negro (black), and Japheth's or the Caucasian (white). Another mode of classifying mankind is by the affinity of languages<sup>83</sup>.

L'exposé d'Hodgins témoigne de sa grande érudition : il parvient à expliquer les théories des naturalistes, des ethnologues et des linguistes en quelques lignes. Du même coup, il exprime clairement l'imprécision de la taxonomie raciale dans les années 1860. Il est aussi important de retenir de cet exposé le présupposé monogéniste. Tous les manuels de géographie analysés fondent leur conception de la variété humaine sur l'idée première que tous les hommes descendent d'Adam. Si les thèses polygénistes qui supposaient l'existence de plusieurs espèces humaines ont été discutées dans certains milieux académiques montréalais<sup>84</sup>, le matériel scolaire destiné aux enfants du primaire et du secondaire n'aborde pas cette hypothèse. Ces textes, et dans une certaine mesure l'école en général, ne sont pas tenus d'expliquer le système de classification raciale. Les manuels doivent transmettre une connaissance. En ce sens, la race se présente comme une notion objective<sup>85</sup>. Évidemment, au premier coup d'œil, on voit, littéralement, le contenu idéologique qui est transmis aux élèves. Jusqu'à la dernière décennie du siècle, les illustrations représentant les différentes races humaines utilisent toutes le même schéma. La race blanche est au centre de l'image et surplombe les quatre autres (images 2.4 à 2.7). La hiérarchie se remarque aussi à la lecture du texte que la représentation iconographique illustre.

---

<sup>83</sup> John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 10.

<sup>84</sup> « The Presbyterian College, Montreal », *Journal of Education*, vol. 13, n° 4 (avril 1874), p. 59.

<sup>85</sup> Les auteurs des manuels reconnaissent parfois l'imprécision qui persiste dans l'explication de la variété humaine : « Though all mankind have descended from Adam and Eve; yet, owing to climate and other causes, which we do not understand, the human family presents a great variety in respect to color, features, stature, &c. » (Frères des écoles chrétiennes, *New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 6).

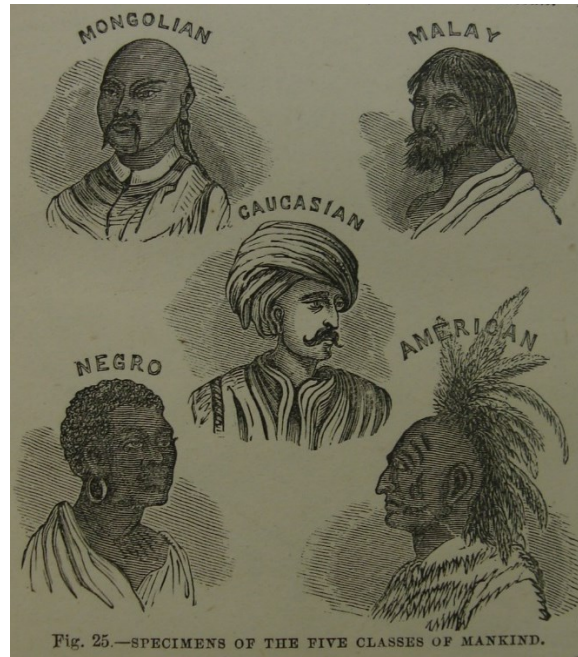


Image 2.4 : « Specimens of the five classes of mankind » (John George Hodgins, *Lovell's General Geography: for the Use of Schools, with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular Views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1867, p. 11).



Image 2.5 : Sans titre (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 10).





Image 2.6 : Sans titre (Frères des écoles chrétiennes, *Géographie illustrée : cours moyen*, Montréal, s.n. (2e éd. de la *Géographie intermédiaire illustrée*), 1876, p. 8. Reprise dans : Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie primaire illustrée : à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, J. Chapleau, 1878, p. 7).

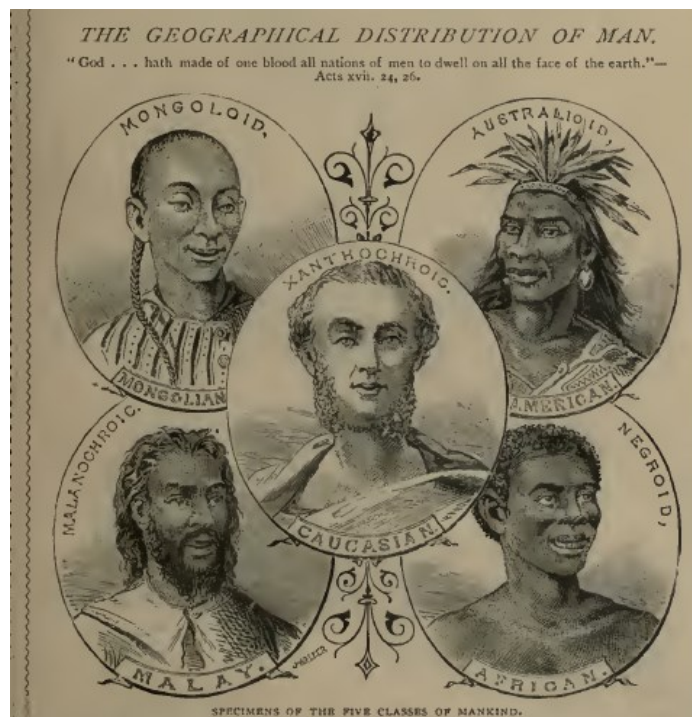


Image 2.7 : « The Geographical Distribution of Man » (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 13).

Dans la plupart des énumérations, la race noire est nommée en dernier et, parfois, les termes de sa présentation diffèrent des autres races. Ainsi, dans un manuel qu'ils publient en 1876, les Frères des Écoles chrétiennes écrivent que l'Europe a été peuplée par les descendants de Japhet et l'Asie par ceux de Sem. Aucune mention n'est faite des races blanche et jaune. Discutant de l'Afrique, ils écrivent : « Africa is the residence of the Black Race. It was peopled by the children of Cham, the second son of Noe<sup>86</sup> ». L'Afrique est ainsi la seule région où la race est expressément nommée et les Africains ne sont pas des « descendants » de Cham, mais plutôt ses « enfants ». Il s'agit d'une différence lexicale subtile qui révèle à la fois la réduction des Africains noirs à leur corps, et leur renvoi à l'enfance, structure rhétorique familière de l'abaissement. Dans un manuel francophone publié la même année par la même communauté religieuse, l'énumération des races humaines se clôt par une évocation de la race noire qui précise : « ceux qui appartiennent à cette race sont appelés nègres [*sic*]<sup>87</sup> ». L'information donnée par les Frères est jugée nécessaire et utile à la connaissance des élèves<sup>88</sup>. Ce détail, inutile pour les autres races, réitère l'essentialisation biologique des Noirs. Par exemple, les Chinois sont d'abord reconnus comme membres d'un Empire particulier. Les Nègres n'ont quant à eux de particulier que l'appartenance à une race précise.

À partir de la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle, un changement pédagogique s'opère dans la présentation des races humaines. Si l'énumération sèche et succincte des races persiste dans certains ouvrages, d'autres auteurs s'adressent maintenant directement aux élèves<sup>89</sup>. « How does the color of negroes differ from that of white men ? How does their hair differ ? », « Quelle idée vous faites-vous de la Chine et des Chinois ? », « Où habitent les nègres [*sic*] ? »<sup>90</sup> De plus, les capacités intellectuelles sont parfois directement associées à la différence physique. Dans les décennies précédentes, les allusions à l'intelligence intrinsèque de certaines races se trouvaient dans le corps du texte du manuel, dans la description de certains pays, mais jamais dans la

---

<sup>86</sup> Les Frères des écoles chrétiennes avaient, par ailleurs, précisé que les populations d'Europe étaient les « most enlightened, [and] most industrious » (idem, *The New Primary Illustrated ...*, op. cit., p.8).

<sup>87</sup> Idem, *Géographie illustrée...*, op. cit., p. 8.

<sup>88</sup> L'exercice « A black man is called a negro » de Nora Casey, élève des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame à Montréal en 1899, démontre que cette connaissance était aussi utile aux anglophones. Voir supra p. 42.

<sup>89</sup> En plus du changement pédagogique qu'elles exemplifient, les questions posées aux élèves démontrent qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle un pédagogue peut s'attendre à ce que l'élève canadien ait déjà des connaissances sur les peuples de la Terre en débutant ses leçons de géographie.

<sup>90</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, op. cit., p. 16 ; idem, *New Elementary Geography...*, op. cit., p. 13 ; Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... supérieur*, op. cit., p. 33.

présentation générale des races<sup>91</sup>. L'apogée du racisme scientifique et du darwinisme social est atteint dans les manuels publiés par les Frères maristes à la fin des années 1900 :

La race **blanche** a la peau blanche, le visage ovale, les cheveux ondulés, une intelligence très développée ; sa civilisation est la plus progressive.

La race **jaune** a la peau jaunâtre, le visage plat et triangulaire, les cheveux rudes, la barbe rare ; cette race, restée longtemps dans une demi-barbarie, fait des efforts pour se mettre au niveau des peuples les plus civilisés du monde.

La race **noire** ou nègre a la peau plus ou moins noire, les mâchoires proéminentes, les lèvres épaisses, les cheveux crépus ; sa civilisation est la plus arriérée.

La race **rouge** a la peau rougeâtre ou cuivré [*sic*], le front fuyant, la taille grande ; elle est presque identifiée avec la race blanche qui la domine<sup>92</sup>.

Le texte n'est pas seul à changer, les représentations visuelles des races humaines se renouvellent également. D'une exposition schématique, on passe à des images séparées<sup>93</sup>, contextualisées<sup>94</sup> ou encore à une représentation horizontale<sup>95</sup>.

Maintenant que les caractères généraux des taxonomies raciales présentées par les manuels de géographie ont été analysés, il convient de s'attarder à deux cas précis : la *Nouvelle géographie illustrée* (1875) des Frères des écoles chrétiennes et les trois manuels publiés par l'éditeur Lovell entre 1867 et 1880. La *Nouvelle géographie illustrée* des Frères est exemplaire de la multiplicité des classifications de l'homme au XIX<sup>e</sup> siècle. Après avoir établi l'origine commune de tous les hommes, le texte décrit les caractères distinctifs des cinq races humaines. Celles-ci sont identifiées par deux termes : blanche/caucasienne, jaune/mongole, cuivrée/américaine, olivâtre/malaise et noire/éthiopienne<sup>96</sup>. Il s'agit ici du système de Blumenbach. La simplicité apparente de cette classification s'obscurcit dès la page 15 alors que les Européens sont identifiés à la fois comme les descendants de Japhet et les représentants des races blanche, jaune et brune. Et quelle est cette mystérieuse race brune qui ne figurait pas dans

---

<sup>91</sup> Par exemple, dans l'un de leurs manuels, les Frères des écoles chrétiennes écrivent : « Contrairement aux deux républiques précédentes [le Pérou et la Bolivie], le Chili a une population formée principalement de blancs, aussi est-il plus progressif, plus éclairé et plus stable que les autres états espagnols. » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 49).

<sup>92</sup> Frères maristes, *Atlas-géographie : comprenant 40 cartes polychromes, 90 gravures et de nombreux devoirs*, Iberville, P. Q., Procure des frères maristes, 1908, p. 15.

<sup>93</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours moyen et cours supérieur*, *op. cit.*, p. 38-39.

<sup>94</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 13-14.

<sup>95</sup> Frères maristes, *Atlas-géographie... devoirs*, *op. cit.*, p. 15 ; idem, *Atlas-géographie... géologie et cosmographie*, *op. cit.*, p. 11. Voir l'image 4.6 au chapitre 4.

<sup>96</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 10.

l'exposé introductif? La description de l'Afrique complexifie davantage la question. Berceau de la lignée de Cham, l'Afrique est peuplée de blancs, au Nord, de « noirs ou nègres, dans l'Afrique centrale et méridionale » et de... bruns<sup>97</sup> ! Ceux-ci sont d'ailleurs païens, barbares et ignorants comme les noirs. L'identité de cette race brune est finalement dévoilée dans le « tableau d'ethnographie générale » qui conclut le manuel (image 2.8).

**678.—TABLEAU D'ETHNOGRAPHIE GÉNÉRALE.**

<b>RACE BLANCHE</b> (425 millions d'individus).	<b>Rameau Européen</b> (336 millions d'individus).	<b>FAMILLE</b>	{ Germains, (Allemands, Hollandais, Flamands), Scandinaves, (Danois, Suédois, Norwégiens).	
		<b>teutonne</b> (115 m.).	{ Anglais, Yankies, Ecossais.	
		<b>— latine</b> (110 m.).	{ Français (Canadiens). Espagnols et Portugais Italiens et Roumains.	
		<b>— grecque</b> (5 m.).	{ Grecs et Albanais	
		<b>— slave</b> (86 m.).	{ Russes, Cosaques, Polonais. Bulgares, Serbes. Tchèques (Bohèmes), Moraves.	
		<b>— erso-kymri- que ou celtique</b> (12 m.).	{ Kymris (Galleis, Bas-Bretons). Erses (Irlandais, Highlanders).	
		<b>R. Araméen</b> (55 m.)	{ <b>— basque</b> : Basques <b>— berbère</b> : Maures, Kabyles, Touaregs, Coptes et Fellahs. <b>— sémite</b> : Arabes, Juifs, Syriens. <b>— persane</b> : Tadjiks, Afghans, Bélouchis, Arméniens. <b>— géorgienne et circassienne</b> .	
		<b>R. Scythique</b> (40 m.)	{ <b>— magyare</b> : Hongrois. <b>— turque</b> : Osmanlis, Turcomans, Kirghiz, Ousbecks. <b>— finnoise</b> : de Russie et Sibérie.	
		<b>R. JAUNE</b> (430 m.)	<b>R. Hyperbo- réen.</b>	{ <i>Lapons, Samoyèdes, Lénéséens, Kamtschadales.</i> <i>Esquimaux, Aléoutes, Groënlandais.</i>
			<b>R. Mongol.</b>	{ <i>Jakoutes, Mongols et Kalmouks.</i> <i>Mantchoux et Tongous.</i>
<b>R. Sinique</b> (420 m.)	{ <i>Tibétains, Coréens, Chinois et Japonais.</i>			
<b>B. BRUNE</b> (22 m.).	<b>R. Ethiopien</b> (10 m.).	{ <i>Barabras, Abyssins, Gallas, Fellatas, Ovas.</i>		
	<b>R. Hindou</b> (190 m.).	{ <i>Indis, Mahrattes, Bengalis, Malabars.</i>		
	<b>R. Indochinois</b> (20 m.).	{ <i>Birmans, Siamois, Annamites, Cambodgiens.</i>		
	<b>R. Malais</b> (30 m.).	{ <i>Malais, Battas, Javanais, Dayaks, Tagales.</i> <i>Polynésiens : Néo-Zélandais, Tongas, Taïtiens, Havaïens, Kanacks.</i> <i>Micronésiens.</i>		
<b>R ROUGE</b> (10 m)	<b>R Méridional.</b>	{ <i>Andiens, Quichuas, Araucaniens, Pampécens, Patagons, Guaranis.</i>		
	<b>R. Septentr.</b>	{ <i>Astèques ou anciens Mexicains, Chérokois, Natchez.</i> <i>Harons, Iroquois, Sioux, Apaches, Peaux-Rouges.</i>		
<b>R NOIRE</b> (70 m.).	<b>R Africain.</b>	{ <i>Nègres, Guinéens, Yolofs, Cafres, Hottentots.</i>		
	<b>R. Océanien.</b>	{ <i>Andamènes, Papous, Fidjiens, Australiens.</i>		
<b>HYBRIDES</b> de toutes races (15 m.), surtout en Amérique : métis, mulâtres, zambos.				

Image 2.8 : « Tableau d'ethnographie générale » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 89).

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 20-21.

La portée idéologique du tableau ethnographique est énorme. En plus de diffuser l'idéologie raciste selon laquelle la race blanche est supérieure aux autres, il rassemble plusieurs des systèmes classificatoires diffusés à l'époque. Dans ce tableau d'ethnographie, les grandes races (blanche, jaune, brune (!), rouge et noire) se divisent en rameaux, puis en famille et en peuples. Les Français (Canadiens) sont donc de la famille latine, du rameau européen de la race blanche. La hiérarchie est évidente. La race blanche, quoiqu'elle ne soit pas la plus peuleuse (425 millions d'individus contre 430 pour la race jaune), trône au haut du tableau, tout comme le rameau européen et la famille teutonnes. La race noire se trouve au bas de la page même si elle compte beaucoup plus de représentants que les races brune et rouge qui la précèdent. Au dernier rang, et en retrait du tableau, se trouvent les « hybrides de toutes races » qui vivent surtout en Amérique. La position de ces « hybrides » illustre la peur de la dégénérescence associée à la mixité raciale à l'époque. L'idéologie « évolutionniste » se voit de plus dans les multiples subdivisions de chaque race. La race blanche compte trois rameaux et 13 familles. Les autres races comptent entre 2 et 4 rameaux et aucune famille. Les subdivisions de la race blanche occupent ainsi près de la moitié du tableau. L'idéologie raciste qui paraît subtile au premier coup d'œil est, en fait, très puissante.

Les trois manuels publiés par l'éditeur Lovell dans la deuxième moitié du siècle offrent également une belle étude de cas. Au moins deux de ces manuels ont été rédigés par John George Hodgins (1867 et 1880)<sup>98</sup>. Les différentes classifications qu'Hodgins énonce dans le manuel de 1867 montrent qu'il est bien informé des théories savantes. Au système des cinq races humaines qui sont déterminées par la forme du crâne, Hodgins ajoute la division « ethnologique » selon les fils de Noé et la classification linguistique. Quelques années plus tard, dans le manuel intermédiaire de l'éditeur Lovell, les différences physiques entre les hommes sont ainsi décrites : « stature, the shape of the body, the proportion and shape of the limbs, the color and texture of the hair, the color of the eyes and skin, and the size and shape of the skull<sup>99</sup> » sont tous des éléments qui varient suivant les différentes races. Celles-ci ne sont étonnamment pas directement identifiées. Les habitants de la Terre sont plutôt répartis entre les races à cheveux crépus ou laineux et les races à cheveux lisses<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> Judson D. Purdy, *loc. cit.*

<sup>99</sup> Lovell's *Intermediate Geography...*, *op. cit.*, p. 21.

<sup>100</sup> *Ibid.*

Dans le manuel avancé publié en 1880 et qui vise à remplacer celui publié en 1867, Hodgins affiche, une fois de plus, l'actualité et l'étendue de son érudition. La variété humaine est toujours due à l'adaptation de l'homme aux différents climats de la terre. Or, la division présentée reprend la théorie assez peu connue du biologiste anglais Thomas Henry Huxley<sup>101</sup>. Dans cette classification évolutionniste, les Blancs sont divisés entre *Fair Whites/Xanthochroic* et *Dark Whites/Malanothroic*. Les élèves apprennent que les *Xanthochroic* se trouvent au nord de l'Europe et en Grande-Bretagne alors que les *Malanothroic* habitent le pourtour méditerranéen. Hodgins modifie un peu la théorie de Huxley, et, évidemment, il la simplifie beaucoup. Il est aussi fascinant d'observer la gravure qui accompagne cette classification, ainsi que la citation biblique qui la surplombe (image 2.7). Celle-ci réaffirme la descendance adamique de tous les hommes. L'image illustrant les races réunit l'ancienne classification (*caucasian, mongolian, american, malay* et *african*) et la nouvelle (*Xanthochroic, Australoid, Mongoloid, Melanothroic, Negroid*). Les représentations des races africaine et mongole sont cohérentes. Pour les autres, une image illustre deux concepts divergents. Ainsi, l'homme *Malanothroic* est aussi le *Malay*, l'*Australoid* est l'*American*. Au centre de ces hommes, dont on ne sait à quel continent et à quelle race ils appartiennent, trône le *Xanthochroic /Caucasian*.

## 2.2 Beauté, répulsion et hybridité : corps racialisé et sexualité

Dans la construction rhétorique de l'altérité qui est produite par l'école au XIX<sup>e</sup> siècle, le corps racialisé de l'Autre est parfois objet de désir, parfois source de dégoût. Quels peuples sont beaux et « bien faits » ? Ces corps désirables sont-ils masculins ou féminins ? Quelles significations attribuer à cette incursion très subtile du désir sexuel dans le matériel scolaire ? Celui-ci a-t-il eu la même incidence dans les écrits francophones et anglophones, dans les manuels composés par des hommes et par des femmes ? La présente section explorera ces questions.

---

<sup>101</sup> Cette théorie est présentée dans l'article « On the Geographical Distribution of the Chief Modifications of Mankind » dans le *Journal of the Ethnological Society of London* en 1870. Huxley était par ailleurs agnostique et c'est à lui qu'on attribue l'invention du terme (Adrian J. Desmond, « Thomas Henry Huxley », dans *Encyclopaedia Britannica*, [en ligne], <https://www.britannica.com/biography/Thomas-Henry-Huxley>, consulté le 28 mars 2017).

### 2.2.1 Prototypes de la beauté blanche : Géorgiens ou Arabes ?

L'idéologie raciale transmise par l'école voit les différentes races comme des écarts par rapport à la norme que représente la race blanche<sup>102</sup>. Dans les illustrations, celle-ci est souvent représentée par un homme d'apparence européen<sup>103</sup>. Qu'en est-il dans les textes ? Quel peuple est le « type de la race blanche » ? Deux candidats se disputent le titre. D'une part, entre 1833 et 1870, plusieurs auteurs mentionnent la beauté remarquable des populations de Géorgie et de la Circassie dans le Caucase. Si le manuel édité par la Société d'éducation de Québec précise que les femmes de ces contrées « passent pour les plus belles de l'Asie<sup>104</sup> », Holmes est plus précis :

Les Circassiens et les Géorgiens se distinguent de tous les peuples de l'Asie et peut-être du monde par la beauté du sang. Les traits de leur visage sont remplis d'expression ; ils ont la peau d'une extrême blancheur ; leurs cheveux sont châains ou noirs ou bien d'une couleur rousse. Les hommes sont d'une taille d'Hercule ; ils ont le pied petit et le poignet fort ; leur démarche annonce le courage et une noble fierté. Les femmes ont soin de relever par une parure élégante, modeste, et propre, les charmes que la nature leur a prodigués<sup>105</sup>.

Quant à lui, François-Xavier Toussaint attribue en 1868 à ces peuples « remarquables par les belles proportions de leurs traits, par l'élégance de leur taille » le titre de « type de la race blanche »<sup>106</sup>. Or, un autre peuple s'attire les commentaires élogieux des rédacteurs de manuels. Et cette fois, c'est au seul corps masculin que la beauté est attribuée : l'Arabe. J'ai analysé au chapitre 1 la dictée « Les Arabes nomades » qui décrivait « l'Arabe pur sang » en utilisant les formulations non équivoques « belle teinte bronzée », « toute sa beauté » et « magnifique spécimen de l'espèce »<sup>107</sup>. André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme expriment une idée semblable lorsqu'ils écrivent que c'est en Arabie que « l'on trouve des prototypes de la beauté

---

<sup>102</sup> Les Frères des Écoles chrétiennes identifient les « traits réguliers » comme l'une des caractéristiques distinctives de la race blanche. (Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 6).

<sup>103</sup> Il arrive toutefois que l'homme blanc porte un turban (image 2.4) ou soit illustré par un soldat romain du temps de l'Empire (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours moyen et cours supérieur*, *op. cit.*, p. 38).

<sup>104</sup> *Elements de géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 85.

<sup>105</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 221.

<sup>106</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 223. André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme mentionnent également la beauté de ces populations dans leur manuel de 1870 (André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 289).

<sup>107</sup> « Devoir à rendre au pluriel », *L'Enseignement primaire*, 2<sup>e</sup> année, n° 2 (16 janvier 1882), p. 21 ; « Dictée », *L'Enseignement primaire*, 5<sup>e</sup> année, n° 14 (15 septembre 1885), p. 174. Les voyageurs Canadiens français qui parcourent l'Orient au XIX<sup>e</sup> siècle soulignent aussi la beauté de l'homme arabe (Catherine Larochelle, « L'Orient comme miroir... », *loc. cit.*, p. 80-81).

mâle<sup>108</sup> ». Les Frères des Écoles renchérissent en écrivant qu'ils sont « l'un des types les mieux caractérisés [de la race blanche]<sup>109</sup> ». Cette projection de la beauté raciale des Blancs sur des peuples orientaux n'est probablement pas étrangère à l'orientalisme et son rapport à la sexualité et à la projection du désir européen<sup>110</sup>. Mais pourquoi l'attention se porte-t-elle sur le corps de l'homme ?

### 2.2.2 La beauté signe d'intelligence

Dans le contexte colonial du XIX<sup>e</sup> siècle, les théories de la race sont liées à la culture et à la sexualité<sup>111</sup>. Les descriptions des corps racialisés que propose l'école s'inscrivent dans cette histoire. Parmi tous les détails des récits de voyage et des traités anthropologiques, les rédacteurs de manuels choisissent de conserver les allusions à la beauté ou la laideur du corps-autre. De nombreux peuples africains et océaniens sont ainsi décrits comme « bien faits » et « beaux »<sup>112</sup>. Leurs traits sont agréables, leur taille est avantageuse et leur corps robuste. À ces qualités esthétiques sont associées certaines capacités intellectuelles et morales. « Aptes à une certaine civilisation » ou « ouvrant facilement leur esprit aux idées de la civilisation », ces populations se distinguent des autres tribus sauvages de ces régions par leur intelligence et leur industrie<sup>113</sup>.

La beauté d'un groupe est parfois suivie de la description d'un peuple hideux et répugnant. Si la beauté est signe d'intelligence ou de civilisation, la laideur témoigne plutôt d'un état dégradé et sauvage. Comme le mentionne Robert Young, « the repulsion that writers commonly express when describing other races, particularly Africans, is, however, often accompanied at other points, with an equal emphasis, sometimes apparently inadvertent, on

---

<sup>108</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 317. Les manuels français mentionnent aussi la beauté physique des Arabes (Eliane Itti, *op. cit.*, p. 80).

<sup>109</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>110</sup> Voir Edward Saïd, *L'orientalisme...*, *op. cit.* p. 210-217 ; Ann Laura Stoler, *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Durham et London, Duke University Press, 1995, p. 174.

<sup>111</sup> Robert J. C. Young, *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*, London, Routledge, 1995, p. 97.

<sup>112</sup> Dans son étude sur les manuels scolaires français, Eliane Itti remarque aussi que les auteurs reconnaissent aux Polynésiens leur beauté physique : « De tous les peuples avec lesquels les Français sont entrés en contact, ce sont incontestablement les Tahitiens ou maori qui jouissent de la plus grande sympathie et qui reçoivent les épithètes les plus élogieuses dans les manuels de géographie et de lecture, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. » (Eliane Itti, *op. cit.*, p. 39).

<sup>113</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 81 ; André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 367.



the beauty, attractiveness or desirability of the racial other<sup>114</sup> ». Les beaux et robustes Caffres voisaient les dégradés et difformes Hottentots. Les « filthy », « squalid » et « small » *Samoieds*, *Ostiaks* et *Koriaks* côtoient les « better featured » et « more skilled » *Tschutki*<sup>115</sup>. Aux Polynésiens de belle stature et intelligents sont opposés les Papous « noirs, moins beaux et ordinairement sauvages<sup>116</sup> ». Ironiquement, en infirmant les anciennes représentations des Noirs australiens, les Frères maristes réitèrent l'opposition entre beauté et répulsion :

Les Polynésiens ou Canaques diffèrent des Malais proprement dits par la taille et par la couleur de la peau ; ils sont **grands, bien faits**, et leur **visage** est généralement **beau**, quand le type n'a pas été **altéré** par son mélange avec la race noire. 2. La race noire (famille australienne) habite la Mélanésie. Elle est inférieure à la race malaise ; mais les récits des premiers voyageurs ont beaucoup exagéré **l'abrutissement moral** et la **laideur physique** des individus qui la composent<sup>117</sup>.

La beauté ou la laideur est attribuée, le plus souvent, aux peuples de l'Afrique et de l'Océanie, confirmant ainsi ce qui est avancé depuis le début de ce chapitre : ces peuples existent d'abord par leur corps.

### 2.2.3 Un désir homoérotique sans danger ?

L'historiographie postcoloniale a, depuis longtemps, disséqué le désir de l'homme blanc dans le contexte impérial des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles<sup>118</sup>. Ann Laura Stoler a repensé les écrits de Foucault sur la sexualité en les mettant en rapport avec l'impérialisme et la question raciale. Le livre de Robert Young, *Colonial Desire*, analyse les significations de la race, de l'hybridité et du désir dans les théories et la culture occidentales de l'époque coloniale. Pour sa part, Christopher Lane a étudié la représentation de l'homosexualité dans la littérature coloniale britannique. Dans son analyse, il refuse de penser le désir homosexuel et la virilité comme ayant été historiquement des représentations opposées. « Instead, we must emphasize the turbulent incongruencies *between* homosexual desires and masculine identities precisely because no

---

<sup>114</sup> Robert Young, *op. cit.*, p. 96.

<sup>115</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 77; William Pinnock, *op. cit.*, p. 39-40.

<sup>116</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 87.

<sup>117</sup> Frères maristes, *Atlas-géographie... géologie et cosmographie*, *op. cit.*, p. 100. Je souligne.

<sup>118</sup> Voir, entre autres : Ann Laura Stoler, *op. cit.* ; Robert J. C. Young, *op. cit.* ; Christopher Lane, *The Ruling Passion. British Colonial Allegory and the Paradox of Homosexual Desire*, Durham et London, Duke University Press, 1995.

single signifier is adequate to their representations<sup>119</sup> ». Ces analyses offrent un premier éclairage sur le désir qu'évoquent les représentations analysées plus haut. Mais, pourquoi la beauté physique du corps masculin est-elle si souvent mentionnée alors que le corps féminin est tout à fait invisible<sup>120</sup> ? De plus, pourquoi ce rapport esthétique au corps n'existe-t-il que dans les écrits masculins<sup>121</sup> ?

La subtilité des allusions empêche de trouver une réponse définitive à ces questions. Du reste, il est probable que plusieurs facteurs expliquent la présence de ces représentations sexuelles dans le matériel scolaire. D'une part, la représentation d'un corps viril, beau et robuste renvoie à l'importance de la gymnastique et au « christianisme musculaire », tous deux de plus en plus présents dans les conceptions de la masculinité à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>122</sup>. De plus, à la même époque, une peur s'exprime dans plusieurs sociétés dites civilisées : poussée à l'extrême, la civilisation pervertirait les hommes en les efféminant. L'indigène ou le colonisé aurait-il été un modèle à suivre<sup>123</sup> ? Celui à qui la civilisation devait être apportée était-il en retour la référence dans le rapport des hommes blancs à leur corps ? Une autre hypothèse est en lien avec le désir masculin homoérotique. Dans son livre, Ann Laura Stoler écrit : « Colonialism itself has been construed as the sublimated sexual outlet of virile and homoerotic energies in the West<sup>124</sup> ». Malgré les discours sur les dangers de l'homosexualité<sup>125</sup>, la sensualité inhérente aux représentations des corps-autres servait peut-être aussi à canaliser le désir homosexuel. En instillant ce désir sur le corps d'un Autre lointain et inaccessible, l'homoérotisme demeure de

---

<sup>119</sup> Christopher Lane, *op. cit.*, p. 6

<sup>120</sup> Les deux mentions sur la beauté des femmes du Caucase sont exceptionnelles et datent respectivement de 1833 et 1841, soit au début de la période étudiée.

<sup>121</sup> Le nombre de manuels composés par des femmes n'est certainement pas assez imposant pour qu'il soit possible d'affirmer une thèse forte à ce sujet. Il demeure que les manuels des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame n'accordent pas la même attention esthétique au corps des populations décrites que les manuels composés par des hommes. Les seules allusions à la sexualité qu'ils comportent n'invitent pas au désir : le mahométanisme a une influence « sensualiste et démoralisatrice » sur les populations de l'Asie occidentale et les Hindous sont dits « efféminés » (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours moyen et cours supérieur, op. cit.*, p. 342 et 366).

<sup>122</sup> Sudipa Topdar, « The Corporeal Empire: Physical Education and Politicising Children's Bodies in Late Colonial Bengal », *Gender & History*, vol. 29, n° 1 (avril 2017), p. 176-197.

<sup>123</sup> C'est l'hypothèse qu'avance Bradley Dean dans son article sur la masculinité impériale dans la *Lost World Fiction*. Il écrit : « Instead, lost world novels generally depict modern men discovering that barbarians of any number of races may be as manly as themselves (or even more so), and that Victorians can only express their potential manhood by converging with the primitive. » (Bradley Deane, « Imperial Barbarian: Primitive Masculinity in Lost World Fiction », *Victorian Literature and Culture*, vol. 36 (2008), p. 207).

<sup>124</sup> Ann Laura Stoler, *op. cit.*, p. 174.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 180-181 et Christopher Lane, « Introduction » dans *op. cit.*, 1-13.

l'ordre de l'allégorie. De même, en exerçant le désir masculin sur l'homme colonisé, on évite la dangereuse hybridité des races...

#### 2.2.4 Hybridité : l'Amérique du Sud, terre du sang mêlé

L'Amérique du Sud ne suscite pas, dans le matériel scolaire, une fascination semblable à celle qu'exercent les peuples de l'Orient, de l'Afrique ou de l'Océanie. La particularité de ces pays réside dans leur régime politique plutôt que dans leur coutume ou dans leur corps. En effet, si la monarchie absolue ou le despotisme oriental caractérisent le vieux continent, l'anarchie se manifeste au sud des États-Unis. Mais par quoi (ou par qui) ces troubles politiques et cette lenteur à rejoindre la civilisation sont-ils causés ? L'importance des personnes de « sang-mêlé » explique en partie cette anarchie politique. En effet, il n'est pas étonnant que ce soit dans l'étude de l'Amérique du Sud que la question du mélange des races soit abordée. Comme l'écrit Robert Young, « South America was always cited as the prime example of the degenerative results of racial hybridization. » Certains auteurs associent même directement l'état politique de l'Amérique du Sud, ses fréquentes révolutions, « on their degenerate racial mixture<sup>126</sup> ».

L'abbé Holmes et John George Hodgins offrent à leurs lecteurs une définition des termes « Métis/Mestizoes », « Zambos », « Mulâtres/Mulattoes », lesquels « sont nés de parents dont l'un est blanc et l'autre sauvage », « l'un est sauvage et l'autre nègre » ou encore de parents européen et africain<sup>127</sup>. Les manuels subséquents mentionnent aussi les populations de « sang-mêlé ». Dans l'ouvrage de John Calkin, la population blanche d'Amérique du Sud est reconnue comme étant moins entreprenante et moins avancée en civilisation que les Canadiens et les Américains. Il est possible que l'hybridité reconnue de cette région explique ce retard. En effet, immédiatement après avoir évoqué l'infériorité des Blancs d'Amérique du Sud, Calkin mentionne la population de race noire et, surtout, les « mixed races » qui sont les plus nombreuses dans ces pays. Si le lien entre le manque d'entrepreneuriat des Blancs et le mélange racial n'est pas clairement établi, il est sous-entendu.

La question de l'hybridité renvoie à la préoccupation pour la préservation de la pureté de la race, angoisse qui gagne en puissance dans les dernières décennies du siècle. Le texte du

---

<sup>126</sup> Robert Young, *op. cit.*, p. 175-177.

<sup>127</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 54; John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 44.

Dr Clyde, « Characteristics of the New World », que certains élèves canadiens anglophones doivent lire dans leur manuel de lecture, exprime bien l'importance accordée, dans les écrits anglophones, à la pureté de la race. Après avoir écrit que les Espagnols et les Portugais avaient mêlé librement leur sang avec celui des populations indigènes et noires, Clyde ajoute :

The French have mingled their blood more sparingly than the Spaniards and Portuguese with the non-European races in America, and the British more sparingly still. The British race alone has been able, not only to maintain but rapidly to multiply, its numbers in the New World. It is also the only race there which, instead of merely following in the wake of European civilisation, keeps pace with it, and even contributes to its development<sup>128</sup>.

C'est parce qu'elle est restée pure que la race britannique est aussi fertile et entreprenante. Cette peur de l'hybridité et la radicalisation de la pensée raciale à la fin du siècle sont plus présentes dans les écrits anglophones. L'extrait du Dr Clyde évoque la différence dans le rapport à la race entre les francophones d'Amérique et les populations anglo-saxonnes. Comment cela se traduit-il dans deux manuels de géographie publiés par le même auteur au tout début du XX<sup>e</sup> siècle ?

### **2.3 J. N. Miller : le Canada comme pays de l'homme blanc**

Le développement de l'instruction publique s'est effectué au même moment où l'idée nationale s'élaborait dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Que l'un et l'autre se soient mutuellement alimentés n'est pas surprenant. Mais quelle place occupe la question de la race dans cette relation ? Après l'abolition de l'esclavage aux États-Unis et avec la conquête canadienne de l'Ouest nord-américain, la légitimité de la possession du territoire par les habitants d'origine européenne se fonde de plus en plus sur une idéologie raciale. Si l'Amérique est parfois appelée « pays des Peaux-Rouges<sup>129</sup> », l'idéologie transmise par l'école insiste en fait surtout sur l'idée que l'Amérique du Nord est un territoire blanc. La race blanche est toujours première dans l'énumération des différentes races présentes sur le continent. « The greater number of the inhabitants of North America are white people<sup>130</sup> » écrit John Calkin. D'autres

---

<sup>128</sup> Dr. Clyde, « Characteristics of the New World » dans *The Fifth Book Reading Lessons ...*, *op. cit.*, p. 29. Il est pertinent de souligner que les descendants des Français en Amérique sont jugés plus "mêlés" que les colons d'origine britannique. La reconnaissance de ce métissage pourrait avoir participé à une racialisation des Canadiens français par leurs concitoyens anglophones.

<sup>129</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie...*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>130</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 18.

mentionnent que la place éminente de l'Amérique dans l'ordre mondial est due à l'importance de sa population blanche<sup>131</sup>. L'Amérique n'a ainsi commencé à exister historiquement qu'à partir de la colonisation par les Blancs, comme le dit Calkin dans son étude de la Nouvelle-Écosse : « Three hundreds years ago Nova Scotia was wholly a dense forest, inhabited by Indians and wild animals. The first settlement of white people in Nova Scotia was formed by the French, at Annapolis, in the year 1605<sup>132</sup> ».

C'est dans ce contexte que J. N. Miller<sup>133</sup> écrit deux manuels de géographie élémentaire en 1901 (version française) et 1905 (version anglaise). Pour lui aussi, le continent américain existe d'abord en termes raciaux : « Le premier blanc qui mit pied à terre sur ces îles fut Christophe Colomb. Jusqu'au temps de Colomb, peu de personnes croyaient que la terre est ronde et personne ne connaissait le continent américain<sup>134</sup> ». Les deux manuels rédigés par Miller sont presque identiques. La version anglaise est une traduction du texte français paru quelques années plus tôt. Or, les différences qui existent entre les deux ouvrages touchent précisément aux idéologies raciales. L'analyse des deux versions de ce manuel permet de comprendre quel sens et quelle importance prenait la race au tournant du XX<sup>e</sup> siècle chez les Canadiens français et chez les Canadiens anglais. Comme nous le verrons, l'idée de race, plus diffuse chez les francophones, s'accompagne d'un discours sur le sang français et sur le rapprochement avec la race des « Peaux-Rouges ». Chez les anglophones, la place de la race est centrale, la différence entre le Blanc (ou l'Anglo-Saxon) et les autres est marquée dans le corps. De là découle l'idée d'une supériorité morale et intellectuelle qui octroie aux Blancs, et plus particulièrement aux Blancs britanniques, la gouvernance du monde.

---

<sup>131</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated...*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>132</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory...*, *op. cit.*, p. 23. La possession du territoire revendiquée par les Blancs est évidemment accompagnée d'une rhétorique de l'extinction de la population indigène. Ce point sera analysé en détail dans le prochain chapitre.

<sup>133</sup> Comme c'est le cas pour plusieurs auteurs de manuels scolaires, nous ne possédons pas beaucoup d'informations sur la vie de J. N. Miller. Diplômé de l'école normale, nous savons qu'il a œuvré dans le domaine de l'éducation toute sa vie étant tour à tour professeur, inspecteur d'école et fonctionnaire (« J. N. Miller » dans *Les manuels scolaires québécois*, [en ligne], <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/auteurs/auteursm.html#353>, consulté le 28 mars 2017).

<sup>134</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie...*, *op. cit.*, p. 27.

### 2.3.1 Une nation au sang français...

Dans le manuel de Miller, la présentation générale des races humaines se trouve en introduction comme c'est le cas dans tous les manuels. Toutefois, l'auteur opère un changement pédagogique important en dépassant la simple énumération et en s'adressant directement aux enfants. Il émet aussi un discours idéologique beaucoup plus évident que dans les manuels publiés dans les décennies précédentes. Il ne s'agit plus d'exposer la diversité humaine, mais d'affirmer clairement une hiérarchisation assumée sans détour. La race blanche, « infatigable et intelligente, a peuplé l'Amérique de ses colons et s'est rendue maîtresse de presque tout le reste du monde<sup>135</sup> ». Celle-ci n'a plus à être décrite physiquement et même l'iconographie n'est plus nécessaire. Il en va autrement pour les autres races. En présentant ensuite la race noire, Miller établit un parallèle entre l'apparence de civilisation des Noirs américains et leur cohabitation durable avec la race blanche. Deux illustrations viennent, par ailleurs, renforcer la différence entre les Noirs américains ayant bénéficié de l'influence des Blancs et les Noirs africains.

L'exposé des races humaines se termine par la description des « Peaux-Rouges » dont l'existence se conjugue surtout au passé. « Peu nombreux aujourd'hui », ils sont chrétiens et pris en charge par le gouvernement canadien qui « paye leurs écoles et leurs missionnaires et leur accorde d'autres avantages ». Comme pour les Noirs américains, un parallèle est établi entre la civilisation relative des « Peaux-Rouges », leur conversion au christianisme et l'influence de la race blanche. Là où ce rapprochement surprend, c'est dans la description physique qui suit : « Les Peaux-Rouges se rapprochent de la race blanche par leur visage régulier, leurs cheveux soyeux et les belles proportions de leurs corps<sup>136</sup> ». Comment expliquer cette association entre les deux races ? Et comment comprendre son absence dans la version anglophone ? Doit-on attribuer cette différence à une vision canadienne-française distincte de la race ? L'étude d'un manuel des Frères maristes publié quelques années plus tard le suggère, car, pour eux, la race rouge « est presque identifiée avec la race blanche qui la domine<sup>137</sup> ».

Que signifie cette proximité raciale entre Indiens et Blancs ? Pour répondre à cette question adéquatement, je devrai y consacrer le prochain chapitre. Celui-ci analysera la

---

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

<sup>137</sup> Frères maristes, *Atlas-géographie... devoirs, op. cit.*, p. 15.

représentation des groupes autochtones à l'école et son influence sur la construction nationale canadienne-française. L'idée qui nous occupe maintenant est celle de l'hybridité, du mélange des races, que sous-entend le rapprochement mentionné par Miller et les Frères maristes. Dans l'angoisse de la survivance qui imprègne le discours national à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, le mélange racial véritablement dangereux est celui qui se produit avec les Anglais. Dans son analyse de la place de la race dans la littérature québécoise, Corrie Scott a justement montré que la peur de l'amalgame avec la race anglo-saxonne est un motif dominant du fameux essai de Lionel Groulx, *L'appel de la race* (1922). « Dans un contexte assimilateur, la consolation de l'homogénéité raciale témoigne peut-être avant tout d'un esprit anxieux qui cherche un abri sûr dans l'uniformité raciale qui semble seule pouvoir lui assurer une certaine continuité identitaire<sup>138</sup> ». Certaines lectures patriotiques proposées aux élèves canadiens-français soulignent d'ailleurs que la race canadienne est issue du « plus pur sang de France ». La race canadienne est « la plus forte race qui se soit implantée sur le continent américain » et « le sang le plus noble qui ait jamais coulé dans les veines de l'humanité circule dans ses veines : le sang français<sup>139</sup> ».

Comment expliquer, dans ce contexte, que l'affinité raciale avec les « Peaux-Rouges » soit vue positivement ? Les discours sur les Indiens de l'époque confirmaient presque toujours l'idée de la race mourante. Ainsi, la perspective d'absorber « l'élément » indien dans la race canadienne-française était compréhensible, d'autant qu'on reconnaissait aux Sauvages plusieurs qualités enviabiles. Cette affinité raciale participait aussi du désir d'autochtonisation des Canadiens français. En affirmant l'extinction de la race des « Peaux Rouges » tout en établissant l'existence d'une certaine hybridation avec celle-ci, les Canadiens français consolidaient leur revendication nationale. S'il n'y a plus d'Indiens, qui sera la première nation ? Finalement, l'affinité raciale soulignée par les auteurs des manuels évoque le « désir métis », comme le nomme Corrie Scott, ou tout simplement la mise en récit du personnage « métis » qui existe dans la littérature canadienne depuis les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>138</sup> Corrie Scott, *De Groulx à Laferrrière. Un parcours de la race dans la littérature québécoise*, Montréal, XYZ éditeur, 2014, p. 67.

<sup>139</sup> Gingras, « Amour de la patrie » dans Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées : troisième livre, op. cit.*, p. 77-78 ; L'abbé Casgrain, « Le pionnier canadien » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture... troisième livre, op. cit.*, p. 171-174.

### 2.3.2 L'empire racial : le Canada anglais et l'importance de la race

L'idéologie raciale présentée dans la version anglophone du manuel de Miller est quant à elle imprégnée d'un sentiment d'adhésion et de soutien à l'Empire britannique. Plus essentialiste dans ses allusions aux caractéristiques des différentes races, elle réitère souvent l'idée que le monde appartient aux « white men ». La description générale des races diffère de celle présentée dans le manuel francophone. S'adressant aux enfants, Miller demande : « How does the color of negroes differ from that of white men ? How does their hair differ ? » L'idée d'une différence insurmontable entre la race blanche et la race noire est d'ailleurs récurrente dans son manuel<sup>140</sup>. Il semble que la race blanche se définisse surtout dans une comparaison constante avec la race noire, comme l'expriment ces deux questions de la section finale « Correlations and Comparisons » : « What race has spread over the whole world as conquerors? What race was spread over the Western Continent to serve as slaves<sup>141</sup> ? ».

La race blanche de l'Europe a conquis le monde, et le gouverne : c'est ce que les écoliers apprennent en lisant le manuel de Miller. Quant aux Indiens, ces peuples que les « white men » ont découverts et nommés en arrivant au Canada, ils sont maintenant beaucoup moins nombreux. Aucune allusion n'est faite aux réserves ou aux « avantages » que leur offre le gouvernement canadien, contrairement à la version française du manuel que nous avons évoquée un peu plus haut. D'ailleurs, le rapprochement entre la beauté physique des Indiens et celle des Blancs n'apparaît pas dans le manuel anglais de Miller. La représentation qu'il fait de la race rouge est beaucoup moins positive. Il demande notamment aux élèves : « Are the people of America savage or civilized? From what grand division was civilization brought to America? What savage race owned America before the Europeans took possession of it? [...] Tell five things which are done in the Dominion to-day which the Indians have not yet learned to do. Do uncivilized people build large cities and fine buildings<sup>142</sup> ? ».

La version anglophone du manuel de Miller est en fait une apologie de l'Empire britannique pensée en termes raciaux. L'idée que le Canada est le pays de l'homme blanc européen et qu'il faut qu'il le demeure y est très forte. Par exemple, contrairement au manuel

---

<sup>140</sup> J. N. Miller, *New Elementary Geography...*, *op. cit.*, p. 13. Voir également les pages 141 et 148.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 123.



français, il fait allusion au « péril jaune » en écrivant que « our laws do not permit Chinese laborers to enter the Dominion without paying a heavy poll tax<sup>143</sup> ». L'analyse de ces deux manuels exemplifie le développement des théories raciales développées entre le XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Encore imprécises au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, ces théories se cristallisent au tournant du XX<sup>e</sup> siècle dans une vision de plus en plus duelle de la question raciale au Canada. Pour les uns, l'accent est mis sur la définition de la race canadienne-française en tant que type parfait du Blanc américain<sup>144</sup>, pour les autres, c'est l'appartenance à la race anglo-saxonne, maîtresse d'un immense empire, qui est mise de l'avant. Ces visions qui, sans être complètement incompatibles — elles se définissent toutes les deux sur le présupposé de la supériorité absolue de la race blanche — sont corrélatives des constructions nationales qui s'opèrent au même moment au Canada.

### 3. Une deuxième figure de l'Autre : le Noir

La diversité humaine qui a alimenté les réflexions philosophiques et scientifiques des savants européens durant plusieurs siècles reposait en premier lieu sur la vue d'une différence jugée selon la norme située en Europe occidentale. C'est l'apparence du corps qui permet d'établir les classifications raciales dont il a été question plus tôt. Mais quel corps est le véritable corps-autre dans les écrits scolaires ? Quelle race humaine est pensée dans un rapport de dualité avec la race blanche ? Posée autrement, la question est de savoir quel groupe, quelle figure de l'Autre, existe d'abord et toujours par une évocation du corps ?

[La catégorie "nègre"] est façonnée dans la trame de pratiques discursives et non discursives innombrables [...]. Chacune de ces pratiques problématise de manière spécifique et située la tension entre le même et l'autre, entre le semblable et le différent. Dans la modernité occidentale, une constante les caractérise toutefois : la catégorie "nègre" ressort de problématisations savantes et profanes qui s'inscrivent de manière privilégiée dans le registre de la *physicalité* du corps<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 130. La question du « asiatic labor » est débattue à deux reprises au Debating Club du Montreal High School en 1907 (AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, Minutes of High School Literary and Debating Society, 1906-1908).

<sup>144</sup> L'idée d'un type Blanc américain parfait s'illustre dans l'association du « plus pur sang de France » avec l'autochtonisation produite par la légère hybridité avec les Indiens.

<sup>145</sup> Francesco Panese, « La fabrique du "Nègre" au cap du XIX<sup>e</sup> siècle : Petrus Camper, Johann Friedrich Blumenbach et Julien-Joseph Virey » dans Nicolas Bancel, Thomas David et Dominic Thomas (dir.), *op. cit.*, p. 59.

La dernière section de ce chapitre analysera en détail une deuxième figure de l'Autre incontournable dans le discours scolaire : le Noir.

### 3.1 Corporalité et animalité

Dans un cahier datant de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Berthe Girard, élève au couvent Mont-Sainte-Marie, transcrit les compositions de sa sœur. Dans l'une d'elles, le lecteur suit la narratrice dans un voyage qui la mène de « Québec à S. Francisco [avec] retour à N. Y. par [la] N. Orléans ». Au milieu du périple, la narratrice traverse le désert de l'Utah, ce qui lui fait dire : « Le sable que le vent nous fait avaler bon gré mal gré et les moustiques qui font rage [*sic*] (il est vrai qu'elles [*sic*] rencontrent assez rarement la chair tendre des septentrionaux et la peau lisse et dure des nègres ne leur est qu'une maigre pâture). Elles n'en constituent pas moins un grave inconvénient<sup>146</sup> ». Dans cette phrase badine s'exprime l'essence de l'opposition entre Blancs (ou Septentrionaux) et Nègres. Alors que l'altérité des Orientaux est d'abord culturelle ou religieuse, celle des Noirs est corporelle. La représentation des Noirs, plus souvent dénommés nègres comme dans cette composition, est complexe. Les images sont multiples et les stéréotypes des populations noires d'Afrique et d'Amérique sont différents<sup>147</sup>.

#### 3.1.1 En Afrique : d'abord était le corps...

L'Afrique « est remarquable par ses immenses déserts, par la chaleur excessive de son climat et par la couleur noire d'une grande partie de ses habitants, dont la plupart sont encore dans l'état de barbarie<sup>148</sup> ». C'est par ces mots que les Frères des écoles chrétiennes présentent la « géographie générale de l'Afrique » dans un manuel publié en 1875. Le corps des Africains, par la mention de la couleur de la peau, est bien ce qui est d'abord « remarquable » sur ce continent. Cette phrase témoigne aussi de l'association entre race et degré de civilisation. L'usage du terme « dont » qui suit la virgule évoque un lien de causalité entre la couleur de la peau des habitants et l'état de barbarie dans lequel ils se trouvent. De plus, comme dans les

---

<sup>146</sup> ACND, 312/560/119, Compositions de Berthe Girard élève du Mont Ste Marie, 1899-1907.

<sup>147</sup> En ce sens, le corpus scolaire exploite toute la panoplie des représentations populaires occidentales des Noirs. Voir Jan Nederveen Pieterse, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven and London, Yale University Press, 1992.

<sup>148</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 20.

réécits d'exploration de la même époque, les Africains font partie du paysage<sup>149</sup>. Ils apparaissent comme des éléments du décor. Ils sont un détail parmi tant d'autres sur la géographie physique de l'Afrique.

Les auteurs des manuels s'attardent parfois à décrire en détail la physionomie des « nègres, au teint tout à fait noir, au front déprimé, aux joues proéminentes, au nez large et épaté, aux cheveux laineux<sup>150</sup> ». Par ailleurs, ils mentionnent aussi souvent la beauté de certaines tribus d'Afrique. Celle-ci n'est jamais gratuite. Par exemple, les Abyssins ont la « taille bien prise, les cheveux longs, et les traits du visage assez semblables à ceux des Européens », mais ils ne sont pas exactement noirs, ils sont plutôt d'une « teinte particulière, que les uns comparent à l'encre pâle, les autres au bronzé<sup>151</sup> ». De la même façon, les Cafres « dont la couleur est d'un gris d'ardoise » sont « plus intelligents et mieux faits que les nègres ». En contrepartie, les Yolofs qui « passent pour les plus noirs » des nègres sont aussi les mieux faits<sup>152</sup>. Non seulement sont-ils « beaux et bien faits », au même titre que les Foulahs et les Mandingues, mais « de plus assez intelligents<sup>153</sup> ». Les allusions à la beauté de certaines populations africaines s'élaborent presque toujours dans une opposition au type nègre « ordinaire », ceux-là sont « plus » ou « mieux », les autres ne sont simplement pas de la race nègre proprement dite.

C'est sous la plume des Frères des écoles chrétiennes qu'apparaît la description la plus méprisante de la race noire que les manuels du XIX<sup>e</sup> siècle comprennent :

Le Nègre, l'un des trois types primordiaux de l'espèce humaine, se distingue par ses formes robustes, ses cheveux laineux, ses lèvres épaisses, son teint noir, etc. Moins intelligent et moins actif que les autres races, le Nègre est resté généralement sauvage, ignorant, superstitieux, adorateur des fétiches ; il se laisse dominer par des chefs absolus et féroces, qui le traitent comme bête de somme, le sacrifient à leurs plaisirs ou le vendent à vil prix<sup>154</sup>.

Cette description réunit, en quelques lignes, les différentes thématiques associées à la représentation des Noirs dans le corpus scolaire : le corps, l'animalité, l'infériorité et l'esclavage.

---

<sup>149</sup> Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 67.

<sup>150</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 266.

<sup>151</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 244.

<sup>152</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 266 et 292.

<sup>153</sup> André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 355.

<sup>154</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 83-84.

### 3.1.2 Animalité et cannibalisme

En comparant le nègre à une « bête de somme », les Frères utilisent la conception fréquente à l'époque qui veut qu'un lien particulier unisse les Noirs aux animaux. Dans les théories savantes, ils sont parfois représentés comme le chaînon manquant entre l'homme et l'animal. À ce propos, Jan Nederveen Pieterse écrit : « In addition to representations of Africans as animals there are representations of African *and* animals, brought together in a single picture<sup>155</sup> ». Même si l'école ne présente pas, sauf exception<sup>156</sup>, les Noirs littéralement comme étant des animaux, l'animalité et la négritude sont fréquemment associées dans les images et dans les textes. Cette association répétée crée un amalgame entre Africains et animaux, une confusion entre leur humanité et leur animalité<sup>157</sup>.

Reprenant le texte d'un manuel de l'américain Samuel Mitchell, les Frères des écoles chrétiennes écrivent à propos de l'Afrique de l'Ouest : « Here, the gorilla, the largest of the apo species, abounds. The Fans and other inland tribes are cannibals. Human flesh is bought and sold in the markets<sup>158</sup> ». Ce texte qui passe sans transition du gorille aux cannibales exprime bien le rapprochement ambigu évoqué plus haut. D'autres extraits sont encore plus explicites. Ainsi, l'abbé Holmes compare le palais des souverains de Nigritie aux « bâtimens où un riche cultivateur européen loge ses chevaux et ses bestiaux » en plus d'écrire que les habitants du Benguela « s'habillent de peaux d'animaux et de serpens, percées d'un trou pour y passer la tête ». <sup>159</sup> Pour sa part, François-Xavier Toussaint écrit dans la revue *L'Enseignement primaire* que les despotes d'Afrique centrale et équatoriale « disposent de la vie de leurs sujets comme nous disposons de [celle] d'un animal domestique<sup>160</sup> ».

Ailleurs, c'est dans les illustrations que le lien entre Africains noirs et animalité est perceptible<sup>161</sup>. À quelques reprises, les gravures représentant des animaux sauvages (le gorille,

---

<sup>155</sup> Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 43.

<sup>156</sup> Cette exception qui se trouve dans une illustration sera analysée dans le chapitre 4.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>158</sup> Frères des écoles chrétiennes, *The New Illustrated Geography...*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>159</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 252-253.

<sup>160</sup> « Géographie — Afrique Centrale et Équatoriale », *L'Enseignement primaire*, 1<sup>ère</sup> année, n° 6 (15 mars 1881), p. 70.

<sup>161</sup> Dans la majorité des cas, la symbolique puissante qui lie les Noirs à l'animalité réfère à l'animalité sauvage et non domestiquée. D'autres peuples sont associés aux animaux, mais il s'agit alors d'un rapport de domesticité, comme dans le cas des Arabes et des chameaux ou des chevaux.

la girafe ou l'éléphant) contiennent un ou des individus noirs<sup>162</sup> (images 2.9 et 2.10). Dans la géographie pour les cours moyen et supérieur qu'elles publient en 1897, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame reprennent une gravure d'un manuel de l'américain Mitchell précédemment évoqué. À l'avant-plan de cette gravure intitulée « Vue générale de l'Afrique » se trouvent des hommes noirs nus chassant l'hippopotame avec des lances<sup>163</sup>.

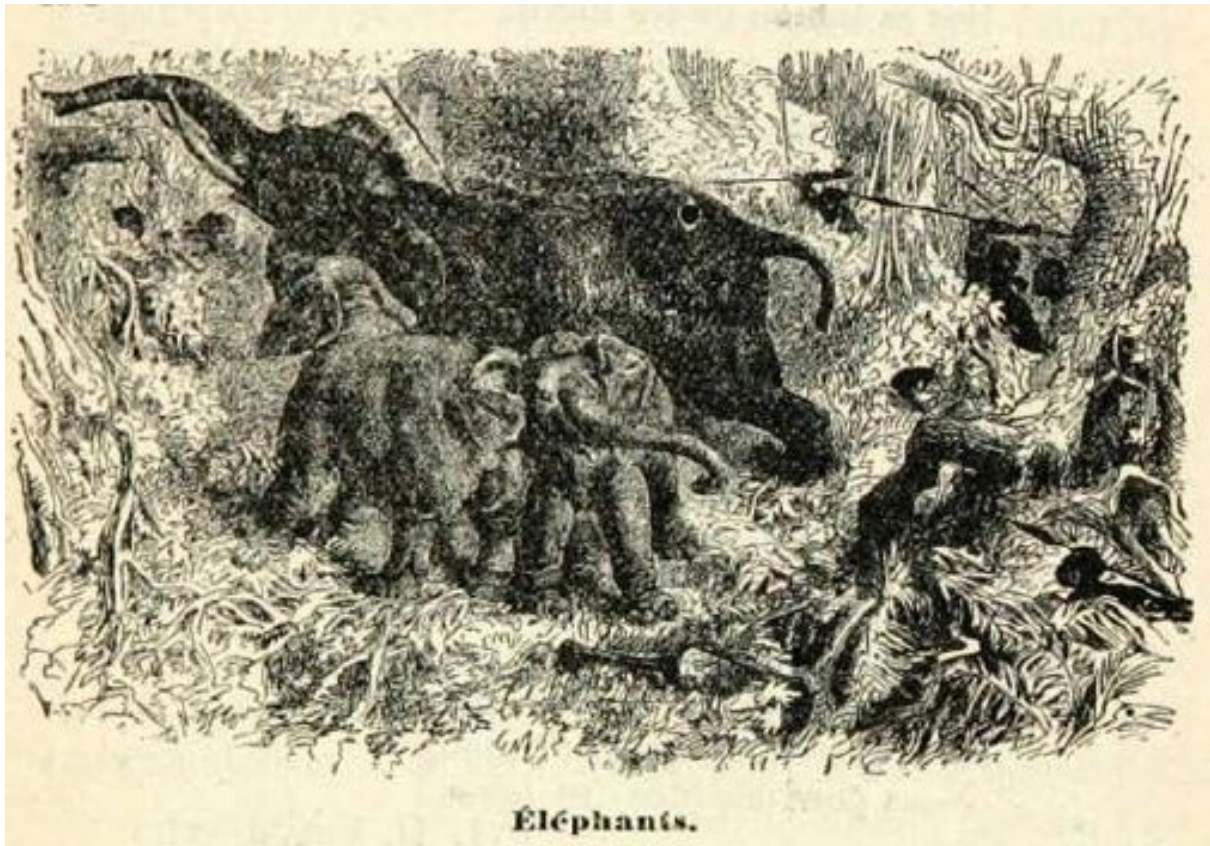


Image 2.9 : « Éléphants » (J.-Roch, Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. 280).

<sup>162</sup> Ces images représentent le gorille (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 21), la girafe (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 144) et l'éléphant (Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. 280). Dans ce dernier cas (image 2.9), ni le texte de la lecture ni la légende de la gravure illustrant l'éléphant n'expliquent la présence des Noirs dans celle-ci. Les élèves sont toutefois appelés à dire ce qu'ils « distinguent » dans la gravure. Ce qu'ils y distinguent, c'est forcément des Noirs chassant l'éléphant dans la forêt tropicale.

<sup>163</sup> Voir image 4.13 au chapitre 4.



Image 2.10 : « Le Gorille » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 21).

Finalement, deux lectures d'un manuel de français langue seconde alimentent le stéréotype sur le rapport des Africains aux animaux. Dans « les lions et les Namaquas », le lecteur est instruit sur les mœurs des lions par le récit qu'en fait Africaner, le « terrible chef namaqua ». Après l'étude respective de la façon dont les Namaquas et les lions traitent leurs « vieux », l'auteur conclut : « Africaner avait donc bien raison de dire que les lions sont mieux élevés que les Namaquas<sup>164</sup> ». La deuxième lecture, « l'Africain et le lion » raconte l'histoire d'un Hottentot surveillé de près par un lion. Ces deux histoires sont les seules qui ont pour personnage principal un Africain noir. Dans les deux cas, l'intrigue place en son cœur le rapport de l'homme à l'animal.

Une dernière caractéristique de la représentation des Noirs en Afrique est la sauvagerie supposée des peuples de l'Afrique subsaharienne, dont la manifestation ultime est le

---

<sup>164</sup> N. Duval, *Lectures choisies pour la jeunesse : contenant une foule d'anecdotes amusantes, d'historiettes, de contes et de fables, etc. : avec un dictionnaire des mots français, traduits en anglais*, Montréal, Dawson, 1875, p. 32-34.

cannibalisme. L'abbé Holmes rapporte que certains peuples « livraient leurs prisonniers invalides aux bouchers » et que ces derniers bénéficiaient aussi de l'offrande volontaire de certains habitants « dégoûtés de la vie ou égarés par un faux point d'honneur<sup>165</sup> ». Des cannibales se trouvent dans l'Afrique équatoriale, comme le rapporte la revue *L'Enseignement primaire* dans l'article précédemment mentionné. L'auteur précise, sur un ton qui se veut ironico-comique très subtil, que « s'ils font la chasse aux étrangers, c'est sans haine et uniquement pour se procurer une viande très estimée de ces barbares ; comme dans le Nord-Ouest, nos indiens poursuivent le buffle pour se nourrir de sa chair. » Quelques mois plus tard, la revue précise qu'il y a peut-être des erreurs quant au nombre de la population d'Afrique dans le nouveau manuel de géographie de François-Xavier Toussaint : « on devine qu'il est plus difficile de faire des recensements parmi ces mangeurs de chair humaine que dans la province de Québec<sup>166</sup> ». Ce genre de trait d'humour est annonciateur des blagues cannibales qui seront très populaires de la fin du XIX<sup>e</sup> au milieu du XX<sup>e</sup> siècle<sup>167</sup>. Dans les deux cas, l'altérité de l'Africain cannibale est produite par l'utilisation de la comparaison. Dans le premier extrait, l'analogie entre le chasseur cannibale et l'Indien non seulement établit l'altérité du cannibale, mais réitère celle de l'Indien qui apparaît toutefois comme un Autre beaucoup moins radical. Dans le deuxième cas, c'est un procédé rhétorique de comparaison simple qui oppose les populations africaines à la population québécoise dont la fiabilité du recensement annonce un degré de civilisation élevé.

Les Noirs africains apparaissent d'abord dans les textes scolaires comme un élément du paysage de l'Afrique. C'est dans cette optique que leur corps est un aspect important de la description qui est faite. Si les représentations que nous venons de voir jouent principalement sur les thèmes de l'animalité, de la sauvagerie et du cannibalisme, celles qui concernent les Noirs américains se concentrent plutôt sur leur rapport au travail. Avant d'en faire l'examen, j'observerai ce qui unit ces deux pôles de représentations : l'esclavage.

---

<sup>165</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 250.

<sup>166</sup> « Géographie — Afrique Centrale et équatoriale », *loc. cit.* ; « Pédagogie », *L'Enseignement primaire*, 2<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 13 (1<sup>er</sup> sept 1882), p. 152.

<sup>167</sup> Jan Neverdeen Pieterse, *op. cit.*, p. 114.

### 3.2 L'esclavage

À plusieurs reprises dans leurs écrits pédagogiques, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame utilisent un lexique qui présente clairement les Noirs comme des objets ou des ressources. Après avoir demandé à leurs élèves « où habitent » les Blancs et quel pays « habitent » les Jaunes, les Sœurs demandent : « où se trouvent les noirs » ? Dans un autre manuel, elles réfèrent directement aux nègres à deux reprises (« Où habitent les nègres [sic] » ou « combien compte-t-on de nègres [sic] ») alors qu'elles parlent « des représentants » des races blanche et jaune ou des « individus appartenant » à ces races dans les mêmes paragraphes<sup>168</sup>. Le glissement sémantique est d'autant plus puissant qu'il est subtil. Comme le remarque T. Lilly dans une étude sur les géographies britanniques : « The message of schoolbooks is fairly obvious at one level and seldom challenged by the child except passively when boredom leads to rejection. At another level is the hidden message, sometimes conveyed subtly by selection of words, by association, by picture or even by omission<sup>169</sup> ». Comme l'association avec l'animalité, le vocabulaire utilisé par les Sœurs pour parler des Noirs n'est pas innocent. Il renvoie clairement au fait qu'ils ont longtemps été considérés comme une ressource dans le cadre de l'esclavage atlantique. Sœur Saint-Fabien n'écrit-elle pas qu'ils ont été « introduits » en Amérique dans les notes pédagogiques destinées aux enseignantes de sa communauté ?<sup>170</sup> Pourquoi ne spécifie-t-elle pas qu'ils y étaient « introduits » comme esclaves ? Parce que la reconnaissance de l'esclavage atlantique disparaît complètement du matériel scolaire après les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle.

#### 3.2.1 Quelle traite négrière ?

Le silence du corpus scolaire sur la réalité de l'esclavage pratiquée par les Européens pendant des siècles n'est pas étonnant. Comme le remarque Jan Nederveen Pieterse, l'esclavage a longtemps constitué la face cachée de la culture européenne. « Invisibility was one way in which slavery was kept psychologically at bay<sup>171</sup> ». Paradoxalement, c'est l'imagerie

---

<sup>168</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... primaire et intermédiaire*, op. cit., p. 15 ; idem, *Géographie... supérieur*, op. cit., p. 32.

<sup>169</sup> T. Lilly, « The Black African in Southern Africa. Images in British School Geography Books » dans J. A. Mangan (dir), *The Imperial Curriculum...*, op. cit., p. 40.

<sup>170</sup> ACND, Fonds du Bureau des études, Notes pédagogiques de l'enseignement de la Géographie par Sœur S. Fabien [entre 1899 et 1903].

<sup>171</sup> Jan Nederveen Pieterse, op. cit., p. 53.



abolitionniste qui a illustré abondamment la réalité de l'esclavage. Les rares mentions de l'esclavage européen dans le discours scolaire se trouvent justement dans les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que les courants abolitionnistes sont encore populaires et que l'esclavage aux États-Unis est toujours légal. En août 1838, le journal *Le Canadien* décrit en détail les exercices publics donnés par les élèves du Séminaire de Québec. Un des élèves de cinquième offre au public une déclamation anglaise ayant pour thème « un discours de Lord Brougham sur la traite des nègres [*sic*]<sup>172</sup> ». À la même époque, Jean Holmes n'hésite pas à associer les mœurs cruelles des populations des côtes africaines « à leur commerce avec les Européens ». C'est pour se procurer des esclaves que ces peuples africains se font continuellement la guerre<sup>173</sup>. Par ailleurs, Holmes et la Société d'éducation du district de Québec sont les seuls à mentionner clairement la population esclave des États-Unis<sup>174</sup>. John George Hodgins qui publie son manuel dans les années 1860 mentionne pour sa part la population noire américaine, mais sans préciser son statut initial d'esclave. L'association avec l'esclavage se remarque simplement dans le vocabulaire utilisé. Dans sa description des États du Sud, Hodgins écrit qu'ils sont « noted for their products of cotton, tobacco, and sugar; and for their large Negro population<sup>175</sup> ».

Publié peu de temps après la fin de la Guerre de Sécession, le manuel de François-Xavier Toussaint illustre parfaitement l'invisibilité soudaine de l'esclavage en Amérique du Nord. Aucune population noire n'est mentionnée dans son étude des États-Unis, bien qu'il évoque la guerre terminée en 1866, dans laquelle « les sécessionnistes » ont « combattu comme des héros »<sup>176</sup>. Le passé esclavagiste des Européens et des Américains devient, jusqu'à la fin du siècle, l'éléphant dans la pièce. Finalement, au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, John Calkin et les Sœurs

---

<sup>172</sup> « Séminaire de Québec », *Le Canadien*, 15 août 1838, p. 3. Ce discours de Lord Brougham est vraisemblablement l'allocution qu'il prononce en février de la même année à la chambre des Lords et lors de laquelle il réclame l'émancipation immédiate des esclaves noirs et la fin de la traite (*Immediate emancipation: the speech of Lord Brougham in the the House of Lords, on Tuesday, February 20th, 1838, on slavery and the slave-trade*, London: printed for the Central Emancipation Committee, 1838).

<sup>173</sup> Jean Holmes, *op. cit.*, p. 254.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 47 ; *Elements de géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 24. Au sujet du travail d'effacement historique de la mémoire de l'esclavage au Canada, voir Frank Mackey, *L'esclavage et les Noirs à Montréal, 1760-1840*, Montréal, Hurtubise, 2013.

<sup>175</sup> John George Hodgins, *Lovell's general geography...*, *op. cit.*, p. 37.

<sup>176</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 85. Au sujet du soutien des Canadiens à la cause confédérée, voir : Robin W. Winks, *The Blacks in Canada. A History*, Montréal, McGill-Queen's University Press, New Haven et London, Yale University Press, 1971, p. 270-271, 288-289; Yvan Lamonde, *Histoire sociale des idées au Québec, 1760-1896*, Saint-Laurent, Fides, 2000, p. 396.

de la Congrégation de Notre-Dame évoquent très rapidement l'esclavage pour expliquer la présence des Noirs en Amérique<sup>177</sup>.

Comme l'écrit Pieterse au sujet de la culture populaire occidentale, « the myth of the Dark Continent put forth by explorers, exculpated the West of the slave trade which was redefined as a manifestation of African primitivism; and it shifted attention to the Arabic slave trade, reports of and complaints about which were to function more and more as an alibi for European intervention<sup>178</sup> ». Cette nouvelle représentation est parfaitement visible dans le corpus scolaire canadien. Dénonçant la « vente des êtres humains » que pratiquent les peuples de l'Afrique (et « même » quelques Européens), Toussaint précise que « les lois des nations éclairées le prohibent aujourd'hui sévèrement<sup>179</sup> ». Si les Frères des écoles chrétiennes et les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame mentionnent les pratiques esclavagistes des Arabes de l'Afrique du Nord<sup>180</sup>, J.N. Miller est celui qui identifie le plus explicitement les Arabes comme responsables de la traite négrière : « Tous les peuples civilisés de l'Europe et de l'Amérique condamnent l'esclavage et l'ont aboli dans les pays qui leur appartiennent. La traite des noirs est faite surtout par les Arabes ; elle existe encore, mais elle a bien diminué<sup>181</sup> ».

Non seulement les manuels passent-ils sous silence l'implication des Européens et des Nord-Américains dans la traite atlantique des esclaves, mais ils associent ces États aux initiatives positives de colonies d'esclaves affranchis que sont le Libéria et la Sierra Leone. F. X. Toussaint présente la deuxième comme une colonie établie par les Anglais et « destinée particulièrement à la civilisation des Nègres qu'on a enlevés aux navires négriers pour les attacher à la culture libre du sol et leur donner les premiers éléments de l'instruction. [...] Malheureusement le climat de cette colonie est devenu pernicieux pour les Européens<sup>182</sup> ». Le vocabulaire utilisé par Toussaint est révélateur. Dans son énoncé, les Noirs destinés à

---

<sup>177</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory ...*, *op. cit.*, p. 77 ; Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie... cours moyen et cours supérieur*, *op. cit.*, p. 76-77.

<sup>178</sup> Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 64.

<sup>179</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 266-267.

<sup>180</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 79 ; ACND, Fonds du Bureau des études, Notes pédagogiques de l'enseignement de la Géographie par Sœur S. Fabien [entre 1899 et 1903].

<sup>181</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 141. Dans l'édition anglaise de son manuel, Miller passe sous silence le passé esclavagiste des États-Unis mais mentionne celui des Antilles et du Brésil (J. N. Miller, *New geography...*, *op. cit.*, p. 80 et 88).

<sup>182</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 293.

l'esclavage sont « enlevés » pour être « attachés » à la culture « libre » du sol. Cette entreprise « civilisatrice » fonctionne finalement sur le même principe que l'esclavage : les Noirs n'y sont pas acteurs de leur propre sort. Pourtant, Toussaint refuse de faire porter aux Européens le succès de ces colonies d'affranchis. Il explique que le climat les oblige « malheureusement » à désertir.

### 3.2.2 Des Noirs travaillant

Dans un exercice d'intelligence et d'invention destiné aux élèves du cours moyen en 1902, la revue *L'Enseignement primaire* demande aux enfants de trouver le verbe qui peut servir à établir la comparaison suivante : « ... comme un nègre<sup>183</sup> ». La réponse attendue est : « travailler ». La banalité et la légitimité de l'expression « travailler comme un nègre » que cet exercice de langue française révèle sont cohérentes avec l'association constante tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle entre la population noire de l'Amérique et le travail. Dans un devoir préparé deux ans plus tôt pour l'exposition de Paris et qui porte sur la géographie des « West Indies », une élève des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame écrit : « The productions, which are abundant include sugar, coffee, tobacco, cotton, corn [...]. The soil is cultivated by negroes<sup>184</sup> ».

Certains manuels de géographie associent ainsi directement les Noirs à la culture de la terre aux Antilles et au Brésil<sup>185</sup>. Toutefois, la corrélation se présente surtout dans des lectures instructives sur le coton. Dans un texte destiné aux enfants du cours élémentaire, la petite Eva questionne sa mère sur l'origine du coton. Impressionnée par tout ce qu'on fabrique grâce au cotonnier, Eva s'exclame : « Mais en vérité, cet arbre est un trésor ! Il doit falloir des quantités d'ouvriers pour récolter tout ce coton. » Ce à quoi sa mère répond : « Ce sont des nègres [*sic*] qui travaillent la plupart [*sic*] des plantations de cotonniers<sup>186</sup> ». Si la petite Eva s'inquiétait du nombre d'ouvriers nécessaires pour cultiver le coton, la réponse de sa mère semble être faite pour la rassurer : ce ne sont pas des ouvriers qui font le travail, mais des nègres, *naturellement*. Le Noir qui cultive le coton n'a pas de métier, le seul fait de mentionner son corps (« nègre ») est suffisant. Cela est explicite dans la dictée « Nos Habits » : « Pour t'habiller, le cultivateur cultive le lin et le chanvre, le nègre récolte le coton, le fermier élève et tond ses moutons », puis

---

<sup>183</sup> « Langue française », *L'Enseignement Primaire*, 23<sup>e</sup> année, n° 6 (février 1902), p. 365.

<sup>184</sup> ACND, 200/110/13, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours moyen, 3<sup>e</sup> classe [1898-1899].

<sup>185</sup> John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory...*, *op. cit.*, p. 33 et 41.

<sup>186</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute... cours élémentaire*, *op. cit.*, p. 246.

sont mentionnés l'ouvrier, le tisserand, le tailleur, le tanneur, le cordonnier et le chapelier.<sup>187</sup> L'abbé Magnan l'exprime aussi à sa façon lorsqu'il écrit : « Ce sont des hommes tout noirs, les nègres, qui cultivent, en général, le cotonnier. [...] Les nègres recueillent ce duvet qui est le coton. D'autres hommes l'apportent à la filature [...]»<sup>188</sup> ».

D'un côté il y a les ouvriers ou les planteurs blancs, de l'autre les nègres<sup>189</sup> dont l'individualisation se limite à la noirceur de leur corps. Toutes ces leçons sur le coton apprennent aux élèves que le travail pénible qui consiste à le récolter ne peut être fait que par des Noirs dont le corps est réputé plus robuste que celui des Blancs. Expliquant pourquoi l'île d'Haïti est moins prospère qu'avant l'abolition de l'esclavage (« les nègres libres sont généralement paresseux »), Toussaint écrit : « Les planteurs, à cause de l'extrême chaleur de ce climat, ont absolument besoin du bras des noirs pour exploiter leurs riches plantations<sup>190</sup> ». Race associée à la nature en Afrique, elle est un élément essentiel de la « culture » du sol en Amérique. En fait foi, toutes les gravures l'illustrent.

### 3.2.3 Le Noir travaillant en image

« "I have seen a picture of a cotton-field" said John. "There were some negroes picking the cotton [...]"<sup>191</sup> ». L'image que mentionne John à son père est reproduite au début de la lecture sur le coton dont est tirée cette réplique. Trois personnes noires (une femme, un homme et un enfant) récoltant le coton sont à l'avant-plan. Deux vignettes au bas de l'image montrent deux femmes blanches filant et tissant le coton. Cette gravure n'est pas exceptionnelle, la quasi-totalité des illustrations représentant des Noirs en Amérique les place dans le contexte du travail agricole. Quand ils ne récoltent pas le coton, les Noirs apparaissent dans des gravures sur le sucre de canne, le café, le riz ou le diamant (images 2.11 à 2.16).

L'une des particularités des images des travailleurs noirs est la forte présence des femmes, et dans quelques cas, des enfants. Contrairement aux textes dans lesquels elles sont invisibles, les femmes noires occupent une place de choix dans les gravures. Cette représentation

---

<sup>187</sup> « Langue française », *L'Enseignement primaire*, 30<sup>e</sup> année, n° 6 (février 1909), p. 357.

<sup>188</sup> J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré moyen*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1902, p. 43.

<sup>189</sup> À la fin de sa leçon, Magnan demande aux enfants : « Comment appelez-vous ceux qui le cultivent généralement ? » (*Ibid.*).

<sup>190</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 97.

<sup>191</sup> *Second Reader*, Toronto, W. J. Gage Company, 1884, p. 97.

les positionne dans un rapport d'altérité évident avec les femmes blanches de l'Amérique que mettent en scène les illustrations, car ces dernières sont représentées en bourgeoises urbaines ou en mères de famille. Le confinement des femmes noires aux représentations du travail agricole, dans une « sphère » qui n'est ni vraiment publique (urbaine) ni vraiment privée (familiale), les exclut de l'existence à l'extérieur des plantations. L'abolition de l'esclavage n'a finalement rien changé, semblent dire ces images.



Image 2.11 : « Cannes à Sucre » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 45. Reprise dans : Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography for the Use of the Christian Schools in the Dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1876, p. 17; Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées : troisième livre*, Montréal, 1891, p. 66).



Image 2.12 : « Récolte du café » (Frères des écoles chrétiennes, *Géographie illustrée : cours moyen*, Montréal, s.n. [2e éd. de la *Géographie intermédiaire illustrée*], 1876, p. 25. Reprise dans : Frères des écoles chrétiennes, *The New Primary Illustrated Geography for the Use of the Christian Schools in the Dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1876, p. 20).



Image 2.13 : « Rice planting » (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 55).



Image 2.14 : « Diamond mines » (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 72).



Image 2.15 : « Récolte du coton » (Soeurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame - Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, p. 225).

## COTTON.

“FATHER, I should like to know all about cotton, and how it is made into cloth,” said John.

“Very well,

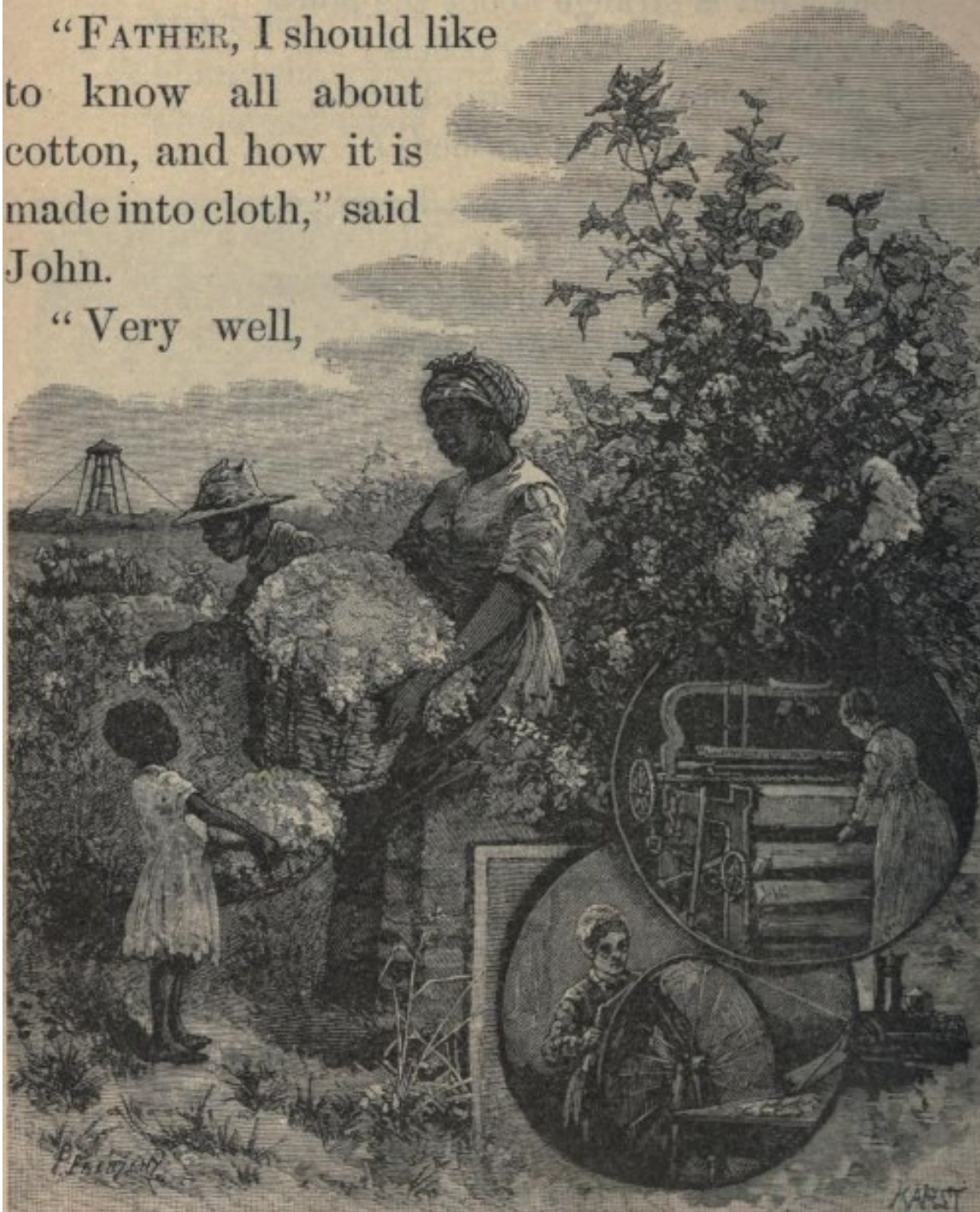


Image 2.16 : « Cotton » (*Second Reader*, Toronto, W. J. Gage Company, 1884, p. 96).



L'association des Noirs aux denrées produites en Amérique est un stéréotype récurrent dans les images présentées aux écoliers. Cette représentation confirme l'essentialisation des Noirs que le discours scolaire opère. Accessoires ou éléments du décor des cultures agricoles américaines, les Noirs en viennent à être représentés eux-mêmes comme un produit. Cela est évident dans la gravure « West India products » : deux Noirs y figurent (image 2.17). Cette réification des Noirs culmine dans une illustration ethnographique contenue dans les manuels de J. N. Miller au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>192</sup>. L'image « Esclave du Soudan » se démarque des dizaines d'autres gravures que comportent ces manuels, car c'est la seule qui permet aux enfants de regarder le portrait d'un individu sans être fixé en retour. Les yeux de ce Noir dont la seule identité est d'être esclave, et donc d'être par définition la propriété de quelqu'un d'autre, ne regardent pas le lecteur. Cet « esclave du Soudan » est totalement réifié et son altérité s'en trouve, du coup, radicalement augmentée.



Image 2.17 : « West India Products » (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 61).

---

<sup>192</sup> Voir image 4.26 au chapitre 4.

### 3.3 Le personnage noir

Les textes de fiction utilisés à l'école permettent aux enfants de voyager et de « rencontrer » des personnages issus de différentes cultures. L'Orient et ses personnages types (le cadî, le cheik, l'Arabe, le sultan, etc.) apparaissent à maintes reprises dans le discours scolaire comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. Les récits présentant des personnages noirs sont beaucoup moins nombreux que les histoires orientales. Le personnage nègre, qui n'a pratiquement jamais de caractéristiques individuelles, se révèle dans deux types de narration : les récits d'esclaves et les historiettes morales. Dans ces narrations, les personnages noirs ont toujours le beau rôle. Comme le remarque Eliane Itti pour les manuels scolaires français : « Si les qualités physiques et intellectuelles sont diversement appréciées, celles du cœur, en revanche, sont célébrées à l'envi dans les livres de lecture et de morale : [...] ils vantent qui le sens de l'hospitalité, qui la reconnaissance, qui le dévouement allant jusqu'à l'abnégation<sup>193</sup> ».

Les esclaves qui figurent dans les différents récits proposés aux écoliers sont tous des modèles d'abnégation<sup>194</sup> et les thèmes du dévouement admirable et de la réconciliation avec les maîtres s'y retrouvent en plusieurs occasions<sup>195</sup>. Parfois, l'abnégation va jusqu'au sacrifice comme dans l'histoire « The two negroes ». Dans celle-ci, des naufragés coincés sur un petit canot doivent sacrifier des passagers pour éviter un deuxième naufrage. Voulant d'abord sacrifier les deux Noirs présents, le capitaine se ravise, car il craint un danger supplémentaire si les deux esclaves résistent. Le choix se porte alors sur leur maîtresse qui voyage avec son enfant. Entendant cela, et malgré les protestations de la femme, les deux esclaves se jettent d'eux-

---

<sup>193</sup> Eliane Itti, *op. cit.*, p. 56.

<sup>194</sup> À ce sujet, l'exercice de conjugaison « Le Nègre de la Jamaïque » raconte l'histoire de Sélico, jeune esclave au service de l'enfant gâtée de ses maîtres qui lui fait subir tous les tourments. La veille de la fuite de Sélico sur un navire, la maison de ses maîtres prend feu, et la petite Maria est portée disparue. C'est Sélico qui s'élance dans les flammes pour la sauver et la ramener à ses parents « dans ses bras vigoureux ». L'esclave est affranchi sur-le-champ et obtient même une rente annuelle. Devant ce traitement, « Sélico renonça à quitter l'île et voulut vivre désormais auprès de ses anciens maîtres qui, par leurs bons traitements, lui firent oublier ses souffrances passées » (« Exercices de Grammaire », *Journal de l'instruction publique*, vol. 3, n° 6 (juin 1859), p. 102.). Pieterse mentionne lui aussi le « type » populaire de l'esclave dévoué et content (Jan Neverdeen Pieterse, *op. cit.*, p. 61 et 153).

<sup>195</sup> Par exemple l'exercice de composition intitulé « Le Nègre » dans lequel les enfants doivent développer le sujet suivant : « Un planteur du sud de l'Amérique accorda la liberté à un de ses esclaves et lui donna un terrain à cultiver. Le nègre travailla avec zèle et s'enrichit petit à petit. Vingt ans après, le planteur, qui s'était établi à la Nouvelle-Orléans, perdit sa fortune. Le nègre devenu riche, partagea son bien avec lui. » (Bernard Lippens, *Recueil de devoirs : exercices sur l'application des règles grammaticales, exercices, exercices sur l'orthographe et la dérivation, devoirs d'invention, exercices préparatoires de style, sujets de composition d'un genre simple*, Québec, J.A. Langlais, 1890, p. 87).

mêmes dans la mer pour la sauver<sup>196</sup>. Certains récits ne présentent pas une relation aussi harmonieuse entre le maître et l'esclave<sup>197</sup>. D'autres encore ont de forts accents abolitionnistes. Tel est le cas du poème « L'esclave noir » que le jeune Tétreau recopie dans le cahier de son camarade de collègue Rodolphe Lemieux en 1880<sup>198</sup>. Dans ce récit, le « Nègre malheureux » clame son humanité et son égalité à « l'homme au pâle visage » qui l'exploite. Qu'ils dépeignent les Noirs comme des esclaves dévoués et fidèles ou encore comme des rebelles tentant d'échapper aux mauvais traitements de l'homme blanc, ces fictions présentent une figure du Noir qui a une certaine profondeur narrative. Dans tous les cas, leur statut d'esclave reste le seul élément connu de leur identité.

En 1891, la revue *L'Enseignement primaire* propose une dictée dans laquelle les écoliers doivent écrire la phrase suivante : « Les nègres ont une âme comme les blancs. » Cette phrase, qui vient après « Saül était jaloux de David » et avant « La troisième fois », signifie qu'en 1891 encore, il convient de préciser aux élèves que les Noirs sont des hommes au même titre que les Blancs<sup>199</sup>. Par ailleurs, différents extraits utilisent les personnages noirs pour illustrer des leçons morales ou religieuses. Malgré son infériorité toujours mentionnée, le Noir apparaît dans ces récits comme un modèle de sagesse ou de bonté chrétienne<sup>200</sup>. Tout comme dans les récits de piété musulmane, l'Autre est alors utilisé comme exemple moral.

---

<sup>196</sup> *Second Reading Book (Royal Canadian Series)*, Toronto, Canada publishing company Campbell, 1883, p. 70-73. La même histoire se trouve dans la publication *Le Couvent* en 1895 (D'Arincourt, « Les deux nègres », *Le Couvent*, 11<sup>e</sup> année, n° 3 (novembre 1895), p. 44-47).

<sup>197</sup> Dans l'extrait du roman Paul et Virginie de Bernardin de Saint-Pierre (1788) que T. Rochon reproduit dans son manuel de français en 1904, le lecteur suit l'histoire d'une esclave en fuite que Paul et Virginie, deux adolescents français, ramènent à son maître lequel, sur l'insistance de Virginie, lui pardonne sa fuite (T. Rochon, *Méthode pratique de lecture-écriture — deuxième partie*, Montréal, Beauchemin, 1904, p. 94-98.). Eliane Itti note qu'une cinquantaine de manuels de français reproduisent des extraits du roman de Bernardin de Saint-Pierre entre 1890 et 1968 en France. Parmi ceux-ci, plus de la moitié choisissent deux textes complémentaires dont l'un est celui reproduit par T. Rochon (Eliane Itti, *op. cit.*, p. 57).

<sup>198</sup> AUDM, Fonds Rodolphe Lemieux, P1114, Cahier de collègue, « L'esclave noir », 13 octobre 1880, p. 133.

<sup>199</sup> « Partie pratique », *L'Enseignement primaire*, 13<sup>e</sup> année, n° 6 (16 novembre 1891), p. 87.

<sup>200</sup> « Lettre de Nazareth en Galilée », *L'Enseignement primaire*, 2<sup>e</sup> année, n° 8 (15 avril 1882), p. 92-93 ; « Invention et rédaction », *L'Enseignement primaire*, 17<sup>e</sup> année, n° 4 (15 octobre 1895), p. 67 ; « Méthodologie : la rédaction à la petite école », *L'Enseignement primaire*, 27<sup>e</sup> année, n° 10 (juin 1906), p. 598-600.

## Conclusion : Le marché d'Halifax

La représentation des Noirs offerte par le discours scolaire canadien est exemplaire de la construction rhétorique de l'altérité par le corps que ce chapitre a analysée. Dans ce processus, les populations noires sont déshumanisées. La hiérarchie raciale qui les infériorise et l'identité individuelle qui leur est constamment déniée sont parmi les nombreuses manifestations de cette déshumanisation. Plutôt que de l'infirmier, la phrase « les nègres ont une âme comme les blancs » la confirme. Malgré l'abolition de l'esclavage, qui est d'ailleurs passée sous silence, les Noirs sont présentés aux écoliers canadiens, à la fois dans les textes et dans les images, comme des ressources en Amérique, et comme des sauvages cannibales, dont l'humanité se mêle d'une certaine animalité en Afrique. En réifiant les Noirs, dont elles disent qu'ils se *trouvent* en Afrique et qu'ils ont été *introduits* en Amérique, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame sont celles qui poussent le plus loin la déshumanisation.

Dans le discours scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle, la diversité humaine qui est *visible* dans le corps passe progressivement d'une fascination pour les peuples étranges que les Européens rencontrent aux quatre coins du monde à une hiérarchisation des peuples de la Terre selon une taxonomie raciale de moins en moins ambiguë. Les divers Maoris tatoués, géants Patagons, malpropres Esquimaux ou doux Hottentots sont graduellement oubliés aux profits des peuples jaunes, noirs ou rouges qu'il faut convertir et civiliser.

En 1899, la revue *L'Enseignement primaire* offre à ses lecteurs la dictée « Le marché d'Halifax ». Issue d'un ouvrage de l'auteur canadien-français Faucher de Saint-Maurice, l'importance des représentations qu'elle contient mérite de la citer en entier :

Je ne pouvais quitter Halifax sans visiter son marché. De ma vie je n'oublierai le spectacle de ce jour-là. Ici, les vendeurs forment trois groupes bien distincts ; les indiens, les nègres, les blancs.

Les indiens appartiennent tous à ces puissantes tribus qui jadis, sous les ordres du baron de Saint-Castin, tinrent si longtemps les Anglais en échec. Accroupis sur leurs talons, ils attendent silencieusement que l'acheteur se présente et marchande les peaux repassées, les mocassins, les raquettes, les paniers, les petits objets de fantaisies qui composent le fonds de leur commerce. Quelques-uns d'entre eux parlent encore le français et s'en montrent très fiers ; la plupart sont catholiques.

La gaieté bruyante du second groupe fait contraste avec l'immobilité du premier. Partout ce ne sont que lazzis, éclats de rire, démonstrations de joie enfantine. Nègres, négresses, négrillons, jadis tous, princes et princesses du sang en leur pays, sont là, entassés pêle-mêle, criant à tue-tête leurs fruits et leurs denrées ! Le marché d'Halifax est unique sous ce rapport, et je ne crois pas qu'il existe au monde un endroit où l'on puisse rencontrer autant de nez camus, de dents blanches, d'yeux noirs et ardents, de lèvres épaisses de trois pouces, de bottes éculées, d'habits noirs râpés, d'uniformes et de livrées flétris, de cravates blanches rouges ou bleues longues d'un pied, de robes jaunes surmontées d'un fichu vert, de cachemires en loques, de pantalon à jour et de chapeaux de castor fantastiques...

FAUCHER DE SAINT-MAURICE. (La Gaspésie.)<sup>201</sup>

La description des « nègres, négresses et négrillons » fait référence à leur « joie enfantine » et déploie une série d'adjectifs référant à leur corps, leur habillement et leur attitude. « Il faut ici souligner que l'expérience donnée au corps ne se situe pas dans le seul registre de l'apparence physique, mais en une série de poses intégrant à la fois morphologie, vêtements, langage et gestuel. Un ensemble dans lequel chaque élément conforte les autres et qui finit — dans le cadre du stéréotype — par être le signe de la totalité<sup>202</sup> ». Les représentations transmises dans cette dictée ne pourraient être mieux analysées.

Ce chapitre a bien montré comment la construction rhétorique de l'altérité par la différenciation du corps ne se résume pas à la seule description d'un physique autre. Nous avons aussi vu que si certains peuples n'existent que par leur corps, d'autres sont reconnus en raison de leurs mœurs et leurs coutumes. À l'altérité culturelle des Orientaux répond l'altérité corporelle des Noirs. La fusion de ces deux pans de la rhétorique de l'altérité donne lieu à la construction d'une troisième figure, plus fondamentale encore que les deux premières dans le contexte canadien : l'Indien.

---

<sup>201</sup> « Orthographe, idées et grammaire », *L'Enseignement primaire*, 20<sup>e</sup> année, n° 9 (mai 1899), p. 558.

<sup>202</sup> Gilles Boëtsch et Christiane Villain-Gandossi, « Introduction. Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud : images du physique de l'Autre et qualifications mentales », *Hermès, La Revue*, n° 30 (2001/2), p. 20.

## Chapitre 3

### L'Indien : domination, effacement et appropriation

#### 1. L'Indien approprié : La rédaction à la petite école

En juin 1915, la revue pédagogique *L'Enseignement primaire* publie un article méthodologique signé par l'inspecteur d'écoles H. Nansot intitulé « La rédaction à la petite école »<sup>1</sup>. Nansot propose aux instituteurs et institutrices de convier leurs élèves à produire une « rédaction sur image » (image 3.1). L'illustration qui sert de modèle à cet exercice pédagogique représente un jeune garçon costumé en Indien regrettant d'avoir scalpé la poupée de sa sœur<sup>2</sup>. L'inspecteur Nansot invite les enseignants à préparer le devoir par un échange à la faveur duquel les enfants seront amenés à commenter l'image. Pour illustrer son propos, il produit une conversation fictive entre le maître et ses élèves :

Maître - [...] Voyons, Paul, qu'est-ce que vous voyez dans cette image ?

Paul. – Monsieur, je vois un petit Sauvage et une petite fille ; une poupée, un chien et des chars.

M. – [...] Allons, réfléchissez un peu, pensez-vous réellement que vous voyez un vrai petit Sauvage ?

Paul. – Non, M. : c'est un petit garçon qui joue au sauvage ; il a une coiffure de plumes comme en ont les Sauvages et une hache à la main.

M. – Bien ! Y a-t-il encore quelque chose qui lui donne l'air d'un Sauvage ?

Paul. – Oui, M., il se tient la pointe des pieds en dedans.

M. – Oui, en effet, les Sauvages marchent ainsi ; mais d'où leur vient cette habitude ? Joseph pourrait-il nous le dire ?

Joseph. – Cela vient de ce qu'ils marchent beaucoup en raquettes pendant l'hiver. Pour bien marcher en raquettes, il faut envoyer la queue de la raquette en dehors et, pour cela, ramener les pointes des pieds en dedans.

---

<sup>1</sup> H. Nansot, « La rédaction à la petite école », *L'Enseignement primaire*, 36<sup>e</sup> année, n° 10 (juin 1915), p. 596-600. Né en France, Henri Nansot (1855-1917) était éducateur et inspecteur d'écoles du comté de Témiscouata. Arrivé au Québec en 1885, il a participé activement au milieu pédagogique canadien-français du tournant du siècle, notamment par une collaboration de 27 ans à la revue *L'Enseignement primaire* (C.-J. Magnan, « Henri Nansot », *L'Enseignement primaire*, 38<sup>e</sup> année, n° 10 [juin 1917], p. 577-579).

<sup>2</sup> Afin de ne pas alourdir le texte, les expressions suivantes, lorsqu'elles font référence à une archive ou à une argumentation historique, seront reprises sans guillemets : Sauvages, Indiens, Iroquois, Hurons, Blancs, etc. Dans les autres cas, j'utiliserai le terme Autochtones ou Premières Nations. À ce sujet, Emma LaRocque écrit : « There is little resemblance between the colonizer's Indian and the real human beings who are indigenous to this land. » (Emma LaRocque, *When the Other is me. Native Resistance Discourse, 1850-1990*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 2010, p. 7). Mon utilisation du terme autochtone servira ainsi à rappeler que l'imagerie coloniale a été contemporaine d'une présence autochtone réelle.



Image 3.1 : Sans titre (*L'Enseignement primaire*, 36e année, n° 10 (juin 1915), p. 597. L'image, reprise du magazine américain *Life*, a d'abord paru sur la couverture de celui-ci sous le titre « Another Indian Outrage » le 11 mars 1915).

Reconnaissable au premier coup d'œil grâce à son « plumage » et à sa hache, le Sauvage a par ailleurs une posture particulière. Pour bien « jouer » au Sauvage, le garçon doit rentrer ses pieds vers l'intérieur. L'explication que donne Joseph de ce détail révèle une bonne « connaissance » du mode de vie des Sauvages. Bien instruits sur l'ethnographie des Indiens, les élèves de l'époque auraient effectivement été en mesure de relever ces subtilités qui servent à caractériser et donc à créer une différence. L'échange se poursuit :

M. – Croyez-vous que le petit garçon se tient toujours comme on le voit ici ?

Joseph. – Peut-être bien ; mais peut-être aussi qu'il le fait seulement pour bien jouer au sauvage.

[...]

Lucien. – M., il a trop bien joué son rôle de sauvage ; on le voit par l'état de la pauvre poupée.

M. – Expliquez-vous davantage.

Lucien. – M., la poupée est attachée par les pieds et par les mains ; le petit Sauvage lui a ôté la chevelure à coup de hache. On voit les beaux cheveux étendus à terre, et le chien, qui a pris l'air féroce comme son maître, à *[sic]* l'air de les garder.

[...]

M. – [...] Lequel de vous, à présent, pourrait me dire si le petit Sauvage a agi avec malice ? pour faire du mal ?... Vous Joseph ?

Joseph. – Je crois que non, M. ; le petit garçon a entendu dire tout ce que les vrais Sauvages faisaient et il a cru que pour bien jouer au Sauvage il fallait faire des actes de cruauté. Mais il ne pensait pas à briser la poupée de sa petite sœur pour lui faire de la peine.

L'examen détaillé de cet article est révélateur. Dans ce texte de trois pages, le mot « sauvage » revient à vingt-deux reprises. L'auteur mobilise également le champ lexical associé, dans les textes scolaires de l'époque, à la figure de l'Indien : « barbare » (3 fois), « cruauté » et « cruel » (4 fois), « féroce » (2 fois) et « chevelure » (2 fois). Plus qu'à un simple vocabulaire, l'article introduit aussi la temporalité volontairement confuse de l'histoire autochtone<sup>3</sup>. Le texte indique en son début que les Sauvages *ont* des haches et portent des plumes. Nansot reconnaît-il une existence contemporaine aux Autochtones ? Rien n'est moins sûr. Joseph ne rappelle-t-il pas ensuite que le « petit garçon a entendu dire tout ce que les vrais Sauvages *faisaient*<sup>4</sup> » ? Ainsi, l'existence des « vrais » Sauvages se

---

<sup>3</sup> Idem, *Defeating the Indian*, Agincourt, The Book Society of Canada Limited, 1975, p. 23.

<sup>4</sup> Je souligne.



conjugue à l'imparfait, et ce qu'en savent les enfants vient de leur socialisation nationale, comme le résume bien l'exemple de composition que rédige ensuite l'inspecteur Nansot :

[...] il a coiffé son bonnet sauvage fait de plumes aux couleurs voyantes, il s'est armé de la hache de guerre, marche les pieds en dedans sans faire de bruit, et feint dans son bon petit cœur les sentiments de cruauté des barbares Iroquois dont il a entendu raconter l'histoire. La poupée de Laurette sa sœur s'est rencontrée sur son chemin, ennemi facile à surprendre. Le vilain sauvage lui a, dans le temps de le dire, lié les pieds et les mains et, avec une joie féroce, l'a cruellement dépouillée de sa chevelure en lui taillant la tête à coups de hache [...]

Le Sauvage générique dont il était question dans la conversation fictive entre le maître et les élèves devient dans le modèle de rédaction proposé le « barbare Iroquois » que l'histoire nationale a érigé en archétype. Que l'enfant « joue » à l'Iroquois illustre bien l'importance narrative de cette figure haute en couleur dans le récit scolaire. Cette performance de l'indianité par les enfants blancs confirme l'incarnation bien réelle de cette histoire dans la vie quotidienne des écoliers. Les émotions que le garçon doit ressentir sont indispensables pour « bien jouer au sauvage ». Il doit feindre « dans son bon petit cœur [des] sentiments de cruauté » pour réussir son travestissement. La personnification de l'Indien par l'enfant canadien représente l'aboutissement de ce que le discours actuel nommerait « l'appropriation culturelle ». Cette appropriation consacre l'impossibilité, pour les Autochtones de l'époque, de produire leur propre image au regard des Blancs<sup>5</sup>. C'est l'annihilation totale de la voix de l'Autre à l'intérieur de la culture blanche qui a permis cette appropriation de la figure de l'Indien, appropriation qui se trouve au fondement même de l'identité canadienne.

La représentation des populations autochtones du Canada est omniprésente dans le matériel scolaire. Il s'agit de l'Autre par excellence. L'image du Sauvage transmise par cet article de 1915 est exemplaire de la figure que l'école canadienne construit dans les décennies précédentes. Elle signale également l'évolution de cette image dans le temps. Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux premières années du siècle suivant, la connaissance des populations autochtones de l'Amérique transmise par l'école devient de plus en plus caricaturale. L'illustration de ce garçon « jouant » à l'Indien résulte aussi de

---

<sup>5</sup> À ce sujet, voir idem, *When the Other...*, *op. cit.*

la popularité grandissante de cette figure dans la culture occidentale à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>. Or, pour pouvoir s'approprié ainsi l'Indien fictif, il faut parallèlement présumer l'inévitable disparition de l'Indien réel. En prétendant qu'ils sont mourants, il devient justifié de s'approprié l'identité des peuples autochtones pour en garder le souvenir. Comment prend forme cette altérité construite sur la négation même de son existence ? Comment historiciser cette construction rhétorique tout en maintenant une interprétation critique et en ne réduisant pas son caractère colonial et violent ? C'est à ces différentes questions que je tenterai de répondre dans ce chapitre.

Aboutissement de près d'un siècle d'existence de l'Indien « scolaire », l'article de l'inspecteur Nansot introduit les différentes thématiques qui seront abordées dans ce chapitre. En premier lieu, je montrerai comment l'étude des populations autochtones du Canada utilise les différents procédés rhétoriques analysés dans les chapitres précédents. L'intérêt ethnographique manifesté par l'idéologie pédagogique pour les Sauvages est plus profond et complexe que pour toute autre population. Cet intérêt ethnographique pave la voie à l'idée de la « race mourante ». Dans un deuxième temps, je m'interrogerai sur l'usage que fait l'enseignement de l'histoire nationale de la figure de l'Indien. Si l'histoire du Canada enseignée au XIX<sup>e</sup> siècle a souvent été étudiée par le discours savant sous l'angle du nationalisme, je soutiendrai qu'elle représente surtout le prototype d'une histoire coloniale. Par la suite, je m'intéresserai à l'appropriation de l'Indien par l'étude de différents médiums scolaires. Après avoir observé la littérature canadienne présentée aux élèves, je m'attarderai à la performance de l'indianité par les enfants blancs dans le cadre du théâtre scolaire. Non seulement la personnification de l'Indien par le Blanc est-elle présentée sous le jour de l'authenticité, mais les auteurs de théâtre scolaire s'approprient de plus la narration de la dépossession des populations autochtones.

---

<sup>6</sup> S. Elizabeth Bird, *Dressing in Feathers: The Construction of the Indian in American Popular Culture*, Boulder, Westview Press, 1996; Philip J. Deloria, *Playing Indians*, New Haven, Yale University Press, 1998; Jeff Bowersox, *op. cit.*, p. 50-51.

## 2. L'Indien à l'école : le premier Autre

La figure de l'« Indien imaginaire<sup>7</sup> » occupe une place de premier choix dans l'éventail des personnages proposé à l'enfance. Grâce à l'étude exhaustive du matériel scolaire, il m'est possible d'affirmer que la représentation des populations autochtones d'Amérique constitue la principale figure d'altérité, à tout le moins chez les francophones<sup>8</sup>. En plus de l'occurrence beaucoup plus fréquente de la figure de l'Indien dans ces textes<sup>9</sup>, la différence avec les altérités étudiées dans les deux premiers chapitres se révèle dans les médiums par lesquels elle est présentée. Contrairement aux différentes altérités principalement construites dans les manuels de géographie, l'Indien « ethnographique » est présenté à la connaissance des élèves par les cours de langue et d'histoire. Cette différence s'explique par la nature du discours géographique : la géographie est la discipline du territoire. En tant que colonie de peuplement, le Canada doit justifier sa présence sur le territoire. Pour ce faire, les manuels de géographie procèdent à un véritable travail d'éradication des peuples autochtones du Canada. Afin de légitimer la revendication de leur territoire et leur dépossession par l'état colonial, il est nécessaire d'effacer ces populations de l'étude géographique du territoire américain<sup>10</sup>. Si cet effacement contemporain participe de la thèse de la race mourante, l'Indien fictif n'en est pas moins très présent dans les classes, et ce, dès la petite école...

---

<sup>7</sup> Daniel Francis, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1992.

<sup>8</sup> Dans le discours scolaire anglophone, la figure de l'Indien ne semble pas aussi centrale que chez les francophones. Cependant, je n'ai pas produit sur ce corpus la même analyse systématique que celle qui concerne le discours édité en français. Il serait par conséquent nécessaire de compléter mon étude par l'analyse du corpus scolaire ontarien afin de confirmer cette hypothèse.

<sup>9</sup> La représentation des Autochtones dans le discours scolaire est beaucoup plus fréquente et complexe que les figures de l'Autre que j'ai analysée jusqu'ici (les Arabes, les Noirs, les « peuples curieux », etc.).

<sup>10</sup> L'effacement des populations colonisées du discours géographique se généralise à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La multiplication des conquêtes coloniales par les puissances européennes provoque ce changement dans le contenu de la géographie scolaire. La justification de la revendication territoriale s'accompagnant mal d'une attention soutenue aux populations conquises, le discours géographique met alors de moins en moins l'accent sur l'ethnographie des peuples autochtones.

## 2.1 L'Indien ethnographique

### 2.1.1 « Qu'est-ce qu'un indigène ? »

Le 2 novembre 1898, la jeune Albertine Simard, écolière de la 7<sup>e</sup> classe du cours élémentaire chez les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame à Baie-Saint-Paul, rédige un devoir d'histoire du Canada<sup>11</sup>. Après avoir répondu « Oui, il y trouva beaucoup d'Indigènes » à la question « Trouva-t-il [Cartier] du monde à cet endroit ? », Albertine doit expliquer « Qu'est-ce qu'un Indigène ? ». La réponse est simple, un indigène est « un sauvage de l'Amérique ». Aux premiers mois de sa scolarité, Albertine est initiée à cette figure qui deviendra rapidement familière, tant elle est présente dans le matériel scolaire : celle du Sauvage de l'Amérique.

Mais que sait-on de ce Sauvage ? En quoi est-il Autre ? Les procédés rhétoriques de l'altérité analysés dans les deux chapitres précédents se rencontrent dans plusieurs textes reproduits dans les manuels de langue et dans des compositions scolaires, par exemple « Les Sauvages » ou « Tribus sauvages du Canada au temps de Champlain »<sup>12</sup>. Presque inmanquablement, l'évocation des Indiens y est toujours accompagnée de qualificatifs essentialisants. « Fierce and bloodthirsty », « stately and intelligent », « nation belliqueuse » ou « pauvres enfants des bois »<sup>13</sup>, les Sauvages sont rarement mentionnés sans qu'il soit fait référence à un trait de leur caractère ou de leurs mœurs. Il en va de même pour leur corps. Les nombreux textes à caractère ethnographique ne manquent jamais de décrire dans le détail la constitution physique, les vêtements, les tatouages et les ornements des Sauvages. Par exemple, dans la section « Aborigènes du Canada - Mœurs des Indiens »

---

<sup>11</sup> ACND, 200/110/25, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours élémentaire, 7<sup>e</sup> classe [1898-1899]. La 7<sup>e</sup> classe est l'équivalent de la 1<sup>re</sup> année du programme d'études du Conseil de l'Instruction publique. Les élèves qui signent les travaux de ce recueil ont entre 5 et 8 ans.

<sup>12</sup> J.-Roch Magnan, *Cours français... supérieur*, *op. cit.*, p. 322-325 ; F. X. Garneau, « Les sauvages de l'Amérique » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec – deuxième livre*, Montréal, J. B. Rolland, 1876, p. 85-88 ; Abbé Brasseur de Bourbourg, *loc. cit.* p. 80-84.

<sup>13</sup> Warburton, « Hudson Bay Territory » dans *The Fifth Book of Reading Lessons...*, *op. cit.*, p. 361-366 ; Hind, « Ethnology — North American Indians » dans *ibid.*, p. 381-384 ; Frères des écoles chrétiennes, *Histoire du Canada : cours élémentaire*, *op. cit.*, p. 4 et 27.

du grand cahier consacré à l'histoire du Canada que les couventines de Villa Maria fabriquent en 1899-1900, Pulchérie Brosseau écrit :

Bien que malpropres, ils étaient fiers et portaient des pendants aux oreilles et aux narines, des bracelets de peaux de couleuvre, des colliers de rassade et autres ornements brodés de poil de porc-épic. Ils s'arrangeaient les cheveux de la manière la plus bizarre et se peignaient le visage de vermillon ou de noir de chaudron. Le tatouage était la principale parure. Pour se tatouer, les sauvages se perçaient la peau au moyen d'épines ou de pierres très aiguës. Après cette opération douloureuse, ils frottaient ces piqûres encore toutes sanglantes avec du charbon pilé ou de la poudre<sup>14</sup>.

La figure du Sauvage est définie selon les techniques discursives qui construisent l'altérité : qualificatifs particuliers, attention portée au corps<sup>15</sup>, opposition civilisation/barbarie ou civilisé/primitif<sup>16</sup>, etc. Les nations autochtones sont, en outre, très souvent essentialisées par des généralisations qui englobent tous les peuples indigènes des Amériques. Ainsi, à la lecture d'un texte du Dr Clyde, les élèves apprennent que « the aboriginal inhabitants of the New World present [...] a remarkable uniformity of type ». Ils ne possèdent d'ailleurs « any distinctive national character<sup>17</sup> ». Sous la plume de l'historien F. X. Garneau, « tous les Sauvages [de la Floride au Canada] se ressemblaient<sup>18</sup> ». Pour F. X. Toussaint, « tous ces Indiens étaient d'une haute stature et bien proportionnés ». Ces généralisations répondent-elles à un impératif pédagogique ? Ce que Toussaint demande ensuite aux élèves le suggère : « Faites-nous connaître **en peu de mots** les caractères et les mœurs des Sauvages.<sup>19</sup> » À l'image de la culture scientifique de laquelle il est issu, le savoir ethnographique proposé aux enfants se résume souvent à une simplification qui réifie les peuples autochtones dans une image invariable et fossilisée. À l'occasion, certains auteurs reconnaissent la variété des nations autochtones, mais c'est

---

<sup>14</sup> ACND, 326/000/317, Devoirs journaliers – Histoire du Canada, Pensionnat de Villa Maria [entre 1899 et 1900].

<sup>15</sup> Voir, par exemple, la lecture « The Flat-Head Indians » qui s'intéresse à la manière dont ces Autochtones de la côte du Pacifique aplatissent leur tête (Paul Kane, « The Flat-Head Indians » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 194-196).

<sup>16</sup> Emma LaRocque qualifie cette idéologie de « civ/sav dichotomy » (civilisation/sauvagerie). Selon elle, cette dichotomie forme le cadre interprétatif dans lequel s'insèrent la plupart des textes coloniaux du XIX<sup>e</sup> siècle (Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 38-39).

<sup>17</sup> Dr. Clyde, *loc. cit.*, p. 25-29.

<sup>18</sup> F. X. Garneau, « Les sauvages de l'Amérique » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série... deuxième livre*, *op. cit.*, p. 85-88 ; François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 23

<sup>19</sup> François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire du Canada...*, *op. cit.*, p. 11. Je souligne.

pour mieux établir une hiérarchie entre elles, la valorisation d'une nation particulière se faisant au détriment d'une autre<sup>20</sup>.

Publié en 1900 et destiné aux écoliers de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année, *Mon premier livre* est le premier manuel scolaire ayant fait l'objet d'une distribution gratuite à l'échelle de la Province de la part du Conseil de l'Instruction publique. L'une des pages consacrées à l'histoire du Canada offre un exemple parfait de cette simplification : « Le Canada, à cette époque reculée, était peuplé de sauvages qui ignoraient le nom du bon Dieu. C'étaient des barbares qui vivaient dans les ténèbres du paganisme. Ils ne pardonnaient jamais à leurs ennemis. Les sauvages vivaient de chasse et de pêche et se couvraient à demi de peaux de bêtes.<sup>21</sup> » S'il convient de contextualiser ces textes, non seulement en rapport avec les idéologies de l'époque, mais également avec les impératifs pédagogiques auxquels ils répondent, il ne faut pas minimiser la teneur méprisante et haineuse qu'ils contiennent. Depuis beaucoup trop longtemps, les historiens manipulent et analysent des archives qui ont directement participé du racisme et de la déshumanisation des peuples autochtones sans même le souligner. Pour reprendre les mots d'Emma LaRocque, « that few scholars have noticed the connection between hate literature and violence against indigenous peoples is testament to the powers of prejudice and propaganda ». LaRocque se questionne notamment sur la responsabilité des chercheurs dans la reconnaissance des conséquences violentes de la déshumanisation textuelle des nations autochtones<sup>22</sup>. L'extrait de *Mon premier livre*, tout comme la plupart des archives que je cite dans ce chapitre, participe de cette déshumanisation des Premières Nations du Canada.

L'ethnographie arrive-t-elle parfois à échapper au mépris et à la démonisation ? En 1902, dans son *Cours français de lectures graduées*, l'abbé J.-Roch Magnan écrit :

Les sauvages de l'Amérique du Nord étaient des hommes d'une constitution robuste, d'une force physique peu commune ; leurs sens, comme ceux de l'homme primitif, étaient d'une admirable perfection ; l'acuité de leur vue, la finesse de leur ouïe et de leur odorat les rendaient redoutables. Aucune surprise n'était possible avec eux. [...] La vertu dominante de ces sauvages, c'était la force d'âme, le courage,

---

<sup>20</sup> Hind, *loc. cit.*

<sup>21</sup> Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 109.

<sup>22</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 62.

l'insensibilité. Ils supportaient sans se plaindre la chaleur, le froid, la fatigue, la souffrance, et passaient facilement plusieurs jours sans prendre de nourriture. Les enfants étaient élevés à cette rude discipline, et les femmes elles-mêmes partageaient ce stoïcisme<sup>23</sup>.

Ce portrait des Sauvages qui pourrait être qualifié d'élogieux reprend plusieurs procédés discursifs familiers. Le Sauvage y apparaît comme le « noble primitif », figure popularisée par Jean-Jacques Rousseau au XVIII<sup>e</sup> siècle. L'idée voulant que les Indiens aient un instinct bien développé et une finesse des sens uniques se trouve d'ailleurs dans d'autres textes scolaires<sup>24</sup>. Par exemple, en donnant la dictée « Les Indiens » de l'auteur français Xavier Marmette proposée par la revue *L'Enseignement primaire* en 1906 et en 1909, l'instituteur ou l'institutrice récite : « Le fait est que, par l'énergie de leur vie active, par la fraîcheur de leurs organes, par l'étude perpétuelle de tout ce qui les environnait ils acquéraient une pénétration de regard, une finesse d'ouïe et d'odorat vraiment prodigieuse.<sup>25</sup> » Ces textes suggèrent également la proximité des Indiens avec la nature. Cette association renforce la dichotomie entre civilisé et primitif.

Le texte de Magnan ne peut toutefois pas être reçu comme une description positive des nations autochtones. Après avoir loué leur « force d'âme » et leur « courage », Magnan poursuit du reste : « Mais ces quelques vertus naturelles étaient largement compensées par des vices odieux ou ridicules ». C'est ainsi qu'est introduite la mention de leur « orgueil », de leur « esprit de haine et de vengeance » et de leur « férocité ». En faisant jouer dans le même tableau, les qualités et les défauts des Indiens, Magnan use de ce qu'Emma LaRocque appelle la « technique de l'exceptionnalisation » :

This is consistent with the technique of exceptionalizing, in which “positive” features of Natives are set up, only to smash them down. This does not negate the positive qualities or “Indian virtues” that missionaries (and other archival sources) recorded, but it does remind us that not all words are as they appear. [...] There was nothing that “Indians” could be or do that would meet with approval because the

---

<sup>23</sup> J.-Roch Magnan, *Cours français... supérieur*, op. cit., p. 322.

<sup>24</sup> André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture... troisième livre*, op. cit., p. 230-231. À la fin de la lecture, Montpetit demande aux élèves : « Les Indiens savent-ils mieux que d'autres juger des traces, empreintes, etc. ? »

<sup>25</sup> « Cours Supérieur. Orthographe, Idées et Grammaire », *L'Enseignement primaire*, 28<sup>e</sup> année, n° 4 (décembre 1906), p. 232.

judgements, contradictory as they were, were cemented within colonial dogma, not objective accounting of behaviour or ethnography<sup>26</sup>.

Le texte de Magnan participe réellement de ce dogme colonial. La conclusion renchérit : « À la parole du missionnaire et sous la bienfaisante influence de l'Évangile, ces farouches enfants des bois déposèrent graduellement leur primitive férocité et baissèrent le front devant les forces supérieures de la civilisation. » Ainsi, malgré les quelques qualités valorisantes qu'il leur attribue, Magnan impose finalement aux nations autochtones la règle du double standard. La description positive n'abolit pas la vision du monde à laquelle l'abbé Magnan adhère et dont est constitutive la dichotomie civilisation/sauvagerie. Comme plusieurs de ses contemporains, il juge sa culture supérieure.<sup>27</sup>

En 1915, en écrivant la dictée « Vie misérable du Sauvage » tirée d'un ouvrage de l'abbé Dugas, les élèves du cours supérieur écrivent :

Chez le sauvage, tout est répugnant pour l'homme civilisé. Il est vrai que le sauvage né au désert, ne sent pas comme nous tout ce que son genre de vie a de pénible. Habitué dès son enfance aux misères et aux fatigues de cette vie nomade, élevé dans la malpropreté des loges et des camps, n'ayant aucune connaissance du confort de la vie civilisée, il reste sans point de comparaison pour mesurer le malheur de sa triste existence ; aussi, il ne déplore pas trop le sort que lui a fait la nature<sup>28</sup>.

Cette dictée illustre magnifiquement la portée idéologique du cadre interprétatif civilisation/sauvagerie. Dugas rejette l'idée romantique du « noble Indien » et se targue d'offrir une « vraie » peinture de la vie sauvage du Nord-Ouest. D'autres auteurs font plutôt référence à l'idée selon laquelle pour civiliser l'Indien (ou le Métis), il faut l'entourer de civilisation, c'est-à-dire d'une population blanche<sup>29</sup>.

Le seul texte signé par un auteur autochtone trouvé dans le corpus scolaire est une description ethnographique. Dans le morceau « Indian Fasting », Francis Assikinack<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 53.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 48 ; Francis Daniel, *op. cit.*, p. 52.

<sup>28</sup> « Cours supérieur. Dictée », *L'Enseignement primaire*, 37<sup>e</sup> année, n° 1 (septembre 1915), p. 42-43.

<sup>29</sup> Voir, par exemple, le compte-rendu d'une conférence du professeur Hind publié par le *Journal of Education* en 1858. « Red River Settlement and the Half-Breed Buffalo Hunters », *Journal of Education*, vol. 2, n° 5 (mai 1858), p. 69.

<sup>30</sup> Pour une courte biographie de Francis Assikinack, voir : Douglas Leighton, « ASSIKINACK, FRANCIS » dans *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 9, Université Laval/University of Toronto, 2003 —, consulté le 21 juin 2017, [http://www.biographi.ca/fr/bio/assikinack\\_francis\\_9F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/assikinack_francis_9F.html).



décrit les pratiques de jeûne des Odahwahs. S'il faut bien sûr souligner cette rare inclusion d'une voix autochtone dans le matériel scolaire, il importe d'observer le contexte intertextuel dans lequel cette énonciation prend place. Contrairement aux autres lectures du même manuel, le texte d'Assikinack est suivi d'une note biographique :

The writer of the above is Francis Assikinack, a fullblooded Indian, and the son of one of the Chiefs of the Odahwahs or Ottawas, as they are more generally designated—now settled in the Manitoulin Island in Lake Huron. In A. D. 1840, he was sent, at the age of 16, to the Upper Canada College, Toronto. At that time he was totally ignorant of the English language, and after having been three months in the Institution, he got one of the other boys to interpret for him, and solicit permission to return home, as he thought he could never learn the English language. The request was not complied with, and he remained so long in the Institution, not only to acquire such a command of English as is seen in his papers, read before the Canadian Institute, Toronto, but also to obtain a familiar knowledge of Latin and Greek<sup>31</sup>.

Cette note utilise la technique de l'exceptionnalisation. À l'inverse des descriptions des Sauvages barbares évoquées plus haut, qui employaient la généralisation pour associer les caractéristiques déshumanisantes et négatives à tous les autochtones, l'autochtone civilisé est présenté comme extraordinaire de sorte que son individualisation a pour fonction d'empêcher que ses caractéristiques valorisées puissent être étendues aux autres membres de son peuple. De plus, le texte sous-entend qu'Assikinack n'a pu acquérir la culture blanche que par une immersion prolongée dans un milieu civilisé. Le fait qu'on l'empêche de retourner chez lui réitère l'idée qu'il faut du temps pour civiliser l'Indien et que le retour vers le milieu d'origine compromet toute la démarche. La façon dont l'exemple d'Assikinack est récupéré idéologiquement préfigure les motivations du gouvernement canadien dans l'implantation du système des pensionnats indiens vingt-cinq ans plus tard<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Francis Assikinack, « Indian Fasting » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 197-199. Le même genre d'exceptionnalisation d'un individu autochtone se trouve dans le manuel de John George Hodgins : « Joseph Brant (Thayendanega), a Mohawk Indian, of pure blood, was born on the banks of the Ohio, in 1742. In the revolutionary war of 1776 he became the ally of the English; and, as a prominent chief among the Iroquois, he influenced several cantons of that celebrated league to join the English standard [...]. He was a noble specimen of a Christian Indian, and did much to alleviate the horrors of Indian warfare during the period of the American revolutionary war. » (John George Hodgins, *A School History of Canada...*, *op. cit.*, p. 115-116).

<sup>32</sup> Le manuel dans lequel se trouve l'extrait d'Assikinack est publié est 1860. Le système des pensionnats indiens sera mis en place par le gouvernement canadien dans les années 1880 (*Pensionnats du Canada : L'histoire*, partie 1, *Des origines à 1939. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 1, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2016, p. 219-241).

2.1.2 « We have here spoken of the savages, or Indians, because no one can pursue the history of Canada without some knowledge of them »

Pour bien comprendre cette analyse langagière et idéologique de la représentation de l'Indien dans les textes scolaires, il faut lui adjoindre une analyse contextuelle. Quelle est l'économie interne des manuels dans lesquels sont insérés ces textes ethnographiques ? En d'autres mots, quel est le contexte d'énonciation et de mise en scène de la figure de l'Indien dans ces ouvrages ? Débutons avec les manuels d'histoire du Canada. La plupart des livres de cette discipline comportent une description ethnographique des « nations indigènes » du Canada<sup>33</sup>. L'exposé des caractéristiques physiques, culturelles et religieuses des Sauvages se trouve parfois au début du manuel, à même la description physique du Canada<sup>34</sup> ou encore dans l'introduction<sup>35</sup>. D'autres auteurs instaurent plutôt une réelle rupture dans leur narration pour introduire les enfants aux « principales peuplades » sauvages qui se trouvaient au Canada au temps des « découvertes ». Dans les manuels de Henry Hopper Miles et des Frères des écoles chrétiennes, cette présentation apparaît entre l'histoire des voyages de Cartier et celle des activités de Champlain. Adrien Leblond de Brumath insère plutôt cette description entre la narration des voyages de Christophe Colomb et de ceux de Jacques Cartier<sup>36</sup>.

Dans son livre *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral*, Claude Gélinas observe que la présence des Premières Nations dans les textes coloniaux se trouve très souvent associée à la description de la géographie physique : « D'entrée de jeu, ce qui frappe dans la représentation historique des autochtones par les intellectuels post-confédéraux du Québec est leur quasi-confinement à une période précise, celle de la préhistoire.<sup>37</sup> » Comme les manuels d'histoire sont également composés par l'élite

---

<sup>33</sup> Parmi l'échantillon de manuels d'histoire du Canada que j'ai dépouillé, seul le manuel des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame ne comporte pas cette section ethnographique. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Abrégé de l'histoire du Canada en rapport avec l'arbre historique*, Montréal, Eusèbe Sénécal, 1882.

<sup>34</sup> François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 22-26.

<sup>35</sup> François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire du Canada...*, *op. cit.*, p. 10-11.

<sup>36</sup> Henry Hopper Miles, *Histoire du Canada pour les enfants : à l'usage des écoles élémentaires*, Montréal, Dawson, 1888, p. 20-25 ; Frères des écoles chrétiennes, *Histoire du Canada...*, *op. cit.*, p. 11-12 ; Adrien Leblond de Brumath, *op. cit.*, p. 8-9.

<sup>37</sup> Claude Gélinas, *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral, 1867-1960*, Québec, Septentrion, 2007, p. 59.

intellectuelle du Québec, il n'est pas étonnant de constater que les conclusions de Gélinas s'appliquent aussi à ces ouvrages didactiques. Dans les manuels d'histoire du Canada, les Autochtones ne sont toutefois pas assignés à la « préhistoire ». Leur existence est située en fait hors de l'histoire. L'étude des justifications pédagogiques que donnent certains auteurs pour expliquer la rupture narrative<sup>38</sup> opérée par la présentation des nations autochtones exprime bien cet état de fait. John George Hodgins, le seul à insérer cette description entre la « domination française » et la « domination anglaise », exprime bien le caractère anhistorique de cette étude. « As the following chapter, on the Indian Tribes, does not form any Consecutive part of the History of Canada, the Teacher can omit it in whole or in part at his discretion, when going over the History for the first time in the ordinary course, or when teaching it to the younger pupils.<sup>39</sup> », écrit-il dans une note aux enseignants<sup>40</sup>. D'autres auteurs sentent aussi le besoin de justifier la présence de l'étude ethnographique des Indiens dans leur manuel d'histoire. Dans l'introduction de leur manuel, après avoir exposé l'état du « Canada actuel », les Frères des écoles chrétiennes observent l'état du « Canada primitif » : « Le Canada, ainsi que l'Amérique dont il fait partie, n'a pas toujours possédé ces précieux avantages. Il y a trois siècles, notre territoire n'était qu'une immense solitude, habitée çà et là par une race d'hommes demi-nus, vivant à l'état sauvage ». L'étude de l'histoire doit permettre aux enfants de comprendre « cette transformation graduelle qu'a subie [le] pays »<sup>41</sup>. C'est pour bien saisir cette transformation qui tient du prodige que la connaissance ethnographique des Indiens est essentielle.

L'an historicisme et l'essentialisation des nations indigènes renforcent le caractère historique et progressif de la nation canadienne. Au dire d'Henry Hopper Miles, l'histoire du Canada serait carrément incompréhensible sans la connaissance des Indiens : « We have here spoken of the savages, or Indians, because no one can pursue the history of Canada without some knowledge of them. » Cette connaissance, dont nous avons vu qu'elle était très générale et simplifiée, pourrait certes être plus complexe, croit Miles, mais il serait

---

<sup>38</sup> En effet, les auteurs interrompent leur narration historique pour présenter ethnographiquement les peuples autochtones de l'Amérique.

<sup>39</sup> John George Hodgins, *A School History of Canada...*, *op. cit.*, p. 99.

<sup>40</sup> Hodgins est le seul à rendre facultative l'étude de l'ethnographie des Autochtones.

<sup>41</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Histoire du Canada...*, *op. cit.*, introduction.

inapproprié et ennuyeux de le faire dans le contexte du cours d'histoire du Canada préciset-il<sup>42</sup>.

Présents dans les manuels d'histoire, les Indiens ne sont pas considérés pour autant comme des peuples historiques. Le contexte d'énonciation des extraits ethnographiques sur les Indiens est toutefois différent dans les manuels de lecture. Ces livres, utilisés dans le cadre des cours de langue, contiennent une variété de textes qui va du poème pieux à la leçon de choses, en passant par le conte pastoral et l'exposé géographique. Dans ces ouvrages, les leçons ethnographiques sur les Sauvages, par exemple « Les Sauvages de l'Amérique », « La finesse des Indiens » ou « The Canadian Indians », n'occupent pas, à première vue, une position spéciale dans le contenu enseigné, c'est-à-dire qu'elles figurent comme une lecture parmi d'autres. L'étude détaillée de ces manuels permet toutefois de constater que la figure de l'Indien est souvent l'une des premières figures d'altérité présentée aux enfants durant leur parcours scolaire<sup>43</sup>.

### 2.1.3 Les Indiens dans les *readers* canadiens

L'étude de plusieurs *readers* canadiens publiés dans les années 1860 et 1880 offre un éclairage intéressant sur l'évolution du rôle joué par l'Indien dans l'identité « canadienne ». Le *British-American reader* (1860) de John Douglas Borthwick et *The fifth book of reading lessons* (1867) publié par l'éditeur Campbell de Toronto font tous deux reposer en grande partie leur caractère *British American* sur l'importance donnée aux sujets autochtones<sup>44</sup>. Dans le cas de *The fifth book*, le nombre important de textes sur les Esquimaux participe également à cette spécificité américaine. Dans sa préface, Borthwick explique sa motivation : « Our youth have hitherto been taught far too little of their native land, and whilst School Books from other countries have been widely used, the pupils have been left in total or at least partial ignorance of the History and Geography, Geology and

---

<sup>42</sup> « Much more might be said, but it would be tedious to do so in this place. » (Henry Hopper Miles, *The Child's History of Canada: for the Use of the Elementary Schools and of the Young Reader*, Montréal, Dawson, 2nd edition, 1876, p. 22).

<sup>43</sup> La figure de l'Indien est plus présente dans les livres francophones que dans les livres anglophones. L'importance de l'histoire de la Nouvelle-France dans les premiers explique en partie cette différence. Je reviendrai plus loin sur l'étude des manuels francophones.

<sup>44</sup> Par exemple : Mrs Moodie, « The Canadian Indians » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 183-187 ; Paul Kane, « The flat-head Indians » dans *ibid.*, p. 194-196 ; M'Lellan, « The Indian » dans *The Fifth Book of Reading Lessons...*, *op. cit.*, p. 366 ; Hind, « Ethnology – North American Indians » dans *ibid.*, p. 381-384.

Botany, Natural History and Productions, Climate and Scenery of those Provinces which truly constitute the "brightest gem in the diadem of England"<sup>45</sup> ». Publiés quelques années avant la Confédération, ces manuels sentent-ils l'urgence de créer un sentiment d'appartenance au territoire canadien et un imaginaire culturel national ? Si c'est le cas, la teneur de cet imaginaire change rapidement.

Dans les années 1880, deux séries de *readers* canadiens sont publiées en Ontario : celle de l'éditeur Gage et les *Royal Readers* de l'éditeur Campbell. Ces manuels, dont la portée impérialiste et patriotique est très marquée, comportent étonnamment peu d'allusions aux Premières Nations du Canada, si ce n'est dans quelques passages référant au passé lointain. Les éditeurs se livrent donc à une pratique de l'effacement qui, faut-il le rappeler, s'inscrit dans le contexte de la conquête de l'Ouest<sup>46</sup>. Les lectures concernant le Canada exploitent l'imaginaire de la colonisation d'un territoire vierge. J'en donnerai deux exemples. Dans la seconde partie du *First Reader* publié par Gage, l'une des leçons raconte le séjour de *camping* de deux jeunes garçons durant l'été. Le texte précise qu'ils auront beaucoup de plaisir à coucher sous la tente, à pêcher et à chasser<sup>47</sup>. Or, aucun indice dans ce court passage ne révèle l'influence du mode de vie des premiers peuples du Canada sur le loisir pratiqué par ces garçons<sup>48</sup>. De la même façon, les Autochtones sont totalement passés sous silence dans une lecture du *Second Reading Book* de la série de Campbell intitulé « The Early Days of Ontario ». Détaillant la vie des premiers colons de la province, le texte s'ouvre sur cette phrase : « At the beginning of this century, what is now called the Province of Ontario, and what was then called Upper Canada, was almost a wilderness.<sup>49</sup> » Le contenu patriotique à transmettre aux jeunes Canadiens anglais change ainsi

---

<sup>45</sup> John Douglas Borthwick, *op. cit.*, préface.

<sup>46</sup> Doug Owram, *The Promise of Eden: The Canadian Expansionist Movement and the Idea of the West, 1856-1900*, Toronto, University of Toronto Press, 1992.

<sup>47</sup> *First Reader, Part II.*, W. J. Gage & Company, Toronto, 1884, p. 9-10.

<sup>48</sup> L'influence du mode de vie des Indiens sur les pratiques de camping sera reconnue au début du XX<sup>e</sup> siècle. À ce moment, les camps d'été participent de la fascination de l'indianité des Blancs. Camper « comme des Indiens » devient un remède temporaire aux dérives de la modernité. « Like the summer camp phenomenon as a whole, [the incorporation of so-called Indian traditions] reflected middle-class unease with the pace and direction of cultural change, with a world that appeared to be irrevocably industrial, decidedly urban, and increasingly secular. » (Sharon Wall, « Totem Poles, Teepees, and Token Traditions: 'Playing Indien' at Ontario Summer Camp, 1920-1955 », *The Canadian Historical Review*, vol. 83, n° 3 [sept. 2005], p. 514). L'absence de reconnaissance et de valorisation de l'indianité des pratiques de *camping* dans l'extrait du manuel cité prouve sa volonté d'ignorer la présence autochtone du territoire canadien.

<sup>49</sup> *Second Reading Book (Royal Canadian series)*, Toronto, Canada publishing company [Campbell], 1883, p. 148.

considérablement entre les années 1860 et les années 1880. Les premiers *readers* peignent une image pittoresque du territoire canadien dont les Indiens sont l'une des composantes principales. Quant à eux, les manuels publiés dans les années 1880 évoquent, par l'effacement qu'ils opèrent, le contexte de la dépossession des nations autochtones de l'Ouest et le mouvement de colonisation qui y est associée. C'est le mode de vie des colons blancs qui est alors mis en évidence, et ultimement, magnifié.

#### 2.1.4 Des histoires d'Indiens : narrations et dictées

L'Indien fictif est un personnage archétypal de l'univers enfantin depuis le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>50</sup>. À cette époque, les pédagogues reconnaissent déjà le potentiel divertissant de cette figure. En effet, ils soulignent à maintes reprises l'intérêt de l'usage des histoires d'Indiens pour susciter la curiosité des enfants et conserver leur attention. Dans l'édition de janvier 1891 de la revue *L'Enseignement primaire*, C.-J. Magnan conseille les instituteurs sur la façon d'intéresser les très jeunes enfants à l'école. Il recommande le recours à de courtes présentations orales, que les élèves les plus âgés pourraient par exemple livrer devant leurs condisciples pendant que le maître s'occupe d'un autre groupe d'enfants : « Comme ils seront émerveillés, ces pauvres enfants, au récit intéressant de la création du monde, de ce qu'était nos premiers parents, du péché originel, du meurtre d'Abel par Caïn, du déluge, de la tour de Babel, etc. ! comme leur jeune imagination s'éveillera en apprenant qu'autrefois notre pays n'était peuplé que par de farouches Indiens, à la chevelure hérissée de plumes, à la ceinture garnie des peaux de tête enlevées aux ennemis !<sup>51</sup> » Quelques années plus tard, lors d'une conférence sur l'enseignement de la géographie devant l'Association des instituteurs de Québec, un pédagogue suggère d'initier les jeunes enfants à cette discipline par des récits émouvants : « des Esquimaux pourchassant le phoque et l'ours blanc sur les glaces polaires ; des caravanes [*sic*] entraînées par les chameaux sur

---

<sup>50</sup> Francis Daniel, *op. cit.*, p. 144-168. Modifié par la culture de masse au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, l'Indien fictif devient caricatural et très présent dans la culture populaire américaine (les bandes dessinées, les films hollywoodiens, les dessins animés destinés aux enfants, etc.). À cette époque, la bande dessinée québécoise destinée aux enfants exploite aussi la figure archétypale de l'Indien (Stéphanie Danaux, « Une étape méconnue de l'humour graphique : les bandes dessinées de *La Presse* et de *La Patrie*, 1904-1910. Perspectives de recherche pour l'histoire de l'art », *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, vol. 15, n° 1-2 [2012], p. 153). Au sujet des films hollywoodiens, voir le documentaire *Real Injun* (2009) réalisé par Neil Diamond.

<sup>51</sup> C.-J. Magnan, « Le programme officiel », *L'Enseignement primaire*, 12<sup>e</sup> année, n° 1 (1<sup>er</sup> janvier 1891), p. 3-4.

les sables arides du désert ; des navires démâtés par la tempête en plein océan ; l'éruption soudaine d'un volcan, ensevelissant des villages superbes, les mœurs barbares de nos indigènes ; la découverte du grand Mississippi, etc.<sup>52</sup> » Ces énumérations prouvent deux choses : d'abord, que l'histoire du Canada n'est intéressante, pour les petits, avant tout grâce aux histoires des « farouches Indiens », ensuite, que l'ethnographie des indigènes fait intégralement partie de l'histoire naturelle, au même titre qu'une éruption volcanique.

Les mêmes préoccupations éducatives sont toujours à l'ordre du jour au début du XX<sup>e</sup> siècle. En 1908, le professeur Thomas Blais entretient les participants du congrès pédagogique de Saint-Hyacinthe sur l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire. Comme d'autres pédagogues avant lui, il conseille aux instituteurs de mettre de la vie et du pittoresque dans leur narration de l'histoire nationale, surtout lorsqu'elle s'adresse aux tout-petits. Parmi ces « détails pittoresques » figurent évidemment la « cruauté des sauvages » : « ils se feront une idée de la grandeur du dévouement de Dollard et de ses compagnons, de l'héroïsme de Mlle de Verchères, quand on leur aura fait connaître la barbare cruauté des sauvages. Alors aussi ils ressentiront toute l'horreur du massacre de Lachine<sup>53</sup> ». Quatre ans plus tard, dans une conférence livrée à l'occasion de la convention des institutrices de Montréal, l'abbé Élie-J. Auclair rappelle que le programme du Conseil de l'instruction publique n'exige pas l'enseignement de l'histoire du Canada aux jeunes écoliers, mais « qu'on ne risque rien à leur conter des histoires vraies, au lieu des contes de croquemitaine.<sup>54</sup> » Quel est le premier exemple de ces « histoires vraies » proposées par Auclair ? L'ethnographie des Indiens, évidemment !

... je trouve comme thème de lecture et de copie, une petite note sur les *Sauvages du Canada*, de forme très simple et très nette. Je la lis posément aux enfants : « À l'arrivée de Jacques Cartier au Canada, notre pays était couvert d'immenses forêts. Les habitants, appelés indiens ou sauvages, étaient des hommes grands, bien faits, robustes. Ils avaient le teint cuivré, les cheveux noirs et plats. Ils portaient des habits de peaux de bêtes. Ils voyageaient en canots d'écorce. Ils aimaient les jeux et les combats, et partageaient presque tout leur temps entre la chasse et la

---

<sup>52</sup> J.-D. Frève, « La géographie », *L'Enseignement primaire*, 17 — année, n° 6 (15 nov. 1895), p. 94.

<sup>53</sup> Thomas Blais, « L'Histoire du Canada à l'École primaire », *L'Enseignement primaire*, 30<sup>e</sup> année, n° 6/7 (mars/avril 1909), p. 402.

<sup>54</sup> Élie-J. Auclair, « Formation nationale à l'École primaire », *L'Enseignement primaire*, 33<sup>e</sup> année, n° 8 (avril 1912), p. 508.

guerre ». Eh ! bien, voilà tout ce qu'il faut pour intéresser les enfants pendant une heure et plus.<sup>55</sup>

En recommandant d'intéresser les enfants aux Sauvages plutôt qu'aux croquemitaines des légendes européennes, Auclair propose un double mouvement de rationalisation et de nationalisation de la culture scolaire canadienne. Par ailleurs, les histoires d'Indiens sont aussi utilisées dans la formation morale des enfants. En les sélectionnant avec soin, ces histoires permettent d'exemplifier « the defence of the home against the savage<sup>56</sup> ». Dans toutes ces compositions, narrations et dictées, le personnage de l'Indien prend tour à tour les rôles du Barbare, de l'Indien ivre, du Sauvage enfantin, de la figure paternelle et sage, du Sauvage généreux ou travailleur. La variété des utilisations rhétoriques de la figure de l'Indien (ou du Sauvage) ne produit pourtant jamais une véritable représentation positive des Premières Nations. S'il existe quelques dictées et lectures qui proposent une image avantageuse de l'Indien, elles fonctionnent souvent sur la réaffirmation de la dichotomie civilisation/sauvagerie. Elles mettent de l'avant le caractère exceptionnel de l'Indien illustré<sup>57</sup> ou en scène un bon Sauvage dont la fonction est de critiquer la société civilisée<sup>58</sup>. Tout comme pour les Arabes et les Noirs, la mise en scène de l'Autre dans une historiette morale sert à civiliser l'enfant canadien plutôt qu'à diminuer la distance entre le Soi et l'Autre.

## 2.2 « La fin d'une race »

Un des jeunes protagonistes fictifs de la discussion censée préparer, selon les vues de l'inspecteur Nansot, l'exercice de rédaction que nous avons étudié au début de ce chapitre savait que les Indiens marchaient les pieds vers l'intérieur, sans bruit, et en brandissant la hache de guerre. Grâce à l'importance accordée par l'école à la transmission de « connaissances » ethnographiques relatives aux Indiens, les enfants acquéraient un sentiment d'autorité sur ces sujets<sup>59</sup>. Malgré le peu de pouvoir qu'ils détiennent à cet âge, ils *savaient* ce qu'étaient les Indiens et en retiraient un sentiment de maîtrise qui perdurait,

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 508-509.

<sup>56</sup> « The value of literature in moral training », *The Educational Record of the Province of Quebec*, vol. 13, n° 6/7 (juin-juillet 1893), p. 172.

<sup>57</sup> M. Hukewelder, « Une leçon » dans N. Duval, *op. cit.*, p. 62-64.

<sup>58</sup> « Générosité d'un Sauvage » dans Bernard Lippens, *op. cit.*, p. 85.

<sup>59</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 54.



le plus souvent, à l'âge adulte<sup>60</sup>. Parmi tous ces « faits » à propos des Autochtones qui sont enseignés aux enfants, l'un est éminemment politique. Si les histoires évoquant les Indiens du passé ont pour objectif d'amuser, celles qui concernent l'état contemporain de leurs descendants presque disparus doivent émouvoir leur public : c'est le mythe de la race mourante.

### 2.2.1 Effacement de la présence contemporaine

Le manuel de géographie, sauf lorsqu'il comporte des sections historiques spécifiques, est le manuel de « l'état actuel du monde ». Dans les préfaces, les auteurs se targuent souvent d'être au fait des dernières avancées des connaissances scientifiques. Or, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les descriptions ethnographiques des peuples sauvages ne sont, pour leur part, que rarement modifiées au rythme des rééditions, l'exemple le plus flagrant étant le manuel de l'abbé Holmes. Ce fait témoigne plus largement du caractère figé et anhistorique attribué à ces populations. Science du territoire contemporain, la géographie efface les populations autochtones du Canada. Pour légitimer leur dépossession territoriale, l'école enseigne aux enfants qu'ils ne sont, de toute façon, plus qu'une ombre sur le territoire contemporain du Canada. Dans sa présentation de la population du Manitoba, John Calkin exprime bien l'idée que le Canada est le pays de l'homme blanc. Si le passé était peuplé d'Indiens, le futur est réservé aux « settlers » : « The inhabitants in 1870 were principally Indians and half-breeds; but since that date many settlers have come in from the other Provinces and from Europe<sup>61</sup> ». Malgré la véracité du fait énoncé, c'est l'insistance avec laquelle il est mentionné qui est significative.

En 1882, dans une composition de géographie sur la Puissance du Canada, Marie-Louise Brunet énumère l'origine de ses habitants : « Canadiens-Français, habitant particulièrement la Province de Québec, Anglais, Irlandais, Écossais, quelques milliers de Nègres et de Sauvages<sup>62</sup> ». L'énumération est typique. S'ils ne mentionnent pas tous la présence des Noirs au Canada, la plupart des manuels placent, comme l'a fait Marie-Louise, les populations autochtones à l'écart, particulièrement dans la description des

---

<sup>60</sup> *Ibid.* ; Francis Daniel, *op. cit.*, p. 144.

<sup>61</sup> John Burgess Calkin, *op. cit.*, p. 27.

<sup>62</sup> ACND, 315/850/106, Devoirs journaliers par les élèves de la 4<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> année du cours [St-Roch, Québec, demi-pensionnat], 1882.

provinces de l'Est. La formulation utilisée par la jeune fille, « quelques milliers », signale une altérité par le simple fait que, contrairement aux autres peuples de l'énoncé, ceux-ci sont quantifiés. La quantification utilisée par Marie-Louise stipule aussi l'effacement de la population autochtone. Certains auteurs de manuels vont beaucoup plus loin. Non seulement mettent-ils les Autochtones et les Noirs à la fin de leur énumération, mais ils les séparent de la population blanche par le terme « outre »<sup>63</sup>. Ainsi distancés des Blancs, les Autochtones contemporains ne sont, au dire des auteurs, que « les restes » ou « les débris » des anciens indigènes<sup>64</sup>. « Leur nombre décroît chaque jour » ; « their number is rapidly decreasing » ; « La plupart ont disparu » ; « peu nombreux aujourd'hui » : lorsqu'ils ne sont pas tout à fait éradiqués de l'exposé de l'état actuel de l'Amérique, les peuples autochtones sont mourants.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'effacement est consommé. En 1915, un guide pédagogique de la Congrégation de Notre-Dame évoque le cosmopolitisme de la ville de Montréal. Or, les Indiens n'en font pas partie :

Notre ville de Montréal est de toutes les villes du Canada, celle qui a le plus d'habitants. Ils ne sont pas tous des Canadiens-Français. Vous avez entendu parler l'anglais dans les rues, même vous avez des compagnes qui ne parlent que l'anglais. Les Français ont commencé notre belle ville et en ont été les premiers habitants. Les Anglais sont venus plus tard. À présent, bien que les Canadiens-Français soient les plus nombreux, il y a beaucoup d'Anglais. Dans notre ville nous rencontrons aussi des Juifs, des Syriens, des Italiens, des Polonais, des Belges, des Russes, des Nègres<sup>65</sup>.

Les manuels de géographie disent la disparition des Indiens, mais ils ne l'expliquent pas. Que pouvait bien y comprendre l'enfant pour qui l'Indien était pourtant un personnage imaginaire bien connu ? Les manuels de géographie énoncent un état de « fait ». Le

---

<sup>63</sup> Les Frères écrivent : « Plus d'un million d'habitants sont Canadiens-Français [*sic*] ; les autres sont Anglais, Irlandais, Ecosais, outre 13,000 Indiens, reste des anciens indigènes de ce pays. » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée...*, *op. cit.*, p. 30).

<sup>64</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies...*, *op. cit.*, p. 367 ; André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *op. cit.*, p. 78. Rencontré à plusieurs reprises dans les textes scolaires, l'usage du mot « débris » pour décrire les habitants d'origine autochtone a une portée oppressive. En effet, bien que la définition du terme dans les dictionnaires de l'époque ne signale pas encore le caractère offensant qu'il a aujourd'hui, les Autochtones sont les seuls groupes humains qualifiés de la sorte dans tout le matériel scolaire envisagé dans notre étude.

<sup>65</sup> ACND, Guide pour les leçons orales de géographie, (2 leçons de 20 minutes par semaine), Montréal, 1915, p. 51.

discours sur l'extinction des races primitives sera-t-il plus explicite dans les autres textes scolaires ?

### 2.2.2 Le mythe de la race mourante

Le mythe de la race mourante est bien présent dans le matériel scolaire. Je reviendrai plus loin sur son lien avec la littérature nationale. Observons pour l'instant l'(in)explication offerte aux élèves quant au sort supposé des Autochtones de l'Amérique. Dans l'introduction de son manuel d'histoire du Canada, de la même façon que le faisaient les textes produits par les Frères des écoles chrétiennes, J. F. Jeffers compare l'état du Canada actuel avec celui de l'Amérique au temps des « découvertes » européennes. « You seldom see an Indian now », écrit-il, « and the most of the people of America have light complexions like the people of Europe<sup>66</sup> ». Comment ces changements sont-ils advenus ? En proposant de répondre à ces questions, Jeffers nous offre-t-il l'explication du sort peu enviable des Indiens ? « If you look around you thoughtfully, you will learn the very cause that led to the settlement of America. You will see that the people do not spend their time in hunting and fishing, as the Indians did, but in tilling the ground, in buying and selling, and sending their grain and merchandize to other lands, for which they bring back goods not produced in this country. It was this desire to trade which led the white man across the Atlantic<sup>67</sup> ». L'explication est plutôt obscure. Tout ce qui peut en être conclu, c'est que les Indiens ne dominent plus l'Amérique parce qu'ils n'avaient pas un esprit commercial et agricole. Ils sont, en quelque sorte, responsables de leur propre disparition.

« But how soon not a trace/Of the red-man's race/ Shall be found in the landscape fair<sup>68</sup> ». Comme dans ce poème, les textes scolaires évoquent souvent la disparition des Autochtones de l'Amérique sous la forme de l'élégie sans offrir plus d'explications quant aux causes de ce triste sort. C'est que, comme le rappelle J. C. Taché dans la légende « Le géant des Méchins<sup>69</sup> », il s'agit de leur destin. Et la destinée d'un peuple peut-elle vraiment

---

<sup>66</sup> J. F. Jeffers, *History of Canada*, Toronto, Canada publishing company (limited), 1879, p. 7.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Mrs. Moodie, « The maple tree » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p.100-102. Voir aussi dans le même manuel : Chas. Sangster, « Lake of the Thousand Islands » dans *ibid.*, p. 121.

<sup>69</sup> Taché écrit : « Alors si, comme tout semble le présager, ces belles races primitives du Canada sont destinées à disparaître des rangs de la famille humaine, elles iront finir et se perdre dans le sein de Dieu. Pauvres, mais heureuses nations ! » (J. C. Taché, « Le géant des méchins » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture... quatrième livre, op. cit.*, p. 73-79).

être comprise ? Le mythe de la race mourante relève de la rhétorique de la fatalité, son explication est facultative. Le plus souvent, le matériel scolaire invitera les élèves à imaginer l'existence passée des Sauvages, et à s'attendrir sur leur disparition<sup>70</sup>. Une lecture du *Second reading book* de la série de manuels publiée par Campbell suggère cette attitude nostalgique aux enfants. Dans l'extrait intitulé « Our trip to the country », les enfants lisent : « Long ago the Indians camped, and perhaps fought, on the broad meadow. We thought of all the brawl and bloodshed they had made. Now no quieter spot could be sought.<sup>71</sup> » Effacés du territoire contemporain, les Indiens sont relégués dans un passé romantique ou nostalgique.

Deux textes scolaires, l'un daté de 1860, l'autre de 1891, offrent une rare version analytique du mythe de la race mourante. L'extrait « Character and decay of the north american indians » est un exemple parfait de ce que Patrick Brantlinger nomme « l'élégie proleptique<sup>72</sup> ». « Unfortunate », le sort des Indiens doit susciter la sympathie du Blanc, d'autant qu'il est en partie responsable de sa disparition. Le texte rappelle toutefois l'impossibilité de véritablement comprendre avec les outils de la Raison la situation des Indiens : « Reason as we may, it is impossible not to read, in such a fate, much that we know not how to interpret<sup>73</sup> ». Même s'il ne résout pas totalement l'énigme, le deuxième texte est un peu plus explicite. Dans la dictée « La fin d'une race » publiée par la revue *L'Enseignement primaire* et signé « Marquis de Nadaillac », l'extinction des « Peaux-Rouges » est attribuée à leur incapacité à se civiliser<sup>74</sup>. Même s'ils mentionnent les maladies et la violence, ces textes mettent surtout l'accent sur « l'auto-génocide » des Indiens. Comme l'observe Patrick Brantlinger, « the fantasy of auto-genocide or racial suicide is an extreme version of blaming the victim, which throughout the last three centuries has helped to rationalize or occlude the genocidal aspects of European conquest

---

<sup>70</sup> Ainsi, un manuel écrit : « They will live only in the songs and chronicles of the conquering race » (« The Indian » dans Angela Gillespie, *The Metropolitan Third Reader...*, *op. cit.*, p. 178-179).

<sup>71</sup> « Our trip to the country » dans *Second Reading Book (Royal Canadian Series)*, *op. cit.*, p. 12. Le manuel demande d'ailleurs aux élèves de dire quelque chose de l'aubépine, du soleil, de la rivière, d'un pique-nique et des Indiens. Les Indiens se trouvent dans cette question comme un élément du décor parmi d'autres.

<sup>72</sup> Je reviendrai plus loin sur cette question. Patrick Brantlinger, *Dark Vanishings: Discourse on the Extinction of Primitive Races, 1800-1930*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 2003, p. 3.

<sup>73</sup> Story, « Character and decay of the North American Indians » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 200.

<sup>74</sup> Voir le texte complet (annexe 1).

and colonization<sup>75</sup> ». En transmettant aux enfants cette idée d'une disparition énigmatique et d'un possible auto-génocide, l'école assurait aux entreprises impériales et coloniales de l'Amérique du Nord la complicité naïve ou innocente d'une bonne partie de la population.

### 3. Histoire nationale ou histoire coloniale ?

L'histoire du Canada enseignée à l'école canadienne-française au XIX<sup>e</sup> siècle est-elle le type même de l'histoire nationale, comme plusieurs le pensent<sup>76</sup>, ou doit-elle plutôt être envisagée comme une histoire coloniale ? En observant comment la figure de l'Indien a été érigée en Autre radical, je soutiendrai qu'avant d'être une histoire nationaliste, l'histoire scolaire du Canada du XIX<sup>e</sup> siècle est exemplaire comme histoire colonialiste et est directement influencée par le contexte de l'impérialisme et du culte des héros des empires européens. Il est indéniable que l'histoire enseignée était une histoire nationale dans le sens qu'elle visait à consolider le sentiment national de la population canadienne-française, mais la problématique de ma thèse oblige un déplacement interprétatif, qui, de plus, n'a pas été assez mis en lumière par l'historiographie. À mon avis, l'importance de l'histoire nationale dans le cursus scolaire doit par ailleurs être réévaluée. Il est vrai qu'elle est enseignée dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle dans plusieurs écoles, mais il est exagéré de parler de « triomphe de l'histoire » pour la période<sup>77</sup>. L'omniprésence des thèmes « nationaux » dans le corpus scolaire n'apparaît véritablement que dans les dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle. Encore au début du XX<sup>e</sup> siècle, plusieurs intervenants se plaignent des manquements dans l'éducation « nationale » ou « patriotique » des écoliers canadiens-français<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Patrick Brantlinger, *op. cit.*, p. 2.

<sup>76</sup> Félix Bouvier et Michel Allard, « Introduction » dans Félix Bouvier et al., *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, p. 9-14.

<sup>77</sup> Michel Allard, « L'enseignement de l'histoire nationale (1831-1873). Du premier manuel au premier programme » dans *ibid.*, p. 49.

<sup>78</sup> ACECM, Fonds Direction générale, Bureau du directeur général, Rapports, Philippe Perrier, 1907-1909 ; G.-E Marquis, « Procès-verbal de la 157<sup>e</sup> conférence de l'Association des Instituteurs de la circonscription de l'École normale Laval », *L'Enseignement primaire*, 36<sup>e</sup> année, n° 1 (septembre 1914), p. 25.

En observant les aspects coloniaux de la mise en récit de l'histoire du Canada, je veux, pour reprendre un concept utilisé par Brian Gettler<sup>79</sup>, « recoloniser » l'histoire québécoise. Il s'agit de reconnaître l'indispensable présence des Autochtones dans le récit national élaboré il y a 150 ans<sup>80</sup>. Afin de bien s'engager dans la voie de la décolonisation<sup>81</sup>, il est indispensable de (re)connaître l'aspect colonial (et non pas « colonisé ») du récit historique canadien-français<sup>82</sup>. Comme l'écrit Emma LaRocque :

Again, and perhaps this is a rhetorical question, how could intelligent Canadians have missed so much racism in their research and writings? It is not as if it were obscure. To go into the many historically rooted reasons for all this tolerance of suspect literature is to go right back to the point of the struggle: that colonial constructs are for the purpose of conquest, not knowledge, and that they serve to blind and condition subsequent generations to see through “stereotypic eyes”.<sup>83</sup>

Comment, en effet, l'historiographie québécoise s'étant intéressée à la construction nationale a-t-elle pu ignorer à ce point les dynamiques impériales et coloniales aux fondements mêmes de l'idée nationale ?

L'article « On Colonial Unknowing » théorise et dévoile les épistémologies « of unknowing » qui découlent du colonialisme et de l'impérialisme : « Colonial unknowing endeavors to render unintelligible the entanglements of racialization and colonization, occluding the mutable historicity of colonial structures and attributing finality to events of

---

<sup>79</sup> Brian Gettler a présenté sa conceptualisation du terme dans une intervention intitulée « Recolonizing Confederation: Indigenous Policy and the Making of Canada » lors de la journée d'étude « The Other 60s: A Decade That Shaped Canada and the World » tenue à l'Université de Toronto le 22 avril 2017.

<sup>80</sup> Dans un article publié en 2016, Gettler propose aux historiens québécois de reconnaître « l'effacement mémoriel » du rôle des Autochtones dans l'histoire québécoise : « En s'inspirant des recherches menées dans d'autres contextes, les historiens devraient insister sur le rôle des Européens et de leurs descendants dans le rétablissement ou la recolonisation du territoire rendu habitable depuis longtemps par les autochtones afin de souligner le travail d'effacement mémoriel opéré à leur endroit depuis maintenant plusieurs siècles » (Brian Gettler, « Les autochtones et l'histoire du Québec : Au-delà du négationnisme et du récit "nationaliste-conservateur", *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 1 [2016], p. 11). À ce sujet, il faut mentionner le travail considérable de Patrice Groulx qui a démontré le rôle central des Autochtones dans l'édification du mythe de Dollard (Patrice Groulx, *Pièges de la mémoire. Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*, Hull, Vent d'Ouest, 1998).

<sup>81</sup> Denys Delâge, « Poursuivre la décolonisation de notre histoire » dans Alain Beaulieu et Stéphanie Chaffray (dir.), *Représentation, métissage et pouvoir. La dynamique coloniale des échanges entre Autochtones, Européens et Canadiens (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p. 17-61.

<sup>82</sup> Parmi les recherches qui ont abordé cette représentation, on consultera avec intérêt : 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.

<sup>83</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 68.

conquest and dispossession<sup>84</sup> ». M'inspirant des idées exprimées dans cet article, j'examinerai maintenant la teneur coloniale de la narration scolaire de l'histoire du Canada au XIX<sup>e</sup> siècle. C'est en démontrant que l'essentiel du récit tourne autour de l'opposition et de la lutte entre la civilisation européenne blanche et la sauvagerie/barbarie des indigènes que l'idée d'une histoire coloniale plutôt que nationale sera exemplifiée.

### 3.1 Pas d'histoire sans Autochtones

Dans le prolongement plus ou moins explicite des travaux de Benedict Anderson, mais aussi de ceux réunis par Pierre Nora, l'étude de la construction de l'identité et de l'imaginaire nationaux occupe une place importante dans l'espace scientifique (et public) québécois depuis plusieurs décennies<sup>85</sup>. Plusieurs intellectuels se sont intéressés à l'étude de la construction nationale dans le but d'éclairer les débats contemporains. Gérard Bouchard, Fernand Dumont, Yvan Lamonde, Jocelyn Létourneau et Louis Rousseau<sup>86</sup> sont de ceux qui ont tenté de tracer les contours et le contenu de la « nation » canadienne-française telle qu'elle s'est construite aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Plusieurs aspects ressortent de leurs écrits : importance du Grand récit et du discours des élites, antagonisme de l'Anglais intérieur, influence des grandes puissances et construction religieuse de la nation. Prises ensemble ces composantes de l'identité nationale québécoise mènent à la dernière : l'ambivalence ou l'équivocité. N'arrivant pas à retracer dans l'histoire québécoise la construction d'une identité forte, simple, assumée et spécifique, certains intellectuels se sont appliqués à éclairer les contradictions, l'immobilisme et les échecs de la pensée canadienne-française. Gérard Bouchard parle de pensée impuissante et

---

<sup>84</sup> Manu Vimalassery, Juliana Hu Pegues et Alyosha Goldstein, « On Colonial Unknowing », *Theory & Event*, vol. 19, n° 4 (2016), [en ligne], <https://muse.jhu.edu/article/633283>.

<sup>85</sup> Benedict Anderson, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996 ; Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 vol.

<sup>86</sup> Fernand Dumont, *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Boréal, 1993 ; Yvan Lamonde, *Allégeances et dépendances. Histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Nota Bene, 2001 ; idem, *Historien et citoyen : navigations au long cours*, Montréal, Fides, 2008 ; Jocelyn Létourneau, *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000 ; idem, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010 ; Gérard Bouchard, *La pensée impuissante : Échecs et mythes canadiens-français (1850-1960)*, Montréal, Boréal, 2004 ; Louis Rousseau, « La construction religieuse de la nation », *Recherches sociographiques*, 2005, vol. 46, n° 3 (2005), 437-452.

équivoque, Fernand Dumont affirme que la société s'est concentrée sur sa culture conservatrice<sup>87</sup>, Yvan Lamonde parle d'ambivalence.

Dans son livre *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paul Ricœur parle des blessures de la mémoire collective. Il croit que celles-ci font souvent l'objet d'un trop de mémoire (mémoire-répétition) ou d'un trop peu de mémoire (fuite loin de cette mémoire)<sup>88</sup>. Si certains aspects de la construction nationale québécoise ont été l'objet d'une mémoire-répétition, la place des Autochtones dans le récit est restée trop peu étudiée. En s'intéressant principalement aux ressorts internes de la construction nationale et à ses liens avec les puissances étrangères (France, Grande-Bretagne, États-Unis), l'historiographie a ignoré l'importance du regard posé sur l'Autre dans la construction culturelle et discursive de la collectivité. Car, c'est à la fois au travers de son identité et de son altérité narratives qu'elle se définit<sup>89</sup>.

### 3.1.1 Quel Autre ?

L'historiographie québécoise a longtemps insisté sur le rôle de l'« Anglais » dans la construction nationale québécoise. L'interprétation prend différents sens selon les auteurs interrogés. Dans certains récits, l'Anglais apparaît comme l'Autre par excellence de la nation canadienne-française<sup>90</sup>. D'autres auteurs ont plutôt reconnu l'absence de

---

<sup>87</sup> « Pendant que les utopies se détachaient des grandes ambitions politiques pour s'abandonner à l'idéalisation du monde rural et à une mission spirituelle évanescence, la mémoire historique reconduisait la collectivité le plus loin possible en arrière, vers une origine mythique sans danger pour les puissants et sans risque pour leurs subordonnés. » (Fernand Dumont, *op. cit.*, p. 329).

<sup>88</sup> Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 96-97.

<sup>89</sup> Stefan Berger et Chris Lorenz (dir.), *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, coll. Writing the Nation, 2011.

<sup>90</sup> Dans *Genèse de la société québécoise*, Fernand Dumont avance que la construction d'une identité collective chez les Canadiens français a énormément été influencée par la présence anglophone. « Désormais, [vers 1830], s'impose la présence de l'autre. [...] On ne peut cependant douter que la coexistence avec l'étranger selon des modalités variées renforce à la longue chez les francophones une communauté d'attitudes et de conscience. » (Fernand Dumont, *op. cit.*, p. 105-106).



représentation antagonique<sup>91</sup> ou prôné une vision pacifiée de ces représentations identitaires<sup>92</sup>. Quel sens prennent ces questions dans l'analyse du discours scolaire ? Quelle est l'altérité narrative de l'enseignement de l'histoire du Canada ? Pour les francophones, est-ce l'Anglais ou l'Indien ? Les auteurs du livre *L'histoire nationale à l'école québécoise* ont analysé les diverses interprétations de l'histoire nationale produite et diffusée par l'institution scolaire depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Ils les ont classées en deux courants<sup>93</sup>. D'une part, le manuel de Joseph-François Perreault publié en 1831 inaugure, selon eux, une présentation de la Conquête de 1760 comme un bienfait pour les Canadiens de l'époque. D'autre part, le manuel de François-Xavier Garneau instaure un deuxième courant d'interprétation « plus nuancée et plus nationaliste au sens canadien-français » de la Conquête<sup>94</sup>. Dans leur introduction, les auteurs du livre *L'histoire nationale à l'école québécoise* posent une question intéressante qui aurait mérité d'être approfondie : « N'est-ce pas le propre de l'enseignement de l'histoire nationale de façonner par ses biais les perceptions et les comportements des prochaines générations ?<sup>95</sup> » S'il est un biais de l'histoire qui a eu des impacts sur les perceptions et les comportements de plusieurs générations de Canadiens français, c'est bien la représentation déshumanisante des Premières Nations que cet enseignement a diffusée. En évitant d'aborder cette question épineuse, que leur introduction suggérerait pourtant, les auteurs du livre perpétuent l'effacement historique de ces peuples.

---

<sup>91</sup> C'est ce qu'avance Jean-Claude Robert lorsqu'il écrit : « il y a aussi l'absence de regard, sinon le refus de regard de l'Autre montréalais : les communautés francophones et anglophones s'ignorent, surtout après les années des rébellions de 1837-1838. La mise en place du cloisonnement institutionnel à Montréal fait en sorte que chacune des communautés vit comme si l'autre n'existait pas, ou alors si peu... ». Jean-Claude Robert, « Les identités montréalaises d'Ignace Bourget à Stephen Leacock (1865-1920) » dans Serge Jaumain et Paul-André Linteau (dir.), *Vivre en ville. Bruxelles et Montréal (XIXe-XXe siècle)*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2006, p. 309. Ma propre recherche de maîtrise m'incite à penser que cette hypothèse mérite d'être explorée davantage. Voir Catherine Larochelle, *Les représentations de l'Orient méditerranéen...*, loc. cit., p. 54-55.

<sup>92</sup> À l'opposé total de ceux qui voient dans l'Anglais l'empêcheur de la nation, Jocelyn Létourneau imagine une communion fraternelle entre les deux communautés nationales : « Présenter l'Anglais comme "un autochtone venu d'ailleurs", dire de lui qu'il participe de ce qu'est le Nous et de ce qu'il devient, plutôt que de le cantonner à la figure honnie de l'altérité adverse, c'est en effet admettre que l'historicité québécoise ne s'épuise pas dans le paradigme du destin usurpé. C'est également reconnaître que si l'Anglais fut conquérant, il a lui-même été conquis par une société qu'il a façonnée et qui l'a transformé *nolens volens*. À n'en pas douter, il y a là renversement singulier de perspective historique. » (Jocelyn Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010, p. 84).

<sup>93</sup> Félix Bouvier et al., *op.cit.*

<sup>94</sup> Félix Bouvier et Michel Allard, *loc. cit.*, p. 12.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 14.

Pourquoi l'Anglais n'est-il pas le véritable Autre de l'histoire du Canada canadienne-française<sup>96</sup> ? Revenons aux critères rhétoriques de construction de l'altérité. Les Anglais sont-ils qualifiés de la même manière que le sont les Autochtones ? Narrant l'épisode de la déportation des Acadiens, François-Xavier Toussaint écrit : « Joignant la perfidie à la cruauté, les Anglais firent main basse sur la population Acadienne, incendièrent les habitations, entassèrent les Acadiens sur leurs navires et les dispersèrent sur les côtes de la Nouvelle-Angleterre, sans pain et sans protection<sup>97</sup> ». Si les Iroquois sont presque toujours « féroces », « haughty », « barbares », etc., les Anglais se sont, pour leur part, adonnés à la perfidie et à la cruauté. Or, ils ne sont pas perfides et cruels, c'est-à-dire que le texte ne les qualifie pas, mais qualifie leurs actions. C'est une différence fondamentale et incontournable dans la construction de l'altérité. Les Anglais ne sont pas essentiellement perfides et cruels, ils ont agi avec perfidie et cruauté.

Qu'en est-il du côté anglophone ? Qui est présenté comme « l'Autre » ? Dans l'ensemble<sup>98</sup>, le matériel scolaire participe de la mémoire longue du Canada et offre aux écoliers anglophones une narration qui présente positivement les héros canadiens-français de l'époque de la Nouvelle-France<sup>99</sup>. Les rivalités avec la France puis avec les États-Unis sont certes évoquées, mais l'ennemi n'est pas représenté comme un Autre. Par exemple, dans la narration de l'épisode héroïque qu'est la guerre de 1812, l'ennemi (les Américains) n'est pas démonisé, ni même qualifié. En fait, l'attention est presque uniquement portée sur les héros canadiens, l'identité prenant alors toute la place. Mais, la construction « nationale » aurait-elle pu se faire sur la démonisation d'un rival blanc, d'origine européenne ? L'exemple français, tel qu'analysé par David A. Bell, est éclairant à bien des

---

<sup>96</sup> Maxime Raymond-Dufour développe brillamment cet argument dans son mémoire de maîtrise qui porte sur le discours nationaliste des manuels d'histoire du Canada en 1870 et 1880 (Maxime Raymond-Dufour, « Le Canada français face à sa destinée : La *survivance* confrontée au discours nationaliste des manuels scolaires, 1870-1880 », mémoire de maîtrise [histoire], Université de Montréal, 2008, p. 89-101).

<sup>97</sup> François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire du Canada...*, *op. cit.*, p. 55-56.

<sup>98</sup> Le morceau « The Habitant, or Lower Canadian Farmer » est une exception, et construit réellement le fermier Canadien français comme Autre (Hogan's Prize Essay, « The Habitant, or Lower Canadian Farmer » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 171-178).

<sup>99</sup> John George Hodgins, *A School History of Canada...*, *op. cit.*, p. 14, 90 et 95; CRCE, Fonds Goodin Family, Cahiers scolaires de Maurice Goodin [1905-1912]. Dans ces cahiers du jeune Maurice Goodin, les Français font partie de la généalogie enseignée, comme en témoigne la phrase « Dollard saves Canada ». Voir également Patrice Groulx, *op. cit.*, p. 147-149.

niveaux. Bell s'intéresse à l'exclusion des Anglais de l'identité européenne dans les écrits français et à la démonisation qui en est le corollaire :

The power of the image of the “English barbarian” lay precisely in its symbolic removal of the English from Europe — to the shore of Tripoli, or even further, to an outer darkness beyond even the “savagery” of Africans and American Indians. [...] In sum, if representations of savage Americans and Africans figured centrally in the invention of the idea of the civilized European, they also provided a radical standard of alien and primitive behavior (of otherness) that could be used as political necessity dictated, to measure other European peoples against, thereby contributing to the construction of a new, and more specifically national, self-image<sup>100</sup>.

L'identité construite par les Canadiens, tant francophones qu'anglophones, n'a pas à métamorphoser un rival européen en Sauvage américain. Elle peut se constituer à même une histoire coloniale qui repose directement sur la sauvagerie de l'Indien. Il en va de même aux États-Unis, comme l'observe Patrick Brantlinger : « *The Last of the Mohicans* represents the emergence of the modern United States out of the colonial past as the process of defeathering those of its enemies who were prior to Britain, namely, the French and their Indian allies. But the French are never much of a factor; at the center, instead, are the Indians and their fate, which is already inherent in their racial identity as savages<sup>101</sup> ».

L'altérité narrative de l'histoire est l'Indien. Dans les manuels d'histoire du Canada, ils figurent à presque toutes les pages concernant la période de la Nouvelle-France. Cette présence dans le texte n'assure pourtant pas aux figures autochtones une réelle participation au récit en tant qu'agents historiques. Les Indiens du récit national forment la toile de fond sur laquelle s'inscrivent les péripéties coloniales des Français<sup>102</sup>. En 1909, le rapport du visiteur ecclésiastique de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) insiste abondamment sur l'importance d'enseigner l'histoire et la géographie d'un point de vue national et patriotique. Pour faciliter cet enseignement, l'éditeur qui produirait des tableaux muraux illustrant les principaux faits de l'histoire ferait un véritable travail patriotique, écrit-il. Parmi les cinq « principaux faits » qui selon l'abbé Perrier devraient

---

<sup>100</sup> David A. Bell, *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680-1800*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2001, p. 94-95.

<sup>101</sup> Patrick Brantlinger, *op. cit.*, p. 62.

<sup>102</sup> Voir, par exemple : Dr. Withrow, « Discovery and early settlement of Canada » dans *Third Reading Book (Royal Canadian Series)*, Toronto, Canada publishing company [Campbell], 1883, p. 234-236.

faire les objets d'une exposition, quatre sont impensables sans la présence autochtone : « the arrival of Cartier, the Founding of Montreal, the Massacre of Lachine, the Heroism of Dollard, the Martyrdom of P. Brébeuf...<sup>103</sup> ». Les Autochtones représentés n'existent donc pratiquement jamais pour eux-mêmes. Ils sont d'ailleurs rarement individualisés<sup>104</sup>. Or, inversement, sans eux, il n'y a pas de Cartier, Champlain, Dollard, de Verchères, Brébeuf, Jogues, etc. Toutes ces figures héroïques ne peuvent exister sans l'altérité narrative que constitue la représentation des Autochtones.

### 3.1.2 Une histoire colonialiste

En se fondant sur une rencontre et une longue lutte avec des « indigènes », sur la mission civilisatrice auprès des « sauvages » et sur le culte des héros, l'histoire scolaire du Canada emprunte les aspects narratifs de l'impérialisme du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>105</sup>. Il convient également de souligner le caractère genré de cette histoire<sup>106</sup>. Sauf exception, les femmes, tant blanches qu'autochtones, en sont absentes. Mises à part quelques mentions des figures de Marguerite Bourgeoys, d'Hélène de Champlain et d'autres femmes ayant marquées les débuts de la colonie, mentions qui se retrouvent d'ailleurs surtout dans le matériel scolaire produit par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, Madeleine de Verchères est en fait l'unique héroïne de l'histoire du Canada. Comme l'ont remarqué Colin M. Coates et

---

<sup>103</sup> ACECM, Fonds Direction générale, Bureau du directeur général, Rapports, Philippe Perrier, 1907-1909, p. 68.

<sup>104</sup> Les personnages historiques autochtones sont, selon leur appellation dans les manuels, Donnacona, Kondiaronk, Tecumseh et Thayendanega.

<sup>105</sup> Jan Nederveen Pieterse, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven and London, Yale University Press, 1992, p. 88.

<sup>106</sup> À ce sujet, voir : Suzanne Morton, « Identité sexuée et pouvoir : Genre et classe sociale, sexualité, citoyenneté, nation et colonialisme / Kathleen M. Brown, *Good Wives, Nasty Wenches, and Anxious Patriarchs: Gender, Race and Power in Colonial Virginia* (Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1996) ; / Catherine Hall, *Civilising Subjects: Metropole and Colony in the British Imagination, 1830-1867* (Cambridge, Polity Press, 2002) ; / Adele Perry, *On the Edge of Empire: Gender, Race and the Making of British Columbia, 1849-1871* (Toronto, University of Toronto Press, 2001) ; / Mary Louise Roberts, *Disruptive Acts: The New Woman in Fin-de-Siècle France* (Chicago, University of Chicago Press, 2002) ; / Bonnie G. Smith, *The Gender of History: Men, Women and Historical Practice* (Cambridge, Harvard University Press, 1998) ; / Angela Woolacott, *To Try Her Fortune in London: Australian Women, Colonialism and Modernity* (New York, Oxford University Press, 2001) », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, n° 4 (2004), p. 627-640.

Cecilia Morgan, les enchevêtrements entre le genre, la race et l'impérialisme dans la mise en récit de l'héroïsme de Madeleine de Verchères sont significatifs :

A central concern is the place of women in popular and official histories for, as many scholars have shown, notions of the 'nation' and its 'history' have been gendered. [...] How was the memorialization of Verchères and Secord shaped by the interrelated dynamics of gender, race, and imperialism [...]? In a Western commemorative typology in which women have usually been archetypes and allegories, and not flesh-and-blood historical actors, Verchères and Secord are anomalous<sup>107</sup>.

Participant de la commémoration de l'épisode de Madeleine de Verchères qu'analysent Coates et Morgan, les textes scolaires évoquent souvent l'exceptionnalité de cette héroïne. Dans un extrait de son deuxième livre de lecture intitulé « Courage de deux Canadiennes », André-Napoléon Montpetit écrit : « Les femmes, dans leur faiblesse, trouvent souvent en elles un courage, une résignation, une patience dont serait fier le sexe dominant, le sexe de la force et de la guerre<sup>108</sup> ». Même s'il magnifie l'héroïsme de la jeune fille, Montpetit essentialise les femmes. Le rôle important qu'elles peuvent jouer s'inscrit à même leur faiblesse, laquelle est inéluctable. L'abbé Ferland formule la même distinction genrée de l'histoire coloniale dans l'extrait « Les temps héroïques de la Nouvelle-France ». Dans cette « lutte entre la civilisation chrétienne et le naturalisme sauvage des aborigènes » figurent des « femmes faibles et délicates » et de « hardis explorateurs » : « Cette période en effet présente des traits nombreux de dévouement religieux, de courage, de foi, de persévérance. Le même esprit animait les simples laïcs et les religieux, des femmes faibles et délicates, aussi bien que les soldats et les hardis explorateurs qui s'aventuraient au milieu des tribus sauvages<sup>109</sup> ».

L'histoire du Canada est donc construite selon une perspective genrée. Qu'en est-il de son enseignement ? Le récit des luttes héroïques de ces « hardis explorateurs » est-il destiné également aux garçons et aux filles ? Souvent conçu pour l'usage des deux sexes,

---

<sup>107</sup> Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *Heroines and History: Representations of Madeleine de Verchères and Laura Secord*, Toronto, University of Toronto Press, 2001, p. 4.

<sup>108</sup> André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série... deuxième livre*, *op. cit.*, p. 97-100.

<sup>109</sup> J. B. A. Ferland « Les temps héroïques de la Nouvelle-France » dans *Frères des écoles chrétiennes, Lectures choisies...*, *op. cit.*, p. 33-34. Cet extrait est copié par Marie-Louise Sarrazin, dans son cahier d'exercices journaliers en 1899 (ASGM, Fonds École Notre-Dame des Neiges, Cahier d'exercices journaliers de Marie-Louise Sarrazin, 1899).

le matériel scolaire analysé ne propose pas des versions différentes de l'histoire nationale même lorsqu'il s'adresse aux élèves d'un sexe en particulier. En 1893, un pédagogue spécifie que l'enseignement de l'histoire doit être le même pour les garçons et les filles. Or, plutôt que d'abolir la division genrée, l'argumentaire qu'il utilise la renforce et l'actualise :<sup>110</sup>

Il serait à souhaiter, dit-il, que nos femmes en général s'adonnassent plutôt à la lecture de l'histoire qu'à celle du roman ou du feuilleton, lecture plutôt propre à ramollir l'intelligence qu'à la nourrir. Aussi quelle est dans la famille, la personne la plus particulièrement préposée à l'éducation des enfants, sinon la femme ? Comment pourra-t-elle inculquer dans l'âme de ses enfants l'amour de Dieu et de la patrie, si elle ignore l'histoire ? Comment pourra-t-elle au moment du danger leur dire : allez et faites comme ont fait nos pères. Comme eux ne souffrez jamais l'insulte. Comme eux soyez fiers, vaillants, courageux et vertueux et sachez sans crainte et sans faiblesse défendre ce que vous avez de plus cher, le foyer, la patrie<sup>111</sup>.

La place des femmes dans l'effort patriotique est de contribuer à la diffusion de l'histoire. Pour ce faire, il est indispensable qu'elles soient elles-mêmes instruites. Futures défenseuses de la patrie au même titre que les écoliers<sup>112</sup>, les écolières sont, de plus, les dépositaires privilégiées de la mémoire historique.

Un autre aspect du colonialisme intrinsèque de l'histoire scolaire du Canada est l'effort soutenu et répété que les textes font pour affirmer la légitimité des Français sur le territoire américain. Comme l'écrit Claude Gélinas, la représentation « imaginaire » des Autochtones qui s'y joue « visait d'autres objectifs idéologiques liés directement à la

---

<sup>110</sup> C'est ce que remarquent aussi Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *op. cit.*, p. 9.

<sup>111</sup> Napoléon Brisebois, « Quatre-vingt-dix-septième conférence de l'Association des Instituteurs de la circonscription de l'école normale Jacques-Cartier, tenue le 26 mai 1893 », *L'Enseignement primaire*, 15<sup>e</sup> année, n° 7 (2 décembre 1893), p. 104. Cette source a été repérée grâce au livre *L'histoire nationale à l'école québécoise* (Paul Aubin, « Les programmes sous deux grands commis : Ouimet et Boucher de la Bruère [1873-1904] » dans Félix Bouvier et al., *op. cit.*, p. 105).

<sup>112</sup> À ce sujet, le cahier de notes d'une normalienne de Trois-Rivières au début du XX<sup>e</sup> siècle est extrêmement intéressant. Dans le cadre de ses études, Marie-Ange Langlois doit commenter les séances de classe données par ses consœurs. Au sujet d'une leçon d'histoire portant sur Dollard et enseignée par Aldia Boisvert le 17 novembre 1920, Marie-Ange écrit : « Dans son but éducatif, elle s'est étendue trop longuement, et en parlant du dévouement de Dollard elle n'aurait pas dû dire à ses élèves de faire comme lui, de sacrifier leur vie plus tard ». Plus loin dans son cahier, Marie-Ange commente une séance sur le même sujet donnée par Joséphine Désaulnier le 16 février 1921 : « Quelques questions étaient un peu vagues ; ainsi, quand elle a demandé à ses élèves si elles pouvaient, elles aussi, faire quelque chose pour leur patrie, elle aurait dû s'exprimer en d'autres termes ou poser des sous-questions. » (APM, Fonds Langlois, Marie-Ange Langlois, Journal d'enseignement, 20 sept. 1920 – 4 mars 1921).

légitimité de la propriété territoriale et du développement envisagé de la nation canadienne-française<sup>113</sup> ». Cette quête de légitimité se mène sur plusieurs fronts : politique, moral et généalogique. L'argumentation repose en premier lieu sur la réitération des luttes qu'ont soutenues les Français et des victoires remportées. L'affrontement absout les Français de la dépossession des Autochtones et de leur supposée disparition : « Les fiers Iroquois qui semblaient marcher à la domination de toutes les contrées baignées par les eaux du Saint-Laurent et de l'Atlantique, furent arrêtés ici par les Français pour la première fois. Ils soutinrent la lutte contre les blancs pendant près de deux siècles, jusqu'à ce qu'ils se fussent effacés comme les forêts qui leur servaient de refuge<sup>114</sup> ». C'est dans ce contexte que se comprennent également les multiples scènes de sujétion (forcées ou non) des Autochtones que l'histoire évoque. Cette soumission, semblable à celle contenue dans les récits impérialistes de la conquête de l'Afrique<sup>115</sup>, présente les groupes Autochtones admirant, se soumettant ou craignant les Français. Cela se remarque autant dans l'iconographie que dans les textes : « Le terrible fléau qui décimait les Sauvages, les effrayait et les rendait aussi soumis qu'on le voulait<sup>116</sup> ».

La légitimité coloniale se fonde aussi sur des impératifs moraux : c'est la mission civilisatrice. Dans un manuel des Frères des écoles chrétiennes, les écoliers peuvent, par exemple, lire : « quand, l'histoire en main, on voit que ce million d'âmes n'est que l'épanouissement régulier des quelques familles françaises qui sont venues s'établir ici il y a à peine deux cent cinquante ans, pour évangéliser les peuplades sauvages et infidèles de ces contrées, il faut bien en convenir et dire : "*Digitus Dei est hic* : Le doigt de Dieu est-là"<sup>117</sup> ». L'évangélisation des Autochtones justifie ainsi la prise de possession du territoire canadien. La mission civilisatrice provoque parfois leur sujétion, comme dans cette dictée de l'écolière Emma Comtois : « Et cet homme, ce Champlain, voulut créer un temple et il voulut Cristianiser le Sauvage. [...] En 1615, a sa voix trois Pères Récollets arrivaient au

---

<sup>113</sup> Claude Gélinas, *op. cit.*, p. 76.

<sup>114</sup> François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 12.

<sup>115</sup> Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 89.

<sup>116</sup> François-Xavier Garnier, *op. cit.*, p. 46. Un autre exemple se trouve à la p. 54 : « Le commerce reprenait, l'émigration augmentait et les Indigènes, dominés par le génie de la civilisation, craignaient et respectaient partout la puissance française ». À propos de la sujétion contemporaine des Autochtones à l'époque, voir Earl Dufferin, « The land we live in » dans *Fourth Reading Book (Royal Canadian Series)*, *op. cit.*, p. 209-211.

<sup>117</sup> M<sup>gr</sup> Lafèche, « Les Canadiens-Français sont réellement une nation » dans Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies...*, *op. cit.*, p. 57.

Canada. L'Iroquois et le Huron cœurs captivés s'ouvraient avec grandes pensées a toutes les espérances du du chrétien<sup>118</sup> [*sic*] ».

Le mythe du sol vierge et sauvage est un autre des procédés rhétoriques employés<sup>119</sup>. Dans sa dictée, Emma écrit aussi : « Rien qu'une nature richement ornée par les mains du Créateur que ce rocher sur lequel ce farouche Sauvage a [*sic*] l'exemple de l'aigle avait érigé sa demeure<sup>120</sup> ». L'idéologie qui est inculquée aux enfants est claire : c'est l'agriculture, l'exploitation intensive du sol et le commerce qui qualifient la propriété. La conversation « Notre pays » placée à la fin du syllabaire gradué des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame exprime sommairement cette dichotomie :

Mme D. – Quand les aïeux de vos grands-parents arrivèrent en Canada, le pays était-il comme il est aujourd'hui ?

L. – Oh ! non Madame, Il était couvert de grandes forêts. Il n'y avait ni champs, ni jardins, ni maisons... Les aïeux de nos grands parents n'y trouvèrent que des cabanes, groupées çà et là... et habitées par des sauvages.

Mme D. – Savez-vous ce qu'étaient ces sauvages ?

L. – Des hommes qui ne connaissaient pas le bon Dieu... qui n'étaient pas civilisés, et qui vivaient de pêche et de chasse.<sup>121</sup>

C'est en mettant en scène un Indien paresseux, d'après l'archétype du « lazy native<sup>122</sup> » dédaignant le travail<sup>123</sup> et négligeant la culture de la terre que la prétention au territoire actuel est faite. C'est par sa sueur que le Canadien a conquis le droit à la terre. Finalement, au sommet de toutes ces justifications trône l'argument du « sang versé ». Ainsi que le dit on ne peut plus explicitement un exercice du *Cours théorique et pratique* des Frères des écoles chrétiennes : « Arrosée de nos sueurs et de notre sang, nous avons droit à la

---

<sup>118</sup> ANQ-M, Fonds P, Couvent de Saint-Antoine, Magog, Cahier de dictées d'Emma Comtois grand-mère maternelle de Jacques Fauteux, [188-].

<sup>119</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 44.

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Le syllabaire gradué ou le premier livre des enfants*, Montréal, Beauchemin, 1890, p. 75-76. C'est plus ou moins la même chose qu'exprime John George Hodgins lorsqu'il écrit : « Thus, without hindrance, Spain in the West Indies, England in Newfoundland, and France in Canada, planted each their foot upon the virgin soil of a new world, eager to develop upon a broad and open field the industry and enterprise of their separate nationalities. » (John George Hodgins, *A School History of Canada...*, *op. cit.*, p. 27).

<sup>122</sup> Syed Hyssein Alatas, *The Myth of the Lazy Native: A Study of the Image of the Malays, Filipinos and Javanese from the 16th to the 20th Century and Its Function in the Ideology of Colonial Capitalism*, London, Cass, 1988; Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 91.

<sup>123</sup> Voir, notamment, François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 24.



possession de la terre du Canada<sup>124</sup> ». La légitimité de l'occupation du territoire hante l'enseignement de l'histoire. Or, sur quoi repose-t-elle ? Sur la violence : violence sauvage des barbares, violence civilisatrice des colons.

### 3.2 La violence coloniale... condition d'existence de la nation

*Mon premier livre*, manuel destiné aux enfants de 6-7 ans, comporte quelques pages d'histoire du Canada. Dans l'extrait concernant Champlain, les enfants peuvent lire : « Champlain eut à lutter contre les Iroquois, les sauvages les plus redoutables de l'Amérique. » Quelques pages plus loin, il est question de M. de Maisonneuve : « À cette époque, la colonie naissante était constamment exposée aux déprédations des Iroquois ». Comme la grande majorité des textes dans lesquels il est question des populations autochtones au temps de la Nouvelle-France, ces extraits représentent l'Indien dans une situation de violence : « De fait, c'était souvent le seul prétexte pour parler d'eux<sup>125</sup> ». Lorsqu'ils n'attaquent pas les Français<sup>126</sup>, ils se font la guerre entre eux<sup>127</sup>. La violence est au centre du récit colonial. Imputée à la fois aux Autochtones et aux Français, elle s'illustre toutefois selon deux narrativités différentes et mobilise un cadre idéologique précis.

Commençons par la violence perpétrée par les Autochtones. En premier lieu, c'est l'étendue (longues expositions) et la fréquence (rappel constant de leur cruauté) des descriptions qui en sont faites qui la caractérisent<sup>128</sup>. En 1909, au couvent de Saint-Jean de la Congrégation de Notre-Dame, une enseignante demande aux élèves : « Quels furent les religieux martyrisés par les Iroquois en 1648 et 1649. [*sic*] Racontez le martyre de chacun

---

<sup>124</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Extrait du cours théorique...*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>125</sup> Claude Gélinas, *op. cit.*, p. 71.

<sup>126</sup> Par exemple : « Pendant l'hiver de 1649, les belliqueux et féroces Iroquois fondirent sur la mission de Saint-Ignace. Les Hurons étaient plongés dans un profond sommeil. Le fort fut investi sans résistance, le village livré aux flammes, et tous les habitants, hommes, femmes, enfants, périrent par le fer et le feu. [...] Les féroces vainqueurs pénétrèrent par toutes les brèches et firent un horrible carnage. » (« Le Père de Brébeuf » dans J.-Roch Magnan, *Cours français... degré supérieur*, *op. cit.*, p. 355-356).

<sup>127</sup> Voir, par exemple : Relations des Jésuites, « War Between the Iroquois and Erie » dans *The fifth book of reading lessons ...*, *op. cit.*, p. 366-368; Miss Sedgwick, « The escape » dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 201-205.

<sup>128</sup> À ce sujet, Donald Smith écrit : « Au cours du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, parmi les écrivains, c'est à qui donnera la meilleure description des tortures indiennes les plus barbares. » (Donald B. Smith, *Le « Sauvage » pendant la période héroïque de la Nouvelle-France [1534-1663] d'après les historiens canadiens-français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1979, p. 63).

d'eux »<sup>129</sup>. L'élève dont le devoir nous est parvenu décrit méticuleusement les tortures infligées aux martyrs jésuites. Au regard du curriculum scolaire qui dépeint fréquemment la violence des Indiens, il n'est pas si surprenant de lire un texte aussi cru sous la plume d'une jeune fille. Quelques années plus tôt, en marge d'une composition portant sur « L'Héroïne de Verchères », une autre élève de la Congrégation avait reproduit le dessin tout aussi violent d'un *scalp* : une main tenant une chevelure ensanglantée<sup>130</sup>. Symbole par excellence de la violence autochtone, la pratique du scalp n'a au reste rien à voir avec le récit de l'héroïsme de Madeleine de Verchères. Preuve de la puissance du scalp comme rappel de la cruauté des Indiens, la même gravure avait été collée quelques pages plus tôt aux côtés de la description du massacre de Lachine (image 3.2).

« Les Iroquois leur firent endurer des tortures épouvantables, allant jusqu'à leur attacher autour du cou des plaques de fer rouge. Ces barbares s'appliquèrent surtout à torturer le Père de Brébeuf. Ils lui coupèrent les lèvres, lui enfoncèrent un charbon ardent dans la bouche, et pour comble de cruauté, ils le scalpèrent, puis lui versèrent de l'eau bouillante sur la tête<sup>131</sup> ». Comme en témoigne cette lecture de *Mon premier livre*, la centralité de la description de la violence autochtone est surtout exemplaire dans les lectures sur les martyrs jésuites et sur le massacre de Lachine<sup>132</sup>. Par ailleurs, le corpus analysé confirme la thèse soutenue par Daniel Francis selon laquelle l'image de « l'Indien féroce » est plus forte et plus fréquente dans les manuels scolaires francophones que dans les manuels anglophones<sup>133</sup>.

---

<sup>129</sup> ACND, 309/420/4, Devoirs journaliers, Cours moyen, Saint-Jean [1909 ?].

<sup>130</sup> ACND, 326/000/317, Devoirs journaliers – Histoire du Canada, Pensionnat de Villa Maria [entre 1899 et 1900].

<sup>131</sup> Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre...*, *op. cit.*, p. 127.

<sup>132</sup> « Le Père Jogues » dans J.-Roch Magnan, *Cours français... degré supérieur*, *op. cit.*, p. 216-219 ; « Les martyrs du Canada – Le P. Jogues, P. de Brébeuf et le P. Gabriel Lalemant » dans Pierre Lagacé, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles modèles et élémentaires*, Québec, A. Côté, 1875, p. 132-140 ; « Martyre du père de Brébeuf » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série... deuxième livre*, *op. cit.*, p. 94-96 ; Adrien Leblond de Brumath, *op. cit.*, p. 42.

<sup>133</sup> Daniel Francis, *op. cit.*, p. 164. Le sensationnalisme de la « sauvagerie » des Indiens est toutefois amplement utilisé par les auteurs de fiction canadiens-anglais à la même époque. Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 56-57.



Image 3.2 : « Scalp » (Henry Hopper Miles, *The Child's History of Canada: for the Use of the Elementary Schools and of the Young Reader*, Montréal, Dawson, 2nd edition, 1876, p. 73).

Ce qui distingue en premier lieu la violence des Français par rapport à celle des Indiens c'est la nature et la forme de l'exposé qui en est fait<sup>134</sup>. Aux longues descriptions des tortures des Sauvages correspondent des allusions rapides aux actions des Français. Ce sont véritablement deux violences qui sont insérées dans le récit, chacune des deux ayant une portée idéologique différente. D'une part, la cruauté des Autochtones s'inscrit en dehors du système moral reconnu par la société canadienne. Du moment qu'elle est amoral, elle se trouve donc hors du débat entre légitimité et illégitimité. Les « ravages » des Sauvages sont du reste rarement justifiés dans le texte, si ce n'est par l'allusion répétée à la notion de l'esprit de vengeance. Ainsi située à l'extérieur du système moral, la « férocité » de ces « hordes sauvages » tient de celle de l'animal<sup>135</sup> ou du démon : l'altérité est absolue. Tels des prédateurs, les « barbares » que sont les Iroquois laissent « des traces

---

<sup>134</sup> Il est très important de mentionner que la violence des Indiens est exceptionnelle dans tout le corpus scolaire. C'est la seule violence dont les descriptions sont aussi détaillées et crues.

<sup>135</sup> François-Xavier Garneau utilise cette association lorsqu'il traite des Outagamis, « vulgairement nommés les Renards » : « Ce peuple aussi brave que l'Iroquois, moins politique, beaucoup plus féroce, qu'il n'avait jamais été possible ni de dompter, ni d'appivoiser, et qui semblable à ces insectes, qui paraissent avoir autant d'âmes que de parties de leurs corps, renaissent pour ainsi dire après leurs défaites, ce peuple se trouvait partout, et était devenu l'objet de la haine de toutes les nations de ce continent. » (François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 107-108).

sanglantes [de leur] passage » et sont « de plus en plus altérés du sang des Français »<sup>136</sup>.  
Ailleurs, le massacre de Lachine est décrit dans ces termes :

Les colons se jettent à bas de leurs couches, mais ils n'ont pas le temps de saisir leurs armes : **des démons, qui semblent vomis par l'enfer**, ont déjà bondi par les portes et les fenêtres, et se livrent à tous les raffinements de la cruauté.

C'est à qui inventera le supplice le plus atroce ; les maisons sont-elles si bien barricadées que l'entrée ne peut en être forcée ? les Indiens y mettent le feu, et les habitants n'échappent aux flammes que pour endurer des souffrances plus épouvantables encore.

Les Iroquois égorgèrent les animaux domestiques, incendièrent les habitations, forcèrent des pères ou des mères à jeter dans le feu leurs enfants tout vivants<sup>137</sup>.

Aux côtés de cette violence sauvage, voire animale, prend place la violence coloniale qui existe à même la réalité civilisée. Lorsqu'elles sont considérées comme légitimes, les actions violentes des Français n'ont pas à être justifiées. Elles se situent à l'intérieur d'un système moral qui les absout avec une telle évidence que les pédagogues n'ont pas à les motiver. Décrivant la géographie de « Lévis à Huntington », François-Xavier Toussaint signale que : « C'est sur ses bords [de la rivière Richelieu], ou sur ceux du grand lac qui lui sert de couronne, que se fit entendre la première détonation de l'arme à feu et que le Sauvage reçut le premier plomb meurtrier de l'Européen qui venait lui ravir ses terres de chasse <sup>138</sup> ». Dans le *Cours théorique et pratique* des Frères des écoles chrétiennes, les élèves doivent « distinguer dans [la phrase suivante] l'imitation par le son, de l'imitation par le mouvement » : « Champlain décharge son arquebuse, les balles partent, sifflent, volent et s'enfoncent dans le front de l'Iroquois<sup>139</sup> ».

L'extrait « Daulac » du manuel de Pierre Lagacé signale très bien cette légitimité implicite de la violence coloniale. Dans ce texte qui érige Daulac (Dollard) et ses compagnons en héros, Lagacé écrit : « Les Français [firent des Iroquois] un horrible carnage, sans pouvoir cependant les empêcher de s'avancer jusqu'au pied de la palissade qu'ils attaquèrent à coups de hache. [...] Les Iroquois furent frappés de terreur en comparant le nombre de leurs morts à celui de leurs victimes. Après avoir assouvi leur

---

<sup>136</sup> François-Xavier Toussaint, *Abrégé d'histoire du Canada...*, *op. cit.*, p. 28.

<sup>137</sup> Adrien Leblond de Brumath, *op. cit.*, p. 42. Je souligne.

<sup>138</sup> François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne...*, *op. cit.*, p. 40.

<sup>139</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Extrait du cours théorique...*, *op. cit.*, p. 61.

vengeance sur les prisonniers français, ils retournèrent dans leurs villages, n'osant aller attaquer un pays peuplé de tels héros<sup>140</sup> ». La violence coloniale est inconditionnellement inscrite dans l'idée de la mission civilisatrice. C'est ce qu'a si bien expliqué Emma LaRocque :

The idea of an abstract civilization inevitably winning over savagery neatly served the White North American usurper. Everything the White man did was legitimized by "civilization" and everything Indians did was "explained" by their supposed savagery. This was ideology at its brutal best, and clearly fits the profile of what Memmi calls the "Nero complex." As Pearce has established, Americans developed a doctrine of savagery as a moral antithesis to progress. In the United States it became a morality script in which the cowboys finished what Columbus, the conquistadores, or the Puritans began. Cowboys—and before them Puritans, the frontiersmen, and the cavalry—moving west and killing "Indians" could then be equated with moral and human progress<sup>141</sup>.

C'est précisément cette idéologie, qui fournit son cadre à l'expansion du Canada à l'Ouest à la même époque, qui imprègne la narration de l'« exploit » de Daulac. Le héros et ses compagnons tuent des centaines d'Iroquois pour « sauver » la colonie.

Confronté à un acte plutôt despotique et meurtrier de M. de Tracy, François-Xavier Garneau trouve le moyen de faire passer le tout sur le dos de la lutte de la civilisation contre la barbarie : « Il fallait en agir ainsi, sans doute, pour en imposer à ces Barbares<sup>142</sup> », écrit-il. Dans sa justification, Garneau a toutefois une hésitation qui laisse supposer que certains actes, même s'ils sont commis au nom de la civilisation, sont immoraux. C'est le cas de deux épisodes précis : l'enlèvement de Donnacona par Cartier et l'implication de Champlain dans les conflits autochtones<sup>143</sup>. Ainsi, dans les années 1860, les membres de la Société Laval du Petit séminaire de Québec débattent de ces sujets : « Champlain a-t-il bien ou mal fait de faire la guerre aux Iroquois, au risque d'attirer sur la colonie des ennemis acharnés ? [...] Champlain était-il autorisé à tirer sur les Iroquois ? N'a-t-il pas fait un

---

<sup>140</sup> Pierre Lagacé, *op. cit.*, p. 102-103.

<sup>141</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 43. Voir aussi *ibid.*, p. 50. Une page d'histoire du Canada reproduite dans le *Journal of Education* en 1864 exprime parfaitement cette opposition entre la sauvagerie des Indiens et la violence civilisée des Français et des Anglais qui pourtant s'affrontent dans l'épisode raconté (Mr. Le Moine, « The fort George Massacre », *Journal of Education*, vol. 8, n° 8 [août 1864], p. 102-104).

<sup>142</sup> François-Xavier Garneau, *op. cit.*, p. 45.

<sup>143</sup> Plusieurs manuels d'histoire posent ce jugement. Voir, par exemple : Adrien Leblond de Brumath, *op. cit.*, p. 10 ; Henry Hopper Miles, *The Child's History...*, *op. cit.*, p. 10-11.

meurtre en tuant un iroquois ?<sup>144</sup> » C'est en vertu d'un système moral que ces actes sont jugés, et parfois condamnés. Pour sa part à l'extérieur de toute morale, la violence des Autochtones ne se fixe pas sur l'horizon du bien et du mal.

En juin 1914, à la conférence de l'Association des Instituteurs de la circonscription de l'École normale Laval, S.-Ed. Dorion milite pour un meilleur enseignement patriotique dans les écoles primaires « afin que nos enfants, (les hommes de demain) [dit-il] soient à la hauteur de la mission de notre race sur cette terre que nos missionnaires ont sanctifiée, que nos pères ont ouverte à la civilisation et au progrès<sup>145</sup> ». L'épopée de la race canadienne-française débute avec les temps héroïques de la Nouvelle-France et cette histoire, qui doit inspirer la jeunesse, est marquée par la violence. Comme l'écrivent Coates et Morgan : « For Verchères, the Aboriginal attack was the *sine qua non* of her heroism as it precipitated the historic event<sup>146</sup> ». Sans la violence du « mauvais Indien<sup>147</sup> », point de héros ni de martyrs. Et sans héros, point de nation...

### **3.3 « C'est au point que nos ancêtres apparaissent comme autant de Livingstones et de Stanleys sur la carte de l'Amérique du Nord »**

Au printemps 1908, le quotidien montréalais *La Patrie* lance un concours à ses jeunes lecteurs : « Quel est votre héros favori ? Expliquez votre prédilection ? Racontez la plus belle action de ce personnage historique ? [sic]<sup>148</sup> ». Le règlement précise que les enfants « devront choisir leur héros dans l'Histoire du Canada. C'est une condition essentielle du Concours. » Quelques semaines plus tard, le journal publie les quinze meilleurs textes reçus<sup>149</sup>. Parmi les héros préférés des lauréats se rencontrent Champlain (4 fois), Dollard (3 fois), Montcalm (2 fois), Madeleine de Verchères (1<sup>er</sup> prix), Amador de Latour, Lévis, Frontenac et Beaujeu<sup>150</sup>. À la fois résultat et artisan du culte des héros

---

<sup>144</sup> AMCQ, Fonds du Séminaire de Québec, Société St-Louis de Gonzague et Société Laval, « Divers », 1858-1877, p. 17.

<sup>145</sup> G.-É. Marquis, *loc. cit.*, p. 25.

<sup>146</sup> Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *op. cit.*, p. 257.

<sup>147</sup> « Le mauvais Indien est devenu un stéréotype connu de toutes les classes sociales, celui du méchant qui a découpé en morceaux les ancêtres des Québécois et brûlé vif leurs prêtres » (Donald B. Smith, *op. cit.*, p. 131).

<sup>148</sup> « Grand Concours », *La Patrie*, samedi 9 mai 1908, p. 6.

<sup>149</sup> Voir les éditions des 6, 13 et 20 juin 1908.

<sup>150</sup> L'une des lauréates n'a pas réussi à choisir parmi tous les héros du Canada (dont les Patriotes).

nationaux (ou coloniaux), le concours de *La Patrie* offre un rare aperçu de la réception des discours scolaires et sociaux par les écoliers. Avant de s’y pencher, il faut se demander comment ce concours, impensable 50 ans plus tôt<sup>151</sup>, a-t-il pu advenir. Que se produit-il dans la culture scolaire entre le milieu du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle pour que les écoliers soient « spontanément » appelés à défendre leur héros favori ? Et dans quel contexte global cet amour des héros nationaux s’inscrit-il ? Finalement, quelle est l’importance de la représentation des Indiens dans l’édification des grandes figures héroïques ? C’est à ces questions que la présente section s’intéressera.

L’examen des compositions primées par *La Patrie* illustre l’importance du contexte international dans lequel s’inscrit le culte des héros. En premier lieu, compte tenu du caractère colonialiste de l’histoire du Canada que j’ai explicité plus tôt, la construction des « héros » s’élabore en bonne partie sur la trame de l’opposition entre civilisation et barbarie dans laquelle les figurants autochtones représentent un élément indispensable. Gagnante du 10<sup>e</sup> prix, Elba a choisi Dollard. Elle écrit :

[...] En vain la Nouvelle-France suppliait-elle la Mère patrie de lui envoyer des secours, en vain le petit nombre de Français qui était pour ainsi dire perdu dans ces immenses forêts, sacrifiaient leur vie pour le triomphe de la France, tout semblait contribuer à la perte de cette belle colonie. Les vivres et les munitions manquaient, le nombre des braves diminuait de jour en jour, mais les Iroquois semblaient plus nombreux et plus féroces que jamais. [...] après avoir soutenu le combat durant 17 jours tous tombèrent sous le fer de ces barbares 100 fois plus nombreux qu’eux, et ce fut Dollard qui rendit son âme le dernier. Quelle belle mort, que la mort de ce héros, mais plus encore était la couronne et la récompense qui l’attendaient là-haut...

Les Iroquois honteux d’avoir essuyé une pareille résistance, s’enfuirent dans les bois, et, cessèrent d’inquiéter les blancs.

Après avoir reçu la nouvelle de leur glorieuse mort par un Huron échappé à ce carnage, la population leur rendit gloire, car, si elle jouissait de sa liberté, c’était dû encore une fois au dévouement de Dollard. Après ce sublime dévouement qui ne l’aimerait pas ???<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> L’héroïsation « scolaire » de certains protagonistes de l’histoire de la Nouvelle-France se produit dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment où le corpus scolaire contient de plus en plus de contenu nationaliste. Voir *supra* chapitre 1.

<sup>152</sup> « Notre Concours – Les réponses des Lauréats », *La Patrie*, samedi 20 juin 1908, p. 6.

L'exagération enfantine avec laquelle Elba loue l'héroïsme de Dollard s'accorde bien au ton romantique de son récit<sup>153</sup>. Moins dramatique, Oswald René, lauréat du 4<sup>e</sup> prix, écrit plutôt :

[...] Un soir pendant que l'on préparait le repas, un détachement des sanguinaires Indiens apparaît subitement. Vite on se réfugie dans le fort et quelques coups de feu mettent en fuite les éclaireurs iroquois. Dollard remercie Dieu de l'avoir protégé et lui demande sa protection pour l'avenir. Il sait fort bien que les ennemis reviendront en nombre plus considérable. Ces derniers ne tardèrent pas en effet à se montrer. Ils étaient au nombre de sept cents. [...]

Comme des déchaînés rendus encore plus féroces par la défaite et l'idée de vengeance, la horde iroquoise s'élance à l'assaut du fort. Huit jours durant les assauts se renouvellent [*sic*] sans succès. Les défenseurs du fortin se défendent avec l'énergie du désespoir. Déjà l'ardeur des assaillants faiblit. [...]<sup>154</sup>

Dollard n'est pas le seul « héros » à s'illustrer dans la confrontation avec les « sauvages »<sup>155</sup>. Jetant son dévolu sur Champlain, Gabrielle Pelletier inscrit aussi ses exploits à même la violence coloniale : « Quelle gloire plus grande que celle de Champlain ? À peine fixé à Québec, il dirige trois expéditions contre les Iroquois. Deux fois, il est vainqueur de ces terribles sauvages. » Finalement blessé dans une troisième rencontre avec « l'infâme Indien » comme le nomme un autre enfant, Champlain « profite de cette mésaventure pour connaître la province d'Ontario ». Ainsi, en plus d'être le militaire civilisé qui fait triompher la civilisation sur la sauvagerie, Champlain est un explorateur. Il est, en quelque sorte, le prototype du héros impérial<sup>156</sup>.

---

<sup>153</sup> Elle exagère la durée de l'évènement (habituellement fixée à 10 jours) et le nombre d'adversaires (estimé à 700 plutôt qu'à 1700 comme elle le fait).

<sup>154</sup> « Notre Concours – Les réponses », *La Patrie*, samedi 6 juin 1908, p. 6.

<sup>155</sup> À propos des héros nationaux construits par les manuels scolaires, Daniel Francis remarque : « Indians are the villains of this story, as they are in so many of the stories told to students. In the process of creating national heroes for their young readers, the textbooks have to demonize the Indian. » (Daniel Francis, *op. cit.*, p. 162).

<sup>156</sup> Dans son texte « Images for Confident Control: Stereotypes in Imperial Discourse », J. A. Mangan décrit le héros national par excellence qui apparaît dans le discours scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Celui-ci doit être pieux, aventurier et brave militaire. Champlain et Dollard, tels que les enfants les représentent, correspondent bien à ce prototype du héros national (J. A. Mangan, « Images for Confident Control », *loc. cit.*, p. 17). Au sujet de la fabrication des héros impériaux français et britanniques à la même époque, voir les travaux de Berny Sèbe, notamment : Berny Sèbe, *Heroic Imperialists in Africa: The Promotion of British and French Colonial Heroes (1870-1939)*, Manchester, Manchester University Press, 2013.



La lauréate du premier prix du concours, Jeanne Lapierre<sup>157</sup>, alias « Violette de la Montagne », a choisi Madeleine de Verchères. Convaincue d’opérer un choix subversif, Jeanne prend du recul quant au culte des héros : « Je laisse à de plus savants que moi les grands héros qui ont versé leur sang pour la défense du pays, qui se sont immortalisés par des actes de bravoure et dont les noms retentissent sans cesse dans l’histoire<sup>158</sup> ». En utilisant un discours qui confirme les rôles traditionnels des genres (évoquer une érudition inférieure), procédé discursif qui se rencontre d’ailleurs à plusieurs reprises dans les compositions scolaires féminines, la jeune fille endosse le discours établi pour mieux le transcender en magnifiant une héroïne plutôt qu’un héros<sup>159</sup>. Justifiant son choix, elle rappelle en creux les caractéristiques habituelles des héros : « Cette jeune héroïne n’a pas découvert un monde ; elle n’a pas non plus sauvé son pays, mais elle a accompli des actes de courage que je ne saurais vanter ». Rappelant les actions assignées aux personnages héroïques, Jeanne exprime bien l’imbrication de l’impérialisme et du nationalisme logée au cœur du culte des héros coloniaux<sup>160</sup>.

Dans son mémoire de maîtrise, Maxime Raymond-Dufour soutient que la fabrication des héros scolaires canadiens n’a rien à voir avec le paradigme de la *survivance*. Elle découlerait plutôt d’un processus historique, le modèle des « grands hommes », commun à plusieurs nations<sup>161</sup>. Cette argumentation n’éclaire que partiellement la conjoncture favorable, à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, au succès de cette entreprise d’héroïsation. À la transformation interne à la discipline historique évoquée par Raymond-Dufour, il faut ajouter l’importance de la propagande impérialiste et la mythification des héros « impériaux »<sup>162</sup>. Au même moment où sont réactualisés les « grands » personnages de l’histoire de la Nouvelle-France, les populations des puissances impérialistes, dont est le Canada, érigent certains acteurs de l’expansion coloniale en « héros »<sup>163</sup>.

---

<sup>157</sup> « La joie de nos Petits Lauréats », *La Patrie*, samedi 11 juillet 1908, p. 2.

<sup>158</sup> « Notre Concours – les réponses », *La Patrie*, samedi 6 juin 1908, p. 6.

<sup>159</sup> Notons toutefois que le concours de *La Patrie* se déroule à la même époque qu’a lieu la commémoration de Madeleine de Verchères (voir Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *op. cit.*).

<sup>160</sup> Voir, à ce sujet : Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*, p. 77 et 86.

<sup>161</sup> Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*, p. 73.

<sup>162</sup> Berny Sèbe, *op. cit.*

<sup>163</sup> Voir Éliane Itti, *op. cit.*, p. 166-169.

La destinée des héros scolaires canadiens s'inscrit ainsi dans la conjecture de l'expansion dans l'Ouest<sup>164</sup> et de la conquête de l'Afrique. Ces événements contemporains qui opposent Blancs<sup>165</sup> et indigènes sont l'occasion de réactualiser le passé « impérial » de l'Amérique française. Le *Cours théorique et pratique* des Frères des Écoles chrétiennes est exemplaire de cette concordance des temps. Séparées par moins de deux pages, les deux phrases suivantes illustrent des exercices de lexicologie : « Les guerres de l'Algérie ont fait des héros. [...] Dollard était un lion pendant le combat.<sup>166</sup> » Benjamin Sulte établit un parallèle similaire dans un texte reproduit par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame dans un de leur manuel. Il y compare Champlain et La Verendrye aux explorateurs de l'Afrique : « De 1608 à 1750, bien des noms brillent dans l'histoire des découvertes. C'est au point que nos ancêtres apparaissent comme autant de Livingstones et de Stanleys sur la carte de l'Amérique du Nord<sup>167</sup> ». Inscrivant très clairement Champlain et La Verendrye dans le panthéon des découvreurs européens, de ceux qui ont « rangé sous l'étendard de la civilisation un nouveau coin de terre que la barbarie ne recouvrerait pas », Sulte présente Livingstone et Stanley comme leurs « imitateurs plus fortunés ». Dans son esprit, la comparaison est surtout flatteuse pour les explorateurs de l'Afrique qui inscrivent leurs aventures dans le sillage des anciens découvreurs français de l'Amérique. En demandant à leurs élèves d'« explique[r] cette comparaison de nos ancêtres avec les Livingstones et les Stanleys », les Sœurs proposent une version « triomphante » de l'histoire canadienne.<sup>168</sup>

---

<sup>164</sup> « Les profondeurs de l'ouest ont été sondées, les vastes contrées qu'elles renferment sont depuis longtemps ouvertes à la civilisation ; la mer mystérieuse annoncée à Cartier s'est trouvée fort éloignée ; le passage qui devait y conduire des vaisseaux n'existait que dans les récits des sauvages. Mais, grâce à l'industrie et à la persévérance de l'homme, une route d'un autre genre sera bientôt tracée, elle servira à rapprocher les deux océans, et à transporter les richesses de l'Orient vers les contrées de la vieille Europe. » (Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies...*, *op. cit.*, p. 30-31).

<sup>165</sup> Le terme pourrait être remplacé par Euro-Américains ou Chrétiens.

<sup>166</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Extrait du cours théorique...*, *op. cit.*, p. 67 et 69.

<sup>167</sup> Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix... cours supérieur*, *op. cit.*, p. 121.

<sup>168</sup> C'est exactement ce qui est exprimé dans les extraits suivants : « Partout on retrouve le pionnier canadien sur ce continent, et partout on peut le suivre à la trace de son sang. Parcourez toute l'Amérique du Nord, depuis la Baie d'Hudson jusqu'au Golfe du Mexique, depuis Halifax jusqu'à San-Francisco, partout vous retrouverez l'empreinte de ses pas, et sur les neiges du pôle, et sur les sables d'or de la Californie ; sur les grèves de l'Atlantique et sur la mousse des Montagnes Rocheuses » (L'abbé Casgrain, « Le pionnier canadien » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série... troisième livre*, *op. cit.*, p. 172) ; « Nothing was so remarkable, during the early settlement of Canada, as the spirit of adventure and discovery which was then developed. Zeal for the conversion of the Indians seems to have inspired the Jesuit clergy with an unconquerable devotion in the work of exploration and discovery. Nor were they alone in this feeling ; for laymen exhibited the same adventurous spirit in encountering peril and hardship » (John George Hodgins, *A School History of Canada...*, *op. cit.*, p. 59).

Elles inscrivent les ancêtres du peuple dans le cours de l'épopée héroïque de la civilisation chrétienne dans le monde, épopée qui semble atteindre son apogée en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Elles consolident ainsi le sentiment d'appartenance des élèves à la déjà longue et toujours active histoire de la mission civilisatrice des Européens.

L'abbé Pierre Lagacé publie deux manuels de lecture à haute voix en 1875. Voulant combler une lacune par lui supposée de la lecture canadienne, celle du « bien parler », Lagacé ne veut pas inculquer une connaissance aux enfants, il souhaite simplement les exercer à bien lire<sup>169</sup>. Il importe donc de considérer ces manuels comme les outils et les témoins d'une lecture oralisée et par là émotive. La troisième partie du manuel, destinée spécifiquement aux étudiants qui fréquentent les écoles normales et les pensionnats, est ainsi consacrée à « l'expression » : « Avant tout, pour bien lire à haute voix, il faut bien penser » écrit-il, « il faut se pénétrer intimement des idées, des sentiments de l'auteur, en imprégner fortement son âme, et ensuite la laisser parler<sup>170</sup> ». Quoiqu'en dise Lagacé, qui prétend que le fond des textes qu'il a retenus est sans importance et que ces derniers ne valent qu'à titre d'exercice de lecture, le choix des sujets propres à apprendre aux jeunes à laisser parler leur âme n'est pas laissé au hasard. Invités à lire avec expression des textes sur Daulac et sur les martyrs Jogues et Lalemant, les élèves doivent rendre avec intensité la tragédie dont ces épisodes sont investis : « On était au printemps de l'an 1660. La colonie, après un demi-siècle de luttes sanglantes, se trouvait presque épuisée ; et les Iroquois, enhardis par de nombreuses victoires, avaient résolu d'exterminer jusqu'au dernier Français ». Il serait difficile de surestimer la force du sentiment que pouvait provoquer l'interprétation de tels textes par un public enfantin. La lecture à voix haute des épisodes les plus sanglants de l'histoire coloniale imprime un caractère performatif propre

---

<sup>169</sup> « Bien lire et bien parler, c'est cependant un point important de l'éducation ; sans cela, elle est pour ainsi dire incomplète ; il y manque la forme, le vernis extérieur qui en fait ressortir le mérite, et lui donne tout son éclat. La lecture à haute voix est donc utile à tous [...] Ce qui nous manque, ce n'est pas un livre pour apprendre des choses diverses en lisant, mais un livre pratique pour apprendre à lire, étant donné nos défauts et non pas ceux des autres.

Voilà la lacune que j'ai voulu combler » (« Avant-propos » dans Pierre Lagacé, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles normales et des pensionnats*, Québec, A. Côté, 1875, p. 5-9).

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 103.

à créer une appropriation plus profonde sans doute que dans la lecture silencieuse des figures héroïques de la Nouvelle-France.

Les os de nos frères blanchissent la terre, ils crient contre nous ; il faut les satisfaire. Peignez vous de couleurs lugubres, saisissez vos armes qui portent la terreur, que nos chants de guerre et nos cris de vengeance réjouissent les ombres des morts, et fassent trembler les ennemis. Allons faire des prisonniers et combattre tant que l'eau coulera dans les rivières, que l'herbe croîtra dans les champs, que le soleil et la lune resteront fixés au firmament. Lieux que le soleil inonde de sa lumière, et que la nuit blanchit de son pâle flambeau ; lieux où se balance la verdure, où l'onde coule, où le torrent bondit, vous tous, pays de la terre, apprenez que nous marchons aux combats<sup>171</sup>.

En déclamant ce « Chant de guerre chez les Sauvages », l'élève opère un deuxième type d'appropriation. Après avoir *maîtrisé* l'Autochtone par une connaissance ethnographique, l'avoir *démonisé* dans le récit historique de la lutte entre la civilisation et la sauvagerie et *effacé* grâce au mythe de la race mourante, le corpus scolaire permet à l'élève de *s'approprier* la parole autochtone. Tirée d'une ventriloquie littéraire canadienne qui s'évertue à faire « parler » le Sauvage, ce « Chant de guerre » permet finalement à l'élève d'*être* l'Indien.

#### 4. L'Indien approprié (bis)

En mars 1858, le *Journal of Education* du Bas-Canada publie un article du *Canadian Journal of Science* intitulé « Anglo Canadian Literature ». Présentant une critique de quatre recueils de poésie, le texte témoigne d'un souci de créer une poésie « pittoresque » canadienne qui permettrait à la littérature nationale de se distinguer des thèmes européens. L'analyse du poème « Lake of the thousand Islands »<sup>172</sup> permet à l'auteur d'exprimer son projet :

Were we to transport the scene to the firth of Clyde, or any other islanded home river, and change only a single term; that of the *Red Man* for the *old Pict*, or even the *Red Gael*, there is nothing in the description that would betray its new-world parentage, [*sic*] At best it is no true Indian,

---

<sup>171</sup> F. X. Garneau, « Chant de guerre chez les Sauvages » dans Pierre Lagacé, *Cours de lecture à haute voix... écoles normales et des pensionnats*, *op. cit.*, p. 174-175.

<sup>172</sup> Le poème se trouve dans un manuel de notre corpus (Chas. Sangster, « Lake of the thousand Islands », dans John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 121).

but only the white man dressed in his attire; strip him of his paint and feathers, and it is our old-world familiar acquaintance. [...] It is not a “Hiawatha” song we demand. The Indian Savage is not the sole native product of the wilds, not the only poetical thing that meets the eye in the clearings.<sup>173</sup>

L’Indien du poète que l’auteur critique n’est, selon lui, qu’un leurre. C’est ici l’étude célèbre de Philip Deloria, *Playing Indian* (1998) qui vient immédiatement à l’esprit, car le *Red Man* dont il est question n’est qu’un Blanc *déguisé* en Indien<sup>174</sup>. En examinant les manuels de lectures anglophones publiés dans les années 1860, il apparaît que la critique de Wilson n’a pas été prise en considération<sup>175</sup>. Comme je l’ai montré plus tôt, les manuels seront délestés de l’Indien littéraire vingt ans plus tard. L’hypothèse de la disparition de cette figure dans le corpus anglophone à partir des années 1880 devra être confirmée par une recherche plus poussée dans le corpus scolaire canadien-anglais. Pour cette raison, la dernière section de ce chapitre se concentrera sur le corpus francophone uniquement.

Contrairement à ce qu’a écrit Daniel Francis, l’Indien scolaire n’est pas homogène<sup>176</sup>. En observant l’école dans sa globalité, avec toutes ses matières et ses activités extracurriculaires, ce n’est pas un Indien scolaire qui apparaît, mais plusieurs figures qui, ensemble forment, pour reprendre la conceptualisation de Toni Morrison, une *persona* indienne<sup>177</sup>. Se fondant sur des extraits issus du matériel scolaire, les prochaines pages discuteront du sens à donner à cette *persona* dans cette littérature canadienne-française. Après avoir étudié le corpus publié, j’analyserai en détail trois manuscrits de théâtre collégial à l’intérieur desquels la *persona* indienne est centrale. Ces inédits sont autant de manifestations de l’appropriation de la parole autochtone qui, dans ce cas, prend forme dans une *performance*. Je conclurai avec l’étude de cette performance de l’indianité

---

<sup>173</sup> D. Wilson, « Anglo Canadian Literature », *Journal of Education*, 2<sup>e</sup> année, n° 3 (mars 1858), p. 43.

<sup>174</sup> Philip J. Deloria, *op. cit.*

<sup>175</sup> La quasi-totalité des textes littéraires du corpus anglophone qui racontent ou font parler l’Indien se trouve dans les deux manuels analysés plus tôt : John Douglas Borthwick, *op. cit.* et *The Fifth Book of Reading Lessons...*, *op. cit.*

<sup>176</sup> Daniel Francis écrit : « The Indian who appeared in the textbooks was so divergent from the wise, woodcraft Indian that youngsters must have been at a loss to reconcile them. The two images represent, in the context of childhood, the ambivalent, almost schizophrenic attitude Canadians have always exhibited toward Native people » (Daniel Francis, *op. cit.*, p. 158).

<sup>177</sup> Toni Morrison, *Playing in the Dark: blancheur et imagination littéraire*, traduit de l’anglais par Pierre Alien, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 2007 (c1993).

par la jeunesse bourgeoise canadienne-française en mettant au centre de l'analyse les notions de race, d'authenticité et de subversion.

#### 4.1 La *persona* indienne

L'« Indien imaginaire » est un personnage important de la littérature canadienne utilisée par le corpus scolaire. Chez les francophones, les extraits des manuels et les dictées sont pris des œuvres de Benjamin Sulte, George Dugas, F. X. Garneau, Octave Crémazie, Arthur Buies, A. B. Routhier, P. J. O. Chauveau, Joseph Lenoir, Joseph Taché, Hubert Larue, Thomas Chapais, etc. C'est en mobilisant l'« Indien imaginaire » que ces écrivains entendent établir en bonne part le caractère national de leur littérature. Du Sauvage féroce et sanguinaire à l'Indien dépossédé ou mourant, c'est une représentation contrastée qui s'offre à l'imagination des élèves.

##### 4.1.1 L'Indien et la colonisation de l'imagination nationale

Plusieurs chercheurs se sont prononcés sur l'importance et la signification du « mythos indien », comme le nomme Maurice Lemire, dans la littérature canadienne-française. Dans son étude, Lemire explique que les écrivains canadiens du XIX<sup>e</sup> siècle mettent d'abord en scène l'Indien romantique, inspiré notamment en cela par Châteaubriand. Puis, dans la seconde moitié du siècle, les littéraires cultiveraient plutôt une vision manichéenne de l'histoire canadienne, laquelle serait intimement liée à l'idéologie religieuse : « tout se joue désormais entre la figure du missionnaire et celles du sauvage, elles-mêmes réduites au rang des stéréotypes<sup>178</sup> ». Signe d'une indigénisation de cette littérature, l'inclusion de l'autochtone littéraire dans les œuvres participerait aussi de la quête de légitimité territoriale, ce que rappelle Vincent Masse. Il précise toutefois que l'ambivalence est corollaire de cette autonomisation littéraire nationale, car c'est à la fois par une distanciation et une appropriation de l'Indien imaginaire que se confirme

---

<sup>178</sup> Maurice Lemire, « Le mythos indien » dans *Formation de l'imaginaire littéraire au Québec, 1764-1867*, Montréal, L'Hexagone, 1993, p. 184.

l'indigénisation<sup>179</sup>. À la suite de Janet Paterson<sup>180</sup>, Masse rappelle le pôle d'altérité qu'incarne le personnage autochtone dans la fiction canadienne-française<sup>181</sup>. La distinction nationale s'élabore grâce à l'appropriation de cet Autre qui est présenté comme authentique<sup>182</sup>. Pour bien comprendre ce phénomène, il faut comparer cette littérature à celle des autres colonies de peuplement : en effet le désir de se distancer des modèles européens, qu'évoquait d'ailleurs l'article du *Journal of Education*, se trouve également dans la critique littéraire américaine<sup>183</sup>.

L'Indien littéraire du corpus scolaire est multiple, à la manière de l'Indien imaginaire de la littérature canadienne dont il est issu. La conceptualisation de la *persona* africaniste dans la littérature américaine élaborée par l'auteure et universitaire Toni Morrison est utile à la présente analyse. Pour Morrison, « la fabrication d'une *persona* africaniste est réflexive ; c'est une extraordinaire méditation sur le soi ; une exploration vigoureuse des peurs et des désirs qui habitent la conscience de l'écrivain.<sup>184</sup> » Devant cette présence africaniste qui est évidente dans les grands textes littéraires américains, l'analyste rencontre plusieurs difficultés : « Codées ou explicites, indirectes ou flagrantes, les réactions linguistiques à la présence africaniste compliquent les textes et parfois les contredisent entièrement. La réaction d'un écrivain à l'Africanisme américain produit un sous-texte qui vient saboter les intentions explicites du texte de surface ou leur échappe grâce à un langage qui mystifie ce qu'il ne peut se résoudre à articuler tout en essayant de le transcrire.<sup>185</sup> » À la manière de l'Africanisme dans les lettres américaines, l'indianisme du corpus scolaire canadien-français est complexe, tout comme par conséquent son

---

<sup>179</sup> Vincent Masse, « L'Amérindien "d'un autre âge" dans la littérature québécoise au XIXe siècle », *Tangence*, n° 90 (été 2009), p. 114.

<sup>180</sup> Janet Paterson écrit : « Manifestement, l'Amérindien occupe une place importante dans l'imaginaire québécois. Figure réelle et symbolique, culturelle et fantasmée, l'Amérindien représente probablement, pour des raisons historiques et socioculturelles, l'Autre par excellence du Québec, c'est-à-dire sa face cachée. Incarnant un système de valeurs qui lui est propre, minoritaire dans la société, faisant figure tout aussi bien d'ami que de traître, l'Amérindien se prête à de multiples représentations où se joue la complexité du rapport du soi à l'Autre » (Janet Paterson, *Figures de l'Autre dans le roman québécois*, Québec, Nota Bene, 2004, p. 172).

<sup>181</sup> Voir également : Hélène Destrempe, « Mise en discours et parcours de l'effacement : une étude de la figure de l'Indien dans la littérature canadienne-française au XIXe siècle », *Tangence*, n° 85 (aut. 2007), p. 29-46.

<sup>182</sup> Vincent Masse, *loc. cit.* : 121.

<sup>183</sup> Patrick Brantlinger, *op. cit.*, p. 58.

<sup>184</sup> Toni Morrison, *op. cit.*, p. 37.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 88.

analyse. Je l'exemplifierai par l'examen de différents poèmes et de trois pièces de théâtre. Au travers de cette étude, je mettrai en évidence l'« appropriation » de la parole autochtone par le champ littéraire, qui commence dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette appropriation de l'Indien par les lettres canadiennes-françaises, et, en conséquence, par certains élèves, aura une longue histoire, comme le confirme Corrie Scott dans son analyse de la littérature du XX<sup>e</sup> siècle :

En mettant l'accent sur l'importance de l'image fictive de l'Amérindien dans ces romans, je juxtapose les concepts de « l'Indien imaginaire » et du « désir métis » pour montrer que l'Autochtone s'avère crucial dans la construction de l'identité québécoise, cette dernière n'existant pas sans l'exploitation idéologique (et matérielle) du premier. Si ces deux romans semblent faire preuve d'une certaine sensibilité par rapport aux revendications autochtones, leurs auteurs tentent de résoudre le problème posé par l'Amérindien à l'identité québécoise en « jouant à l'Indien », c'est-à-dire en déguisant symboliquement le Québec en indigène<sup>186</sup>.

L'appropriation doit être ici comprise comme un rapport de pouvoir qui permet au Canadien français de prétendre écrire ou performer l'Indien authentique sans reconnaître une parole concurrente à détrôner. À ce sujet, je me rallie à la vue de l'historien Andrew Nurse : « There are those who are concerned about the ways in which the cultures of marginalized and colonized peoples have been used and treated by "mainstream" media and Settler society. They see it as part of a set of power relationships that often serve to reinscribe colonialism and marginalization<sup>187</sup> ». La discussion de l'appropriation que je présente ici ne concerne donc pas une réflexion générale sur l'inspiration artistique.

#### 4.1.2 « Le dernier Huron » et autres poèmes

Les poèmes « Le dernier Huron » (François-Xavier Garneau), « Donnacona » (Pierre-Joseph-Olivier Chauveau) et « Chant de mort d'un huron » (Joseph Lenoir), tous reproduits dans des manuels de lecture au XIX<sup>e</sup> siècle, appartiennent au genre de l'élégie proleptique<sup>188</sup>. C'est sous cette étiquette que Patrick Brantlinger classe les discours sur les

---

<sup>186</sup> Corrie Scott, *op. cit.*, p. 34.

<sup>187</sup> Andrew Nurse, « Thanking God for ...? Historical Perspectives on Cultural Appropriation », *ActiveHistory*, 13 juin 2017, [en ligne], <http://activehistory.ca/2017/06/thanking-god-for-historical-perspectives-on-cultural-appropriation/#more-21463>.

<sup>188</sup> Les poèmes se trouvent à l'annexe 1.



races mourantes : « In art, literature, journalism, science, and governmental rhetoric, extinction discourse often takes the form of proleptic elegy, sentimentally or mournfully expressing, even in its most humane versions, the confidence of self-fulfilling prophecy, according to which new, white colonies and nations arise as savagery and wilderness recede. Proleptic elegy is thus simultaneously funereal and epic's corollary — like epic, a nation-founding genre.<sup>189</sup> » Ainsi, plutôt que de considérer, comme l'a fait Maurice Lemire, que ces poèmes larmoyants constituent une « certaine condamnation de la colonisation blanche sans respect pour un mode de vie tout à fait original<sup>190</sup> », il faut lire en eux des équivalents des épopées européennes pour la construction nationale des colonies de peuplement. L'élégie proleptique permet à la culture coloniale de se distancer de la littérature européenne et de placer le mythe de la race mourante au fondement d'une littérature nationale et coloniale.

Pour rendre compte adéquatement des élégies proleptiques de Garneau, Chauveau et Lenoir, il faut sortir du cadre canadien ou francophone<sup>191</sup>. Le thème exploité par ces auteurs est en fait à l'époque un lieu commun des littératures des colonies de peuplement, telles que l'Australie, l'Afrique du Sud, les États-Unis<sup>192</sup>. Comme Francis Daniel l'a remarqué, le mythe de la race mourante a pu perdurer durant plus d'un siècle, à partir des premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, parce qu'il permettait d'exprimer une conscience coupable sans pour autant commander une action réparatrice<sup>193</sup>. Le mal était fait, il était trop tard. Ne restait aux colons blancs et à leurs descendants qu'à s'approprier la parole autochtone pour raconter la dépossession. Cette appropriation permet aussi d'instaurer une

---

<sup>189</sup> Patrick Bratlinger, *op. cit.*, p. 3.

<sup>190</sup> Maurice Lemire, *loc. cit.*, p. 184.

<sup>191</sup> Lemire écrit : « On leur [les Indiens] attribue alors un lyrisme qui trouve une résonance certaine dans l'âme canadienne encline aux analogies entre sa situation et celle de l'Indien. Joseph Lenoir, François-Xavier Garneau et Pierre-Joseph-Olivier Chauveau témoignent dans leur poème respectif d'une parenté d'inspiration qui fait croire à des influences communes. Il vient spontanément à l'esprit de songer à "L'isolement" de Lamartine comme modèle, mais avec les adaptations qui s'imposent. » (*Ibid.*, p. 179).

<sup>192</sup> Patrick Brantlinger, *op. cit.*, p. 4. Une réflexion de J.-R. Magnan après une lecture sur « Les Sauvages » témoigne d'une analogie avec ce courant littéraire : « Il y a dix ans, en visite dans une mission indienne du Michigan, je passai au cimetière, à quelques arpents de la petite chapelle. Au centre de l'enclos des morts j'aperçus un monceau de pierres surmonté d'une croix. J'y lus ces mots : Ci-gît... (un nom).. le dernier chef de la tribu ! Un frisson courut dans mes membres. Il y avait quelque chose de lugubre dans cette simple épitaphe. C'était bien le commencement de la fin et je me dis : Un jour peut-être l'homme blanc gravera quelque part sur un tombeau : Ci-gît le dernier sauvage de l'Amérique ! » (J.-Roch Magnan, *Cours français... supérieure*, *op. cit.*, p. 325).

<sup>193</sup> Daniel Francis, *op. cit.*, p. 57.

distance entre la dénonciation de la disparition et les Canadiens français. Ce n'est pas le Canadien français qui dénonce l'état de dépossession, c'est l'Indien lui-même. En plaçant la lamentation dans la bouche de l'Indien, le poète ne la fait pas tout à fait sienne.

Un courant d'interprétation a insisté sur la symbolique mimétique de la représentation du « dernier Huron » dans le discours canadien-français, par exemple dans le cas du poème de Garneau. Cette analyse fait du destin des Hurons une préfiguration de ce qui arriverait aux Canadiens français si l'assimilation britannique et anglophone réussissait<sup>194</sup>. Poète et historien, Garneau est aussi investi dans la politique. Il compose son poème après la défaite des Patriotes. Quoique cette interprétation qui veut que Garneau ait alors utilisé l'image du « dernier Huron » pour évoquer le sort possible des Canadiens français soit crédible, il est important de remettre ce poème dans le contexte littéraire colonial dans lequel il s'inscrit, celui de l'élégie proleptique. Il est aussi essentiel d'analyser la signification que le poème a pu revêtir dans l'esprit des écoliers canadiens-français qui l'ont lu plusieurs décennies après l'Acte d'Union. S'il est probable que l'adéquation entre le destin du Huron et celui du Canadien ait été relevée, il est plus vraisemblable qu'il ait été compris selon le prisme de la lutte entre la civilisation et la sauvagerie. Comme l'a remarqué Denys Delâge, « selon Garneau, une différence radicale sépare cependant le "Sauvage" et le Canadien français. Le second est civilisé, non pas le premier.<sup>195</sup> » Ajoutons que le second est Blanc, non pas le premier. Quoique les poèmes n'insistent pas tous sur l'identité raciale, l'Indien est souvent associé à la noirceur et son âme, qui hante ensuite le territoire, est une ombre. Dans le « Donnacona » de Chauveau, l'Indien vit dans une forêt noire que les colons remplacent par les « blanches murailles » de Québec<sup>196</sup>.

Les poètes ventriloques du XIX<sup>e</sup> siècle opèrent donc une appropriation de la parole autochtone qui est complexe. À la fois élégie proleptique et reflet d'un destin que ces écrivains refusent aux leurs, « le dernier Huron », « Donnacona » et « Chant de mort d'un

---

<sup>194</sup> Louise Vigneault, *Zacharie Vincent : une autohistoire artistique*, Wendake, Québec, Éditions Hannerorak, 2016, p. 67-81. Voir aussi : Denys Delâge, « La peur de "passer pour des Sauvages" », *Les Cahiers des dix*, n° 65 (2011), p. 28.

<sup>195</sup> Denys Delâge, *loc. cit.* : 29.

<sup>196</sup> Dans le manuel d'André-Napoléon Montpetit, « Donnacona » est suivi d'un poème de Crémazie dans lequel les « sombres guerriers » voient venir des « hommes au teint pâle » (O. Crémazie, « Deux centième anniversaire de l'arrivée de Mgr. Montmorency-Laval, en Canada », dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série... quatrième livre, op. cit.*, p. 268).

huron» sont autant de manifestations d'une littérature nationale consacrée par son inclusion dans le corpus scolaire qui s'autonomise grâce à une *persona* indienne.

#### 4.1.3 « Le bonheur a délaissé nos terres depuis que l'homme blanc y a pénétré » : dépossession, race et religion dans trois pièces de théâtre scolaire

Les archives réservent parfois au chercheur de belles surprises. L'exploration des fonds des congrégations religieuses enseignantes m'a permis de mettre la main sur trois manuscrits de pièces de théâtre inédites. Composées toutes trois par un membre de la congrégation, elles n'ont pas connu une longue carrière. Ces pièces s'inscrivent toutefois dans une certaine tradition de la *performance* de l'indianité par les collégiens et les couventines du XIX<sup>e</sup> siècle. Créées sur une période de 30 ans, les trois pièces mettent en scène des Indiens à titre de personnages clés et reprennent étonnamment les mêmes thèmes. En voici les détails :

- 1) « Coaïna » ou « Rose des Algonquins »<sup>197</sup>, opérette composée par Sœur S<sup>te</sup> Providence, c.n.d. Elle a été interprétée devant public par les couventines de Villa Maria (Montréal) en avril 1869 en français et en anglais au mois de juin de la même année. Elle a vraisemblablement été composée en 1868 ou en 1869. L'action se déroule à Ville-Marie au début de la colonie. Elle met en scène Marguerite Bourgeoys et Jeanne Leber, de même que des « filles françaises élèves de M. Bourgeoys ». Ce sont toutefois trois personnages autochtones qui occupent les rôles principaux. Il s'agit d'une orpheline algonquine (Coaïna), de la fille d'un chef Iroquois (Winouah) et de sa tante (Altoutinou). Winouah veut que les filles blanches accèdent à tous ses désirs. Celles-ci lui préfèrent toutefois Coaïna, innocente et prête à tout pour se faire aimer du « Blanc Christ ». Altoutinou n'aime pas à voir Winouah avec les Blancs, et lui dit qu'elles feront d'elle leur esclave. Pour se venger de ses ennemies, Winouah, sur le conseil de sa tante, trompe Coaïna qui passe alors pour une voleuse aux yeux de ses amies françaises. La pièce se conclut sur le dévoilement de la coupable et sur le pardon

---

<sup>197</sup> ACND, 660/600/7, Cahier de saynètes dont Coaïna et la Bergère de Pibrac [non daté]. Les autres informations ont été trouvées dans les annales du pensionnat de Villa Maria (ACND, 326/000/271, Journal du pensionnat de Villa Maria de 1866 à 1874, p. 153).

que lui accorde Coïna. Winouah est alors convaincue de la bonté de la religion des Blancs qui permet un tel pardon.

- 2) « Donnacona »<sup>198</sup>, drame en trois actes écrit par le Révérend Père Filiatrault, s.j., est représentée le 28 janvier 1881 par des élèves du Collège Sainte-Marie (Montréal) dans le cadre de la fête du Révérend Père Recteur. La représentation est publique et les journaux en rendent compte le lendemain. La pièce raconte la conspiration d'un groupe de Sauvages contre Jacques-Cartier et ses marins. Trompés par leur jongleur, ils veulent exterminer les Français. Alerté du complot par Domagaya, sauvage chrétien, Cartier déjoue leur plan en les capturant avant qu'ils n'aient pu le mettre à exécution. Il dévoile la tromperie du jongleur à Donnacona, lequel se désole alors d'avoir voulu anéantir les Français, eux que « le grand Esprit [lui] envoyait pour [lui] apprendre à le connaître et à le servir ». La pièce se termine avec le départ des Français, ainsi que de Domagaya, Taiguragny et Donnacona qui suivent Cartier en France pour mieux connaître le Grand Esprit. Les principaux rôles sont ceux des Sauvages.
- 3) « Dollard »<sup>199</sup>, drame historique en cinq actes et en vers composé par le Frère Symphorien-Louis, f.e.c, en 1899. Il a été interprété au Mont-Saint-Louis (Montréal) le 25 avril 1900 lors d'une séance présidée par M<sup>gr</sup> Bruchési au bénéfice d'un monument à l'honneur de Mgr Bourget. L'œuvre raconte la conspiration des Iroquois/Agniers contre la colonie française et la mobilisation de Dollard pour la défendre. La pièce se conclut sur la mort de Dollard à la fin de la bataille contre les Iroquois. Outre les personnages de Maisonneuve et de Dollard, les principaux rôles sont Tessouat (grand chef des Iroquois), Taiquoi (chef onontagué), Anahotaha (chef des Algonquins), Nikoua (chef agnier) et un jongleur. Les deux premiers actes de la pièce se déroulent dans la forêt et décrivent la conspiration des Iroquois et une scène de jongleur. Ces deux actes représentent près de la moitié du scénario.

---

<sup>198</sup> AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS3/D4, Actes et prologues, Donnacona, 1881.

<sup>199</sup> AFEC, Symphorien-Louis (FÉC), « Dollard », 1899 [manuscrit].

## *Les Sauvages et l'agentivité*

Le discours scolaire sur les Sauvages, que ce soit par l'étude de l'ethnographie ou de l'histoire nationale, ne leur accorde aucune agentivité. La vengeance est souvent la seule motivation donnée à leurs actions<sup>200</sup>. Comment se fait-il que les pièces « Coaïna », « Donnacona » et « Dollard » mettent en scène des personnages indiens individualisés, dotés d'un nom et d'une véritable agentivité ? Il faut y voir, d'abord, un effet de la forme imposée par le discours théâtral. En effet « [les déterminations à l'œuvre dans le processus de construction de sens] dépendent des stratégies d'écriture et d'édition, mais aussi des possibilités et contraintes propres à chacune des formes matérielles qui portent les discours, et des compétences, des pratiques et des attentes de chaque communauté de lecteurs (ou de spectateurs)<sup>201</sup> ». Le discours théâtral ne dépend pas des mêmes modalités discursives ni des mêmes idéologies que le discours géographique, par exemple. Contrairement à la géographie qui essentialise les peuples en les représentant au travers d'un « individu » générique et dépersonnalisé, le théâtre propose des personnages qui sont des individus à part entière. En ce sens, l'inclusion d'une altérité substantielle et agissante est nécessaire à l'intrigue. Quel intérêt y aurait trouvé sinon les élèves-acteurs et les spectateurs ? Et quelle profondeur la trame narrative aurait-elle eue ?

Évidemment, l'agentivité accordée aux personnages indiens n'empêche pas les auteurs de les maintenir dans un horizon stéréotypé. Il faut aussi mentionner que dans deux des trois scénarios (C ; Don)<sup>202</sup> le dénouement empêche les actes et les décisions de ces personnages de se réaliser. Reste que l'individualité qui leur est accordée, notamment lors des grands conseils (Don ; Dol), humanise les populations autochtones en leur donnant une certaine profondeur et des préoccupations justifiées.

---

<sup>200</sup> À ce sujet, Maurice Lemire souligne que le discours littéraire peine souvent à donner une profondeur aux personnages indiens. Étudiant les légendes de Taché, Lemire note : « Dans cet univers mental, on pourrait croire que le cycle infernal de la vengeance affecte chaque génération comme au temps des Atrides. Mais le narrateur ne prête pas de motifs aux agresseurs iroquois. Ce sont des êtres sanguinaires qui parcourent les forêts à la manière des carnassiers en quête de proies » (Maurice Lemire, *loc. cit.*, p. 161).

<sup>201</sup> Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 2009, p. 15.

<sup>202</sup> Les scénarios sont identifiés par ces abréviations : Coaïna (C), Donnacona (Don), Dollard (Dol).

*La dépossession racontée*

Donnacona - [...] Depuis que les visages pâles ont attaché leurs pirogues aux arbres de la [forêt], l'ours s'est enfui vers les régions de l'étoile immobile ; l'élan, le caribou, le chevreuil ne se montrent plus qu'à de rares intervalles, le poisson lui-même échappe sans peine à nos filets ; enfin la maladie moissonne nos guerriers, et le bocage de la mort se remplit de leurs ossements. Pour comble de malheurs nous sommes menacés de devenir esclaves, comme si la servitude était faite pour le chasseur habitué à parcourir librement des forêts sans limites. Oui, une croix a été dressée sur notre rivage, en face de notre bourgade, pour être un monument de notre esclavage. (Don)

Altoutinou - Il y a quelques années la fumée de nos wigwams s'élevait [*sic*] de chaque vallée ; nos chants de victoire et notre cri de guerre résonnaient à travers les montagnes. Nos guerriers étaient couverts de gloire ; nos jeunes gens prêtaient l'oreille aux chants de joies d'autrefois, pendant que nos vieillards reposaient leurs têtes fatiguées, attendaient avec calme l'heure à laquelle le Grand-Esprit devait les admettre à ses chasses perpétuelles par-delà les Cieux ! Maintenant tout est passé ! L'homme [blanc] est sur notre talon ; il nous suit pas à pas et son contact communique un poison qui mène à une ruine prochaine. Bientôt nos villages, nos jeunes gens, nos familles, nos chasseurs, nos guerriers, tous auront disparu, et les vents de l'Océan et la brise des grands lacs ne caresseront plus un seul morceau de terre que nous pourrions appeler nôtre. Et c'est l'homme blanc qui accomplira cette œuvre de destruction. (C)

Tessouat - [...] Sous les coups de canon qui jettent l'épouvante  
Au milieu de nos bourgs. La forêt est mourante  
Depuis que l'on entend cette voix retentir  
Sous nos dais de sapins ; tout semble ici périr !  
Le chevreuil aux abois s'enfuit de la contrée,  
La biche aux pas légers s'est aussi retirée,  
Les poissons de nos lacs ont peur de l'hameçon,  
On entend rarement le doux chant du pigeon,  
Le canard n'ose plus caqueter sur la mare,  
Le doux mets des perdrix devient beaucoup plus rare,  
La gaîté disparaît devant le bruit des forts  
Qui ne laisse pas même en paix dormir les morts.  
Ah ! Frères, dites-moi, voulez-vous l'esclavage ? (Dol)

Le premier thème commun aux trois scénarios est celui de la dépossession — ou de l'éventuelle dépossession. Si les textes ont certaines caractéristiques de l'élégie proleptique, le discours des personnages indiens tient plutôt de la prophétie en raison de l'époque à laquelle se déroule l'action. La forte ressemblance entre les trois scénarios fait

penser à une influence commune. Il ne serait pas surprenant qu'elle vienne de l'industrie théâtrale américaine. En effet, dès les années 1820, les scènes des États-Unis sont inondées de « drames indiens », à tel point que certains critiques en parleront comme d'une nuisance<sup>203</sup>. Dans ces pièces, dont *Metamora ; or the Last of the Wampanoags* serait l'un des prototypes, l'Indien est présenté comme un « nationaliste » attaché à son sol natal : « Sympathy lies with Metamora, as Stone [l'auteur] presents a surprisingly strong defence of the Indian's position. Walter explains to Oceana why the white people "love him not": "He stands between them and extended sway"<sup>204</sup> ».

### *Race et esclavage*

Les trois textes ont également en commun une forte dimension raciale. Ce n'est pas sur une opposition blanc/rouge que s'illustre la race, mais selon une symbolique binaire beaucoup plus puissante : blanc/noir. Si dans la littérature américaine c'est la noirceur qui est spécifiée au travers de la *persona* africaniste<sup>205</sup>, dans « Coïna », « Donnacona » et « Dollard », c'est la blancheur qui est constamment nommée. Ces pièces contiennent chacune des dizaines d'occurrences nommant la blancheur des Français : « les blancs », « chiens de blancs », « visages pâles », « hypocrites blancs », « les enfants blancs », « l'homme blanc », etc. Ces textes marquent une altérité absolue entre les Sauvages et cette « maudite race » dont le sang est « aussi clair, pur, limpide et vermeil que la rose écarlate » (Dol). Ainsi, ce sont deux échelles qui sont réunies : celle de la race, dont les Canadiens français occupent le sommet ; celle de la civilisation sur laquelle se situent au plus bas degré les Sauvages.

---

<sup>203</sup> Sally L. Jones, « The First but Not the Last of the "Vanishing Indians": Edwin Forrest and Mythic Recreations of the Native Population » dans S. Elizabeth Bird (dir.), *op. cit.*, p. 13.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 17. Composé au même moment où le Canada prend possession de territoires à l'ouest de l'Ontario, le public aurait-il été prompt à condamner cette dépossession contemporaine ? Comme le mentionne Sally L. Jones, il y a peu de chances que cela ait été le cas. Aux États-Unis ce ne sont pas des Américains qui font face aux Indiens dans *Metamora* mais bien des Anglais. Ici, ce sont des Français et non des Canadiens qui prennent possession du territoire. Mais là s'arrête la comparaison, puisque les scénarios à l'étude utilisent la religion pour détourner la condamnation de la conquête coloniale.

<sup>205</sup> À ce sujet, Toni Morrison écrit : « L'esclavage noir a enrichi les possibilités créatrices du pays. Car, dans cette construction de la noirceur et de l'esclavage, on pouvait trouver non seulement le non-libre, mais aussi, grâce à la polarité spectaculaire créée par la couleur de la peau, la projection du non-moi. Il en est résulté un véritable terrain de jeux pour l'imagination. » (Toni Morrison, *op. cit.*, p. 60). Voir aussi : *ibid.*, p. 69.

Quoique les Sauvages ne soient pas explicitement racialisés, le vocabulaire et les caractéristiques de l'intrigue les situent du côté de la noirceur. Par exemple, les deux scènes de conseil sauvage et les trahisons des Indiens se déroulent la nuit. À l'opposé, les scènes principales des personnages blancs prennent place durant le jour. « Sombre forêt » (C), « lugubres pas », « horizons noirs » (Dol), « nuit du paganisme » (Don) : toutes ces expressions concernent les Sauvages. Cette noirceur associée aux personnages indiens se manifeste de deux façons, chacune ayant une résonance symbolique dans l'intrigue : l'esclavage et le paganisme.

Observons d'abord la question de l'esclavage. Dans les trois scénarios, les Sauvages craignent que les Blancs les rendent esclaves, et c'est pour cette raison qu'ils complotent leur extermination. Dans « Dollard », qui est pourtant la pièce qui exploite le moins ce thème, Tessouat, le chef Iroquois, harangue :

Ah ! Frères, dites-moi, voulez-vous l'esclavage ?  
Ce mot couvrant vos fronts d'un sinistre nuage  
Me livrent vos secrets ! Ah ! Vous avez raison,  
Tous les traités de paix sont de la trahison.  
Les blancs, par ce moyen posséderaient nos terres,  
Et seraient nos tyrans au lieu d'être nos frères.

Plus tard, les guerriers chantent en chœur :

La haine dans le cœur,  
Maudissons l'esclavage ;  
Répandons la terreur  
De rivage en rivage.  
[...]  
Aimons la liberté  
Conquise par nos pères ;  
Mourons avec fierté  
Pour conserver nos terres.

Évidemment, « Dollard », composée en 1899, est la pièce la plus « nationaliste » et les paroles du chef Iroquois rappellent le patriotisme que doit cultiver le peuple canadien-français. Mais l'esclavage doit-il être compris uniquement en rapport avec l'histoire canadienne<sup>206</sup> ? La façon dont elle s'exprime dans « Coäina » et « Donnacona », laisse plutôt penser à une influence du contexte américain.

---

<sup>206</sup> Au sujet de l'esclavage au Canada, voir Frank Mackey, *op. cit.*



Composés au lendemain de la guerre civile américaine, ces scénarios mettent en évidence une relation entre la pratique de l'esclavage et les Blancs, comme l'évoquent bien les répliques suivantes :

Altoutinou — Winouah est dupe des visages pâles. Veut-elle savoir pourquoi ces jeunes filles la traitent avec tant de bonté ? C'est pour en faire leur esclave...

Winouah — Leur esclave!.. Winouah ! l'orgueilleuse fille du grand chef Iroquois !.. esclave des visages pâles... Winouah périra plutôt!..(C)

Le Jongleur — Donnacona, les manitous n'exigent pas qu'un guerrier libre abandonne sa hutte à l'étranger et que se jetant à ses pieds, il lui dise : « Voici ton esclave ».

Donnacona – Je ne suis pas esclave ; je ne le serai jamais ! (Don)

Le Jongleur - [...] Oui, c'est l'esclavage que les blancs vous préparent. Cette croix n'est pas comme le prétend [?] un signe de religion, mais une marque de servitude, car on y a gravé une inscription où il est dit que ce pays n'appartient plus à Donnacona et à ses guerriers, mais au grand chef des Français. [...] Guerrier de Stadaconé consentirez-vous à devenir esclave ? (Don)

Il est difficile de ne pas penser au passé esclavagiste très récent des États-Unis à la lecture de ces textes. D'ailleurs, il est frappant de voir que la pièce « Coäina », composée entre 1868 et 1869, est celle qui met le plus en évidence la blancheur des Français. À un moment où l'opposition Blanc/Noir est ébranlée par l'abolition de l'esclavage<sup>207</sup>, la pièce de Sœur S<sup>te</sup> Providence, interprétée par les jeunes filles de l'élite montréalaise, semble vouloir rappeler l'appartenance des Canadiens à la race blanche. Ainsi, ces textes se comprennent à la fois comme une revendication du statut de Blancs de la part des descendants français du Canada et comme l'affirmation fantasmée d'un colonialisme canadien-français dénué de la tache esclavagiste.

Les Indiens refusent d'être réduits en esclavage. De leur côté, les Français considèrent qu'ils sont déjà esclaves, en raison de leur condition de païen<sup>208</sup>. C'est de cet

---

<sup>207</sup> Pour un aperçu du contexte racial lors de la Reconstruction, voir le classique *Reconstruction After the Civil War* de John Hope Franklin (John Hope Franklin, *Reconstruction After the Civil War*, The University of Chicago Press, Chicago et London, 1966).

<sup>208</sup> Sur cette question, l'évocation du serpent pourrait également entrer en ligne de compte. Dans les trois pièces, les Sauvages sont comparés à des serpents, ce qui n'est pas sans rappeler le démon et l'Enfer, lesquels sont aussi sous le signe de la noirceur.

esclavage-là que veulent les sauver les Blancs en les convertissant à la foi du « blanc Christ » (C) :

Cartier - [...] La croix dont tu parles, indique, il est vrai que le Dieu des chrétiens doit prendre possession de cette terre, c'est-à-dire de vos âmes, quand, éclairées par la lumière du ciel, elles seront prêtes à recevoir les dons de la grâce ; mais il s'agit d'une royauté toute spirituelle et intérieure qui te laissera la propriété de tes forêts et le gouvernement de ta tribu. (Don)

Ironiquement, les personnages de « convertis » que mettent en scène les trois pièces (Coaïna, Domagaya [Don] et Anahotaha [Dol]) agissent précisément comme des esclaves : ils sont dévoués et volontairement soumis aux Français<sup>209</sup>. L'esclavage joue ainsi selon deux représentations symboliques dans lesquels les questions de la race, de l'esclavage et de la religion sont étroitement imbriquées. D'une part, les Indiens refusent d'être réduits en esclavage par les Français, d'autre part, ceux-ci considèrent que les Indiens sont déjà esclaves puisqu'ils ne connaissent pas la religion chrétienne. Dans ces deux tableaux, l'esclavage est associé aux Noirs, comme les multiples références à la noirceur le prouvent.

Finalement, c'est la religion qui triomphe, et la parole donnée aux personnages indiens profite à l'idéologie religieuse. Ce qu'écrit Toni Morrison à propos de la *persona* africaniste s'applique en bonne partie aux personnages indiens qui souhaitent se convertir à la fin des scénarios à l'étude : « Complaisante jusqu'au bout, cette présence africaniste ne se voit accorder la parole que pour renforcer l'idéologie du propriétaire d'esclaves [dans notre cas de l'apostolat catholique], bien que cela vienne subvertir toutes les prémisses du roman. La génuflexion volontaire de Till [dans notre cas celles de Donnacona ou de Winouah] est aussi suspecte qu'extatique<sup>210</sup> ». Reste que la *persona* indienne a amené les auteurs — et par conséquent les acteurs et les spectateurs — sur des terrains que d'autres formes de discours ne permettaient pas. La religion, quant à elle, assure un dénouement de l'intrigue qui concorde avec l'histoire nationale et le caractère confessionnel de l'éducation de l'époque.

---

<sup>209</sup> Le comportement dévoué de ces personnages « convertis » est semblable à celui des esclaves noirs présentés dans les récits scolaires. Voir *supra* chapitre 2.

<sup>210</sup> Toni Morrison, *op. cit.*, p. 49.

## 4.2 Performer l'Indien

Revenons pour un instant à notre petit garçon déguisé en Indien présenté en 1915 dans la revue *L'Enseignement primaire*. Cette illustration exprime parfaitement, et puissamment, la longue tradition euro-américaine de « jouer à l'Indien », ou, comme le dit Paul dans la conversation avec le maître, de « jouer au sauvage »<sup>211</sup>. Dans le survol qu'elle fait de la version américaine de cette pratique culturelle, Rayna Green écrit : « Some people wed to the roles of Indian play Indian for a lifetime; others for brief, transient staged performances performed only in childhood or erratically and situationally over a lifetime.<sup>212</sup> » La possibilité de *performer* l'Indien a été offerte à quelques élèves canadiens-français au XIX<sup>e</sup> siècle, notamment grâce aux rôles de Winouah, Donnacona, Tessouat et compagnie que nous venons d'étudier. N'ayant pas réussi à trouver des sources scolaires substantielles pour les écoles des classes populaires de la société, je ne peux pas dresser un portrait global de cette performance à l'intérieur de l'institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle. Mes recherches me permettent toutefois d'affirmer que la jeunesse bourgeoise a pu, à différentes occasions, expérimenter la pratique de la *performance* théâtrale de l'indianité au collège ou au couvent. Par ailleurs, les sources plus nombreuses du XX<sup>e</sup> siècle tendent à confirmer non seulement le maintien de cette pratique, mais sa démocratisation<sup>213</sup>.

### 4.2.1 Authenticité, indianité et blancheur

En observant le tableau des séances des couvents, collèges et écoles normales au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>214</sup> (voir à l'annexe 2), il est frappant de voir comment les discours des différents chefs indiens<sup>215</sup> déclamés par les élèves du Séminaire de Québec dans les

---

<sup>211</sup> À ce sujet, voir : Philip J. Deloria, *op. cit.* et Rayna Green, « The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe », *Folklore*, vol. 99, n° 1 (1988), p. 30-55.

<sup>212</sup> Rayna Green, *loc. cit.*, p. 30.

<sup>213</sup> *Un demi-siècle au Mont-Saint-Louis, 1888-1938 : l'album jubilaire*, Montréal, Imprimerie De-La-Salle, 1939, p. 226 et 442 ; Adélarde Faubert, s.g., *Orphelinat Saint-Arsène*, Montréal, L'Institut des Frères de Saint-Gabriel au Canada, 1989, p. 13. À ce sujet, voir également : Sharon Wall, *loc. cit.*, p. 513-544. Il serait particulièrement intéressant d'étudier les façons dont les enfants québécois ont « joué à l'Indien » au XX<sup>e</sup> siècle et de comparer ces pratiques à celles des cultures canadienne-anglaise et américaine.

<sup>214</sup> Liste partielle des représentations contenant des personnages indiens données dans les couvents ou les collèges du Québec durant la période à l'étude.

<sup>215</sup> À propos de cette pratique, Green écrit : « The taste, in fact, for Indian speeches, whether produced by actual Indians or not, is already a part of the dramatic repertoire, and these 'dying Indian speeches' (only to culminate in the 19th century passion for the speech of Seattle) join the songs, the dramatic presentations, complete with costumes, formalized speech and gestures (facing East or West, raising the arms upwards towards the sun) so familiar in the later Western movies. » (Rayna Green, *loc. cit.*, p. 35).

années 1830 sont remplacés, dès la fin des années 1850, par la performance d'une indianité beaucoup plus canadienne, c'est-à-dire située dans le récit historique du Canada. En rendant compte de la séance académique tenue au Séminaire de Québec le 5 février 1860, le journal *Le Canadien* écrit : « les deux bouches qui interprétèrent si heureusement le chef Donacona [*sic*], dans sa lettre écrite de France à sa tribu, et les Algonquins au parloir des Ursulines, garderont aussi leur place distinguée dans la mémoire des assistants<sup>216</sup> ». Les déclamations de C. Baillargeon et de W. Couture sont porteuses et le public n'y est pas insensible<sup>217</sup>. L'authenticité supposée de ces interprétations, comme d'ailleurs de la plupart des performances de l'indianité répertoriées, est ce qui retient surtout l'imagination du spectateur. L'élève qui incarne le pionnier canadien inspire évidemment à l'auditoire « une vénération, un amour que [la] présence simulée [du pionnier] rend irrésistible.<sup>218</sup> » Or, dans ce cas, puisque l'élève est censé interpréter le plus souvent son « ancêtre », il est attendu que la ressemblance ou la simulation soit réussie.

L'authenticité de la performance de l'indianité est, pour sa part, intimement liée à sa dimension raciale. L'« authentique » Indien est Blanc : c'est ce que semblent dire les journalistes qui critiquent les interprétations des élèves acteurs. Et peut-être n'avaient-ils pas tort. En effet, l'authenticité n'a rien à voir avec l'exactitude ou la fidélité historique. Il s'agit d'une question de pouvoir et de représentation<sup>219</sup>. En tant que construction rhétorique, l'indianité est authentique dès lors que le spectateur (ou l'acteur) la juge telle. L'éternelle quête moderne de l'authenticité du primitif est ainsi vouée à l'échec, car celle-ci est toujours inscrite dans un rapport de pouvoir. C'est de cette authenticité qu'il est question dans la critique de « Donnacona », pièce représentée en 1881 au Collège Sainte-Marie :

Que dire du conseil des sauvages où le naturel était scrupuleusement respecté ? La voix, le geste, la pose tout enfin dénotait le guerrier brandissant le tomahawh [*sic*]. M. Mainville était chez lui dans le rôle de Donnacona, chef de la tribu de Stadaconé, M. Tremblay, faisait le jongleur à la perfection. MM. Letondal comme Aouétaté, Lachapelle

---

<sup>216</sup> « Séance académique », *Le Canadien*, 6 février 1860, p. 4.

<sup>217</sup> AMCQ, Fonds du Séminaire de Québec, Académie Saint-Denys, Séances de l'Académie Saint-Denys (1858-1880), Séance académique du 5 février 1860.

<sup>218</sup> « Collège de l'Assomption », *La Minerve*, 14 juillet 1865, p. 2.

<sup>219</sup> Elizabeth S. Bird, « Introduction : Constructing the Indian, 1830s-1990s » dans Elizabeth S. Bird (dir.), *op. cit.*, p. 9.

comme Anahoteha, Merrill comme Taiguragny sauvage apostat et M. May, comme Damagaya sauvage chrétien, ont été admirables<sup>220</sup>.

En vertu du « savoir » ethnographique et historique que nous avons étudié plus haut dans ce chapitre, le journaliste peut effectivement écrire que « le naturel était scrupuleusement respecté », l'interprétation étant conforme au discours racial de l'époque.

L'authenticité de l'Indien performé est encore plus forte lorsque le costume porté par l'élève est pittoresque et qu'il contraste avec ceux des personnages blancs. Un journaliste du *Montreal Gazette* recense ainsi une séance de « Coaïna » donnée en 1869 à Villa Maria :

The part of the entertainment, however, which seemed to enlist most fully the interest of the audience, and which called forth the most animated and repeated applause was a Charming Operette composed for the occasion, and founded on a page from the early annals of the Congregational Convent. The personages in this latter piece were the Misses Desbarats, Leprohon and Migneault, three very attractive looking squaws, in faultless Indian costume, forming a most piquant contrast to their pale-face sisters, the Misses Leblanc, Kinton, Judah, Vennor, Orr, Clerk, Mullarky, Leveille, Murphy, Cunningham, Walsh and Chrystal, who attired in spotless white, took part in the same Operette. The music, vocal and instrumental, as well as the declamation, were really faultless<sup>221</sup>.

En fait, l'idée du déguisement est incontournable si l'on veut bien « jouer au sauvage », comme l'a expliqué Philip J. Deloria à propos des « Indiens » du Boston Tea Party : « If they did not care much about disguise, they cared immensely about the *idea* of disguise and its powerful imputation of Indian identity. [It allowed them to] lived out the cultural

---

<sup>220</sup> L'extrait est tiré d'une coupure de journal datée du 29 janvier 1881 et insérée dans le manuscrit de la pièce *Donnacona* (AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS3/D4, Actes et prologues, Donnacona, 1881).

<sup>221</sup> *Montreal Gazette*, 31 juin 1869 cité dans *Journal of Education*, vol. 13, n° 8-9 (août-sept. 1869), p. 161. La juxtaposition des costumes indiens et des robes blanches des jeunes filles françaises rend la dimension raciale de la performance très visible. Les Sœurs de la Congrégation avaient opéré le même contraste quelques années plus tôt : « Un dialogue d'un caractère semi-musical mit en relief la condition de l'instruction dans ce pays au 17<sup>me</sup> siècle ; une des élèves portait le costume des indigènes et les deux autres vêtues de blanc, jouaient le rôle d'élèves. » (*La Minerve*, 7 juillet 1864, p. 2). Au sujet de la performance de la race et de l'importance du costume dans la symbolique de la blancheur voir : Robin Bernstein, *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York et London, New York University Press, 2011, p. 4-6.

ideas that surrounded Noble Savagery as concrete gestures that possessed physical and emotional meaning.<sup>222</sup> »

Dans le cas des collèges et des couvents, l'importance conférée au déguisement était grande (image 3.3). Un drame tiré du roman *Les Anciens Canadiens* est joué en 1865 et en 1868 au Collège de l'Assomption. Lors des deux productions, le collège emprunte, par l'intermédiaire de Nazaire Piché, curé de Lachine, des costumes de « chefs sauvages » aux Indiens de Caughnawaga<sup>223</sup>. La peine que le collège se donne est plus grande encore en 1868 alors que le missionnaire Ritchot « a consenti à exercer les bandes sauvages qui [figurent dans la pièce] pour rendre la peinture de mœurs plus naturelle<sup>224</sup> ». L'intention est ici d'utiliser les connaissances ethnographiques du missionnaire afin d'arriver au plus proche de l'expression des soi-disant mœurs indiennes. Qu'importe que son savoir concerne les Autochtones de la Rivière Rouge des années 1860 et non ceux de la vallée du Saint-Laurent au XVIII<sup>e</sup> siècle !

---

<sup>222</sup> Philip J. Deloria, *op. cit.*, p. 6

<sup>223</sup> *La Minerve*, 14 juillet 1865, p. 2 ; *La Minerve*, 20 mars 1868, p. 1 ; *La Minerve*, 27 mars 1868, p. 2.

<sup>224</sup> *La Minerve*, 20 mars 1868, p. 1. L'importance de l'ethnographie dans cette pratique est expliquée par Philip J. Deloria dans *Playing Indian* (Philip J. Deloria, *op. cit.*, p. 117).



Image 3.3 : « Acteurs de la pièce "Le P. Isaac Jogues, S. J. ou l'Évangile prêché aux sauvages" en juin 1874 » (AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS3/D3, « Le P. Isaac Jogues, S. J. ou l'Évangile prêché aux sauvages », 30 juin 1874).

Mais ces démarches étaient-elles vraiment nécessaires pour produire l'authenticité recherchée ? La performance de l'indianité n'était-elle pas en elle-même une monstration ethnographique ? En 1865, *La Minerve* écrit :

Tantôt, c'est le langage et l'accent de l'*habitant* ; tantôt c'est l'approche d'une tribu sauvage qui salue par des cris ; c'est le spectacle de ces Indiens, tatoués, bigarrés, couronnés de plumes, qui se glissent dans les broussailles, les yeux ardents, le corps souple comme le serpent et s'élançant sur leur victime avec des cris épouvantables ; c'est leur danse et leur chant de mort. Nous apprenons plus dans ces quelques heures de représentation qu'en plusieurs années de simples lectures<sup>225</sup>.

---

<sup>225</sup> *La Minerve*, 14 juillet 1865, p. 2.

En prenant appui sur le registre racial et sur l'importance de l'apparence physique (à la fois dans le costume et dans la posture), certains élèves canadiens-français réussissent donc bel et bien à incarner l'« authentique » Indien<sup>226</sup>.

#### 4.2.2 Altérité, fantaisie et subversion

« Le personnage Autre, précisément parce qu'il est Autre, est un moyen pour la fiction d'exprimer le non-dit, la passion et l'interdit. [...] Voilà pourquoi, sans doute, la figure de l'Autre représente si souvent la liberté des conventions sociales, l'attrait pour l'aventure et la puissance de la déraison. Séduisant, différent de la norme, l'Autre l'est dans la mesure où il répond à nos désirs cachés et fait écho à nos rêves non réalisés<sup>227</sup> ». La fantaisie et l'interdit que permet la performance de l'indianité offrent de multiples voies de subversion des normes sociales, à la fois pour les acteurs et pour le public<sup>228</sup>.

Dans un monde catholique où théâtre et superstition ne sont pas toujours bienvenus, la scène du « sorcier évoquant l'Esprit des Ténèbres » dans « Dollard » transcende les normes. En même temps, c'est le déguisement — donc le théâtre — qui permet à l'interdit de s'exprimer. En vertu de sa position exogène, l'Autre simulé peut invoquer Satan et procurer, par le fait même, de fortes émotions à l'auditoire : en effet, grâce à « un jeu de scène impressionnant », cette séquence est l'« une des plus remarquables de l'ouvrage<sup>229</sup> ». Ces représentations des mœurs indiennes sont habilement imprégnées d'une aura de mystère et de féerie. Lorsqu'elle n'est que secondaire à l'intrigue, comme dans *Les Anciens Canadiens* ou *La conspiration de Champlain*, la performance de l'indianité ajoute une touche de fantastique à la reconstitution historique. Par ailleurs, il est remarquable que les

---

<sup>226</sup> Pour une autre version de la performance de l'indianité au XIX<sup>e</sup> siècle, voir : Ian Radford, « Performance, Politics, and Representation: Aboriginal People and the 1860 Royal Tour of Canada », *The Canadian Historical Review*, vol. 84, n° 1 (mars 2003), p. 1-32.

<sup>227</sup> Janet Paterson, *op. cit.*, p. 168.

<sup>228</sup> Toni Morrison remarque la même chose quant à la *persona* africaniste (Toni Morrison, *op. cit.*, p. 88).

<sup>229</sup> F. Colonnier, « Au Mont St-Louis », *La Patrie*, 26 avril 1900, p. 10. Plusieurs années plus tôt, les acteurs du Collège Sainte-Marie incarnant les « sanguinaires bourreaux » du Père Jogues avaient reçu les félicitations du journaliste de *La Minerve* : « les acteurs se sont acquittés de leur tâche d'une façon irréprochable » (*La Minerve*, 1er juillet 1874, p. 3).



journaux, que ce soit en 1874 ou en 1902, accordent toujours beaucoup d'importance à ces scènes :

Vers la fin de l'acte, il y a le supplice du chef indien qui mérite une mention. Ici, nous tombons dans la féerie du drame wagnerien : des squelettes sortent de leurs tombes et se tiennent rigides comme des mannequins : les indiens brandissent des haches sur la tête du supplicié qui voit son crâne lacéré, mais n'en continue pas moins son discours : enfin, Champlain, pris de pitié, prend son mousquet, l'épaule et fracasse le crâne du supplicié, afin de le libérer ; le corps pend inerte au poteau qui fume : une odeur acre se répand dans la salle. C'est effrayant<sup>230</sup>.

Si l'élegie proleptique est constitutive du genre épique, les reconstitutions historiques jouées dans les théâtres scolaires empruntent plutôt au genre du fantastique et du merveilleux.

Le public adulte appréciait donc ces scènes rappelant les contes de fées. Mais qu'en est-il des enfants et des jeunes acteurs ? La mise en scène de l'indianité a vraisemblablement un caractère pédagogique. En proposant aux jeunes spectateurs un univers fantastique campé à même l'histoire nationale, les dramaturges font œuvre patriotique, tel que le mentionne Alphonse Christin :

La magie des décors, comme [...] les voix mystérieuses des forêts vierges, les silhouettes fantastiques des jongleurs et des manitous se glissant au milieu des féroces indigènes pour les exciter au massacre et au carnage, les chants de mort, les danses de guerre, les luttes corps à corps, avec accompagnement de casse-tête et de tomahawk, etc., etc. Tout ce tremblement contribue beaucoup à l'imagination des petits, et à leur graver profondément dans la mémoire les combats et les hauts faits de nos aïeux.

À côté des scènes terrifiantes dont ces drames abondent, il y a de bien consolants tableaux qui font heureusement contraste.

Les chants pieux des marins, les prières ardentes des marins, leur foi inébranlable, [...], etc, etc, reposent l'esprit des horribles spectacles diaboliques auxquels l'auteur vient de nous faire assister<sup>231</sup>.

C'est, une fois de plus, le bien contre le mal, la piété des marins français contre le spectacle diabolique de l'indianité. Les jeunes spectateurs affectionnaient certainement ces divertissements émouvants. Si la narration des supplices des martyrs frappait l'imagination

---

<sup>230</sup> « Champlain », *La Patrie*, 30 avril 1902, p. 2. Voir également : *Le Journal des Trois-Rivières*, 8 juillet 1878, p. 2.

<sup>231</sup> Alphonse Christin, « Lettre ouverte », *La Patrie*, 14 mai 1900, p. 6.

des jeunes lecteurs, que dire de l'émotion que devait produire le spectacle de ces scènes terrifiantes ? Et que dire de l'intensité de l'expérience des jeunes qui performaient ces féeries diaboliques !

La portée subversive de cette performance de l'indianité par collégiens et couventines ne devrait toutefois pas être minimisée<sup>232</sup>. Que ce soit Winouah ou le Jongleur dans « Donnacona », les rôles d'Indiens permettent aux jeunes acteurs de s'engager dans une performance subversive des idéaux de la féminité et de la virilité que l'institution scolaire leur inculque par ailleurs. Comme le remarque Heather Fitzsimmons Frey dans sa thèse de doctorat sur les possibilités offertes par le théâtre « domestique » aux jeunes filles de la société victorienne : « Although violence and the grotesque have an allure for adults, playing with theatrical violence may be especially appealing to children because it allows them to embody what adult civilizing influences try so hard to repress.<sup>233</sup> » Il en va de même des idées païennes. Quoi de plus subversif et excitant pour H. Babin, jeune étudiant d'une institution catholique, que de jouer le rôle de Satan ? L'expression d'une violence indisciplinée, le fait de parler en idiome « indien »<sup>234</sup> et d'exécuter des chants de guerre sont autant d'occasions pour les garçons de transgresser les attentes sociales qui pèsent sur eux. Or, l'indianité performée par les jeunes filles comporte une dimension non-conformiste beaucoup plus étendue encore<sup>235</sup>.

---

<sup>232</sup> Jeff Bowersox rappelle toutefois que la condition de possibilité de cette subversion est l'acceptation de l'ordre colonial : « More than this, imaginatively entering and claiming uncivilized spaces, battling or identifying with uncivilized peoples provided opportunities for autonomy and also to transgress civilized society's norms, even if only temporarily. But doing so depended on accepting the generally received notions of civilized and uncivilized used to justify European expansion; this binary was essential to developing exciting and adventurous, even subversive worlds. » (Jeff Bowersox, *op. cit.*, p. 21).

<sup>233</sup> Heather Fitzsimmons Frey, « Victorian Girls and At-Home Theatricals: Performing and Playing with Possible Futures », thèse de Ph.D. (Theatre and Performance Studies), University of Toronto, 2015, p. 169.

<sup>234</sup> Au sujet de la mise à distance de l'Autre grâce à un idiome différent, ici « indien », ailleurs « africaniste », voir : Toni Morrison, *op. cit.*, p. 74.

<sup>235</sup> C'est d'ailleurs ce que remarque aussi Rayna Green : « But, inevitably and eventually, it draws women, even blacks, into the peculiar boundaries of its performance, offering them a unique opportunity—through playing Indian—of escaping the conventional and often highly restrictive boundaries of their fixed cultural identities based in gender or race. » (Rayna Green, *loc. cit.*, p. 31).

Après avoir échafaudé le plan de trahison de la jeune Algonquine, les deux couventines qui interprètent Altoutinou et Winouah dans l'Opérette « Coaïna » entament ce chant de guerre :

Guerre à mort ! Poursuivons de notre haine  
Et l'Algonquin et l'homme aux blanches mains  
Guerre à mort ! Que la vengeance indienne  
Suive son cours ; c'est là tous nos destins  
Du caribou la plaine est dévastée  
Nos braves guerriers sont sans nom  
De l'Indien, la tente est sans fumée  
Pour l'homme blanc, point de pardon  
Comme un souffle de feu sur les flots, vogue  
Avec le dard au poing, la rage au cœur  
Le cruel Iroquois. Et sa pirogue,  
Jette aux échos ses soupirs de malheur  
Guerre à mort !

Au XIX<sup>e</sup> siècle, pour la jeune fille de l'élite montréalaise, rares devaient être les occasions d'exprimer une telle violence. De la même façon, le tableau sur Mère Bourgeoys jouée lors d'une fête intime de couvent permet à une fille d'enfreindre les idéaux de maternité et de féminité qui lui sont enseignés. Le tableau présente Marguerite Bourgeoys recevant dans ses bras une jeune enfant indienne qui fuit sa mère, « a dark furious looking squaw [...] shaking her fist menacingly at Mother Bourgeoys<sup>236</sup> ». Quant à lui, le discours lu par Mlle Nault en juillet 1864 est d'un caractère très différent, mais tout aussi loin des conventions sociales : c'est « le discours qu'un chef huron adressa aux Religieuses Ursulines lors du premier incendie de leur couvent<sup>237</sup> ». Comme l'écrit Fitzsimmons Frey : « For girls expected to exhibit self-control in all aspects of their lives, indulging in big, highly performative emotional displays could have been both challenging and liberating, not to mention fun.<sup>238</sup> » Ces rares performances féminines de l'indianité ont offert, pour

---

<sup>236</sup> ACND, 200/110/11, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours moyen, 1<sup>re</sup> classe [1898-1899]. Le tableau qui est décrit a probablement été inspiré par l'image de Mère Bourgeoys contenue dans un manuel de lecture des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame (image 3.4).

<sup>237</sup> « Examens Publics et Distributions de Prix dans les Universités, les Collèges, Académies et Écoles Modèles », *Journal de l'instruction publique*, vol. 8, n° 8 (août 1864), p. 112.

<sup>238</sup> Heather Fitzsimmons Frey, *loc. cit.*, p. 174. Colin Coates et Cecilia Morgan font une remarque semblable à propos d'une pièce de théâtre scolaire inspirée de l'exploit de Madeleine de Verchères : « For instance, in the children's plays which give clear roles to the Natives, such roles must have been as compelling, if not more so, than the actions of the heroine and her colleagues within the fort. What Euro-Canadian children would not prefer the role of the Indian attacker in the staid classrooms of the early twentieth century? » (Colin M. Coates et Cecilia Morgan, *op. cit.*, p. 264).

quelques heures, la possibilité à ces jeunes actrices d’embrasser l’identité fondamentalement différente de l’Autre.



Image 3.4 : « Une petite fille sauvage quitte sa mère et va se précipiter dans les bras d’une sœur de la Congrégation » (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix : lectures et récitations précédées d’une étude théorique et pratique de la prononciation française d’après la méthode de M, V. Delahaye - cours élémentaire*, Montréal, Beauchemin, 1895, p. 100).

## Conclusion

Tout comme l’expérience des jeunes filles victoriennes jouant avec l’univers de l’orientalisme révélée par Fitzsimmons Frey, la performance de l’indianité par les jeunes canadiens-français est « potentially *both* empowering and oppressive<sup>239</sup> ». La brève évocation qu’offrent ces activités aux élèves et aux spectateurs voile le génocide culturel des Premières Nations qui se déroule au même moment. Comme l’explique Rayna Green : « the living performance of ‘playing Indian’ by non-Indian peoples depends upon the physical and psychological removal, even the death, of real Indians. » Elle ajoute : « In order for anyone to play Indian successfully, real Indians have to be dead. Americans have to believe them dead or kill them off. The Cult of the Vanishing Indian was merely practice for the ritual reenactment.<sup>240</sup> » Quelques années avant que les autorités canadiennes

<sup>239</sup> Heather Fitzsimmons Frey, *loc. cit.*, p. 235.

<sup>240</sup> Rayna Green, *loc. cit.*, p. 49.

affirment vouloir « tuer l'Indien dans l'enfant<sup>241</sup> » avec leur programme de pensionnats autochtones, paradoxalement, les jeunes blancs « jouent » à l'Indien avec l'approbation des autorités morales et scolaires. Le paradoxe n'est qu'apparent. L'éradication de l'altérité réelle et l'appropriation d'une altérité fantasmée participent de la même intention. Au moment même où l'authenticité indienne est revendiquée par les Canadiens français, le gouvernement s'efforçait d'éradiquer les cultures autochtones. Il est particulièrement saisissant, à ce sujet, de juxtaposer les photographies de Thomas Moore, avant et après son entrée à la *Regina Indian Industrial School* à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>242</sup>, avec celle des jeunes garçons de l'orphelinat Saint-Arsène à Montréal interprétant *Les Anciens Canadiens* au début du XX<sup>e</sup> siècle (images 3.5 et 3.6). L'affiliation institutionnelle de ces photographies laisse supposer qu'aucun de ces garçons ne jouissait d'une situation privilégiée. Malgré cela, grâce au rapport de domination exercé par les Eurocanadiens envers les Autochtones, le travestissement expérimenté par les jeunes « indiens » de l'orphelinat montréalais est festif, celui imposé au jeune Saulteux est brutal.

Les multiples formes que prend la représentation de l'Indien (ou du Sauvage) dans le corpus scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle constituent un discours hégémonique qui est très proche de la structure discursive de l'orientalisme définie par Edward Saïd :

[l'orientalisme] *est* (plutôt qu'il n'exprime) une certaine *volonté* ou *intention* de comprendre, parfois de maîtriser, de manipuler, d'incorporer même, ce qui est un monde manifestement différent (ou autre et nouveau) ; surtout, il est un discours qui n'est pas du tout en relation de correspondance directe avec le pouvoir politique brut, mais qui, plutôt, est produit et existe au cours d'un échange inégal avec différentes sortes de pouvoirs, qui est formé jusqu'à un certain point par l'échange avec le pouvoir politique (comme dans l'*establishment* colonial ou impérial), avec le pouvoir intellectuel [...], avec le pouvoir culturel (comme dans les orthodoxies et les canons qui régissent le goût, les valeurs, les textes), la puissance morale comme dans les idées de ce que « nous » faisons et de ce qu'« ils » ne peuvent faire ou comprendre comme nous)<sup>243</sup>.

---

<sup>241</sup> Audrey Rousseau, « Mémoires et identités blessées en contexte postcolonial : La Commission de vérité et réconciliation du Canada », *Mémoire de maîtrise (sociologie)*, Université de Québec à Montréal, 2011, p. 11.

<sup>242</sup> En 2015, Louise BigEagle a réalisé le court métrage *I Am a Boy* qui démystifie l'identité et l'histoire de Thomas Moore, au-delà de ces photographies bien connues.

<sup>243</sup> Edward Saïd, *L'orientalisme...*, *op. cit.*, p. 25.

L'ensemble des textes américains, canadiens et européens concernant les Premières Nations de l'Amérique du Nord offre ainsi un parallèle saisissant avec ceux de l'orientalisme<sup>244</sup>. Dans les deux cas, il s'agit d'un rapport de domination fondée sur l'autorité de la parole européenne et américaine. La réalité en vient à être occultée par l'autorité livresque. Manifestations des multiples liens entre le savoir et le pouvoir qui sont au cœur de l'histoire coloniale et impériale des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, les deux discours gommant la réalité contemporaine. Le culte du « dernier Indien » correspond, dans ce cadre, à la quête d'un Orient éternel ou rêvé<sup>245</sup>. Ces deux mythes servent à l'imagination occidentale d'antidotes à la modernité<sup>246</sup>. La littérature et la performance théâtrale de ces mythes permettent finalement au public européen et américain une évasion à faible coût.

Le savoir ethnographique, l'histoire coloniale, l'élégie proleptique : ces différents éléments de la représentation de l'Indien à l'école sont complètement imbriqués — et par ailleurs essentiels — dans les performances de l'indianité que constituent les pièces de théâtre ou l'illustration du jeune garçon « jouant à l'Indien ». L'appropriation de l'identité indienne dans la performance n'a de sens qu'une fois ce savoir intégré par les enfants canadiens-français. L'orientalisme n'agit pas autrement, comme le rappelle Heather Fitzsimmons Frey : « Therefore, *how* girls acquired their "knowledge" about the "other" and "other places" is part of why the performances could be so potent for the imagination, and also why it is reasonable to assume girls held a common orientalist perspective, which ultimately obliterated the human beings in the "Orient" even as it gave strength to white Victorian girls.<sup>247</sup> » La représentation de l'Indien à l'école révèle, de la même façon, une structure de pouvoir fondée sur une connaissance et un désir de l'Autre qui, dans le même élan, en efface la présence réelle<sup>248</sup>.

---

<sup>244</sup> Lisa Monchalin, *The Colonial Problem. An Indigenous Perspective on Crime and Injustice in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 2016, p. 73-74.

<sup>245</sup> Vincent Masse, *loc. cit.*, p. 127-128.

<sup>246</sup> Le fait de « jouer à l'Indien » a été analysé comme une manifestation de l'antimodernisme (Sharon Wall, *loc. cit.*, Philip J. Deloria, *op. cit.*)

<sup>247</sup> Heather Fitzsimmons Frey, *loc. cit.*, p. 205.

<sup>248</sup> Cette adéquation entre orientalisme et les discours sur les Premières Nations de l'Amérique du Nord mériterait une étude plus poussée. Quelques sources scolaires établissent une comparaison explicite entre l'Indien et l'Orient, entre les plaines de l'Amérique du Nord et le désert du Sahara. Voir : John Douglas Borthwick, *op. cit.*, p. 109-110 et 188-192 ; « Public instruction all over the world », *Journal of Education*, vol. 1, n° 5-6 (juin-juillet 1857), p. 103-104 ; « Dictées. Caractère dégradé des Sauvages », *L'Enseignement primaire*, 31<sup>e</sup> année, n° 2 (oct 1909), p. 110-111. Au sujet de cette comparaison entre l'Orient et l'Indien, voir aussi : Catherine Larochelle, « L'Orient comme miroir... », *loc. cit.*

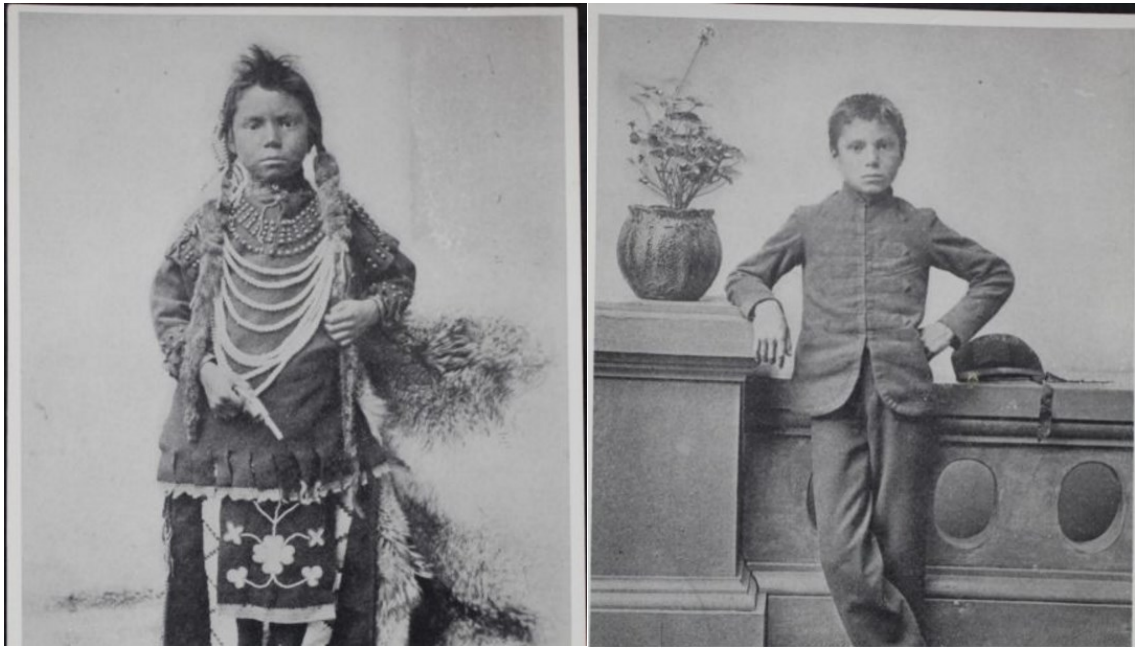


Image 3.5 : « Thomas Moore before and after admission to Regina Indian Industrial School » (Archives provinciales de la Sakatchewan, R-A8223).



Image 3.6 : « Acteurs de la pièce "Les Anciens Canadiens" à l'Orphelinat Saint-Arsène de Montréal au début du XX<sup>e</sup> siècle » (Adélarde Faubert, s.g., *Orphelinat Saint-Arsène*, Montréal, L'Institut des Frères de Saint-Gabriel au Canada, 1989, p. 13).

## Chapitre 4

### L'Autre observé ou « l'enseignement par les yeux »

*A picture can replace a thousand words, but it is never innocent, empty of situated knowledges, or isolated from one thousand other words and pictures.*  
Karen Stanworth<sup>1</sup>

Pourquoi consacrer un chapitre entier au rôle des images dans la représentation scolaire de l'altérité au XIX<sup>e</sup> siècle ? Quel rôle remplissent-elles et pourquoi doit-on les analyser séparément des autres procédés discursifs qui construisent l'altérité ? Telles sont les questions auxquelles je répondrai tout au long de ce chapitre. L'importance de la visualité dans la reconnaissance<sup>2</sup> de l'altérité est centrale. De plus, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'image de l'Autre est à la fois un procédé rhétorique et un impératif pédagogique. En ce sens, il est essentiel d'examiner comment ces illustrations s'inscrivent dans un contexte éducationnel où image *et* altérité sont toutes deux des instruments pédagogiques privilégiés de l'instruction publique.

#### Introduction : relations sociales, visualité et observation

Le regard posé sur Autrui et celui qui est posé sur Soi sont à la base de l'élaboration des identités individuelles et collectives, ainsi que l'introduction de la thèse l'a expliqué. En effet, la visualité est un élément central de la construction des relations sociales<sup>3</sup>. L'importance de voir autrui et d'être vu de lui constitue un moment clé dans l'élaboration de la rencontre interpersonnelle. W.J.T. Mitchell a écrit : « La vision est aussi importante que le langage dans la médiation des relations sociales et n'est réductible ni au langage, ni au discours, ni au signe<sup>4</sup> ». À cet égard, il est essentiel d'analyser l'acte d'observer — et par conséquent les images qui en sont le support — avec le même sérieux que nous le faisons pour les discours écrits.

---

<sup>1</sup> Karen Stanworth, *Visibly Canadians*, Montreal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2014, p. 16.

<sup>2</sup> Tout au long de ce chapitre, j'insisterai sur l'idée que l'observation des images de l'Autre permet une reconnaissance, c'est-à-dire une connaissance qui est activée dans l'esprit de l'élève par l'observation de l'image.

<sup>3</sup> Maxime Boily et Stéphane Roth, « Avant-propos » dans W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*, Paris, Les presses du réel, 2014, p. 8.

<sup>4</sup> W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?... , op. cit.*, p. 65.



La reconnaissance visuelle, indispensable à l'existence du Soi, est toujours inscrite dans une relation de pouvoir. Comme le remarque bien Karen Stanworth, « visual culture is the primary mode through which these iterations of self are produced and consumed, and as such, visibility and visuality are central to social articulations of identity and the relations of power associated with those identities positions <sup>5</sup> ». En tant que véhicule de différenciation sociale, la visualité est fondamentale dans la représentation de l'altérité. Au chapitre 2, j'ai déjà introduit l'idée selon laquelle la visualité est centrale à l'analyse du corps et de la race. La construction rhétorique de la race se fonde sur des différences corporelles *visibles*, et par conséquent, *lisibles*. Le sociologue Stuart Hall offre une comparaison très juste entre la vue du corps racialisé et la lecture d'un texte. Pour lui, le corps est un texte :

Et nous en sommes tous des lecteurs assidus. Nous nous promenons et regardons ces corps, ces textes, comme le feraient des critiques littéraires. Nous regardons de plus en plus près ces différences toutes fines, même quand elles sont minuscules, et quand notre système de classification semble fonctionner, nous nous transformons d'un coup en structuralistes, et nous nous mettons à faire toutes sortes de combinaisons : alors elle a plutôt un gros nez, des cheveux plutôt crépus, un postérieur relativement gros, donc on va la ranger là. Nous sommes des lecteurs de la race, voilà ce que nous faisons. Nous sommes des lecteurs de la différence sociale. [...] c'est justement cette évidence même de la visibilité de la race qui me persuade qu'elle fonctionne parce qu'elle signifie quelque chose. La race est un texte que nous pouvons lire.<sup>6</sup>

Afin que les écoliers soient en mesure de *lire* ce signifiant qu'est la race, ils doivent être visuellement « alphabétisés ». C'est en *observant* la représentation picturale de l'« Arabe », de l'« Indien » ou du « Chinois » qu'il pourra les reconnaître et les imaginer.

Dans l'introduction de son livre *Iconologie*, William John Thomas Mitchell présente les différentes notions liées à l'étude des images : « [*Iconologie* est u]n livre qui traite de ce qui est dit des images. Un livre qui ne s'intéresse pas pour autant à des représentations matérielles et à ce qui en est dit, mais à l'*idée* d'imagerie en tant que telle et aux notions qu'elle emporte : la représentation, l'imagination, la perception, la

---

<sup>5</sup> Karen Stanworth, *op. cit.*, p. 6.

<sup>6</sup> Stuart Hall, *Identités et cultures 2. Politiques des différences*, Paris, Éditions Amsterdam, 2013, p. 107-108.

ressemblance et l'imitation<sup>7</sup> ». Dans son énumération, Mitchell oublie pourtant un élément nécessaire de l'étude iconographique : l'observation. L'image existe d'abord dans la réalité qu'est l'acte posé par l'observateur. L'analyse des images n'est possible qu'une fois opérée leur appréhension par l'observation. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les pédagogues rattachent déjà souvent la représentation visuelle à la capacité des enfants d'imaginer les choses vues<sup>8</sup>, comme le fera plus tard Mitchell<sup>9</sup>. J'ai choisi d'associer l'étude des images scolaires à la faculté d'observation en raison de la question centrale de ma thèse, qui est celle de l'altérité<sup>10</sup>. Avant d'être à même de faire voyager les élèves en imagination, la représentation picturale de l'Autre les oblige à *observer* l'image et à *reconnaître* l'Autre représenté.

La première section de ce chapitre portera sur les images, leur nature et leur place dans l'analyse historique. Je m'intéresserai ensuite au *pictorial turn* que connaissent les sociétés occidentales au XIX<sup>e</sup> siècle et qui s'illustre notamment par l'importance pédagogique qui est alors accordée aux images. En abordant le contexte de production et de circulation des illustrations proposées aux écoliers, la troisième section ajoutera une analyse contextuelle à l'appréhension des images scolaires de l'Autre. Enfin, je consacrerai la dernière section du chapitre à l'étude des liens entre l'observation de l'Autre et l'apparition des stéréotypes visuels. Je me pencherai alors sur le pouvoir iconographique dans la construction de l'altérité et sur la façon dont ce pouvoir s'exprime précisément dans certaines images scolaires.

## 1. Analyser des images

Apparues dans les années 1980 et 1990 aux États-Unis, les *visual studies* sont une branche des sciences humaines. Associées aux études culturelles (*cultural studies*), les

---

<sup>7</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconologie. Image, texte, idéologie*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2009, p. 33.

<sup>8</sup> Par exemple, en 1884, dans la préface d'un manuel de lecture de l'éditeur torontois Gage, l'enseignant lit : « the picture at the head of the lesson should be talked about, and the pupils questioned upon it, in such a way as to excite the imagination. » (*First Reader, Part I.*, Canada publishing company, 1884, p. 7).

<sup>9</sup> Peter Burke remarque d'ailleurs que les images permettent aux historiens d'imaginer le passé (Peter Burke, *Eyewitnessing : The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001, p. 13).

<sup>10</sup> Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'ethnographie est d'ailleurs vue « essentiellement comme une activité d'*observation* et de *collecte*, c'est-à-dire comme une activité visuelle et spatiale » (Johannes Fabian, *Le temps et les autres : comment l'anthropologie construit son objet*, Toulouse, Anacharsis, 2006 [c1983], p. 205).

études de la culture visuelle présentent une perspective complémentaire à l'histoire de l'art<sup>11</sup>. Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce courant valorisent l'étude d'images que les historiens de l'art ont longtemps ignorées : publicités, photographies, gravures, images télévisuelles, etc. Ils privilégient aussi une appréhension du visuel qui va au-delà de l'analyse des images pour inclure la question plus globale de la visualité. Dans un essai intitulé « Montrer le voir. Une critique de la culture visuelle », W.J.T. Mitchell explique que les recherches sur la culture visuelle veulent dévoiler ce qui est, à première vue, invisible : le regard regardant. « L'objectif de mon enseignement a toujours été clairement avoué [écrit Mitchell] : lever le voile de familiarité et d'évidence qui accompagne toute expérience du regard pour le problématiser, l'analyser et en révéler le mystère.<sup>12</sup> » Selon la théorie développée par W.J.T. Mitchell, l'analyse des images va de pair avec l'étude de l'acte posé par l'observateur. Ainsi, « la culture visuelle ne se limite pas à la construction sociale du visuel, mais s'étend à la construction visuelle du social.<sup>13</sup> » Tout au long de ce chapitre, j'essaierai de combiner l'étude des représentations visuelles du monde (la construction sociale du visuel) à celle de l'usage pédagogique des images (la construction visuelle du social).

### 1.1 Qu'est-ce qu'une image ? : images graphiques et images mentales

Qu'est-ce qu'une image ? Selon W.J.T. Mitchell, les images peuvent être regroupées en différentes familles, les images graphiques (gravures, statues, dessins) n'étant pas du même genre que les images mentales (rêves, idées) qui sont elles-mêmes différentes des images verbales (descriptions, métaphores), par exemple<sup>14</sup>. Phantasme ou projection optique, à quoi reconnaît-on l'image ? Dans un petit manuel introductif, Martine Joly propose une définition synthétique fort pratique : « [Le mot image] indique quelque chose qui, bien que ne renvoyant pas toujours au visible, emprunte certains traits du visuel et, en tout état de cause, dépend de la production d'un sujet : imaginaire ou concrète, l'image passe par quelqu'un, qui la produit ou la reconnaît.<sup>15</sup> » L'image est, par essence,

---

<sup>11</sup> Maxime Boidy et Stéphane Roth, « Indiscipline de l'image. Avant-propos des traducteurs » dans W.J.T. Mitchell, *Iconologie...*, *op. cit.*, p. 12.

<sup>12</sup> W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?...*, *op. cit.*, p. 339.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 345.

<sup>14</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconologie...*, *op. cit.*, p. 46-47.

<sup>15</sup> Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin, 2015, p. 9.

médiée. Toutefois, elle n'est jamais fixe puisqu'elle est ce qui « transcende les médias, ce qui peut être transféré d'un média à un autre.<sup>16</sup> » La photographie d'un arbre (image graphique) apparaît dans l'imagination (image mentale) à la simple expression du mot « arbre ». Le signe qu'est le mot « arbre » renvoie, dans l'esprit, à une image précise. Cet exemple montre à quel point l'apprentissage (ou la socialisation) est nécessaire pour qu'un simple mot fasse jaillir une image dans l'esprit<sup>17</sup>. L'importance de considérer la pédagogie de l'observation avant celle de l'imagination se trouve ainsi justifiée. Les images mentales essentielles aux élèves pour *imaginer* l'ailleurs sont issues d'une longue socialisation notamment constituée par l'observation des images graphiques (gravures, projections, etc.). Ce processus leur permet ensuite d'imaginer une chose ou une personne par la simple évocation d'un mot, par exemple le mot « nègre » comme je le montrerai à la fin du chapitre.

## 1.2 Iconologie, relation texte/image et autres méthodologies

Les chercheurs qui s'intéressent aux images ont à leur disposition plusieurs outils méthodologiques. J'évoquerai rapidement la méthodologie indispensable à l'enquête historique et les outils pertinents à l'analyse spécifique des images de l'Autre.

Le chercheur néerlandais Eddy de Jongh décrit l'analyse iconologique comme « an attempt to explain representations in their historical context, in relation to other cultural phenomena<sup>18</sup> ». L'historien qui aborde les images dans sa recherche doit ainsi s'assurer de connaître les codes culturels de la société étudiée. Le regard posé sur le monde, tel qu'il apparaît dans les représentations visuelles, n'est jamais neutre. Il prend place dans un contexte socioculturel précis<sup>19</sup>. Ensuite, l'analyste doit s'intéresser aux différents acteurs qui entrent en contact avec l'image, car le contexte de production de l'image ne nous en dit pas toujours beaucoup sur son utilisation. Comme le remarque Peter Burke, l'importance de l'observateur (*eyewitness*) est considérable. Ainsi, il faut connaître le

---

<sup>16</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconologie...*, *op. cit.*, p. 21.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Eddy de Jongh, cité par Peter Burke, *Eyewitnessing...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>19</sup> Dagnoslaw Demski et Ildikó Sz. Kristóf, « Introduction » Demski Dagnoslaw, Kamila Baraniecka et Ildikó Sz Kristóf (dir.), *Competing Eyes: Visual Encounters With Alterity in Central and Eastern Europe*, Budapest, L'Harmattan, 2013, p. 12. Le lecteur trouvera un exemple de l'importance du contexte culturel dans l'analyse des images à la fin de ce chapitre (section 4.2.4).

contexte de réception des images afin de comprendre comment elles ont été perçues à l'époque<sup>20</sup>.



Image 4.1 : Sans titre (Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 161).

Le lien entre le texte et l'image : tel est le deuxième élément à considérer lors de l'analyse iconologique. Selon Mitchell, textes et images se répondent et « la compréhension de l'un fait inévitablement appel à l'autre<sup>21</sup> ». Illustrons ce principe fondamental par deux exemples. L'image reproduite à la page 161 du manuel *Mon premier livre* (1900) représente une jeune fille qui offre la charité à une mère de famille et à un vieillard. Lorsque nous observons l'image sans prendre en compte le texte (image 4.1), le regard est naturellement dirigé vers la jeune fille au centre. La connaissance du contexte socioculturel permet de comprendre une partie de la portée idéologique de l'image, même sans le secours du texte<sup>22</sup>. Le personnage central incarne l'idéal de jeunesse, de charité et de féminité encouragé à l'époque : une jeune fille offrant la charité aux nécessiteux.

<sup>20</sup> Peter Burke, *op. cit.*, p. 14.

<sup>21</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconologie...*, *op. cit.*, p. 93.

<sup>22</sup> Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre*, Montréal, VLB, 2004 ; Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, « Le réseau de régulation sociale montréalais » dans Dany Fougères (dir.), *Histoire de Montréal et de sa région, Tome 1 : des origines à 1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012, p. 673-715.

## GRAMMAIRE

## PLURIEL DES ADJECTIFS



LES BONS PAUVRES

LE BON PAUVRE

Le pluriel des adjectifs se forme en ajoutant un *s*.  
Exemples : Le bon pauvre, les bons pauvres ; un fleuve large, des fleuves larges.

Les adjectifs terminés au singulier par *s* ou *x* ne changent pas au pluriel. Exemples : Un chat gris, des chats gris ; un petit garçon heureux, des petits garçons heureux.

Les adjectifs terminés par *EAU* prennent un *x* au pluriel. Exemples : Un beau livre, des beaux livres ; un cahier nouveau, des cahiers nouveaux.

## EXERCICE

*Mettez les adjectifs au pluriel*

Une route droite, des routes . . . . . Une maison neuve, des maisons . . . . .  
Un fruit doux, des fruits . . . . . Un beau bateau, de . . . . . bateaux. Un  
chapeau gris, des chapeaux . . . . . Un gros arbre, de . . . . . arbres.

Image 4.2 : « Grammaire – Pluriel des adjectifs » (Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 161).

Qu'arrive-t-il lorsque nous observons la même image en y ajoutant le texte qui l'entoure (image 4.2) ? La perspective change considérablement. Le texte nous apprend que l'image n'est que le support visuel d'une leçon grammaticale sur le pluriel des adjectifs. Les intitulés au bas de l'image changent aussi la portée idéologique de l'image. L'attention dirigée par l'image vers la jeune fille est détournée par le texte vers les « bons pauvres ». Le rôle de l'image est de faire comprendre aux écoliers que s'il existe de « bons » pauvres (la mère de famille, le vieillard), il en existe aussi vraisemblablement de

« mauvais ». Ce que l'image masque — le mauvais pauvre, c'est-à-dire l'homme bien portant — est aussi important que ce qu'elle montre. En plus d'être un excellent exemple de la dimension textuelle de l'analyse des images, la gravure des « bons pauvres » nous initie à l'importance des absents, des « silences » des images.

Prenons maintenant une image liée plus explicitement à la représentation de l'altérité, dans ce cas-ci à la représentation des Noirs. En septembre 1914, la revue *L'Enseignement primaire* publie une leçon d'anglais qui reprend le modèle de la « rédaction d'après image » : les élèves sont appelés à décrire et à commenter une image (image 4.3). Dans la conversation fictive qu'il propose à l'enseignant, le pédagogue John Ahern suggère de commencer par un travail d'identification : combien y a-t-il de personnages ? S'agit-il d'adultes ou d'enfants ? d'hommes ou de femmes ? de garçons ou de filles ? Puis vient la question : de quelle couleur est l'homme ? Le déroulement du dialogue pédagogique nous apprend donc qu'après l'âge et le genre, la couleur de peau de l'un des personnages est un marqueur important de l'identité : « What color is he? He is black. A black is what? A black is a negro.<sup>23</sup> » La conversation se poursuit. L'image est décortiquée dans ses moindres détails :

On the negro's face what is there? There is a broad smile on the negro's face.

While smiling what does the black cook show? While smiling he shows his teeth.

Are they small teeth? They are big teeth.

Are they white or black? They are very white.

Is it not strange that a blackman should have very white teeth? No, it is no more strange that a blackman should have very white teeth than that a black cow should give white milk.

Décrivant l'expression faciale du Noir, Ahern effectue une comparaison directe entre les Noirs et les vaches. Sans le texte, l'analogie n'aurait pas lieu. Rien dans l'image ne la soutient. Dans cet exemple, le stéréotype est activé par le texte, témoignant par le fait même de son importance. Ahern n'arrive pas à décrire l'image d'un Noir sans établir un lien avec l'animalité.

---

<sup>23</sup> John Ahern, « Leçon d'anglais d'Après la Méthode Naturelle », *L'Enseignement primaire*, 36e année, n° 1 (septembre 1914), p. 41.

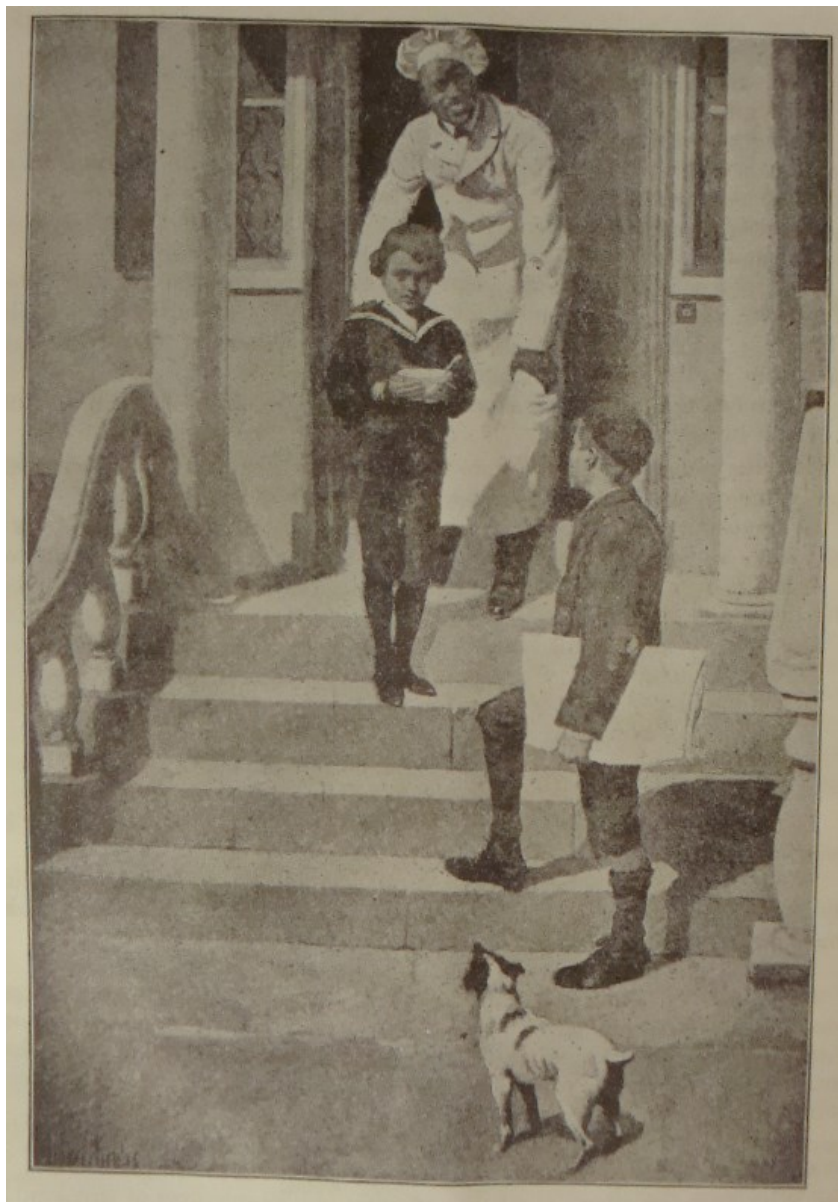


Image 4.3 : Sans titre (*L'Enseignement primaire*, 36<sup>e</sup> année, n° 1 [septembre 1914], p. 43).

Une dernière remarque méthodologique s'impose. Comme l'exemple de l'image des « bons pauvres » l'a démontré, les images sont polysémiques. En plus d'être attentive aux contextes socioculturel et textuel dans lesquels apparaît l'image, l'analyse doit encore poser d'autres questions : les images observées sont-elles typiques ou excentriques ? Dans quelles situations d'apprentissage sont-elles exposées au regard ? S'agit-il d'images isolées ou prennent-elles place dans des séries cohérentes ? Quels sont les détails qui ne se révèlent qu'après une observation prolongée ? Les analyses présentées dans ce chapitre montreront



comment les réponses à ces questions sont essentielles à l'interprétation du corpus canadien des images scolaires de l'Autre au XIX<sup>e</sup> siècle.

## 2. Un *pictorial turn* au XIX<sup>e</sup> siècle

L'une des notions fondamentales de la théorie iconologique de W.T.J. Mitchell est celle de *pictorial turn*. Ce virage est selon lui « un phénomène récurrent, corrélatif de nombreux renouvellements pratiques ou techniques des structures du visible, depuis l'adoration du Veau d'or jusqu'à l'apparition de la photographie en passant par la révolution de la perspective à la Renaissance.<sup>24</sup> » En Occident, le XIX<sup>e</sup> siècle connaît un « tournant pictorial » important. Au-delà de l'apparition de la photographie et des changements technologiques dans la reproduction des images<sup>25</sup>, l'époque vit une transformation de la culture visuelle qui dépasse le simple caractère matériel des images<sup>26</sup>. La connaissance scientifique et les divertissements collectifs (expositions, spectacles, parades) entrent alors dans le domaine de la vision : il faut *voir*<sup>27</sup>. À ce sujet, l'anthropologue Johannes Fabian insiste très justement sur le fait qu'il faut « cesser d'attribuer le développement de l'esprit scientifique occidental essentiellement à l'alphabétisation ou, en tout cas, à notre forme d'alphabétisation<sup>28</sup> ». L'apprentissage par l'image a été aussi important que l'instruction par l'écrit. D'ailleurs, l'ascendance des images dans l'instruction publique et la centralité de la vision dans l'extension de

---

<sup>24</sup> Maxime Boily et Stéphane Roth, « Avant-propos » dans W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?...*, *op. cit.*, p. 9.

<sup>25</sup> Maurice Agulhon remarque que la prolifération des textes et des images au XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas contradictoire : « Sans paradoxe, le XIX<sup>e</sup> siècle a bien été un grand siècle d'usages de l'image, et pas seulement parce que l'on a inventé la photographie et l'affichage publicitaire, ou parce que les peintres amateurs se sont multipliés. Il l'a été aussi parce que l'imprimé, conçu pour être le support du message discursif, donc antagoniste possible du message visuel, est devenu aussi pour le message visuel lui-même un support de plus, et de plus grande extension. » (Maurice Agulhon, « Préface » dans Stéphane Michaud, Jean-Yves Mollier et Nicole Savy [dir.], *Usages de l'image au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Créaphis, 1992, p. 9.

<sup>26</sup> Germain Lacasse, « Le phare du train ou le son de la lanterne. Oliver Buell et l'imagerie coloniale au Québec », *Nouvelles vues : revue sur les pratiques et les théories du cinéma au Québec*, n° 15 (hiver 2013-14), [en ligne], <http://www.nouvellesvues.ulaval.ca/no-15-hiver-2013-14-les-pratiques-visuelles-pre-cinematographiques-dirige-par-g-lacasse-et-l-pelletier/articles/le-phare-du-train-ou-le-son-de-la-lanterne-oliver-buell-et-limagerie-coloniale-au-quebec-par-germain-lacasse/> (consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2017). Analysant les deux révolutions de l'histoire de l'image à l'époque *moderne*, Peter Burke remarque qu'elles se distinguent par l'augmentation soudaine du nombre d'images disponibles à la vue des gens *ordinaires*. (Peter Burke, *op. cit.*, p. 17).

<sup>27</sup> Karen Stanworth, *op. cit.*, p. 4 ; Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 182-184.

<sup>28</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 190.

l'impérialisme européen sont deux traits du « tournant pictorial » du XIX<sup>e</sup> siècle. Ils constituent par ailleurs ensemble le contexte particulier de l'apparition des images de l'Autre dans le corpus scolaire.

## 2.1 « L'enseignement par les yeux » : l'image et la pédagogie au XIX<sup>e</sup> siècle

Le développement de l'instruction publique et la préoccupation pour la pédagogie « visuelle » coïncident au XIX<sup>e</sup> siècle. L'avènement des manuels scolaires illustrés témoigne d'un changement de paradigme dans la réflexion sociale sur l'instruction des enfants et l'éducation populaire<sup>29</sup>. Par des énoncés comme « Que distinguez-vous dans la gravure ci-dessus ?<sup>30</sup> » ou « Indiquez les personnages et les objets que vous découvrez dans la gravure<sup>31</sup> », les rédacteurs de manuels scolaires invitent les enfants à observer les gravures et à identifier les *choses* qu'ils reconnaissent. Les exercices scolaires appelés « rédaction d'après image<sup>32</sup> » exigent des élèves qu'ils rédigent une composition basée sur l'observation d'une image. D'autre part, ces pratiques didactiques témoignent de la façon dont les pédagogues lient la faculté d'observation à la connaissance<sup>33</sup>. Dans cette méthode pédagogique appelée « l'enseignement par les yeux », l'image n'est pas qu'un accessoire pour illustrer le texte. Elle est l'outil d'apprentissage central. Avant de présenter les différents médiums scolaires qui offrent aux enfants des images de l'Autre, j'examinerai les arguments pédagogiques invoqués en faveur de « l'enseignement par les yeux ».

---

<sup>29</sup> À cet égard, il est révélateur que l'apparition des journaux illustrés soit contemporaine de celle des manuels illustrés. Comme le remarque Michèle Martin, les hebdomadaires illustrés qui sont créés au même moment étaient destinés aux classes populaires et aux familles. Publiée dès 1870 à Montréal, *L'Opinion publique* « s'adressait essentiellement à la famille, surtout aux femmes à qui l'on suggérait d'en lire des passages aux enfants et de les encourager à le regarder eux-mêmes » (Michèle Martin, « L'image, outil de lutte contre l'analphabétisme : le rôle de la presse illustrée au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'éducation populaire », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 19, n° 2 [automne 2007], p. 44). D'ailleurs, le propriétaire du magazine envoie une copie de son hebdomadaire « aux écoles de la province, inscrivant explicitement son offre comme un complément de l'éducation » (*Ibid.*).

<sup>30</sup> « Héroïsme de Dollard » dans J.-Roch, Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées : degré moyen*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1902, p. 326

<sup>31</sup> « L'éléphant » dans idem, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. 282.

<sup>32</sup> Pensons notamment à celui analysé en introduction du chapitre 3.

<sup>33</sup> Un programme d'études des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame témoigne de cette pratique pédagogique au XIX<sup>e</sup> siècle. Alors que l'explication des images figure dans le programme de la deuxième année primaire (8 ans), la « rédaction d'après image » est pratiquée en 4<sup>e</sup> année (ACND, 660/310/14, Programme d'études [non daté]).

### 2.1.1 Le discours pédagogique sur l'importance des images (années 1850-1910)

Les journaux pédagogiques mentionnent l'importance des images dans l'enseignement dès les années 1850. « Pictures! pictures! hang your walls with pictures », écrit le *Journal of Education* en décembre 1857<sup>34</sup>. La même année, le prospectus du *High School department of McGill College* explique que l'enseignement de l'histoire et de la géographie est rehaussé par le choix d'« illustrations judicieuses <sup>35</sup> ». En 1871, les rédacteurs du *Journal de l'instruction publique* publient un article à ce sujet. « Des cinq sens par lesquels notre intelligence perçoit les choses extérieures, le sens de la vue est sans contredit celui qui grave le plus facilement et le plus permanemment les objets dans la mémoire. [...] C'est, de plus, celui des sens qui, pour ouvrir l'esprit à la compréhension, exige le moins de raisonnement. D'où il suit que la vue, surtout lorsqu'il s'agit de l'enfance, doit jouer un rôle considérable dans l'enseignement.<sup>36</sup> » Selon ces auteurs, la pédagogie de l'observation est utile pour deux raisons. D'abord, elle permet de faire « parvenir l'enfant à la connaissance des faits » en les lui montrant<sup>37</sup>. Ensuite, les images étant agréables aux enfants, elles aident à maintenir leur attention<sup>38</sup>.

La réponse matérielle et concrète à cet impératif pédagogique se produit d'abord chez les anglophones. Dans les années 1860, plusieurs éditeurs de cette communauté linguistique<sup>39</sup> intègrent des illustrations dans les manuels scolaires qu'ils publient. Du côté

---

<sup>34</sup> « Monthly summary », *Journal of Education*, vol. 1, n° 10 (décembre 1857), p. 188.

<sup>35</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, « High School department of McGill College, 1857-1858 ».

<sup>36</sup> « L'enseignement par les Yeux », *Journal de l'instruction publique*, vol. 14, n° 10 (octobre 1871), p. 131-132.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 132. C'est d'ailleurs ce que remarque Ségolène Le Men dans son analyse des illustrations du *Tour de France par deux enfants* : « [L'image] est l'indispensable instrument de la leçon de choses fondée sur le primat de l'expérience sur la connaissance ; elle facilite à l'enfant le passage du vécu sensoriel à l'enseignement livresque. Elle garantit la vérité des choses et apporte au texte des éclaircissements visuels, des définitions picturales. » (Ségolène Le Men, « La pédagogie par l'image dans un manuel de la Troisième République : Le *Tour de France par deux enfants* » dans Stéphane Michaud, Jean-Yves Mollier et Nicole Savy [dir.], *op. cit.*, p. 126).

<sup>38</sup> « L'enseignement par les Yeux », *Journal de l'instruction publique*, vol. 14, n° 10 (octobre 1871), p. 132.

<sup>39</sup> L'apparition des illustrations dans les manuels anglophones se produit au même moment chez les catholiques et chez les protestants. Voir : John George Hodgins, *Lovell's General Geography: for the Use of Schools, with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular Views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1861; idem, *A School History of Canada: and of the Other British North American Provinces*, Montréal, John Lovell; Toronto, Adam Miller, 1865; Gillespie, Angela, *The Metropolitan First Reader: Carefully Arranged in Prose and Verse for the Use of Schools*, New York; Boston, Montréal, D. & J. Sadlier, 1865; Frères des écoles chrétiennes, *The First Reader Carefully Arranged for the Use of Schools: Part First*, Montréal, Printed for the Brothers of the christian schools by Eusèbe Senécal, 1872.

francophone, si l'on excepte le cas de quelques abécédaires illustrés paru avant cette décennie, il faut attendre les années 1870 pour que des images apparaissent dans certains manuels de géographie et de lecture<sup>40</sup>. En 1875, dans la préface de leur première géographie francophone illustrée, les Frères des écoles chrétiennes précisent que les « illustrations ou vignettes » contribuent « à développer l'intelligence de l'élève, tout en charmant et réjouissant ses yeux<sup>41</sup> ». Aux dires des Frères, il s'agit d'ailleurs d'une « innovation » au Canada, « en ce qui concerne du moins les écoles françaises ». Dans un ouvrage publié trois ans plus tard, les éditeurs soulignent encore en avant-propos l'utilité des illustrations, mais cette fois en tant que norme plutôt que nouveauté. Ils écrivent que « les Illustrations [*sic*], de nos jours fort recommandées, peuvent donner un enseignement d'intuition aussi instructif qu'intéressant<sup>42</sup> ».

Les acteurs du milieu pédagogiques insistent sur l'importance de ce qu'ils appellent « l'enseignement par les yeux » pendant plusieurs décennies. Trente-deux ans après la publication de l'article du *Journal de l'instruction publique* que nous mentionnions plus haut, la revue *L'Enseignement primaire* le reproduit en partie (sans signaler l'emprunt) et coiffe l'article du même titre<sup>43</sup>. Malgré la prolifération des images scolaires au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'argumentation sur l'importance des illustrations est encore nécessaire. En 1901, dans la préface de son manuel de géographie, J. N. Miller écrit qu'« une image, en un instant, dit plus qu'une longue explication ; et le souvenir en est beaucoup plus persistant<sup>44</sup> ». De son côté, l'abbé Magnan s'adresse directement aux enfants : « Cher enfant, c'est pour toi que j'ai préparé ce premier Livre de Lecture. En l'ouvrant tu chercheras naturellement les images et tu les étudieras. C'est bien, elles sont placées là pour te faire mieux aimer ton livre et graver plus aisément et profondément dans ton esprit

---

<sup>40</sup> Cette chronologie coïncide d'ailleurs avec l'apparition des manuels illustrés en France (Christian Amalvi, « Les représentations du passé national dans la littérature de vulgarisation catholique et laïque [1870-1914] » dans Stéphane Michaud, Jean-Yves Mollier et Nicole Savy [dir.], *op. cit.*, p. 65).

<sup>41</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. iii.

<sup>42</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie primaire illustrée : à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, J, Chapleau, 1878, préface.

<sup>43</sup> « L'enseignement par les yeux », *L'Enseignement primaire*, 25<sup>e</sup> année, n° 3 (novembre 1903), p. 136.

<sup>44</sup> Miller tire cette précision pédagogique des conférences pédagogiques « préparées sous la direction du département de l'Instruction publique » en 1898 (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 3).

les choses qu'elles représentent.<sup>45</sup> » Le commentaire de Magnan rappelle les deux motivations pédagogiques déjà évoquées par les rédacteurs du *Journal de l'instruction publique* en 1871 : la connaissance et le plaisir obtenus par l'observation des gravures.

### 2.1.2 Lanternes magiques, cartes murales, manuels illustrés : les différents médiums de l'imagerie scolaire

Les écoliers du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle sont mis en contact avec une multitude d'images. Celles que j'analyserai dans ce chapitre proviennent, sauf exception, des manuels scolaires illustrés et des revues pédagogiques. Ce sont les images que les archivistes ont le plus fréquemment conservées. Si les manuels ne sont pas les seuls médiums grâce auxquels les élèves de l'époque ont exercé leur faculté d'observation, ils sont probablement parmi les plus répandus et les plus démocratiques. Les cartes murales font aussi partie des outils privilégiés de l'enseignement par les yeux. Ces illustrations de grand format prennent différentes formes et les photographies de l'époque permettent de constater la variété de ce qui était affiché aux murs des classes : images religieuses, cartes du monde, tableaux d'histoire naturelle, scènes de l'histoire sainte, etc.

La culture visuelle des écoliers a aussi été formée par des séances de projections de « vues lumineuses ». En effet, les lanternes magiques commencent à être utilisées dans les institutions d'enseignement québécoises au XIX<sup>e</sup> siècle. Les archives consultées permettent de faire remonter l'utilisation « parascolaire » de cet appareil de projection aux années 1840. Dans une série d'articles sur l'histoire des collèges canadiens parue dans le *Journal of Education* en 1857, P. J. O. Chauveau se souvient de l'œuvre pédagogique de John Holmes au séminaire de Québec. Il écrit : « During play hours in the long winter evenings he gave lectures which were more sought after, even by the youngest pupils, than any other kind of recreation. He accompanied them by illustrations with the aid of the magic lantern, and experiments in natural philosophy and chemistry<sup>46</sup> ». Peu d'indices nous renseignent cependant sur l'utilisation des lanternes magiques dans un contexte scolaire

---

<sup>45</sup>J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré inférieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. xiv.

<sup>46</sup>P. J. O. Chauveau, « The Laval University », *Journal of Education* vol. 1, n° 6 (août 1857), p. 109.

dans les décennies suivantes<sup>47</sup> et la présence d'un projecteur au séminaire de Québec semble avoir été une exception. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle toutefois, plusieurs institutions d'enseignement prestigieuses possèdent un appareil de projection. Par exemple, les prospectus annuels du *Montreal High School* et du *Montreal High School for Girls* soulignent à plusieurs reprises l'intérêt des élèves pour les conférences illustrées qui se déroulent durant les heures de classe et lors d'évènements spéciaux<sup>48</sup>. À la même époque, les couventines du Mont Sainte-Marie<sup>49</sup> à Montréal disposent d'une salle de Botanique équipée d'un appareil de projection<sup>50</sup>. Quant à eux, les élèves des Frères des écoles chrétiennes au Collège de Longueuil ont accès à une très grande collection de « vues » grâce au Frère Marie Victorin<sup>51</sup>. Malgré la popularité des séances de « vues lumineuses » au XIX<sup>e</sup> siècle, ce n'est qu'au XX<sup>e</sup> siècle que se généralisera l'utilisation de ces appareils de projection dans les écoles<sup>52</sup>.

Quoique la connaissance du discours pédagogique sur l'image soit essentielle à l'analyse des supports visuels de l'éducation, il est tout aussi primordial de replacer ces images dans le contexte idéologique dans lequel elles s'inscrivent, comme le rappelle avec justesse Annie Renonciat :

L'examen de différents supports pédagogiques — tant scolaires (manuels et imagerie) que de récréation instructive (livres d'étrennes, livres de prix) — révèle l'ambiguïté de l'image didactique quand elle s'adresse à la jeunesse. D'un côté, elle contribue à la formation et à la structuration de plus en plus rigoureuse de l'intelligence enfantine [...]. D'un autre côté, elle n'échappe pas à la volonté des pouvoirs et des institutions de gouverner à travers elle les esprits des futurs soldats, citoyens et consommateurs. [...] Dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, l'illustration de

---

<sup>47</sup> Nous savons, par exemple, qu'elles étaient utilisées par l'école du dimanche (*Sunday School*) de la St. Bartholomew's Reformed Episcopal Church de Montréal dans les années 1880 (ADAM, Fonds St. Bartholomew's reformed episcopal church, Sunday School, 1877-1893).

<sup>48</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, High School Prospectus, 1900-1914. En 1901, le recteur Elson I. Rexford précise la provenance du projecteur dont dispose le *High School* dans son rapport annuel : « These illustrated lectures, which are rendered possible by the fine electric lantern presented to the school by a number of former pupils, form a substantial addition to the advantages which these schools are able to offer to pupils under their charge. » (AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, High School Prospectus, 1900-1914, « Prospectus for session 1902-1903 », p. 60).

<sup>49</sup> Il s'agit de l'une des deux institutions les plus prestigieuses de la congrégation de Notre-Dame à Montréal.

<sup>50</sup> ACND, 312/560, Mont Sainte-Marie, Montréal [datant vraisemblablement de la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle].

<sup>51</sup> AFEC, Fonds Frère Louis Roland (Rolland-Germain), N50106/507128, Lettre du Frère Marie-Victorin à Rolland-Germain, 8 janvier 1915.

<sup>52</sup> Au sujet de l'histoire des « lanternistes » québécois, voir : Germain Lacasse, *loc. cit.*

la littérature géographique sera convoquée pour soutenir la « mission civilisatrice » de la France, de même que l'imagerie scolaire (tableaux muraux, couvertures et protège-cahiers, buvards, bons points et diplômes) sera appelée par la République à diffuser le nouvel « évangile de la patrie ».<sup>53</sup>

Répondant à un impératif pédagogique, les images scolaires ne sont toutefois pas choisies au hasard. Leur intégration dans le matériel scolaire trouvera une seconde justification : transmettre l'idéologie dominante aux futurs citoyens.

## 2.2 L'image, la science et l'impérialisme au XIX<sup>e</sup> siècle

Le chapitre 2 a déjà explicité le lien entre l'observation du corps de l'Autre et le régime de vision qui s'élabore au XIX<sup>e</sup> siècle. J'insisterai maintenant sur l'importance des images graphiques de l'Autre dans le développement de l'impérialisme et des sciences qui y sont associées à cette époque. Déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle, les récits de voyage des Européens en Amérique, en Afrique et en Océanie sont ornés de gravures ethnographiques : les images donnent la « meilleure idée » des objets, des scènes et des êtres humains rencontrés par les explorateurs et décrits dans leurs textes<sup>54</sup>. Ces illustrations ethnographiques ont un rôle pédagogique important auprès des lecteurs métropolitains : elle leur permet de *connaître* les pays explorés puis conquis par « leurs » explorateurs.

Dans le chapitre « L'Autre et l'œil : le Temps et la rhétorique de la vision » de son livre *Le Temps et les Autres*, l'anthropologue Johannes Fabian rappelle le lien étroit établi entre la préséance de la vue, le visualisme esthétique-pictural et la production de la connaissance sur l'Autre<sup>55</sup>. Cette tendance à privilégier la visualité dans la connaissance

---

<sup>53</sup> Annie Renonciat, « Avant-propos » dans Annie Renonciat (dir.), *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVIe-XXe siècles)*, Poitiers, UFR Langues Littératures, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2003, p. 5-6.

<sup>54</sup> Nicholas Thomas, « Objects of Knowledge : Oceanic Artifacts in European Engravings » dans Martin Jay et Sumathi Ramaswamy (dir.), *Empire of Vision : A Reader*, Durham, Duke University Press, 2014, p. 142. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les débuts de la photographie sont d'ailleurs intimement liés à la démarche scientifique, notamment en France : « En effet, l'application de la photographie aux voyages, animée d'une volonté d'enregistrement systématique des sites, des monuments et des types humains à travers le monde, s'est développée, particulièrement en France, dans la perspective d'une "contribution à la science". [...] [La] publication [des albums photographiques] devait accomplir l'idéal de la vulgarisation — rendre accessible à tous, par l'image, une connaissance globale de la civilisation humaine dans sa diversité. » (Claire Bustarret, « Vulgariser la Civilisation : science et fiction "d'après photographie" », dans Stéphane Michaud, Jean-Yves Mollier et Nicole Savy [dir.], *op. cit.*, p. 129).

<sup>55</sup> Johannes Fabian, *op. cit.*, p. 179-232.

des autres cultures augmente l'effet de leur mise hors du Temps : la représentation visuelle réifiante du primitif et du barbare renforce leur position allochronique. Elizabeth Edwards ajoute d'ailleurs que le passage de la gravure à la photographie dans la représentation de l'Autre augmente cet effet allochronique :

Or les clichés photographiques s'inscrivent à bien des égards hors du temps, faisant d'un « ailleurs-autrefois » un « ici-maintenant », tout à la fois présent dans l'espace-temps du spectateur et irréversiblement figé dans le passé. De la même façon, l'un des caractères dominants de l'Autre exotique tient à ce qu'il n'est jamais là, toujours ailleurs, et qu'il reste un objet lointain. Les ambiguïtés spatiales et temporelles du cliché photographique confirment l'espace de l'Autre tout en le niant<sup>56</sup>.

Comme je le montrerai plus loin dans les analyses précises de certaines images, les portraits ethnographiques reproduits dans les manuels scolaires participent de la mise hors de l'Histoire des populations conquises.

Voyons maintenant comment les modes de domination institués par l'impérialisme européen apparaissent dans les images des manuels scolaires. Pour ce faire, je prendrai comme exemple l'image « La croix opère la vraie civilisation » (image 4.4) qui est reproduite dans deux manuels de géographie de Frères des écoles chrétiennes (en français et en anglais). La gravure représente dix hommes qui ont à leurs pieds les instruments du géographe-explorateur et qu'une croix surplombe. Les hommes représentant le Nouveau Continent se trouvent à gauche de la croix et ceux de l'Ancien Continent à droite. La connaissance des typologies raciales de l'époque permet d'identifier la plupart des hommes illustrés. Au centre, deux hommes blancs — l'un Européen, l'autre Américain — se serrent la main. Un Chinois et un Oriental (Turc, Perse ou Hindou) se tiennent aux côtés de l'Européen. À gauche, on remarque deux « Indiens » derrière le Blanc, vraisemblablement des représentants des hémisphères nord et sud de l'Amérique. Les quatre personnages à l'arrière-plan sont probablement un Esquimau, un Patagon (à droite), un Malais et un Noir (à gauche). Les figures choisies par le graveur pour illustrer la diversité humaine démontrent sa connaissance approfondie de la pensée raciale et des archétypes de l'altérité.

---

<sup>56</sup> Elizabeth Edwards, « La photographie ou la construction de l'image de l'Autre » dans Nicolas Bancel et al., *Zoos humains*, Paris, La Découverte, 2004, p. 324.





Image 4.4 : « La croix opère la vraie civilisation » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 5).

Que nous apprend encore cette image ? Quelle idéologie transmet-elle ? Les deux Blancs incarnent évidemment l'action civilisatrice des nations euroaméricaines : la poignée de main qu'ils échangent signale l'agentivité que leur accorde le dessinateur (ce sont les seuls personnages « actifs » dans l'image). Le marché qu'ils semblent conclure évoque aussi le fait que le sort du monde est entre les mains des nations dites civilisées : les détails de l'image (instruments de navigation, paysages, « indigènes ») témoignent de la visée impériale de leur entente<sup>57</sup>. Les autres personnages sont plus ou moins passifs. Il y a d'abord les quatre hommes qui entourent les deux Blancs : ils sont debout et semblent regarder avec intérêt (et inquiétude ?) l'action des Blancs. Ces hommes représentent-ils les obstacles à l'expansion de la civilisation ? En effet, l'époque à laquelle la gravure est publiée connaît plusieurs conflits internationaux : la conquête de l'Ouest américain au

<sup>57</sup> Le fait que tous les personnages à l'exception des Blancs et du Chinois sont armés renvoie au titre de l'image : les sauvages et les barbares guerroient avec des armes, la civilisation combat avec la croix.

Canada et aux États-Unis, la guerre de l'opium en Chine (1856-1860), la révolte des Cipayes en Inde (1857), l'expédition française au Mexique (1861-1867), etc.

Les quatre personnages à l'arrière-plan (l'Esquimau, le Patagon, le Malais et le Noir) sont tout à fait privés d'agentivité. La position des deux hommes assis évoque un état de domination. Quant à eux, les deux personnages à l'arrière, plus petits, regardent la scène comme si elle ne les concernait pas vraiment. Dans tous les cas, ces quatre figurants ne sont pas des interlocuteurs. La décomposition de cette gravure révèle la vision racialisée et hiérarchisée du monde transmise à l'époque par l'enseignement géographique.

Je viens d'analyser ce qui est *présent* dans la gravure. Mais qu'elles sont les grandes absentes de cette vision géopolitique du monde ? Les femmes. D'une part les femmes blanches ne décident pas du sort du monde et, inversement, l'image suggère que la conquête coloniale ne s'exerce pas directement sur les femmes racialisées. Le fait d'assigner la géographie aux hommes renforce la séparation genrée entre sphère privée et sphère publique que l'école enseigne aux enfants. L'analyse de la gravure « la croix opère la vraie civilisation » rappelle aussi l'importance des images dans la justification de l'expansion coloniale. Pour emprunter les mots de Martin Jay, « the role of visibility in creating, sustaining, justifying, and undermining imperial power is impossible to deny<sup>58</sup> ».

### **3. Circulation transnationale des stéréotypes visuels : mêmes images, différents contextes**

#### **3.1 Les images scolaires de l'Autre**

Dans quels manuels scolaires apparaissent les images de l'Autre ? Quels sont les contextes d'énonciation qui les déterminent ? Illustrent-elles un texte ou sont-elles autonomes ? S'agit-il de gravures ou de photographies ? Quels Autres sont visuellement représentés et lesquels ne le sont pas ? Avant d'examiner la provenance des images contenues dans les manuels scolaires, il est important de comprendre l'économie générale de ces images scolaires.

---

<sup>58</sup> Martin Jay, « A Parting Glance : Empire and Visibility » dans Martin Jay et Sumathi Ramaswamy (dir.), *Empire of vision...*, op. cit., p. 613.

Sans surprise, les atlas de géographie sont les manuels où l'on retrouve le plus grand nombre d'images de l'Autre. Leurs gravures montrent les grandes villes du monde et leurs monuments, les principales industries de chaque pays et les animaux des différents continents. Les images les plus fréquentes sont toutefois celles qui présentent les habitants de la Terre<sup>59</sup>. Elles montrent des individus pratiquant une activité traditionnelle ou exhibés dans une posture ethnographique. Les illustrations sont également nombreuses dans les manuels de lectures,<sup>60</sup> mais les représentations de l'Autre y sont moins présentes que dans les manuels de géographie. Les images ethnographiques coiffant certaines lectures scientifiques côtoient des illustrations « narratives » (image 4.5). Nous retrouvons aussi plusieurs gravures représentant les peuples autochtones dans les manuels d'histoire du Canada. Les images de l'Autre et les textes pédagogiques qu'ils surplombent sont liés de différentes façons, selon le manuel dans lequel elles se trouvent. Dans les livres de lecture, les gravures illustrent généralement une leçon précise. Les images des atlas disposent, quant à elles, d'une plus grande autonomie par rapport au texte. Dans quelques cas, les types ethnographiques sont même tout à fait indépendants du texte.



Image 4.5 : « Supplice du P. de Brébeuf » (J.-Roch, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. 356).

<sup>59</sup> Dans les géographies illustrées, il y a en moyenne une à deux images par pages. Certains manuels, comme celui de J.N. Miller (1901) en contient parfois jusqu'à quatre par page.

<sup>60</sup> Pour donner un exemple, les trois manuels de lecture de l'abbé Magnan publiés en 1902 contiennent respectivement 82 gravures (pour 216 pages), 120 gravures (pour 380 pages) et 126 gravures (pour 470 pages).

Dans les années 1860 et 1870, les éditeurs de manuels utilisent peu de photogravures<sup>61</sup>. À cette époque, les illustrations des différents peuples de la Terre sont encore fortement inspirées de la peinture orientaliste ou des croquis reproduits dans les récits de voyage. Comparativement aux photogravures figurant dans les manuels de la fin du siècle, le réalisme des humains représentés y est faible<sup>62</sup>. La façon dont les personnages sont disposés change aussi considérablement entre les premières représentations picturales et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Très populaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la science des « types ethnologiques » influence grandement la présentation de la diversité humaine dans les manuels de géographie (image 4.6). Les auteurs Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié précisent d'ailleurs que c'est en raison du caractère réaliste de la photographie que la représentation de l'altérité physique se transforme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : « la photographie a marqué une rupture dans la mise en image de l'altérité physique. La peinture et la gravure étaient généralement considérées comme chargées de la subjectivité de leurs auteurs alors que la photographie fut, tout du moins à ses débuts, envisagée comme un moyen objectif de reproduction de la réalité. Cette novation introduisit une modification essentielle dans le mode de connaissance du corps et de la culture d'autrui<sup>63</sup> ».

Tous les peuples de la Terre ne sont pas représentés visuellement dans les manuels scolaires canadiens. Certains « types » reviennent très souvent, comme les Arabes et les Indiens. À l'inverse, quoique les textes des manuels nous renseignent amplement sur les Hottentots ou les indigènes de l'Australie, aucune image de ces peuples n'est présentée au regard de l'élève. Comment interpréter cette absence visuelle ? Il faut se rappeler que Hottentots et Nègres d'Australie sont parmi les peuples décrits comme les plus repoussants de l'espèce humaine alors que, comme nous le verrons, la représentation visuelle de l'altérité est liée au désir et à l'esthétisme. Ce faisant, dans le contexte pédagogique qui est celui des manuels, quel intérêt y a-t-il à visuellement montrer des peuples hideux ? L'absence d'images de Hottentots nous rappelle l'importance de ce qu'elles incluent et ce

---

<sup>61</sup> La photogravure est un procédé qui permet de reproduire sur des planches gravées des clichés photographiques.

<sup>62</sup> J.-N. Miller, *New Elementary Geography Adapted for Use in Canadian Schools*, Montréal, F. E. Grafton, 1905, p. iv.

<sup>63</sup> Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié, « Du daguerréotype au stéréotype : typification scientifique et typification du sens commun dans la photographie coloniale », *Hermès. La Revue*, n° 30 (2001/2), p. 169.

qu'elles excluent : le fait d'omettre (les Hottentots) ou d'exclure (les femmes) est aussi parlant que le fait d'exhiber.



Image 4.6 : « Types africains » (Frères maristes, *Atlas-géographie : comprenant 54 pages de texte, 15 cartes polychromes, 36 gravures et de nombreux devoirs*, Iberville, Procure des frères maristes, 1908, p. 49).

### 3.2 Mêmes images, différents contextes

#### 3.2.1 Des images recyclées

Les images de l'Autre circulent beaucoup entre les différentes publications pédagogiques canadiennes. L'analyse du corpus scolaire permet de documenter le recyclage des gravures de l'altérité. Examinons un premier exemple. En 1861, deux imprimés destinés à un lectorat enfantin et reproduisant les mêmes gravures sont publiés à Montréal. Il s'agit de la première édition de la géographie de John George Hodgins éditée par John Lovell et du « Compte rendu de la Sainte Enfance en Canada. 1860 »<sup>64</sup>. Les deux documents reproduisent plus d'une dizaine de gravures identiques. D'une part, nous retrouvons les illustrations des villes canadiennes signées par le graveur montréalais John Henry Walker<sup>65</sup>. D'autre part, les images de l'ailleurs que le compte-rendu de la Sainte-Enfance utilise s'observent aussi dans le manuel de géographie (images 4.7 et 4.8) : « Jérusalem », « Infidèles », « Syriens », « Mandarins chinois » et « Shanghai, en Chine »

<sup>64</sup> L'histoire de cette association d'enfants catholiques est analysée au chapitre 5.

<sup>65</sup> Pour en apprendre davantage sur la carrière du graveur montréalais Walker, voir : Yves Chevrefils, « John Henry Walker (1831-1899), Artisan-Graveur », *The Journal of Canadian Art History/Annales d'histoire de l'Art canadien*, vol. 8, n° 2 (1985), p. 178-225.

sont présents dans les deux ouvrages<sup>66</sup>. La simultanéité des deux publications à Montréal corrobore l'idée selon laquelle les éditeurs se sont approvisionnés aux mêmes sources et ont puisé à la même banque d'images. Une question demeure. Qui, de Lovell ou du rédacteur du compte-rendu, a choisi ces images de l'ailleurs en premier ? L'aspect aléatoire de la sélection des illustrations du rapport de la Sainte-Enfance — les images de l'ailleurs ne renvoient pas nécessairement au texte — permet de penser que son rédacteur a puisé aux images utilisées par l'éditeur Lovell, dont le manuel présente d'ailleurs une plus grande cohérence texte/image.



Images 4.7 et 4.8 : « Syrians in Their Native Costumes » et « Buddhist Priest and Attendants, Ceylon » (John George Hodgins, *Lovell's General Geography: for the Use of Schools, with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular Views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1861, p. 84 et 89).

La circulation pancanadienne des images de l'ailleurs est signalée par un autre exemple impliquant les deux communautés linguistiques du pays. Une gravure représentant la ville égyptienne du Caire est reproduite à l'identique dans le cinquième livre de lecture de la série d'André-Napoléon Montpetit et dans le manuel de géographie du Néo-Écossais John Burgess Calkin (image 4.9). Comme dans le cas précédent, l'image

<sup>66</sup> Les légendes diffèrent parfois. Par exemple, les « Infidèles » du compte-rendu de la Sainte-Enfance sont identifiés comme « Buddhist Priest and Attendants, Ceylon » dans le manuel d'Hodgins. Ces images sont signées par des graveurs du nom de Jackson, Masseys et Thomas.

n'est pas utilisée aux mêmes fins narratives. Représentation urbaine de l'Égypte dans l'atlas de géographie, elle illustre une lecture sur l'expédition d'Égypte de Napoléon dans le livre de Montpetit.<sup>67</sup> La reproduction des mêmes images dans différents documents pédagogiques témoigne d'une grande homogénéité canadienne dans la représentation visuelle de l'altérité.

### 3.2.2 Transnationalité et transimpérialité dans les images reproduites

Il est possible de retracer la provenance de certaines images utilisées par les éditeurs canadiens. Ces découvertes permettent de dresser un portrait de la circulation des images qui dépasse largement l'échelle nationale<sup>68</sup>. Dans un premier temps, il y a plusieurs étrangers parmi les graveurs repris par les éditeurs des manuels. Par exemple, dans la géographie de John Burgess Calkin les images qui illustrent le manuel sont signées par au moins quatre graveurs ou dessinateurs français<sup>69</sup>. La même chose se remarque dans les manuels de l'éditeur Lovell où les gravures contiennent différentes signatures internationales : Walker, Jackson, Masseys, Thomas, Williams, etc.

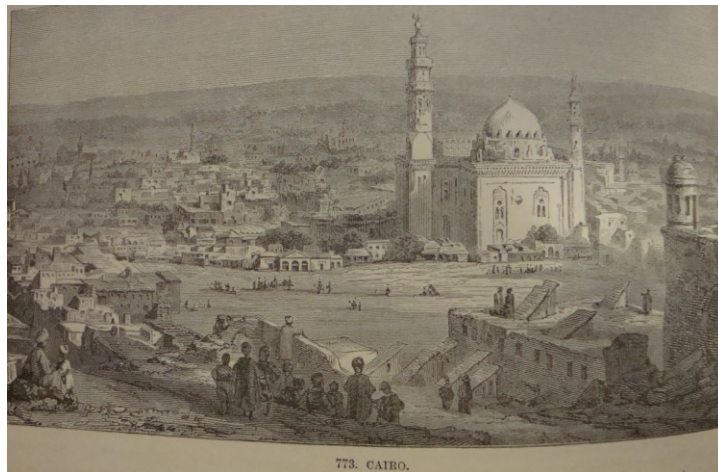


Image 4.9 : « Cairo » (John Burgess Calkin, *Calkin's new introductory geography with outlines of physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson; Halifax, A. & W. Mackinlay, 1898, p. 78).

<sup>67</sup> Anonyme, « Les impressions de l'armée française en entrant dans la Terre-Sainte » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres... cinquième livre*, *op. cit.*, p. 191-193. Cette lecture relate un épisode de l'expédition d'Égypte de Napoléon Bonaparte.

<sup>68</sup> Dans la préface de son manuel, John George Hodgins remercie d'ailleurs « Messrs. Blackie & Sons, of Glasgow [...] for the copies of some of the better class of engravings which appear in their admirable work, the *Imperial Gazetteer*, and which have been chiefly taken from recent books of travel. » (John George Hodgins, *Lovell's General Geography...*, *op. cit.*, p. 4).

<sup>69</sup> Il s'agit de Laly, Sargent, Monnet et Pannemaker.

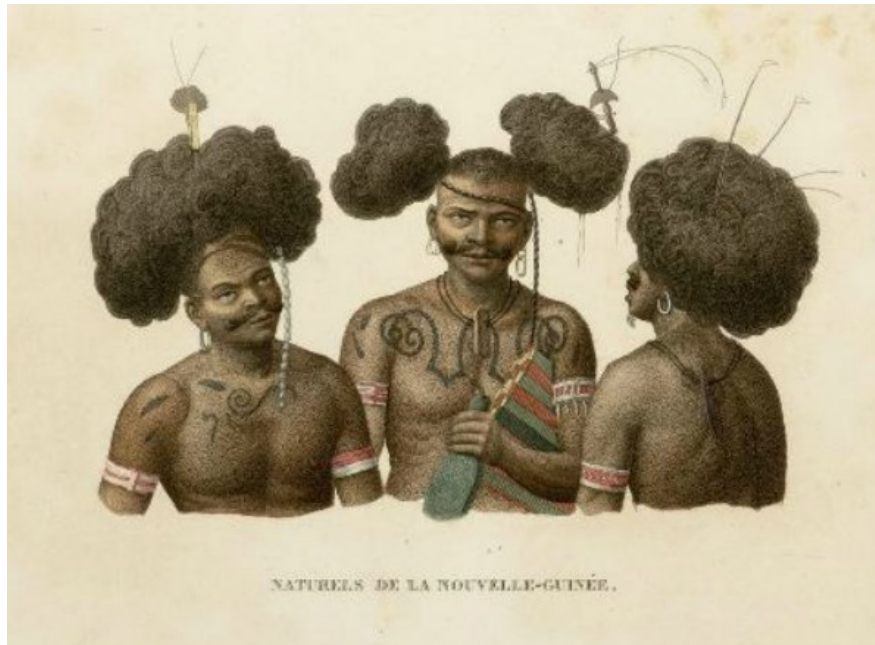


Image 4.10 : (Naturels de la Nouvelle-Guinée) (Louis Isidore Duperrey, *Voyage autour du monde, exécuté par ordre du roi, sur la corvette de Sa Majesté, La Coquille, pendant les années 1822, 1823, 1824 et 1825 : sous le ministère de S.E.M. le marquis de Clermont-Tonnerre et publié sous les auspices de son excellence M. le cte de Chabrol, ministre de la Marine et des colonies*, Paris, Arthus Bertrand, 1826-1830, planche 36).

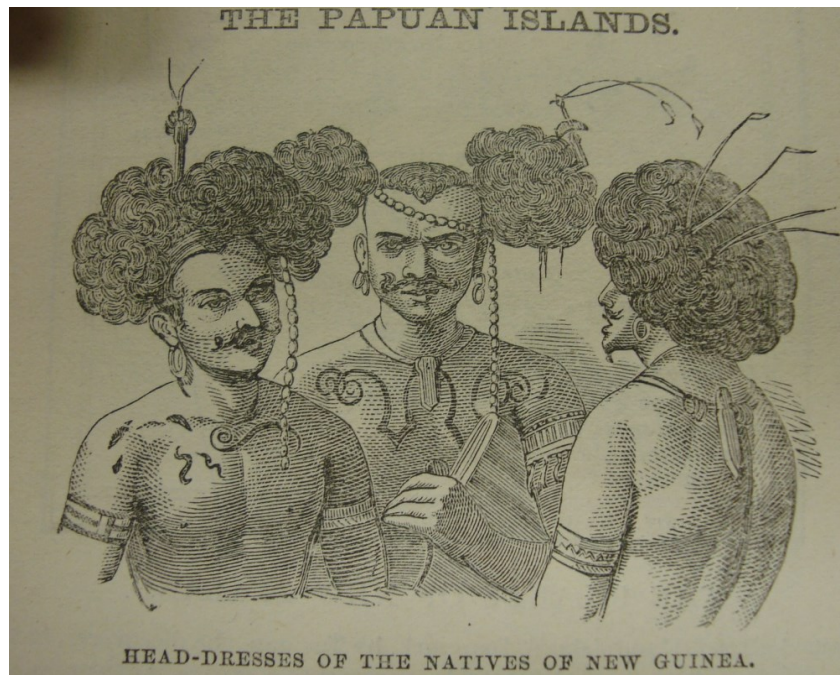


Image 4.11 : « Head-Dressed of the Natives of New Guinea » (John George Hodgins, *Lovell's General Geography: for the Use of Schools, with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular Views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1867, p. 99).



Les gravures contenues dans les manuels sont parfois des reproductions de croquis ethnographiques faits durant les voyages d'exploration des Européens. Entre 1822 et 1825, le Français Jules-Isidore Duperrey effectue un voyage d'exploration en Océanie. Quelques années plus tard, la publication, en sept volumes, de son « Voyage autour du monde » est ornée des dessins ethnographiques de Jules-Louis Lejeune<sup>70</sup>. Quel est le destin de l'illustration des « Naturels de la Nouvelle-Guinée » ? La recherche ne me permet pas d'établir le parcours de cette image jusqu'à la géographie de John George Hodgins publié en 1861 (image 4.10). Toujours est-il que le manuel anglo-canadien contient une adaptation de l'illustration de Le Jeune (image 4.11). Le même récit de voyage semble avoir aussi inspiré la gravure des Patagons présente dans le manuel de John Burgess Calkin (image 4.12). Par ailleurs, le « Tatooned New-Zealand Chief » du manuel d'Hodgins est adapté d'une image contenue dans le récit de voyage de l'américain Charles Wilkes<sup>71</sup>. Ces deux illustrations dans des manuels anglo-canadiens témoignent de la transimpérialité de la représentation de l'Autre. Elles rappellent aussi la longue influence des récits de voyage sur la connaissance ethnographique au XIX<sup>e</sup> siècle.

En plus des illustrations des récits de voyage trouvés dans les manuels, j'ai repéré la présence des mêmes images dans divers ouvrages canadiens et américains. Il reste difficile de retracer l'itinéraire de ces illustrations. Les auteurs canadiens ont-ils volontairement copié les manuels américains, comme nous avons vu que c'était le cas pour certaines portions du texte<sup>72</sup> ? Rien ne l'indique. Les éditeurs de matériel pédagogique avaient peut-être accès aux mêmes banques d'images de part et d'autre de la frontière. En premier lieu, quelques images des manuels de géographie de l'américain Samuel Augustus Mitchell<sup>73</sup>, très populaires aux États-Unis, se trouvent dans une géographie des Frères des

---

<sup>70</sup> Louis Isidore Duperrey, *Voyage autour du monde, exécuté par ordre du roi, sur la corvette de Sa Majesté, La Coquille, pendant les années 1822, 1823, 1824 et 1825 : sous le ministère de S.E.M. le marquis de Clermont-Tonnerre et publié sous les auspices de son excellence M. le cte de Chabrol, ministre de la Marine et des colonies*, Paris, Arthus Bertrand, 1826-1830, 9 vol.

<sup>71</sup> Charles Wilkes, *Narrative of the United States Exploring Expedition during the years 1838, 1839, 1840, 1841, 1842*, London, Wiley and Putnam (printed by C. Sherman, Philadelphia, U.S.A.), 1845, vol. 2, p. 396-397.

<sup>72</sup> Voir supra p. 52.

<sup>73</sup> Samuel Augustus Mitchell, *A System of Modern Geography, Physical, Political, and Descriptive; Accompanied by a New Atlas of Forty-Four Copperplate Maps and Illustrated by Two Hundred Engravings*, Philadelphia, J. H. Butler & Co., 1878.

écoles chrétiennes<sup>74</sup> et dans un atlas des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame (images 4.13 à 4.15). Le manuel des Sœurs comporte également une scène d'« Esquimaux dans leur hutte » qui se voit dans le manuel de l'américain Alexis Frye que les chercheuses Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher abordent dans leur article sur les manuels de géographie américains<sup>75</sup>. Finalement, la gravure représentant les différentes races humaines dans le manuel de Hodgins s'observe aussi dans un manuel américain de la même période<sup>76</sup>.

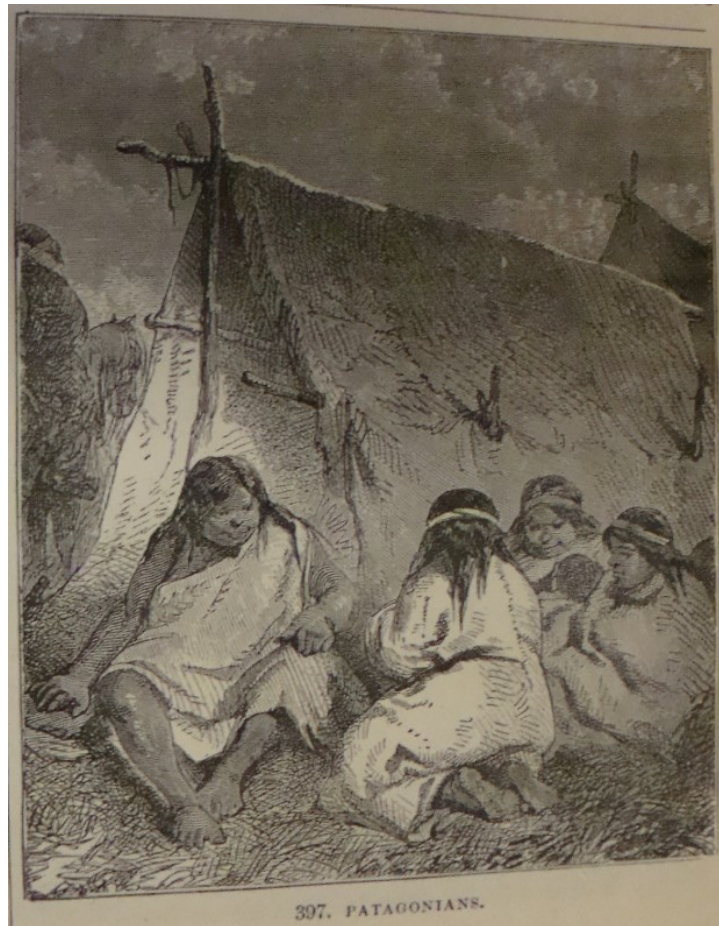


Image 4.12 : « Patagonians » (John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory Geography with Outlines of Physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson; Halifax, A, & W. Mackinlay, 1898, p. 43).

---

<sup>74</sup> Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie primaire illustrée : à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, J. Chapleau, 1878, p. 21.

<sup>75</sup> Voir Lisa L. Zagumny et Lydia Mihelic Pulsipher, « "The Races and Conditions of Men" : Women in Nineteenth-Century Geography School Texts in the United States », *Gender, Place & Culture*, vol. 15, n° 4 (2008), p. 420.

<sup>76</sup> Comme dans le manuel des Sœurs, seule la représentation de la race blanche diffère. Voir : *Colton's Common School Geography*, New York, Sheldon and Compagny, 1872, p. 16.

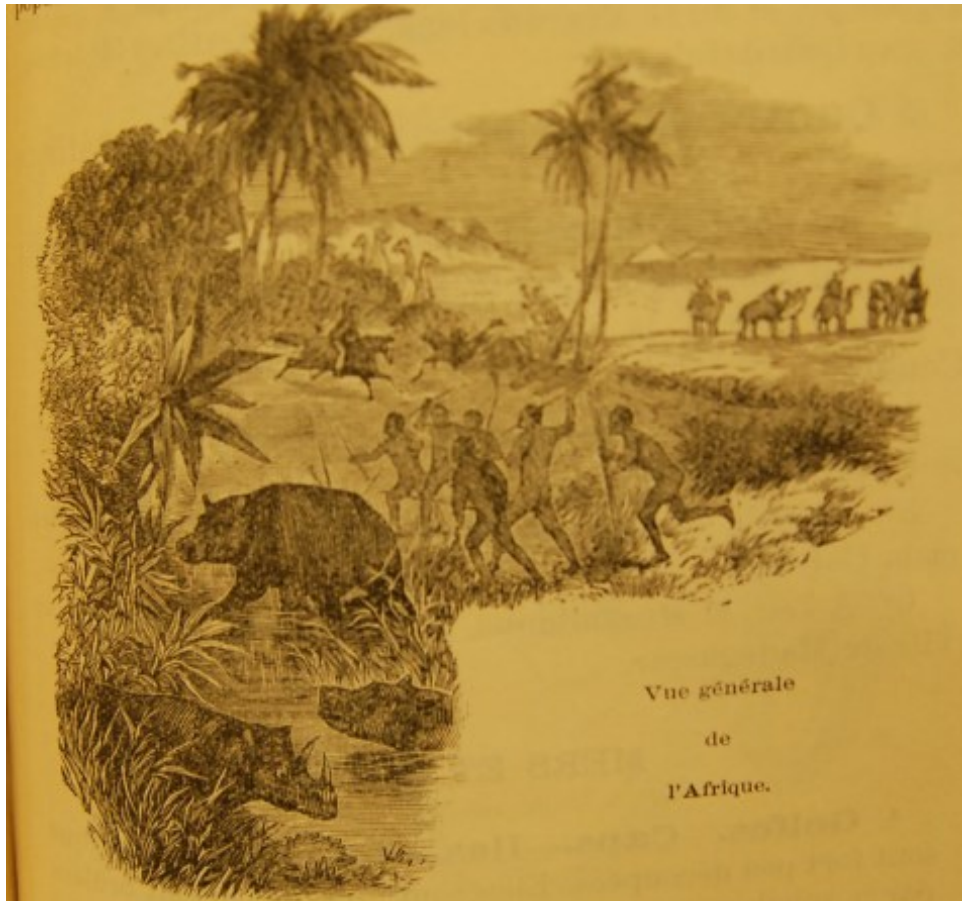


Image 4.13 : « Vue générale de l'Afrique » (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame — Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, p. 409).

Le fonds d'images disponibles est-il si restreint ? Ou y a-t-il dans cette circulation transnationale et transimpériale des images une volonté d'uniformiser la représentation pour produire le stéréotype et rendre l'altérité reconnaissable ? Dans tous les cas, la transnationalité des images est frappante et elle témoigne de l'homogénéité de la représentation occidentale de l'Autre<sup>77</sup>.

<sup>77</sup> Anne-Marie Mercier-Faivre expose le même phénomène dans la description textuelle de l'altérité : « À partir des ouvrages savants et des récits de voyage, des stéréotypes ont été véhiculés par les ouvrages de vulgarisation, compilations et dictionnaires. L'image des hommes des pays lointains que lègue le XVIII<sup>e</sup> siècle est faite d'une multitude de réécritures, de caviardages, de traductions successives de quelques récits de voyageurs des siècles antérieurs. Cette question textuelle n'est pas indifférente, elle est au contraire au cœur du problème » (Anne-Marie Mercier-Faivre, « La Danse du Hottentot : généalogie d'un désastre (ou Kolbe réécrit par l'Encyclopédie, Prévost, Diderot, et ce que s'en suivit) » dans Sarga Moussa [dir.], *L'idée de « race » dans les sciences humaines et la littérature (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 72.

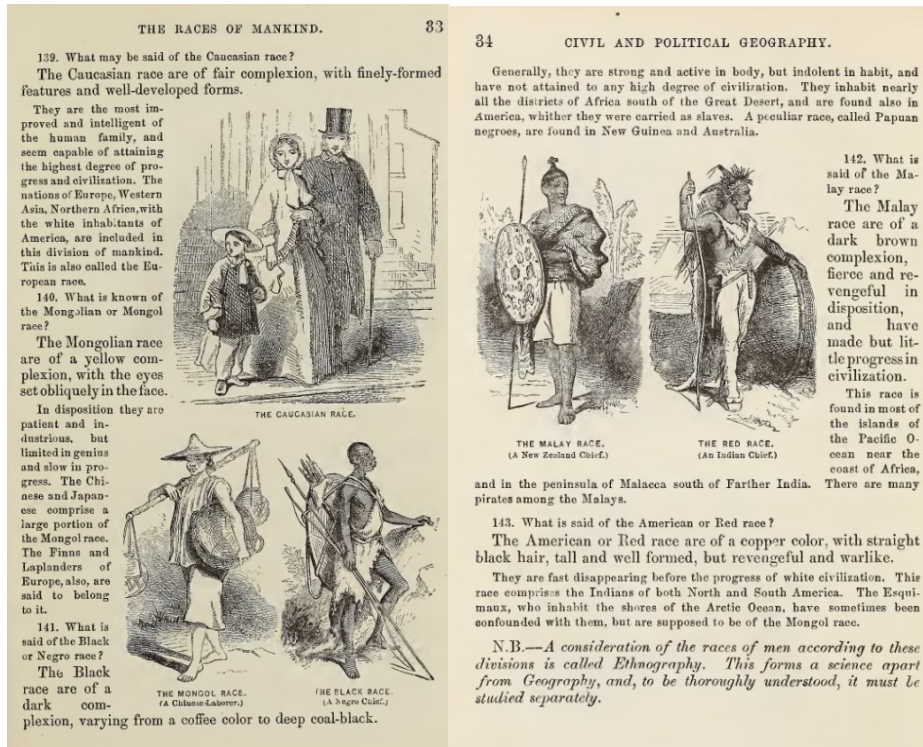


Image 4.14 : Sans titre (Samuel Augustus Mitchell, *A System of Modern Geography, Physical, Political, and Descriptive; Accompanied by a New Atlas of Forty-Four Copperplate Maps and Illustrated by Two Hundred Engravings*, Philadelphia, J. H. Butler & Co., 1878, p. 33-34. Il faut noter que parmi les vignettes seule la représentation de la race blanche diffère entre le manuel de Mitchell et celui des Sœurs.)

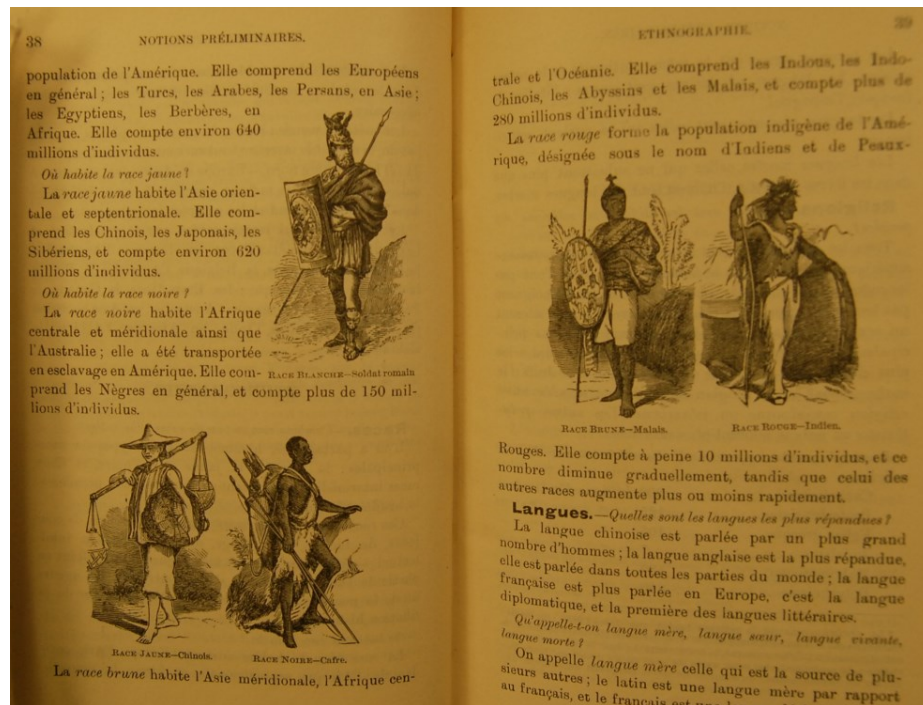


Image 4.15 : Sans titre (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame — Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, p. 38-39).

### 3.2.3 La photographie coloniale : authenticité, savoir et pouvoir

Les premières séries de photographies coloniales étaient inspirées, en grande partie, de la peinture orientaliste. Mise en scène, posture des modèles et éléments du décor correspondaient aux toiles des grands peintres de ce courant : Delacroix, Gérôme, Benjamin-Constant, etc.<sup>78</sup>. L'évolution des théories anthropologiques et la consolidation de la domination impériale changent par la suite profondément la nature des photographies coloniales<sup>79</sup> :

Les liens entre ce développement scientifique de la théorie des races, la mise en image des colonisés et la diffusion dans le grand public de représentations des races sont manifestes dès le tournant du siècle. À cette époque, des séries de cartes postales appelées « Scènes et Types » mettant en situation les populations « exotiques » ont été largement diffusées. Les légendes de ces photographies ont conduit à une identification si prononcée que les séries « Scènes et Types » sont devenues un genre de la carte postale. Elles constituent à la fois une altération et une fusion des perspectives anthropologiques, ethnologiques, et une attirance pour l'exotisme. Par un processus de vulgarisation et de simplification, c'est avant tout l'altérité physique ou culturelle qui est recherchée dans ces images. Les séries « Scènes et Types » jouent ce rôle de vecteur iconique de la différence, sous couvert d'ethnographie, de spectaculaire, d'étrange : une fascination mêlée à la répulsion pour les peuples autres, dans la droite ligne de la mode exotique popularisée par les récits de voyage, qui connaissent alors un engouement sans précédent dans des revues telles que *Le Tour du monde* ou *Le Journal des voyages*. En accentuant les stigmates de ces différences, elles diffusent à l'usage du plus grand nombre la théorie de la hiérarchie des races.<sup>80</sup>

Il est impossible de minimiser l'impact de ces photographies coloniales reproduites sur des cartes postales, dans des revues illustrées... et dans des manuels scolaires canadiens. En

---

<sup>78</sup> Christelle Taraud, *Muresques. Femmes orientales dans la photographie coloniale 1860-1910*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 8. D'ailleurs, La reproduction en planches gravées des premières photographies de voyage procède de la même façon. Les graveurs intègrent plusieurs détails (personnages, paysages, etc.) qui, par exemple, ne figurent pas sur la photographie d'un monument (Claire Bustarret, *loc. cit.*, p. 134-136).

<sup>79</sup> Christelle Taraud remarque à propos de la photographie des femmes de l'Afrique du Nord : « Du point de vue de la photographie, la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est aussi marquée par ce basculement de la sidération vers l'encanaillement. Cette mutation s'opère progressivement par le biais, notamment, d'une scénographie pittoresque qui se veut ethnographique. Les visages et les corps des modèles se transportent donc dans des décors "naturels" censés représenter non plus un univers citadin "artificieux", jugé trop raffiné et décadent, mais un monde rural au féminin passant pour vrai et juste. Les scènes sont souvent des extérieurs réalisés in situ, ou des prises de vues exécutées en studio avec des accessoires incontournables de l'exotisme : le palmier, le sable, l'oued... » (Christelle Taraud, *op. cit.*, p. 71-72).

<sup>80</sup> Nicolas Bancel et Pascal Blanchard, « De l'indigène à l'immigré, images, messages et réalités », *Hommes et Migrations*, vol. 1207, n° 1 (1997), p. 13.

raison de son aura d'objectivité, la photographie ethnographique prétend offrir un portrait « authentique » de l'indigène colonisé.

J'ai expliqué au chapitre 3 comment l'authenticité de l'indigène apparaît dans le rapport de domination coloniale. De la même façon, pour l'observateur métropolitain, la photographie de l'indigène-type est prise comme une représentation visuelle authentique et vraie. De plus, la circulation transnationale des images accentue l'effet de déconnexion entre la réalité coloniale et son appréhension par les lecteurs occidentaux :

Si la carte postale est « une forme illustrée du discours colonialiste », c'est qu'elle donne à voir une réalité de vaincus, une réalité pacifiée où les femmes se tiennent tranquilles, dans un jeu d'apparences et d'illusions. Un jeu qui n'abuse ni le photographe ni le modèle mimant les mêmes gestes d'un cliché à l'autre, mais le destinataire pour qui cette France des lointains ressemble à la toile peinte — désert, savane ou plantation —, tant elle est ignorée ou perçue à travers le seul pittoresque des grandes expositions coloniales. De la scène coloniale réelle, aucun son ne parvient, pas même étouffé. Et, la carte postale coloniale concourt à la vulgarisation d'images auprès d'un large public métropolitain qui n'a aucune conscience de la complexité des sociétés dans lesquelles elles ont été produites.<sup>81</sup>

Safia Belmenouar et Marc Combier établissent un lien entre la photographie ethnographique et les expositions coloniales. Dans les deux cas, le public euroaméricain croit *voir* une représentation visuelle authentique des différentes populations colonisées et en tire un réel sentiment de savoir. Les expositions coloniales ont d'ailleurs donné lieu à plusieurs études ethnographiques photographiquement documentées.

J. N. Miller écrit dans la préface de son manuel de géographie que les gravures qu'il contient « sont variées et d'une exécution aussi parfaite que possible. Ces images seules donneront aux élèves une connaissance des diverses races humaines, de leurs us et coutumes, de leur genre d'architecture, des moyens de communication, etc.<sup>82</sup> ». En 1905, dans la préface à la traduction anglophone du livre, Miller précise que la plupart des images sont issues de photographies<sup>83</sup>. Les « tisserands indigènes de la Colombie » (p. 95), la

---

<sup>81</sup> Safia Belmenouar et Marc Combier, *Bons baisers des colonies. Images de la femme dans la carte postale coloniale*, Paris, Éditions Alternatives, 2007, p. 12-13.

<sup>82</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 4.

<sup>83</sup> Idem, *New Elementary Geography...*, *op. cit.*, p. 4

« laitière hollandaise » (p. 112), le « porteur d'eau turc » (p. 121), la « jeune fille du Burmah » (p. 130), les « Arabes » (p. 173) : toutes ces vignettes — et bien d'autres — témoignent de l'emprise profonde de l'image ethnographique sur la construction visuelle de l'altérité<sup>84</sup>. Mais d'où viennent ces photographies qui ponctuent le manuel canadien ? En comparant la composition des gravures et les photographies coloniales reproduites dans certains ouvrages récents<sup>85</sup>, il apparaît certain que Miller (ou son éditeur) a puisé à un catalogue imposant de photographies ethnographiques. La « femme arabe et son enfant », le « chef arabe » et l'« épicerie à Tunis » sont des photographies du français J. Garrigues, reproduites notamment sur des cartes postales au tournant du siècle (images 4.16 à 4.21). Quant à elle, la « rue du vieux Caire » (image 4.22) est une photographie du studio français Bonfils<sup>86</sup>. Finalement, la gravure du jeune « Esquimau » est inspirée d'une photographie prise lors de l'Exposition universelle de Chicago<sup>87</sup>.

Il est nécessaire de mieux comprendre l'intensité de la circulation des images. Pour reprendre les mots d'Elizabeth Edwards, « la clef de voûte de la construction de l'image de l'Autre reposerait [...] davantage sur l'ensemble de l'économie visuelle dans laquelle opéraient ces images, et sur les lieux particuliers de leur consommation, puisque le cliché photographique est par essence un objet destiné à être reproduit et diffusé dans le temps comme dans l'espace.<sup>88</sup> » Que les mêmes images aient servi de cartes postales dans les colonies françaises et de connaissance géographique dans des manuels scolaires canadiens témoigne de l'authenticité fictive de ces images. En effet, leurs légendes diffèrent souvent selon l'utilisation qui en est faite. Par exemple, la « femme arabe » du manuel de Miller est une « Bédouine » sur la photographie de Garrigues. De même, le « chef arabe » est simplement identifié comme un « Arabe » sur la carte postale.

---

<sup>84</sup> La représentation ethnographique des différents peuples européens marque également une rupture avec les décennies précédentes. En effet, dans les manuels du XIX<sup>e</sup> siècle ce sont les grandes villes (Londres, Paris, Berlin, etc.) qui représentent visuellement l'Europe. L'exhibition des différents « types » européens témoigne aussi de la montée du nationalisme et de la différenciation opérée à même les peuples euroaméricains.

<sup>85</sup> Voir : Christelle Taraud, *op. cit.* ; Mauresques, Safia Belmenouar et Marc Combier, *op. cit.*

<sup>86</sup> Au sujet du studio Bonfils, voir : Thomas Ritchie, « Bonfils & Son, Egypt, Greece and the Levant; 1867-1894 », *History of Photography*, vol. 3, n° 1 (1979), p. 33-46. Selon l'information contenue dans l'inventaire de la *Library of Congress*, la photographie de la rue du vieux Caire a été prise entre 1867 et 1899.

<sup>87</sup> Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch et Nanette Jacomijn Snoep (dir.), *Exhibitions. L'invention du sauvage*, Paris, Actes Sud, Musée du quai Branly, 2011, p. 190.

<sup>88</sup> Elizabeth Edwards, *loc. cit.*, p. 323.

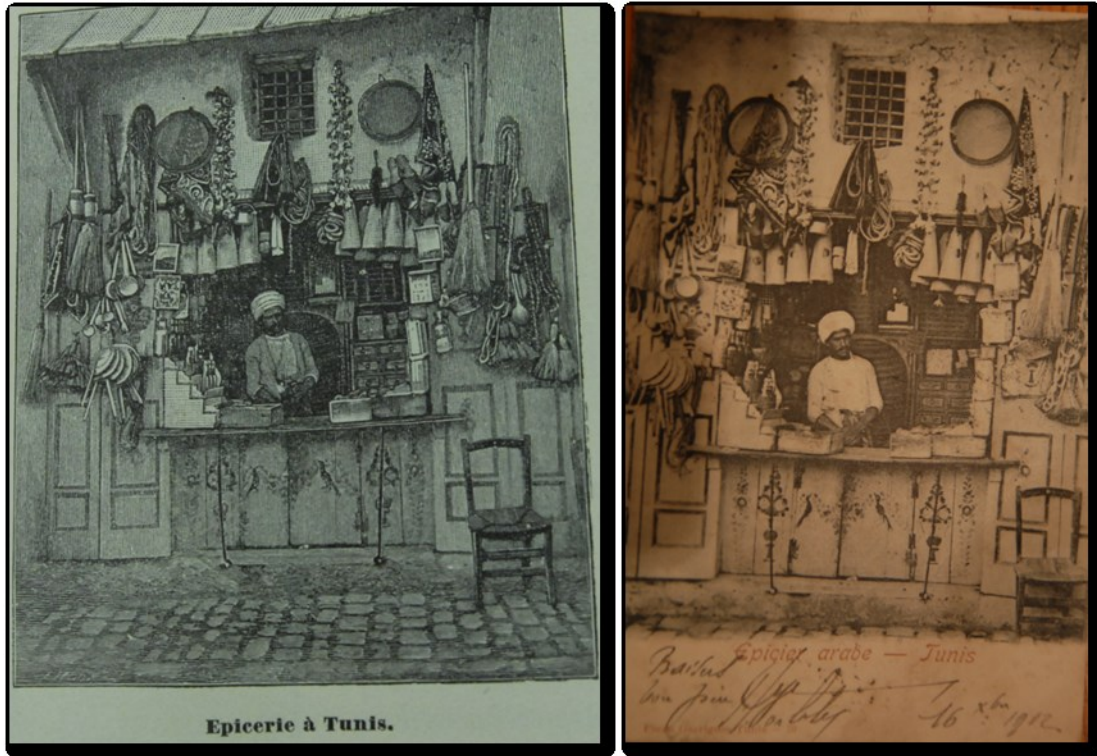


Images 4.16 et 4.17 : « Femme arabe avec son enfant » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 139). À gauche ; « Bédouine » (Photographie, Garrigues, Tunis [entre 1860 et 1900]). À droite).



Images 4.18 et 4.19 : « Chef arabe » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 139). À gauche ; « Arabe » (Carte postale ancienne, disponible sur l'encan ebay, [http://www.ebay.fr/itm/CARTE-POSTALE-POSTCARD-ALGERIE-ARABE-/141711104114?hash=item\\_20fea3d872:g:uEgAAOSwpDdVgFH6](http://www.ebay.fr/itm/CARTE-POSTALE-POSTCARD-ALGERIE-ARABE-/141711104114?hash=item_20fea3d872:g:uEgAAOSwpDdVgFH6) (consulté le 12 octobre 2017)). À droite.





Images 4.20 et 4.21 : « Épicerie à Tunis » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 139). À gauche; « Épicier arabe – Tunis » (Carte postale ancienne [collection personnelle de l’auteure]). À droite.



Image 4.22 : « Rue du vieux Caire » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 142).

La malléabilité des légendes des images ethnographiques n'est pas propre à leur intégration dans le matériel scolaire. Dans un article sur la photographie coloniale au Maghreb, Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié expliquent comment les anthropologues français illustrent leurs ouvrages avec des photographies d'« indigènes » qu'ils ont rarement pris eux-mêmes. La légende qu'ils placent sous l'image émane des photographes dont l'autorité est acceptée d'emblée. Boëtsch et Ferrié démontrent toutefois que les photographes eux-mêmes changent les légendes de leurs photographies ethnographiques selon les besoins du moment et selon les terminologies — parfois désuètes — instaurées par les anthropologues : « [les photographes] pouvaient même utiliser la précision ethnographique de manière fantaisiste, donnant, par exemple, à un même modèle féminin le nom de "Jeune Bédouine" et de "Jeune fille de Bou-Saâda" ou encore en désignant un autre modèle comme "Femme du Sud" puis comme "Jeune fille kabyle"<sup>89</sup> ». Christelle Taraud rappelle, quant à elle, l'argument commercial à la base de ce suremploi des mêmes images : « la confusion qui règne dans les légendes tient bien sûr à la volonté qu'ont les photographes et les agences de rentabiliser leurs investissements<sup>90</sup> ».

En retraçant les multiples utilisations occidentales des mêmes images de l'Autre (récits de voyages, manuels scolaires, cartes postales, études ethnographiques...), c'est toute l'importance du stéréotype qui apparaît. Pour que ces images fassent effet sur le lecteur, pour qu'il puisse éventuellement reconnaître le Caire, la femme arabe ou l'Esquimau, l'économie visuelle de la différence doit avoir opéré une raréfaction des images disponibles et des subjectivités exprimées. Ce faisant, la culture transmise par l'école a participé à la construction du champ visuel raciste de la société canadienne.

---

<sup>89</sup> Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié, *loc. cit.*, p. 170.

<sup>90</sup> Christelle Taraud, *op. cit.*, p. 94. Taraud écrit : « Au demeurant, les femmes désignées comme "Juives", "Kabyles", "Bédouines"... ne le sont pas toujours. On mesure l'aspect fantaisiste de la classification photographique en apposant, côte à côte, certaines images. On ne compte plus les "Berbères" devenues "Arabes", les "Arabes" devenues "Juives", les "Juives" devenues "Berbères"... » (*Ibid.*).

## 4. Stéréotypes visuels : l'observation de l'altérité

Dans cette dernière section, j'étudierai la façon dont opèrent les stéréotypes visuels à l'école. Qu'est-ce qui, dans l'image, permet l'apparition du stéréotype ? Que nous apprend la mise en image de certaines figures de l'Autre sur les rapports au désir et à la répulsion ? À quoi reconnaît-on le rapport d'altérité dans la représentation visuelle ? Je terminerai en examinant certaines images scolaires de l'Autre (à la fois des séries d'images et des illustrations individuelles) pour voir comment se révèlent, concrètement, ces processus de stéréotypification.

### 4.1 Les stéréotypes visuels

Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Le stéréotype est une généralisation concernant un groupe social créée et communément acceptée par un autre groupe. Le stéréotype agit de façon à ce que le trait associé au groupe stéréotypé soit considéré comme s'appliquant à tous les membres du groupe. Un individu ne correspondant pas au stéréotype sera vu comme une exception, voire comme inauthentique, et il ne remettra pas en question le stéréotype. Ensuite, qu'est-ce que le stéréotype visuel a de particulier ? Celui-ci permet de reconnaître et d'identifier un individu en tant que « type » ou « race » au premier coup d'œil. W.J.T. Mitchell définit le stéréotype visuel comme « un type d'image vivant d'une importance particulière, dans la mesure où il occupe précisément ce terrain intermédiaire entre le fantasme et la réalité technique, enfoui dans la complexité de l'intime ; l'image, en quelque sorte, est peinte ou laquée à même le corps d'un être vivant et inscrite dans l'appareil perceptif du regardeur.<sup>91</sup> » La mise en image instaure aussi un rapport différent au politique, par rapport au stéréotype textuel notamment, puisque le visuel comporte une dimension esthétique et symbolique plus forte. De là, il n'y a qu'un pas à franchir pour arriver à l'idée que l'image de l'Autre oscille souvent entre répulsion et désir. Comme je le démontrerai plus loin, le cadre scolaire exclut en bonne partie la représentation visuelle répugnante et dégradante de l'Autre pour ne conserver que la part désirable<sup>92</sup>.

---

<sup>91</sup> W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?...*, *op. cit.*, p. 300.

<sup>92</sup> Mitchell offre par ailleurs une interprétation intéressante du rapport au désir contenue dans les images stéréotypées : « les stéréotypes sont des images que nous aimons détester et que nous détestons aimer. » (*Ibid.*, p. 300).

#### 4.1.1 Reconnaître l'Autre : la socialisation et le stéréotype

L'école, en raison notamment de son caractère pédagogique et de son rôle dans la diffusion des connaissances, favorise l'association faite entre l'image et le stéréotype. Par exemple, lorsque l'élève lit la légende « Les sauvages » sous une image (image 4.23) ou que son maître lui dit « dans cette image nous voyons des Sauvages », il associe les détails de l'illustration à l'image mentale qu'il se fait des Sauvages : tentes, plumes, calumet, position accroupie, armes « primitives », cheveux longs... La socialisation nécessaire pour que l'élève reconnaisse le stéréotype partout où il le rencontre se produit par le contact répété avec des images qui reprennent les mêmes détails. En ce sens, l'image produite par le dessinateur est elle-même déjà le produit de la vision stéréotypée des Indiens. Sa présence dans le matériel scolaire nous permet toutefois d'attirer l'attention sur la socialisation nécessaire à l'apprentissage des stéréotypes<sup>93</sup>. Mitchell explique bien ce processus de reconnaissance lors de la lecture d'une image : « La notion panofskienne de "motif" est ici pertinente, au sens du détail d'une représentation picturale suscitant la connaissance, et plus particulièrement la reconnaissance, la prise de conscience que "ceci est cela", la perception de l'objet nommable, identifiable, qui apparaît comme une présence virtuelle, la "présence absente" paradoxale, mais fondamentale à toute entité représentationnelle<sup>94</sup> ». Des images comme « Les sauvages », « Arabes » ou « A turk » permettent aux enfants d'intégrer une connaissance ethnographique des « types » qui seront ensuite reconnaissables (images 4.23 et 4.24).

Les images de l'Autre ont une grande importance pédagogique. Si les descriptions textuelles de l'altérité peuvent évidemment amener les élèves à la « connaissance » de l'Autre, les images, en étant « conforme à leur naturel et à leur manière de connaître », ont toutefois l'avantage de se substituer à l'idée abstraite par une représentation physique<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> Sans être le seul lieu d'apprentissage des stéréotypes, l'école en est l'un des principaux.

<sup>94</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconologie...*, *op. cit.*, p. 22. Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié expriment la même idée à propos des stéréotypes : « [Les stéréotypes] permettent de considérer le monde du point de vue du connu et du reconnu, c'est-à-dire du point de vue de l'évidence, de la "réalité" même. En effet, le type abstrait proposé par le savant n'a de chance d'être reconnu par les gens "ordinaires" que s'il recoupe des traits physiques déjà repérés par le sens commun comme constitutifs de l'identité différenciée (mais homogène) d'un groupe » (Gilles Boëtsch et Jean-Noël Ferrié, *loc. cit.*, p. 173).

<sup>95</sup> C.-J. Magnan, « Les difficultés que rencontrent les institutrices au début de l'année scolaire. - Conseils sur les moyens à prendre pour prévenir ou vaincre ces difficultés », *L'Enseignement primaire*, 27<sup>e</sup> année, n° 8 (avril 1906), p. 463.

Comme les différentes connaissances transmises par l'imagerie scolaire<sup>96</sup>, la représentation de l'Autre a une aura de vérité et d'objectivité scientifique. D'ailleurs, pour plusieurs enfants canadiens, l'image graphique gravée dans les manuels scolaires — devenue image mentale — ne sera jamais concurrencée par la réalité d'une véritable rencontre avec l'Autre. Et même lorsque la rencontre a eu lieu, les stéréotypes appris à l'école auront certainement médié le face-à-face<sup>97</sup>.

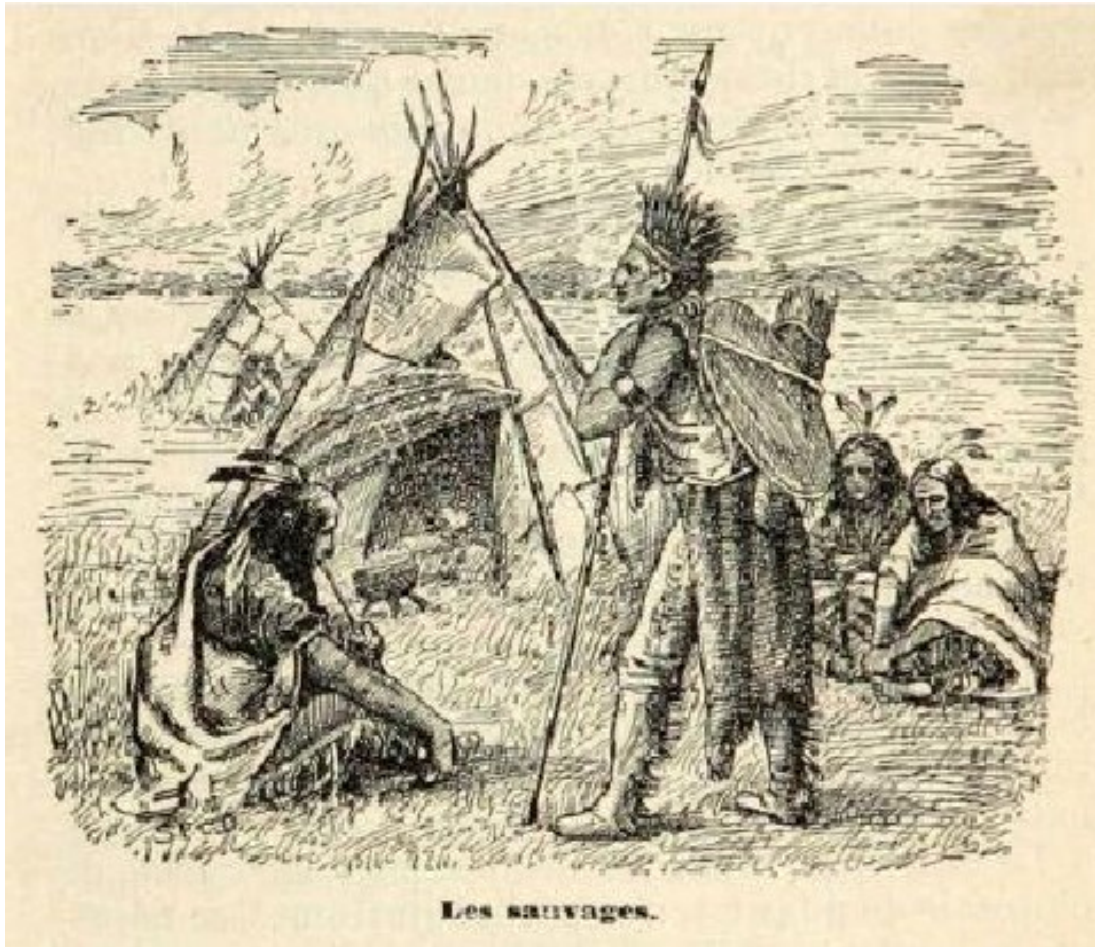


Image 4.23 : « Les sauvages » (J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, p. 323).

<sup>96</sup> Pensons aux multiples « leçons de choses » qui initient les enfants au fonctionnement du chauffage au gaz, à l'utilité des abeilles ou encore aux différentes céréales produites au Canada, par exemple.

<sup>97</sup> À ce sujet, Mitchell écrit : « Stéréotypes, caricatures, figures classificatoires et autres cartographies du corps visible ou des espaces sociaux dans lesquels il apparaît constitueraient le fondement de la culture visuelle, sur lequel s'érige le domaine de l'image - et de l'Autre. En tant qu'intermédiaires ou "subalternes", ces images sont les filtres par lesquels nous reconnaissons les autres (ou par lesquels, bien évidemment, nous les méconnaissons). Elles sont les médiations paradoxales qui rendent possibles les relations "immédiates" ou "face-à-face" que Raymond Williams considérait comme les formes sociétales originelles. » (W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images...*, *op. cit.*, p. 352).

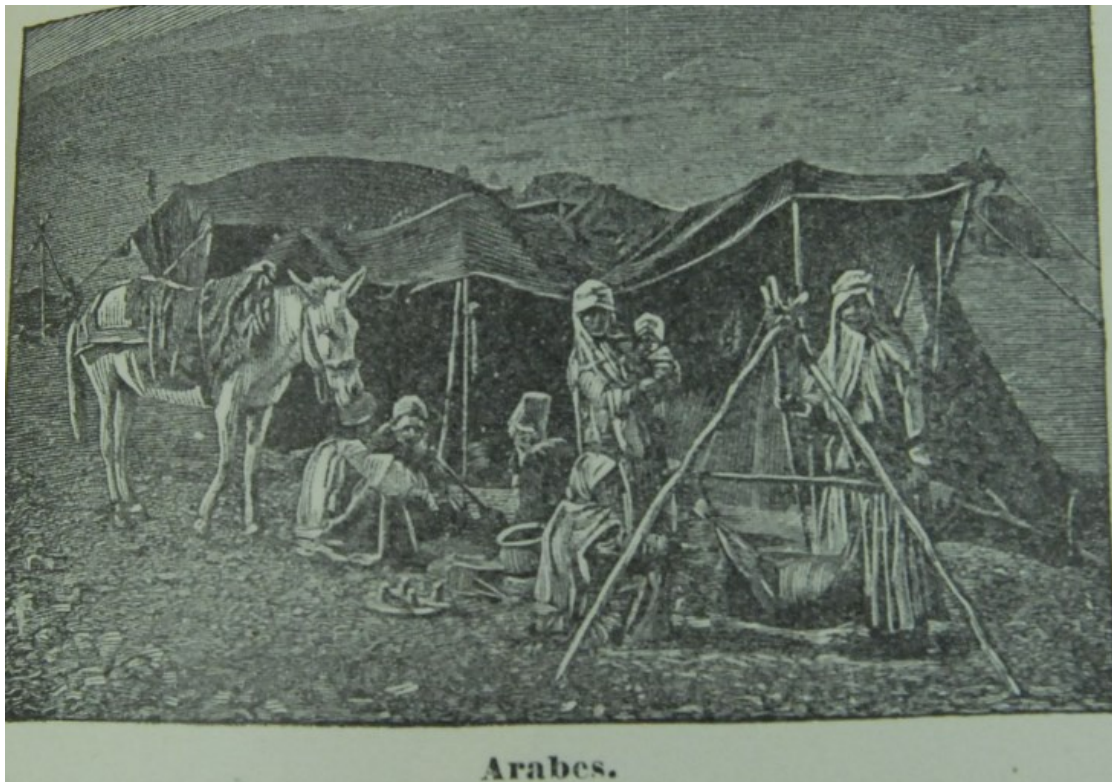


Image 4.24 : « Arabes » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 135).

#### 4.1.2 L'hypervisibilité de l'Autre

Le nombre d'images de l'Autre contenues dans le matériel scolaire témoigne de l'intérêt et de la fascination à *voir* l'altérité<sup>98</sup>. En général, l'hypervisibilité peut nous informer sur deux mouvements opposés : le désir et le dégoût<sup>99</sup>. L'image attrayante, voire excitante, renvoie à un désir voyeur, comme dans le cas de la peinture orientaliste<sup>100</sup>. À l'inverse, la déshumanisation se révèle le plus souvent par une représentation visuelle dégradante : l'Autre est alors assimilé aux traits du monstre ou de l'animal. L'hypervisibilité de l'Autre peut ainsi émaner de la haine ou du fantasme, mais également de la simple curiosité. L'historien Peter Burke remarque d'ailleurs que le regard porté sur l'Autre, tel qu'il apparaît dans le stéréotype, nous renseigne sur les désirs et les peurs de la société observatrice plutôt que sur les caractéristiques du groupe observé<sup>101</sup>.

<sup>98</sup> Le corpus dépouillé contient plusieurs centaines d'images de l'Autre et de l'ailleurs.

<sup>99</sup> Peter Burke, *op. cit.*, p. 125-130. Le terme d'« hypervisibilité » est issu de l'essai « Que veulent les pictions ? » de W.J.T. Michell (W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?...*, *op. cit.*, p. 52).

<sup>100</sup> Peter Burke, *op. cit.*, p. 130.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 125-126.

Que nous dit l'hypervisibilité de l'Autre dans le matériel scolaire ? Participe-t-elle d'un mouvement de répulsion ? Ou est-elle la manifestation d'un désir d'évasion ? Les images scolaires de la diversité humaine et de l'ailleurs sont en fait liées à l'excitation nécessaire à l'évocation des territoires lointains<sup>102</sup>. En ce sens, sauf exception, elles n'évoquent ni la haine ni la répulsion<sup>103</sup>. Le cadre scolaire offre ainsi un contrepois intéressant à d'autres représentations visuelles de l'altérité. Pensons à la caricature, par exemple. Dans celle-ci, l'Autre (habituellement l'Autre intérieur) est souvent disgracieux, voire difforme. Dans le matériel scolaire, l'Autre lointain peut être investi de désir — désir d'évasion, désir esthétique —, car il ne constitue pas une menace intérieure. La gravure scolaire est aussi différente de la caricature en ce sens qu'elle offre une représentation qui se veut authentique. De plus, elle comporte une part d'esthétisme qui est liée à l'intention d'initier les enfants au Beau<sup>104</sup>.



Image 4.25 : « La récolte du coton, Mississippi » (J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 79).

<sup>102</sup> Dagnoslaw Demski, « Playing With Otherness : Within and Beyond Stereotypes in Visual Representations » dans Demski Dagnoslaw, Kamila Baraniecka et Ildikó Sz Kristóf (dir.), *op. cit.*, p. 72.

<sup>103</sup> Les gravures illustrant le martyre du Père de Brébeuf exemplifient bien cet argument. Les Indiens représentés dans ces images n'apparaissent pas comme de féroces démons. L'intérêt d'une analyse picturale indépendante du texte se trouve, une fois de plus, confirmé.

<sup>104</sup> Annie Renonciat, « L'art pour l'enfant : actions et discours, du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1930 » dans Annie Renonciat (dir.), *op. cit.*, p. 207-211.

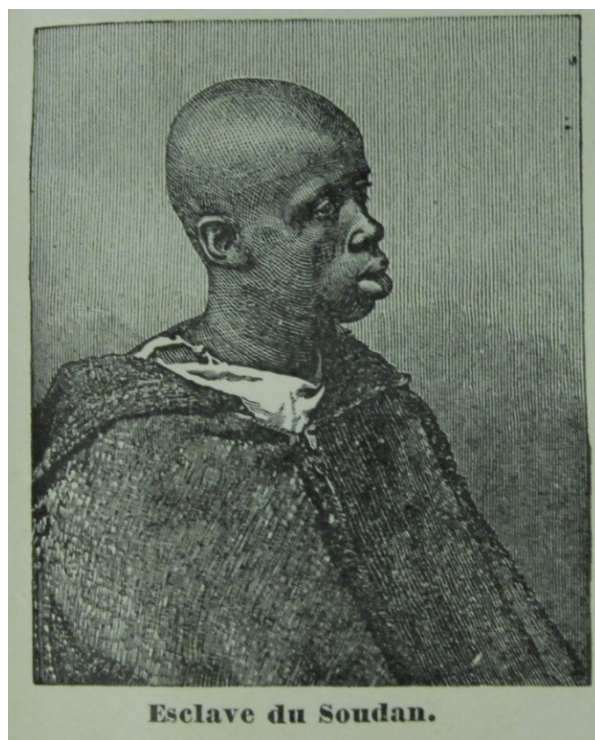


Image 4.26 : « Esclave du Soudan » (J.N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 141).

Le désir de rendre l'Autre visible s'exprime notamment dans le choix des gravures. Pourquoi J.N. Miller montre-t-il des Noirs travaillant sur les plantations aux États-Unis alors que son texte ne les mentionne pas (image 4.25) ? Pourquoi offrir au lecteur le portrait d'un « esclave du Soudan » (image 4.26) si les élèves n'en savent rien de plus que ce que son profil leur apprend ? Quoique le choix des gravures semble parfois aléatoire (les images présentées sont parfois sans liens avec le texte), il est plus juste de penser qu'il découle d'une sélection rigoureuse. L'« Esclave du Soudan » et les travailleurs noirs ne sont pas là par hasard. Ils sont exhibés aux regards en raison d'une fascination pour l'altérité qui est liée à l'idéologie raciste<sup>105</sup>. D'ailleurs, le paragraphe dans lequel est inséré le portrait de l'« Esclave du Soudan » illustre bien la portée idéologique de l'image. L'élève y lit : « Depuis ces dernières années, les divers peuples de l'Europe se sont emparés d'une grande partie du territoire de l'Afrique. L'Angleterre, l'Allemagne, la France, l'Italie et le Portugal ont étendu considérablement leurs possessions dans le continent noir, et ouvert ainsi de

---

<sup>105</sup> Voir, supra chapitre 2, notamment sur les questions du corps masculin désiré.



nouveaux débouchés au commerce et à l'industrie.<sup>106</sup> » Quelques paragraphes plus loin, sur la même page, Miller explique ce qu'est la « traite des nègres » et précise que les Européens et les Américains la condamnent. La question suivante est fondamentale : qu'est-ce qui était le plus puissant : l'association de l'image et des mots qui l'entourent ou la seule connaissance obtenue grâce au texte ? Il est impossible de nier la portée psychique contenue dans l'enclavement du portrait de l'esclave dans un paragraphe qui rappelle la prise de possession des territoires africains par les puissances européennes.

Commentant les réminiscences de Franz Fanon sur l'immédiateté du visuel dans le rapport raciste, W.J.T. Michell écrit :

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 ». « Abomination » et « adoration » sont précisément les termes par lesquels l'idolâtrie est fustigée dans la Bible : c'est *parce que* l'idole est adorée qu'elle doit être abominée par l'iconophobe. L'idole, comme l'homme noir, est à la fois méprisée et adorée, vilipendée en ce qu'elle est insignifiante, esclave, et crainte comme un pouvoir étranger, surnaturel.<sup>107</sup>

Les Noirs des images 4.25 et 4.26, inexistant dans le texte, sont épiés par l'œil. Corps apolitiques absents de l'explication géographique, ces Noirs sont proposés au jeune lecteur qui peut prendre, l'espace d'un regard, le *point de vue* du propriétaire d'esclave.

#### 4.2 Observer l'Autre : quelques analyses

Dans son étude « Domesticating Nature, Appropriating Hierarchy: The Representation of European and Non-European Peoples in an Early-Nineteenth-Century Schoolbook of Natural History<sup>108</sup> », Ildikó Sz. Kristóf propose une série de concepts utiles à l'étude des représentations visuelles de l'altérité. J'appliquerai sa méthodologie, après l'avoir expliqué, à l'étude des images scolaires. Que conclure de la rare présence des

---

<sup>106</sup> J. N. Miller, *Nouvelle géographie élémentaire...*, *op. cit.*, p. 141.

<sup>107</sup> W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ?...*, *op. cit.*, p. 52-53.

<sup>108</sup> Ildikó Sz. Kristóf, « Domesticating Nature, Appropriating Hierarchy : The Representation of European and Non-European Peoples in an Early Nineteenth-Century Schoolbook of Natural History » dans Demski Dagnoslaw, Kamila Baraniecka et Ildikó Sz. Kristóf (dir.), *op. cit.*, p. 40-66.

femmes dans les images ? Comment un contexte culturel précis se révèle-t-il dans l'abondance des images orientalistes ? Quel sens donner à certaines images du « Nègre » ?

#### 4.2.1 Méthodologie de l'analyse visuelle des stéréotypes

Dans son texte, Ildikó Sz. Kristóf introduit d'abord le concept de l'*invariabilité* morphologique. Pour fonctionner, les stéréotypes visuels doivent être constants afin d'être reconnus par les lecteurs<sup>109</sup>. L'invariabilité morphologique de l'Autre s'exprime dans la longévité de certaines illustrations scolaires qui survivent aux rééditions des manuels. Par exemple, la vignette présentant les différentes races humaines et l'image « la croix opère la vraie civilisation », toutes deux insérées dans la géographie des Frères des Écoles chrétiennes en 1875, sont toujours présentes dans l'édition de 1915. En tenant compte de la durée de vie des manuels scolaires, c'est dire que pendant plus de cinquante ans, les élèves des Frères ont été exposés aux mêmes représentations raciales. Cela est d'autant plus intéressant lorsqu'on sait que toutes les illustrations de la géographie des FEC n'ont pas connu la même longévité : plusieurs gravures d'origine ne sont pas reproduites dans l'édition de 1915 et de nouvelles images ont été ajoutées.

Selon Kristóf, l'analyste devrait aussi explorer les intentions des auteurs et des éditeurs quant à la façon de lire leurs textes. Le choix des images qui serviront à illustrer le « voyage autour du monde » accompli par l'écolier par le biais du manuel de géographie fait partie des messages implicites des rédacteurs. En sélectionnant les gravures qui orneront leurs manuels, ils offrent aux enfants une représentation partielle de l'altérité. En effet, ces images renferment différentes « stratégies visuelles d'altérisation » (*visual strategies of Othering*) :

The first of such visual strategies is *simplification* and *uniformization*, that is, reducing the representation of the people (mostly of non-European indigenous people) to some basic features like dark skin and (almost) nakedness, wearing simple clothes like loin-cloths, short skirts, and so forth. The second strategy is *stereotypization* and *commonplacing*, that is, assigning certain activities to or features thought/proposed to be dominant among the people depicted. [...] Not unrelated to the second, the third

---

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 43.

strategy of representation used in the images of Raff is an explicit “nature-isation” of the human beings depicted.<sup>110</sup>

La « naturalisation » consiste à associer l’Autre à la nature en le plaçant dans la forêt ou avec des animaux, par exemple. Le corpus analysé offre un bel exemple de cette stratégie d’altérisation. Un Indien est intégré dans la gravure censée représenter les animaux de l’Amérique dans deux manuels de géographie (image 4.27)<sup>111</sup>. L’objectif des rédacteurs d’associer les Autochtones de l’Amérique à la nature et au règne animal est confirmé par le fait qu’il n’y a aucune présence humaine dans les autres gravures illustrant les animaux des divers continents.

Les dernières stratégies d’altérisation expliquées par Kristóf sont l’ethnologisation, la représentation genrée et la hiérarchisation. L’ethnologisation consiste à inclure des éléments de la culture matérielle d’un peuple dans l’illustration. Ce sera, par exemple, le calumet dans les représentations des Autochtones de l’Amérique. La représentation genrée correspond, quant à elle, au fait que la majorité des humains représentés visuellement sont des hommes. Nous allons voir comment cette caractéristique, présente dans les manuels du XIX<sup>e</sup> siècle, évolue au tournant du siècle suivant. Finalement, la stratégie de hiérarchisation fonctionne par l’adéquation entre les éléments de la représentation visuelle et ceux de la théorie des stades d’évolution sociale (vue au chapitre 1). Dans les manuels analysés, cette stratégie se constate notamment dans les images des sociétés barbares et despotiques dont on représente souvent les chefs (le Mikado japonais, le « chef arabe », etc.<sup>112</sup>).

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 49-50.

<sup>111</sup> Voir aussi John George Hodgins, *Lovell’s General Geography: for the Use of Schools, with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular Views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1867, p. 16. Dans le même esprit, l’un des manuels des Frères des écoles chrétiennes inclut une gravure des animaux de l’Amérique dans laquelle un canot est visible (Frères des écoles chrétiennes, *Géographie illustrée : cours moyen*, Montréal, s.n. [2e éd. de la Géographie intermédiaire illustrée], 1876, p. 12).

<sup>112</sup> À l’opposé, les illustrations des sociétés dites civilisées sont majoritairement des images des grands centres urbains.

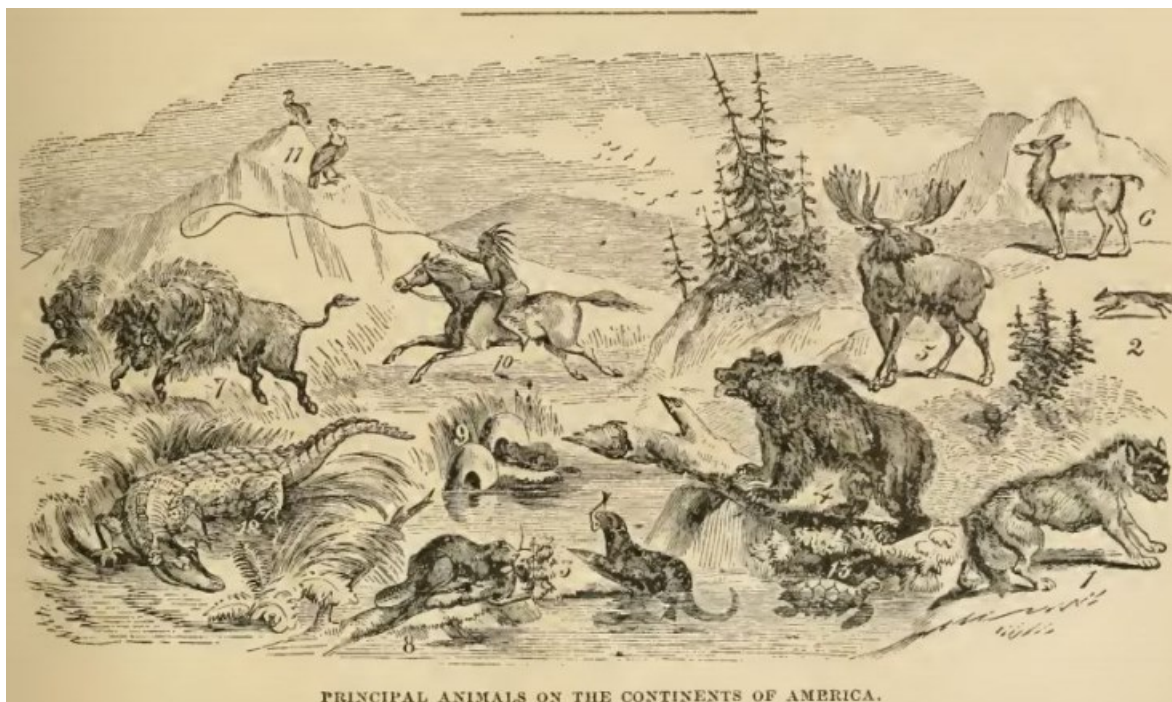


Image 4.27 : « Principal Animals on the Continents of America » (*Lovell's Intermediate Geography: with Maps and Illustrations: Being Introductory to Lovell's Advanced Geography*, Montréal, John Lovell, 1879, p. 27).

Le grand corpus d'images rassemblé dans le cadre de ma thèse offre une occasion unique d'observer et d'analyser l'influence des stratégies visuelles d'altérisation énoncées par Kristóf dans la mise en images de la diversité humaine. Les dernières pages seront consacrées à l'étude détaillée de quelques séries qui exemplifient les idées exposées depuis le début du chapitre.

#### 4.2.2 Où sont les femmes ? : genre, classe et race<sup>113</sup>

Les femmes adultes sont peu visibles dans les illustrations des manuels scolaires. Dans les images contenues dans les manuels de lectures, par exemple, les personnages féminins sont majoritairement des enfants. Il en va autrement dans les ouvrages de géographie. D'abord, sauf exception, les gravures n'y représentent pas d'enfants. De plus, même si les êtres humains illustrés sont majoritairement des hommes, l'analyse des quelques images montrant des femmes permet de dresser certaines distinctions entre la

<sup>113</sup> J'emprunte la formulation « Où sont les femmes ? » à un dossier de la revue *HistoireEngagée.ca*. Voir : « Où sont les femmes ? », *HistoireEngagée*, [en ligne], [http://histoireengagee.ca/?page\\_id=5453](http://histoireengagee.ca/?page_id=5453) (consulté le 13 octobre 2017).

représentation des femmes blanches et celle des femmes racialisées. C'est alors qu'entre en jeu la notion de classe sociale.

Observons d'abord dans quel contexte apparaissent les femmes blanches. À l'exception du manuel de J. N. Miller, que je traiterai plus loin<sup>114</sup>, les femmes blanches présentes dans les gravures sont d'apparence bourgeoise : elles déambulent dans les villes, elles pique-niquent au bord des chutes, elles contemplent les paysages, etc. Notons qu'elles ne figurent pas pour elles-mêmes, mais uniquement pour agrémenter un paysage ou une ville. Les graveurs ne les mettent d'ailleurs jamais à l'avant-plan. Plus nombreuses, les femmes racialisées prennent place dans différents contextes bien que certaines associations se révèlent constantes dans le temps. C'est le cas, notamment, des images illustrant la récolte du coton. Des femmes noires y sont toujours reconnaissables. Variation sur le même thème, les vignettes présentant la récolte du café ou du thé (en Chine) contiennent elles aussi des travailleuses. Une première distinction de classe et de race apparaît dans la représentation visuelle des femmes. Les femmes blanches se promènent. Les femmes noires et chinoises travaillent. Les premières semblent appartenir à la bourgeoisie, les secondes font partie de la classe ouvrière.

Les femmes des autres cultures sont parfois représentées dans un rôle maternel. C'est le cas des Autochtones de l'Amérique du Nord. À partir du tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les manuels présentent des familles de « Sauvages du Nord-Ouest » où les femmes sont bien visibles (par exemple, image 4.28). À la différence des peuples dont la représentation illustre le travail industriel, les Autochtones sont exhibés dans une posture ethnologique qui crée une association avec le primitivisme : assis dans l'herbe ou debout à côté de leurs tentes, c'est la monotonie de la vie quotidienne des Sauvages qui est offerte au regard des élèves. L'idée anhistorique et stationnaire derrière ces représentations renforce la croyance selon laquelle les Autochtones ne peuvent (ou ne savent) pas se civiliser.

---

<sup>114</sup> En plus du manuel de Miller, trois autres exceptions sont notables : une gravure de la reine Victoria (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 84; Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame - Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, p. 296), deux illustrations des « pionniers » de l'Ouest où l'on voit une famille d'émigrants (*Lovell's Advanced Geography for the Use of Schools and Colleges; with Maps, Illustrations, Statistical Tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, p. 45 et 47).

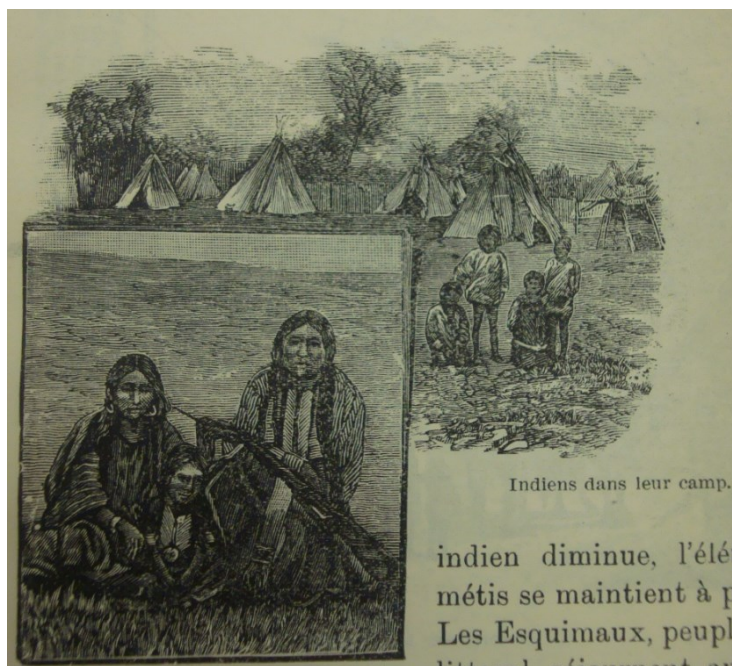


Image 4.28 : « Indiens dans leur camp » (Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame — Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, p. 199).

Publié en 1901, le manuel de J. N. Miller offre une représentation visuelle des femmes très différente de celle proposée par les autres manuels. Contrairement aux manuels publiés au XIX<sup>e</sup> siècle et à ceux édités dans la première décennie du siècle suivant, les femmes sont *hypervisibles* dans son ouvrage. De plus, les distinctions de classe et de race que nous venons d'observer ne s'y retrouvent pas. La grande majorité des gravures proposées par Miller sont de type ethnographique. Nous voyons à la page 107 des « blanchisseuses françaises », une « jeune fille du Burmah » à la page 130 ou encore une femme fabriquant « de la farine et du pain de maïs au Mexique » à la page 82. Lorsqu'elles ne sont pas exhibées de plain-pied, les femmes représentées — sans distinction de race — travaillent. À la représentation uniquement masculine du travail exposée dans les autres manuels, Miller oppose une vision plus nuancée. Le travail féminin y est non seulement présenté positivement, mais il y est aussi normalisé (en étant présent dans presque toutes les sociétés). Les femmes canadiennes dans les filatures de coton (p. 56), les laitières hollandaises (p. 112), les Persanes tissant une tapisserie (p. 134) : toutes ces femmes participent à l'activité économique et commerciale du monde.

Quelle est l'idéologie diffusée par la présentation de ces « types » ethnographiques au féminin ? Quel message Miller cherche-t-il à communiquer à ses lecteurs et à ses lectrices ? Comme l'explique Christelle Taraud à propos de la photographie coloniale, ces images transmettent une vision de la femme très proche des valeurs de la bourgeoisie occidentale :

On croit reconnaître en elles le sage et simple profil de Rebecca : image d'une féminité ordonnée et impavide qui obéit encore aux lois des hommes et à celles de Dieu. Il y a une vertu pédagogique dans ces profils de bonnes épouses, de bonnes mères et de bonnes travailleuses dont on remarque d'ailleurs la curieuse adéquation avec les valeurs morales et patriarcales de la bourgeoisie du XIX<sup>e</sup> siècle. Un peu de mélancolie aussi... Ces mises en scène sont en effet bien peu spectaculaires : elles montrent des femmes ordinaires dans des activités quotidiennes — puiser l'eau, moudre le grain, filer la laine — qui remontent à l'aube du monde.<sup>115</sup>

En invisibilisant les femmes dans leurs manuels de géographie, les pédagogues transmettent l'idéologie des deux sphères : la place de la femme est dans la sphère privée (cachée) et non pas dans l'ordre mondial (public). Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, le manuel de J. N. Miller témoigne d'un changement de paradigme : en montrant le travail des femmes, il reconnaît leur participation au commerce, à l'industrie... au progrès. Toujours est-il que leur place reste circonscrite dans un ordre moral qui n'a que bien peu changé.

#### 4.2.3 L'abondance des images orientalistes

Le corpus scolaire contient une abondance d'images orientalistes. Combinées aux textes que j'ai analysés dans le premier chapitre, elles confirment la prégnance et la diffusion populaire de l'orientalisme au XIX<sup>e</sup> siècle. Les différentes gravures orientales de l'imagerie scolaire attestent de l'accessibilité de cette culture visuelle. En raison de la vogue des œuvres orientalistes<sup>116</sup>, les artistes-graveurs sont vraisemblablement mieux formés et plus portés à reproduire des scènes orientales que des scènes, par exemple, océaniques. La banque d'images à laquelle ils puisent contient certainement plusieurs images de ce type. Le processus est circulaire : les gravures orientales inondent les manuels

---

<sup>115</sup> Christelle Taraud, *op. cit.*, p. 72.

<sup>116</sup> John M. MacKenzie, *Orientalism. History, theory and the arts*, Manchester et New York, Manchester University Press, 1995, p. 43.

scolaires en raison de la popularité de la peinture orientaliste, en retour, le matériel pédagogique alimente l'hégémonie de l'imaginaire oriental en y initiant une nouvelle génération.



Image 4.29 : Sans titre (John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory Geography with Outlines of Physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson; Halifax, A, & W. Mackinlay, 1898, page titre).

Quel orientalisme visuel l'école diffuse-t-elle ? Que représentent les dizaines d'images reproduites dans les manuels scolaires ? Le désert est sans contredit le thème le plus récurrent. Les oasis, les caravanes (images 4.29 et 4.30) et les campements d'Arabes sont les principales déclinaisons de l'imagerie du désert qui fascine tant. Une deuxième série d'images, directement liée à l'histoire sainte et à l'Antiquité, représente les territoires de l'Égypte et de la Palestine : vues du Caire et de Jérusalem, scènes sur le Nil et images des Pyramides évoquent chacune une géographie biblique, lointaine, à la fois dans l'espace et dans le temps, et pourtant familière<sup>117</sup>. Finalement, quelques rares images symbolisent un Orient contemporain, comme c'est le cas de la « Rue de [*sic*] Maroc » (image 31). La femme orientale — érotisée — est la grande absente de cette représentation visuelle de l'Orient. Pas d'odalisques ou de scènes de harem dans les manuels scolaires.

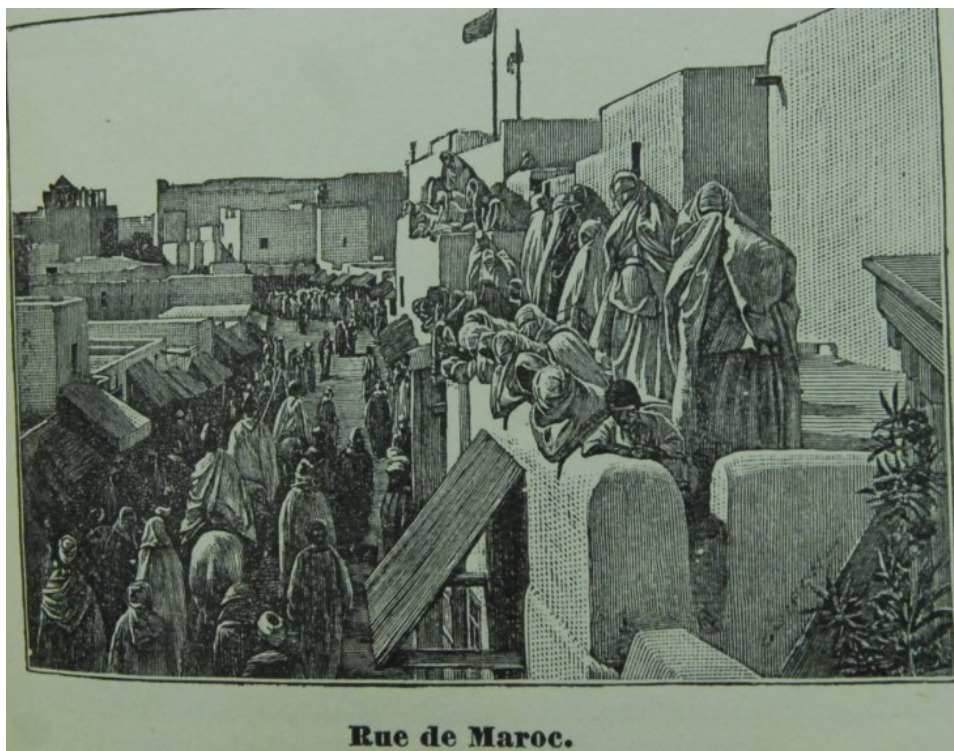
---

<sup>117</sup> Edward Saïd, *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard, Le Monde diplomatique, 2000, p. 24.





Image 4.30 : « A caravan crossing the desert to Mecca » (John Burgess Calkin, *Calkin's New Introductory Geography with Outlines of Physiography*, Londres, Edinburgh, and New York, Thomas Nelson; Halifax, A, & W. Mackinlay, 1898, p. 69).



**Rue de Maroc.**

Image 4.31 : « Rue de [sic] Maroc » (J.-N Miller, *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, p. 143).

Résumant les travaux de l'historienne de l'art Linda Nochlin, John M. MacKenzie écrit :

According to Nochlin, Europeans are visually absent [of oriental painting] but psychologically present because they constitute the all-seeing, all-powerful gaze. Westernising influences are also absent, as the violence and expropriation of the imperial thrust is cloaked in a highly selective and essentially destructive nostalgia. Orientalist images imply timelessness, the absence of the historical dynamic of progress that represents western superiority. Yet its idealised vision also excludes squalor, disease and low life. Thus the East is symbolically constructed in order to be dominated, devised to be ruled.<sup>118</sup>

La vision de l'Orient qui est transmise par l'imagerie scolaire correspond exactement aux analyses de Nochlin. L'Orient y est immuable. Il s'agit d'un territoire figé dans un temps lointain d'où il ne faudrait surtout pas l'extirper. L'inertie de l'Orient qui est exprimée au travers des images scolaires (image 4.32) est nécessaire à la fascination exotique. L'Orient est le territoire de l'évasion et de l'exil nostalgique. Dans le cadre religieux qui est celui du Québec, il s'agit aussi du territoire originel auquel sont associés les souvenirs des lectures bibliques<sup>119</sup>. Le temps n'y joue donc pas.



Image 4.32 : « La nonchalance de l'Arabe » (Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 52).

<sup>118</sup> John M. MacKenzie, *Orientalism...*, *op. cit.*, p. 46.

<sup>119</sup> Les voyageurs canadiens-français qui se rendent en Orient au XIX<sup>e</sup> siècle font à l'occasion le parallèle entre leurs souvenirs livresques et le territoire de la Terre Sainte. Voir Catherine Larochelle, « L'Orient comme miroir : les altérités orientale et autochtone dans les récits de voyage des Canadiens français au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire sociale/Social History*, vol. 50, n° 101 (mai 2017), p. 76.

#### 4.2.4 Les Noirs : étude de trois images

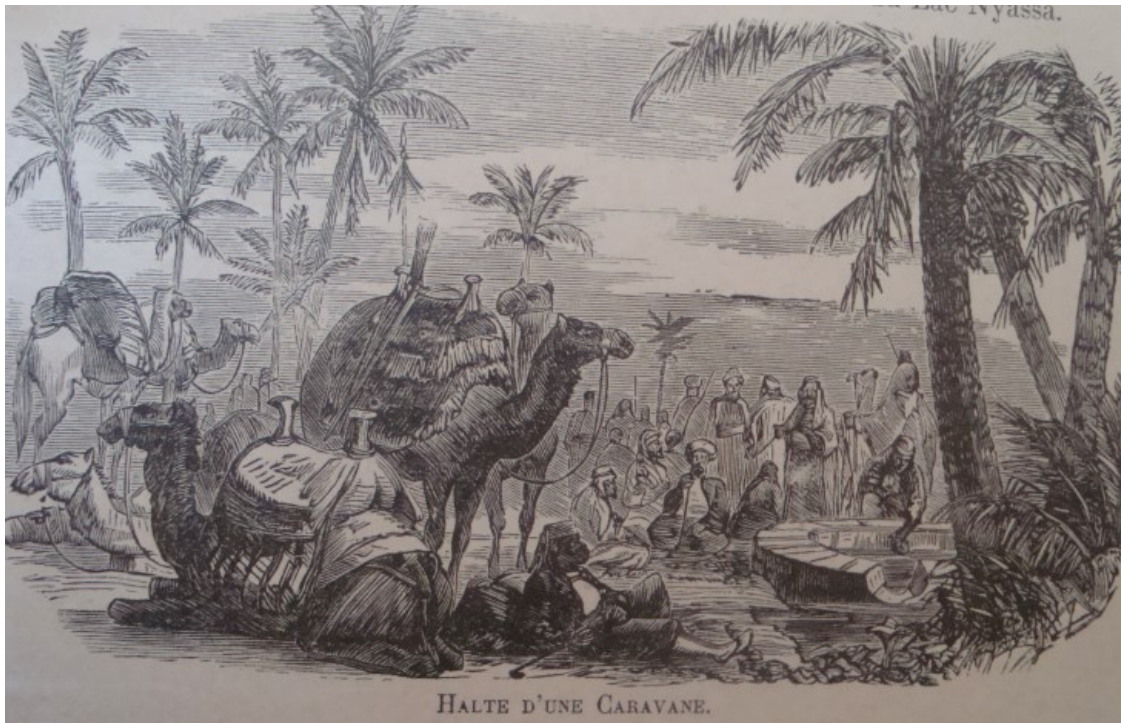


Image 4.33 : « Halte d'une Caravane » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 83).

Abordons maintenant trois illustrations qui résument, à elles seules, la représentation raciste et déshumanisante des Noirs transmise par la culture scolaire canadienne jusqu'aux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. L'illustration « Halte d'une Caravane » (image 4.33) des graveurs montréalais Walker et Wiseman figure dans la géographie publiée en 1875 par les Frères des écoles chrétiennes<sup>120</sup>. À première vue, cette gravure offre un bel exemple de l'imagerie orientaliste évoquée au point précédent. La scène présente un groupe d'Arabes profitant d'une halte dans une oasis. Palmiers, chameaux, narguilé, turbans, voiles : tout y est et voilà tout ce qu'une observation rapide aura retenu. Or, l'élève qui tient le manuel ouvert devant lui en écoutant la leçon du maître a vraisemblablement eu le temps d'observer longuement la gravure. Ses yeux se dirigent alors vers les personnages à l'avant-scène. À l'écart des autres membres de la caravane, un

<sup>120</sup> La gravure est toujours utilisée par les Frères dans l'édition de leur géographie-atlas du cours supérieur en 1915.

esclave est assis avec les animaux. Mais est-ce bien un homme ? Un détail dérange l'œil : son visage n'est pas humain. Cet esclave noir — car il n'y a pas d'ambiguïté sur la couleur de la peau — a un visage simiesque. Dans cette image, l'association entre l'animalité et les Noirs est portée à son paroxysme<sup>121</sup>.

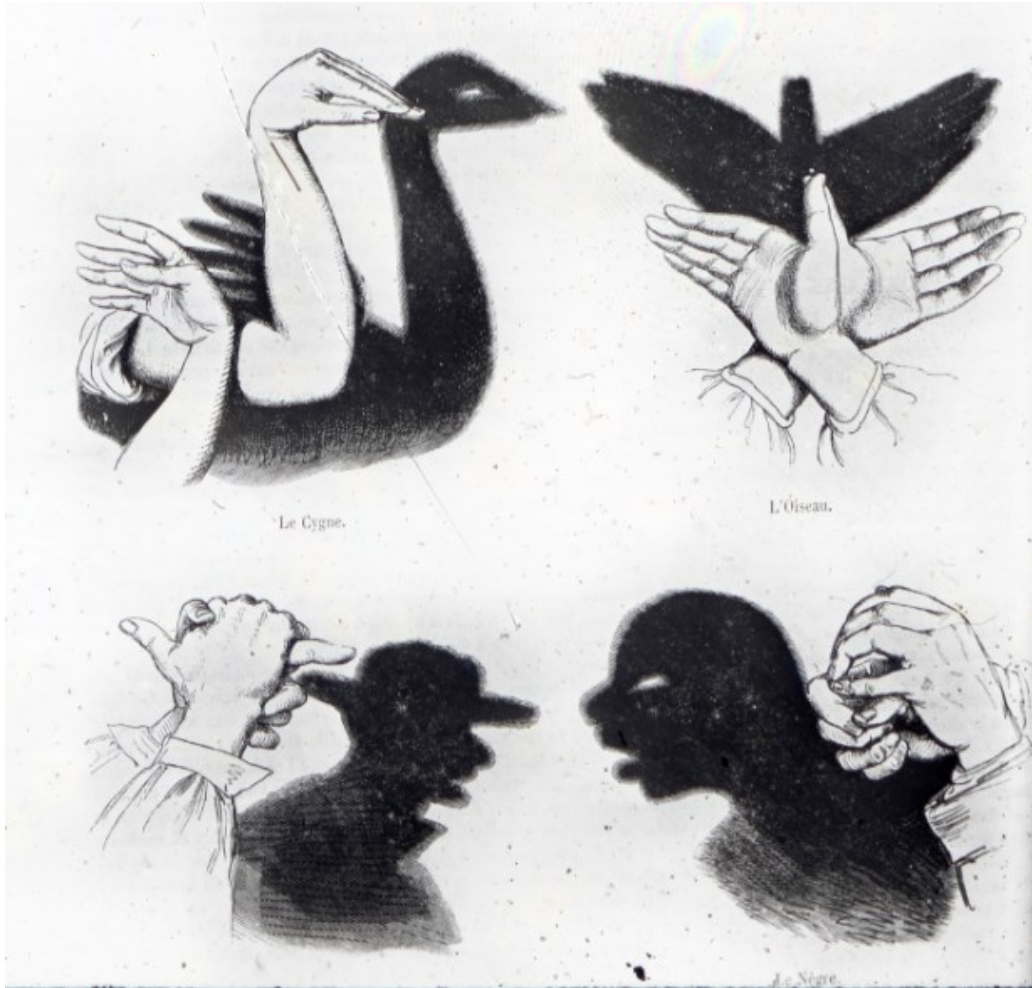


Image 4.34 : « Les ombres, manière de les produire avec les doigts » (ACND, Boîte 50, Série sur la géologie, Plaque n° 41 [vue partielle]).

<sup>121</sup> Le texte contenu sur la même page avait déjà dressé un lien entre les Noirs et l'animalité : « Moins intelligent et moins actif que les autres races, le Nègre est resté généralement sauvage, ignorant, superstitieux, adorateur de fétiches ; il se laisse dominer par des chefs absolus et féroces, qui le traitent comme bête de somme, le sacrifient à leurs plaisirs ou le vendent à vil prix. » (Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875, p. 83).

La deuxième image qui nous intéresse a été trouvée parmi les plaques de verre utilisées par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame pour enseigner la géologie au début du XX<sup>e</sup> siècle. La 41<sup>e</sup> et dernière plaque de la série s'intitule « Manière de produire des ombres avec ses doigts » (image 4.34). L'enseignante laissait-elle les élèves s'amuser quelques minutes avec le projecteur ? L'inclusion volontaire de cette plaque à la fin de la leçon de géologie permet de le supposer. Les jeunes filles tentaient probablement de reproduire le cygne, le chamois ou encore le loup. À moins qu'elles aient préféré réussir à faire le Nègre. Parmi les douze exemples de la plaque de verre, deux seuls ne représentent pas des animaux : le Père Thomas et le Nègre. Dans ce cas encore, le rapprochement entre l'animalité et le « Nègre » est évident. Contrairement au « Père Thomas », le « Nègre » est sans nom, sans individualité. Cette illustration témoigne à la fois de l'importance de la négritude comme figure d'altérité incontournable, mais elle rappelle aussi l'essentialisation exacerbée des personnes noires.

La dernière image que je désire commenter figure dans le manuel *Mon premier livre – lire, écrire, compter* (1900) écrit par Charles-Joseph Magnan et John Ahern et distribué durant des décennies par le gouvernement du Québec aux écoles primaires de la province. Parmi les centaines de gravures que contient le manuel, deux sont de type ethnographique (notamment l'image 4.32) et une seule représente une personne noire (image 4.35). Dans la leçon d'arithmétique « Les nombres et les chiffres de 1 à 9 », les enfants sont appelés à compter le nombre de melons illustrés sur l'image : « Combien y a-t-il de melons dans la boîte ? Combien y a-t-il de melons sur la boîte ? [...] Combien le négrillon a-t-il de melons dans les bras ? Les melons dans la boîte, sur la boîte et dans les bras du négrillon font en tout combien de melons ?<sup>122</sup> » L'image présente un jeune garçon noir portant un melon dans les bras et ayant à ses pieds un petit chien. Travaille-t-il ? Rien ne permet de l'affirmer, mais c'est l'impression qui se dégage de la gravure. Les illustrations du manuel sont redessinées dans l'édition publiée en 1922. L'image du « négrillon » est modifiée et les traits du garçon sont accentués (image 4.36) : lèvres épaisses, peau plus foncée sur vêtements plus blancs, grands yeux blancs. Les modifications apportées au dessin documentent l'évolution du racisme et l'influence de la

---

<sup>122</sup> Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 43.

culture visuelle populaire sur le matériel scolaire, notamment les bandes dessinées et les caricatures.



Image 4.35 : « Les nombres et les chiffres de 1 à 9 » (Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, p. 43).

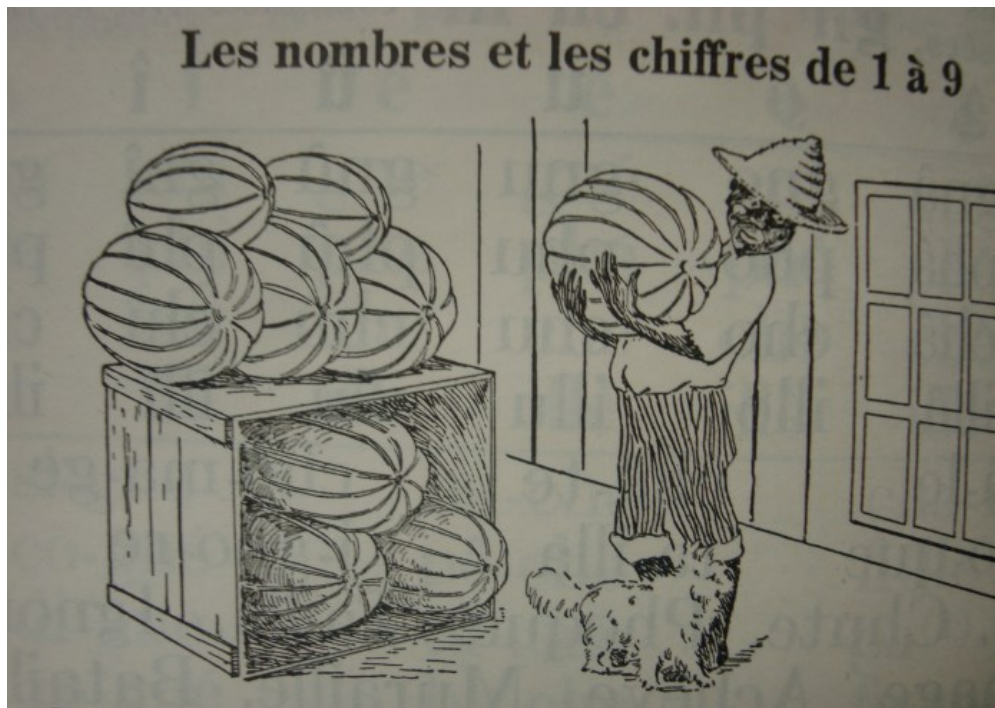


Image 4.36 : « Les nombres et les chiffres de 1 à 9 » (Charles-Joseph Magnan et John Ahern, *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, s.n., 1922, p. 43).

Pourquoi Magnan et Ahern ont-ils décidé que les enfants québécois apprendraient à compter grâce à l'image d'un « négrillon » tenant un melon dans ses bras ? Le choix des auteurs ne s'accorde pas avec le contenu par ailleurs très nationaliste de l'ouvrage, qui se caractérise en fait par la rareté de ses allusions à la diversité humaine. Si la compréhension de l'image est impossible dans l'économie interne du manuel, elle s'éclaire lorsqu'on replace *Mon premier livre* dans le contexte plus large de la représentation des Noirs dans la culture occidentale. Pendant plus d'un siècle, de nombreux enfants occidentaux ont appris à compter en faisant disparaître « dix petits nègres » : « The counting rhyme 'Ten Little Niggers' was allegedly written by an Englishman, Frank J. Green, in 1864; but there was already an earlier rhyme, 'Ten Little Injuns', by which American children still learn to count. For more than a hundred years, then, children in the West have been learning to count by making non-western children disappear, usually in not such pleasant ways.<sup>123</sup> » L'illustration de *Mon premier livre* sert à faire compter les enfants jusqu'à neuf. Quoiqu'ils ne demandent pas aux écoliers d'éliminer des enfants noirs, Magnan et Ahern se sont assurément inspirés de cette tradition. Un dernier détail révèle encore l'influence de la culture populaire sur la composition de l'image. Pourquoi compter des melons ? Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les Noirs deviennent les principales figures comiques dans les bandes dessinées de la presse américaine. Le voleur de melon d'eau est l'un des personnages récurrents de ces publications caricaturales<sup>124</sup>. Loin d'être anodine, l'illustration du « négrillon » et des melons témoigne plutôt de la prégnance d'une culture populaire transnationale dans l'imagination de deux pédagogues québécois au tournant du XX<sup>e</sup> siècle.

### **Conclusion : des images, des enfants et des émotions**

L'école initie l'élève à la représentation visuelle de l'altérité. La socialisation qui en découle lui permet de reconnaître l'Autre partout où il le voit. Mais est-ce là le seul pouvoir de l'imagerie enfantine ? Les images, pourvoyeuses de connaissances, ont également une puissance évocatrice très grande : elles permettent d'imaginer l'ailleurs et

---

<sup>123</sup> Jan Nederveen Pieterse, *White on Black. Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven et London, Yale University Press, 1992, p. 166.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 170.

de ressentir toute une gamme d'émotions. Qu'il ait été aimé ou haï, l'Autre observé a certainement eu une grande importance dans l'imagination des enfants.

En 1858, le rapport de l'œuvre de la Sainte-Enfance au Canada relate les différentes actions posées par les enfants aux quatre coins de la colonie afin de « sauver » les petits Chinois de la mort et de l'infidélité religieuse. Pour les convaincre de rejoindre l'association, les promoteurs usent de différentes narrativités auprès des enfants. L'une des plus importantes est véhiculée par les images. L'annaliste décrit ainsi la situation dans la paroisse de Champlain en 1858 : « Un homme, qui s'est dévoué à cette belle œuvre, montrait ordinairement aux petits enfants une image qui représente les petits Chinois dévorés par les chiens et les pourceaux, ou traînés dans un chariot, ou noyés, etc. "Combien de fois, dit-il, n'ai-je pas vu couler des larmes des yeux de ces petits enfants, tandis que d'autres déchiraient, avec les ongles, et chiens et Chinois, pour les punir d'ôter la vie à ces pauvres petits."<sup>125</sup> » Quelques années plus tard, dans le récit de son voyage avec la Légion étrangère française en Algérie, le Canadien français Joseph-Damase Chartrand (1852-1905) épanche ses réminiscences de jeunesse :

Dès ma plus tendre enfance je voulais être soldat en France. [...] Plus tard, à l'école, je reçus en prix un livre illustré, où je voyais des batailles, des soldats français en marche et au bivouac.

Une des gravures me faisait pleurer de rage. Elle représentait un malheureux grenadier qu'un cavalier arabe traînait attaché à la queue de son cheval.

Un jour, pris de fureur je sauvai la vie au grenadier, en déchirant l'image, jetant l'Arabe au feu. Ainsi délivré, j'étais certain que mon fantassin pouvait s'en retourner rejoindre ses camarades.<sup>126</sup>

L'émotion suscitée par l'observation de l'image de l'Autre est palpable dans les deux cas. Ces exemples nous apprennent notamment qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, il était bien possible pour les enfants canadiens de pleurer à la vue d'une altérité pourtant très lointaine. Que ces enfants aient voulu punir « rageusement » Chinois et Arabes à la simple observation d'une image révèle la charge émotive que l'altérité contient. C'est ce que le dernier chapitre de la thèse examinera.

---

<sup>125</sup> *Rapport de l'Œuvre de la Sainte-Enfance pour le Canada, la province d'Halifax et les États-Unis (Extrait des Annales.)*, s.l., s.é., 1858, p. 57.

<sup>126</sup> Charles des Écorres (pseud.), *Au pays des étapes. Notes d'un légionnaire*, Paris, Limoges, Henri Charles Lavauzelle, 1892, p. 11-12.



## Chapitre 5

### De missions et d'émotions : les écoliers et la mobilisation missionnaire

#### 1. « Iu-Chien-Tchou-Iom » : le Révérend Père Vasseur et les enfants québécois

Au début de l'après-midi du 18 avril 1872, près de trois mille enfants marchent dans les rues de Québec. Tous ces enfants convergent vers la grande salle de l'Académie de musique, rue Saint-Louis<sup>1</sup>. Que vont-ils y faire ? Et que signifient les caractères chinois tracés sur les oriflammes de toutes les couleurs qu'ils brandissent (image 5.1) ? L'entrée est gratuite, mais réservée aux enfants et à leurs accompagnateurs. Tout ce monde se presse pour aller entendre le Révérend Père Vasseur, missionnaire apostolique en Chine, de passage à Québec afin de recueillir des fonds pour l'Œuvre des Orphelins Chinois auxiliaires de la Propagation de la Foi<sup>2</sup>. Longtemps, cet après-midi-là, le père Vasseur entretient ses jeunes spectateurs des mœurs chinoises et de la nouvelle croisade à laquelle il les convie. La conférence à peine finie, les enfants se ruent vers l'Église des Ursulines pour faire bénir leurs bannières. « Ainsi se termina cette journée », rapporte le *Courrier du Canada*, « elle vivra de longues années dans les cœurs de nos petits enfants de Québec<sup>3</sup> ».

Prédicateur captivant et excellent pédagogue, le Père Vasseur allie l'exotisme au zèle religieux et à l'imagerie militaire pour gagner les enfants québécois à sa cause.

---

<sup>1</sup> Cette salle, la plus grande de Québec à l'époque, était aussi réputée pour être l'une des plus belles d'Amérique du Nord (Jean-Marie Lebel, « La nuit où périt le Music Hall... », *Cap-aux-Diamants*, 52 [1989], p. 66).

<sup>2</sup> *Iu-Chien-Tchou-Iom : Trois entretiens illustrés sur la Chine donnés à Québec, Avril 1872 par le R. P. Vasseur, S. J., Missionnaire Apostolique en Chine, Directeur de l'Œuvre Chinoise de St. Luc pour la Propagation de la Foi*, s.l., s.d. J'ai pris connaissance de cette source à la lecture du livre de Michelle King, *Between Birth and Death : Female Infanticide in Nineteenth-Century China*. Je remercie la professeure King pour avoir généreusement partagé cette source, dont le seul exemplaire localisé se trouve à la *Shanghai Library Bibliotheca Zi-ka-wei* (Michelle King, *Between Birth and Death: Female Infanticide in Nineteenth-Century China*, Stanford, Stanford University Press, 2014, p. 111-114).

<sup>3</sup> « Lecture aux petits enfants de Québec (suite et fin) », *Le Courrier du Canada*, 22 mai 1872, p. 1. Les enfants ressortent leurs oriflammes quelques semaines après la conférence du Père Vasseur : « Un mois après cette touchante cérémonie, le Saint-Sacrement passait en triomphe dans les rues de Québec, richement pavoisées et décorées d'arbres verts. Les petits enfants étaient aux fenêtres, quand passa Notre-Seigneur, ils agitèrent encore devant lui leurs pavillons bénis, portant la devise : *Iu Chien Tchou Iom* » (*Iu-Chien-Tchou-Iom...*, *op. cit.*, p. 47).

D'entrée de jeu, il évoque le lien qui unit les enfants chinois à son auditoire : l'amour. C'est en mobilisant cette émotion qu'il rappelle aux jeunes associés de la Sainte-Enfance, qui composent probablement l'essentiel des spectateurs, l'existence de « millions de petits enfants de la Chine » qui veillent sur eux : « Les troupes innombrables de ces petits innocents volent au-dessus de vous, ils vous regardent avec amour, ils vous remercient de leur avoir ouvert le ciel, ils prient l'enfant Jésus de vous donner une magnifique place dans sa gloire ! » Cet amour n'est égalé que par celui des enfants catholiques membres de la Sainte-Enfance : « Comptez-les, vous verrez qu'ils forment par tout le monde la plus grande et la plus belle de toutes les armées, trois ou quatre millions de petits enfants de tous les pays et de toutes langues, tous s'aimant entr'eux, tous aimant l'enfant Jésus de tout leur cœur, et lui envoyant des millions de petits anges autour de son trône !<sup>4</sup> ».

L'amour cède bientôt le pas à l'horreur, à la peur et au courage. « Dites-moi, voulez-vous être des chevaliers de l'Enfants-Jésus ? » demande Vasseur aux enfants. « Oui ! oui ! » lui répondent-ils. Que sont ces chevaliers des temps modernes ? « Des chevaliers, ce ne sont pas des soldats ordinaires » explique le missionnaire, « ce sont des soldats plus nobles et plus généreux, hardis, prêts à tout, pour arrêter les méchants. De notre temps, il faut beaucoup de soldats comme cela, même parmi les enfants, parce que de notre temps les soldats timides sont sans nombre<sup>5</sup> ». Dépeignant une chrétienté européenne pervertie et mobilisant un imaginaire romantique et aventureux, le Père Vasseur demande le secours des enfants de Québec. Non seulement ces jeunes chevaliers devront ramener les femmes et les filles coquettes sur le droit chemin, mais peut-être devront-ils même mourir pour rester fidèles à Jésus-Christ. En passant aussi rapidement d'une considération superficielle à la possibilité du martyr, le missionnaire a sans doute suscité un grand émoi parmi les enfants :

Et si pour être fidèles à l'enfant Jésus, il fallait mourir, êtes-vous prêts à mourir ?

[Les enfants : oui ! oui !]

[Le missionnaire tire de son fourreau le sabre Japonais posé sur la table.]

Tenez, voilà un de ces sabres avec lesquels on coupait, au Japon, la tête des martyrs. Pendant douze ans, il y eu au Japon soixante mille martyrs. On les crucifiait, on les empaillait, on les brûlait, on les décapitait. Il y

---

<sup>4</sup> *Iu-Chien-Tchou-Iom...*, *op. cit.*, p. 10 et 11.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 30.

avait parmi eux des petits enfants de quatre à cinq ans, et des petites filles, et ils n'avaient pas peur. Eh bien, vous, si on vous menaçait de ce sabre pour vous faire offenser le bon Dieu, seriez-vous comme eux ? N'auriez-vous pas peur ? (Les enfants : non, non !).<sup>6</sup>

En leur faisant miroiter la possibilité du martyr, le Père Vasseur donne aux enfants qui l'écoutent un sentiment de puissance et une capacité d'action qui ne leur sont pas souvent accordés. En somme, comme le remarque Michelle King, « Vasseur's lecture attested to both intense curiosity about Chinese customs and popular religious fervor for the Catholic missionary cause.<sup>7</sup> »

Tout au long de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les enfants canadiens, tant catholiques que protestants, ont entretenu un lien particulier avec le monde « païen » et les missions chrétiennes qui y étaient établies. Loin d'être exceptionnelle, la conférence du Père Vasseur s'inscrit dans la longue histoire de la mobilisation missionnaire des enfants, et plus particulièrement des écoliers. Dans ce chapitre, je présenterai d'abord le contexte d'apparition de la propagande missionnaire spécifiquement destinée aux enfants et son lien avec l'expansion de l'instruction publique dans les pays chrétiens. J'aborderai ensuite brièvement les formes qu'a prises cette mobilisation missionnaire au Québec et la façon dont ce discours représente l'altérité. La deuxième section du chapitre s'attardera aux usages émotionnels et pédagogiques de la rhétorique missionnaire. Je montrerai comment l'Autre est instrumentalisé au profit de l'éducation émotionnelle des enfants catholiques. D'une part, le discours missionnaire est exploité par les adultes pour des raisons précises. D'autre part, il est récupéré par les enfants à des fins récréatives. Malgré son succès et sa pérennité, ce discours a suscité des critiques et des contestations que j'observerai ensuite. En dernier lieu, je m'intéresserai à la division genrée de la mobilisation missionnaire.

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 30-31.

<sup>7</sup> Michelle King, *op. cit.*, p. 112.



“ Aimez-le bien celui qui vous a tant aimés, travaillez à le faire connaître, aimer et servir par tout l'univers ! ”

Image 5.1 : « Le P. Vasseur et les enfants québécois » (*Ju-Chien-Tchou-Iom : Trois entretiens illustrés sur la Chine donnés à Québec, Avril 1872 par le R. P. Vasseur, S. J., Missionnaire Apostolique en Chine, Directeur de l'Œuvre Chinoise de St. Luc pour la Propagation de la Foi, s.l., s.d., p. 48*).

## 2. Les missions, les enfants et le contexte scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les sociétés européennes et américaines connaissent un renouveau religieux. Celui-ci prend différentes formes. La relance de l'activité missionnaire<sup>8</sup> et la prise en charge de l'enfance « en danger<sup>9</sup> » en sont deux des manifestations. La question de l'enfance en difficulté a suscité de nombreux travaux historiques portant sur des cas nationaux ou locaux précis. Le caractère occidental de ce questionnement s'exprime d'ailleurs dans plusieurs synthèses transnationales<sup>10</sup>. Ce souci pour l'enfant à « protéger » ou à « sauver » est corollaire de la réflexion morale et philosophique sur l'enfance qui aboutit, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, à sa conceptualisation en tant qu'innocence<sup>11</sup>. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que le renouveau missionnaire qui s'organise au même moment concentre une bonne partie de son discours sur l'enfant idolâtre à « sauver ». La spécificité de ce mouvement en faveur des « enfants infidèles » réside dans l'implication des enfants chrétiens<sup>12</sup>. Frank Prochaska remarque d'ailleurs que si

---

<sup>8</sup> Katharina Stornig, « Between Christian Solidarity and Human Solidarity: Humanity and the Mobilisation of Aid for Distant Children in Catholic Europe in the Long Nineteenth Century » dans Fabian Klose et Mirjam Thulin (dir.), *Humanity : A History of European Concepts in Practice From the Sixteenth Century to the Present*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co., 2016, p. 252. Voir aussi : Andrew Porter, *Religion Versus Empire ? British Protestant Missionaries and Overseas Expansion, 1700-1914*, Manchester, Manchester University Press, 2004 ; Claude Prudhomme (dir.), *Une appropriation du monde : mission et missions, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Publisud, 2004 ; Lucia Ferretti et Christine Hudon, « Évangéliser les Canadiens français : missions et retraites paroissiales au XIX<sup>e</sup> siècle » dans Gilles Routhier et Frédéric Laugrand (dir.), *L'atlas historique du Québec : les missions au Québec et du Québec dans le monde*, [En ligne], 2014, consulté le 3 août 2017. URL: <http://atlas.cieq.ca/les-missions/evangeliser-les-canadiens-francais-missions-et-retraites-paroissiales-au-xixe-siecle.html>

<sup>9</sup> Par exemple, pour le Québec, voir : Jean-Marie Fecteau, Sylvie Ménard, Véronique Strimelle et Jean Trépanier, « Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873) », *Crime, Histoire et Société*, vol. 2, no 1 (1998), p. 75-110 ; Louise Bienvenue, « L'Église et l'enfance dans les écrits de Jean-Marie Fecteau (1949-2012) », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 25, n° 1 (automne 2016), p. 59-64.

<sup>10</sup> Marie-Sylvie Dupont-Bouchat et al., *Enfants corrigés, enfants protégés. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Québec, (1820-1914)*, Paris, Ministère de la Justice, 1995. Voir aussi : Éric Pierre et Marie-Sylvie Dupont-Bouchat (dir.), *Enfance et justice au XIX<sup>e</sup> siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914 (France, Belgique, Pays-Bas, Canada)*, Paris, Presses universitaires de France, 2001 ; Shurlee Swain et Margot Hillel, *Child, Nation, Race and Empire: Child Rescue Discourse, England, Canada and Australia, 1850-1915*, Manchester, Manchester University Press, 2010.

<sup>11</sup> Robin Bernstein, *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York et London, New York University Press, 2011, p. 4. Je reviendrai sur ce point plus loin dans ce chapitre.

<sup>12</sup> En ce sens, il est déterminant que les enfants catholiques jugées « en danger » aient participé au rachat des « enfants infidèles ».

l'organisation de la charité a intégré les enfants dans ses pratiques, c'est dans le mouvement missionnaire que cela a été le plus déterminant<sup>13</sup>.

Dans un article paru en 2011, l'historien Hugh Morrison déplore que l'implication des enfants protestants dans le financement des missions étrangères au XIX<sup>e</sup> siècle ait été peu étudiée par l'historiographie<sup>14</sup>. Plusieurs travaux publiés depuis démontrent l'importance de ce phénomène qui est à la jonction de l'histoire de l'enfance, de celle des missions, de l'histoire des émotions et de l'histoire globale<sup>15</sup>. J'ajouterais qu'il y a aussi de forts liens à tisser avec l'histoire de l'éducation. Comme l'a écrit Sophie Heywood, la relance missionnaire a créé une nouvelle forme d'activisme religieux pensé en fonction des intérêts et du pouvoir des enfants<sup>16</sup>. Quoiqu'une véritable étude comparative entre les milieux protestants et catholiques n'ait pas encore été réalisée, la lecture de l'historiographie mentionnée plus haut et la fréquentation des archives canadiennes me permettent d'affirmer que l'implication des enfants dans l'activité missionnaire s'est effectuée dans des circonstances semblables et par l'emploi des mêmes arguments dans les deux groupes. De plus, le succès rencontré par ces activités religieuses aurait été impossible

---

<sup>13</sup> Frank K. Prochaska, « Little Vessels: Children in the Nineteenth-Century English Missionary Movement », *Journal of Imperial and Commonwealth History*, vol. 6, n° 2 (1978), p. 103. Plus récemment, Kristine Moruzi a rappelé comment le développement de la philanthropie des enfants a pris naissance dans les organisations missionnaires et les *Sunday Schools* (Kristine Moruzi, « "Donations Need Not Be Large to Be Acceptable": Children, Charity, and the Great Ormond Street Hospital in *Aunt Judy's Magazine*, 1868-1885 », *Victorian Periodicals Review*, vol. 50, n° 1 [printemps 2017], p. 190-213). Il semble très probable que cela s'applique aux catholiques également. Une étude plus poussée serait néanmoins nécessaire pour confirmer cette hypothèse.

<sup>14</sup> Hugh Morrison, « "Little Vessels" Or "Little Soldiers" : New Zealand Protestant Children, Foreign Missions, Religious Pedagogy and Empire, c. 1880s-1930s », *Paedagogica Historica*, vol. 47, n° 3 (juin 2011), p. 304.

<sup>15</sup> Frank K. Prochaska, *loc. cit.*; Brian Stanley, « Missionary Regiments for Immanuel's service: Juvenile Missionary Organization in English Sunday Schools, 1841-1865 » dans Diana Wood (dir.), *The Church and Childhood*, Oxford, Blackwell, 1994, p. 391-403 ; Henrietta Harrison, « A Penny for the little Chinese: The French Holy Childhood Association in China, 1843-1951 », *American Historical Review*, vol. 113, n° 1 (2008), p. 72-92 ; Felicity Jenz, « Firewood, Fakirs and Flags: The Construction of the Non-Western "Other" in a Nineteenth Century Transnational Children's Missionary Periodical », *Schweizerischen Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte, Sonderheft Mission-transnationale Perspektiven*, vol. 105 (2011), p. 167-191; Hugh Morrison, *loc. cit.* ; idem, « "Impressions Which Will Never Be Lost": Missionary Periodicals for Protestant Children in late-Nineteenth Century Canada and New Zealand », *Church History*, vol. 82, n° 2 (juin 2013), p. 388-393 ; Sophie Heywood, « Missionary Children: The French Holy Childhood Association in European Context, 1843-c.1914 », *European History Quarterly*, vol. 45, n° 3 (juin 2015), p. 446-466; Katharina Stornig, *loc. cit.* Dans le cas de l'historiographie québécoise, le lien entre l'histoire de l'enfance et l'histoire des missions étrangères reste à faire. L'histoire du missionnariat étranger canadien-français au XIX<sup>e</sup> siècle est elle aussi sous-étudiée. L'historiographie a surtout examiné l'histoire du missionnariat québécois au XX<sup>e</sup> siècle. À ce sujet, voir notamment les travaux de Catherine Foisy et Éric Desautels.

<sup>16</sup> Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 451.

sans le soutien institutionnel du milieu éducatif, que ce soit par les *Sunday Schools* chez les protestants, ou par l'expansion des congrégations religieuses enseignantes chez les catholiques<sup>17</sup>.

Avant de passer à la présentation des formes particulières que prennent ces initiatives au Québec, deux caractéristiques de ce mouvement doivent être mentionnées. D'abord, ils partagent une dimension non seulement transnationale, mais aussi transdénominationnelle et transconfessionnelle rendue possible grâce à la notion à caractère universaliste de « mission civilisatrice »<sup>18</sup>. En insistant sur l'importance de la chrétienté dans l'expansion impérialiste européenne, les discours missionnaires ont réussi à rejoindre une très large audience. Les diverses revues missionnaires destinées aux enfants protestants traversent ainsi les frontières nationales et dénominationnelles<sup>19</sup>. Dans le cas catholique de l'Œuvre de la Sainte-Enfance, lequel mériterait à lui seul encore plusieurs études<sup>20</sup>, le caractère transnational est doublé, à l'occasion, d'un caractère transconfessionnel. En effet, plusieurs rapports précisent que des musulmans et des protestants, notamment au Canada, contribuent financièrement à l'Œuvre<sup>21</sup>. Outre l'importance d'assurer un impérialisme chrétien, à quoi est dû le succès transnational de ces organisations ? Selon Sophie Heywood, il repose sur la mobilisation des deux groupes au cœur du renouveau religieux au XIX<sup>e</sup> siècle : les femmes et les enfants<sup>22</sup>. J'ajouterais

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 452.

<sup>18</sup> Dans l'introduction d'un numéro récent du *Journal of World History* consacré au concept de « mission civilisatrice », Harry Liebersohn a écrit : « Another point that emerges from the essays with striking unanimity: the role of religion in the civilizing process. » (Harry Liebersohn, « Introduction: The Civilizing Mission », *Journal of World History*, vol. 27, n° 3 [septembre 2016], p. 387).

<sup>19</sup> Felicity Jenz, *loc. cit.*, p. 168; Hugh Morrison, « "Impressions Which Will..." », *loc. cit.*, p. 393. L'histoire de l'enfance au XIX<sup>e</sup> siècle se comprend d'ailleurs très bien dans ce cadre transnational : « The history of modern childhood and its associated emotional formations and experiences is a global story, shaped by imperialism, transnational networks, circuit of consumer culture, mass migration and war. » (Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen, « Emotions and the Global Politics of Childhood » dans Stephanie Olsen [dir.], *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015, p. 14).

<sup>20</sup> Les seules études répertoriées sont celles d'Henrietta Harrison, de Michelle King, de Sophie Heywood et de Katharina Stornig.

<sup>21</sup> Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 262 ; *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada*, Montréal, Eusèbe Sénécal imprimeur-éditeur, 1866, p. 33.

<sup>22</sup> Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 449.

que c'est également en raison de leur utilisation d'une altérité radicale et lointaine que ces œuvres missionnaires ont pu devenir des mouvements transnationaux aussi puissants<sup>23</sup>.

La deuxième particularité de la mobilisation des enfants pour la cause missionnaire est son usage rhétorique des idées « humanistes ». La notice spéciale sur l'Œuvre de la Sainte-Enfance publiée à Montréal en 1859 rappelle les conditions à remplir pour y être admis en tant que membre : « Pour être de la Ste. Enfance, il n'est pas nécessaire d'être chrétien, il suffit d'être humain<sup>24</sup> ». L'enthousiasme pour le secours et la rédemption de l'enfance païenne s'inscrit dans l'histoire de l'humanitaire et engendre même les premières grandes entreprises transnationales humanitaires<sup>25</sup>. Le spécialiste des relations internationales Michael Burnett a aussi souligné la centralité de la religion dans cette histoire<sup>26</sup>. À ce sujet, l'historienne Katharina Stornig écrit : « Attempting to mobilise support for children who did not belong to their own religious, social or national group, Catholic philanthropists, going beyond an inner-confessional language and practice of solidarity, appealed to their readers' sense of human solidarity with distant children, whom they constructed as the most helpless, needy and innocent part of humankind<sup>27</sup> ». L'humanité revendiquée par ces organisations était précisément ce qui cimentait la relation établie entre les enfants d'Europe et d'Amérique et leurs vis-à-vis chinois ou africains<sup>28</sup>. En ce sens, la notion de commune humanité reposait en grande partie sur celle d'enfance, les parents « barbares » et « païens » de ces enfants étant souvent qualifiés d'inhumains.

---

<sup>23</sup> Sans la nommer précisément comme une cause du succès, plusieurs des auteurs mentionnés à la note 15 du présent chapitre étudient l'importance de l'altérité dans la propagande missionnaire auprès des enfants.

<sup>24</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance. Notice spéciale*, s.l., s.é., 1859, p. 15.

<sup>25</sup> À ce sujet, Henrietta Harrison écrit : « While we should not deny the importance of either of these explanatory frameworks [Christian missions and imperialism], we ought to see the Holy Childhood Association as one of the earliest examples of a distinctive contemporary institution: the transnational aid organisation. » (Henrietta Harrison, *loc. cit.*, p. 75).

<sup>26</sup> Michael Burnett, *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 2011, p. 17-18.

<sup>27</sup> Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 249-250.

<sup>28</sup> L'importance de la relation créée entre ces enfants des quatre coins de monde est centrale à la réussite de ces organisations, comme l'a mentionné Michelle King : « Forbin-Janson's greatest stroke of genius, though, was his characterization of the relationship between European children and their pitiable Chinese counterparts. » (Michelle King, *op. cit.*, p. 119).



## 2.1 *Sunday Schools*

Dans son mémoire de maîtrise déposé en 2008, Patricia Kmiec soutient que les *Sunday Schools*<sup>29</sup> devraient être considérés par les historiens de l'éducation comme de véritables institutions scolaires<sup>30</sup>. Ayant concentré mes recherches sur les écoles plus communément reconnues comme telles, je ne suis pas en mesure de dresser un portrait complet de la représentation de l'altérité dans les *Sunday Schools* canadiens. La thèse de Kmiec me permet toutefois d'affirmer l'importance des institutions d'enseignement, tant catholiques que protestantes, dans la propagande missionnaire qui s'organise au XIX<sup>e</sup> siècle. Selon Frank Prochaska, la mobilisation missionnaire des enfants anglais par le biais des *Sunday Schools* remonte au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Ce n'est par contre qu'à partir de la décennie 1840 que s'institutionnalisent les liens entre les *Sunday Schools* et les missions étrangères, notamment grâce aux revues missionnaires destinées aux enfants<sup>31</sup>. La publication à Montréal dès 1849 de la revue *The Missionary and Sabbath School Record* témoigne de la simultanéité des initiatives entre la métropole et la colonie britannique<sup>32</sup>.

Quoiqu'organisée dès le milieu du siècle, la mobilisation des enfants dans l'œuvre missionnaire devient réellement incontournable après 1870, tant aux États-Unis qu'au

---

<sup>29</sup> Les *Sunday Schools*, fondés en Angleterre à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, sont des écoles parrainées par les Églises protestantes. En plus de l'instruction religieuse qu'elles dispensent, les écoles du dimanche offrent une éducation de base aux enfants des classes populaires.

<sup>30</sup> « The historiography of Ontario education could benefit from further research on the Sunday school as an educational institution. Very few historians of education have seriously considered the significance of the Sunday school, even though for most of the nineteenth century it served a greater number of students than the common school, and likely also had greater social influence. » (Patricia Kmiec, « Among the Children. Sunday School Teachers and Evangelical Womanhood in Nineteenth-Century Ontario », mémoire de maîtrise [Histoire], Université d'Ottawa, 2008, p. 87).

<sup>31</sup> Frank K. Prochaska, *loc. cit.*, p. 112.

<sup>32</sup> Patricia Kmiec, *op. cit.*, p. 45. Dans le cas d'autres colonies britanniques, telles que la Nouvelle-Zélande, les revues missionnaires locales n'apparaissent qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Hugh Morrison, « The 'joy and heroism of doing good': *The New Zealand Missionary Record* and Late-Nineteenth-Century Protestant Children's Missionary Support », *Journal of New Zealand Literature*, n° 28 [2010], p. 158-182).

Canada et en Nouvelle-Zélande<sup>33</sup>. Ce mouvement restera fort durant plusieurs décennies<sup>34</sup>. Entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et la Première Guerre mondiale, l'intérêt transnational pour les missions va progressivement céder le pas à une dynamique plus nationale et dénominationnelle<sup>35</sup>. La chronologie de ce glissement vers une propagande missionnaire « nationaliste » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle concorde avec les changements observés plus tôt dans cette thèse au sujet des représentations de l'altérité à l'école. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement est de plus en plus patriotique. L'identification à la nation supplante graduellement les appartenances civilisationnelle et culturelle plus larges<sup>36</sup>. Ce changement se produit simultanément dans le mouvement missionnaire catholique que j'examinerai au prochain point de mon exposé.

En 1893, lors de la convention annuelle de la *Brome County Sabbath School Association*, Miss Georgia Taber souligne l'importance de l'enseignement missionnaire dans les *Sunday Schools* du Québec. Le 11 octobre, au deuxième jour de la convention, elle et sa collègue Miss Bertha Castle discutent successivement de la tempérance et des missions dans le travail des *Sunday Schools*<sup>37</sup>. Le rapport de la convention précise : « These two papers on two of the most important topics were presented in a manner which not only reflected credit upon the young ladies who gave them but which also gave much pleasure and inspiration to those who listened<sup>38</sup> ». Quelques années plus tard, le discours « How to make missions interesting to our S. S. [Sunday School] » est prononcé par le Révérend Jas.

---

<sup>33</sup> Felicity Jenz, *loc. cit.*, p. 168 ; Hugh Morrison, « "Impressions Which Will..." », *loc. cit.*, p. 390. Voir notamment : *Cycle of Prayer of the General Missionary Society, the Woman's Missionary Society, Epworth Leagues and Sunday Schools for the Methodist Church, Canada: copied largely from the cycle of prayer of the Student Volunteer Movement for Foreign Missions*, 2e éd., Toronto, s. é., 1896 ; Martha B. Hixson, *Missions in the Sunday School: A Manual of Methods*, Toronto, Methodist Young People's Forward Movement for Missions, 1906 ; *With the Boys and Girls in Our Mission Fields. A Study Book for Mission Bands and Young People*, Toronto, The Woman's Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church in Canada, 1911.

<sup>34</sup> La façon la plus simple et la plus efficace pour rejoindre les enfants est la publication de revues et de livres sur les missions. Voir : H. C. Priest, *Canada's Share in World Tasks*, Toronto, The Canadian Council of the Missionary Education Movement, 1920 ; Mary I. Houston, *Talks on the Maple Leaf in Many Lands. For Leaders of Mission Bands and Other Junior Organizations*, Toronto, Canadian Council of the Missionary Education Movement, 1920.

<sup>35</sup> Felicity Jenz, *loc. cit.*, p. 168; Hugh Morrison, « "Impressions Which Will..." », *loc. cit.*, p. 392.

<sup>36</sup> Voir supra, chapitre 1.

<sup>37</sup> Patricia Kmiec souligne d'ailleurs que les organisations missionnaires et les associations de tempérance féminines avaient de forts liens avec les *Sunday Schools* au XIX<sup>e</sup> siècle (Patricia Kmiec, *op. cit.*, p. 68).

<sup>38</sup> CRCE, Fonds Mansonville United Church, Brome County Sunday School association, F. Minutes, 1891-1899.

Pletts devant la même convention<sup>39</sup>. Finalement, en 1912, lors de la 20<sup>e</sup> rencontre annuelle de l'association, le sujet est encore à l'ordre du jour alors que le Révérend Hayden de Sutton entretient l'auditoire « on missionary Education in the Sunday School<sup>40</sup> ».

Le clergé et les professeurs des *Sunday Schools* ne sont pas les seuls à s'intéresser à l'œuvre missionnaire. Le 6 novembre 1906, les membres du *High School Literary and Debating Society* félicitent leur collègue Skelton « on the way he spoke [on the Missionary Work in the West]<sup>41</sup> ». Deux ans plus tard, les élèves du *Montreal High School* où est établie cette société de débat assistent à une conférence illustrée sur les missions donnée par Ralph E. Diffendorfer, secrétaire du *Missionary Education Movement* des États-Unis et du Canada<sup>42</sup>. À la même époque, les jeunes filles du prestigieux Dunham Ladies' College s'impliquent elles aussi dans l'effort missionnaire. Durant l'année scolaire 1910-1911, elles parrainent Mary Martin, « the little Indian girl in Miss Soraby's school in India ». L'année suivante, à la suite de la visite de la présidente du Women's Auxiliary pour le diocèse de Montréal, les élèves décident de soutenir une jeune Chinoise de Ku-cheng. La même année, elles reçoivent la visite de deux missionnaires qui les entretiennent à propos de leur travail à la Baie d'Hudson et en Chine<sup>43</sup>. L'étude de la mobilisation missionnaire des enfants protestants et de son lien avec l'histoire de l'éducation reste à faire<sup>44</sup>, mais l'aperçu proposé démontre qu'il y avait un pendant protestant à la représentation du monde diffusée par les discours missionnaires catholiques que j'observerai dans ce chapitre<sup>45</sup>.

---

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, « Minutes of High School Literary and Debating Society, 1906-1908 ».

<sup>42</sup> AUM, Fonds Montreal High School and High School for Girls, High School Prospectus, 1900-1914, « Prospectus for Session 1909-1910 », p. 58.

<sup>43</sup> CRCE, Fonds Dunham Ladies' College, Annuaire, 1879-1964.

<sup>44</sup> Stephen Orchard, « Introduction. Sunday Schools: Some Reflections » dans Stephen Orchard et John H. Y. Briggs (dir.) *The Sunday School Movement. Studies in the Growth and Decline of Sunday Schools*, Bletchley, Paternoster, 2007, p. xviii.

<sup>45</sup> Tout au long de ce chapitre, je soulignerai les parallèles possibles encore l'histoire de l'Œuvre de la Sainte-Enfance et les conclusions de l'historiographie s'étant intéressée au mouvement missionnaire protestant dans le monde britannique.

## 2.2 « O Marie et St. Joseph, priez pour nous et pour les pauvres petits enfants infidèles » : écoles et missions catholiques

Fondée en 1843 par l'évêque de Nancy M<sup>gr</sup> de Forbin-Janson, l'Œuvre de la Sainte-Enfance<sup>46</sup> a pour objet le « rachat des Enfants infidèles en Chine, et dans les autres pays idolâtres<sup>47</sup> ». La Sainte-Enfance est organisée selon le modèle associatif et est, aux dires de la notice envoyée à M<sup>gr</sup> Bourget, la première association destinée spécialement aux enfants catholiques. « Associés » jusqu'à leur première communion, les enfants peuvent ensuite rester « agrégés » de l'Œuvre jusqu'à leur vingt et unième anniversaire. À partir de cet âge, l'agrégé doit devenir membre de l'Association de la Propagation de la Foi pour demeurer au sein de la Sainte-Enfance<sup>48</sup>. Chaque mois, les membres versent un sou en guise de cotisation. L'Association fonctionne grâce à la constitution de séries de douze membres, lesquelles sont présidées par un « chef » qui s'assure de récolter les cotisations et de faire circuler les *Annales*. En plus de l'obligation d'une offrande mensuelle, les membres de la Sainte-Enfance doivent réciter quotidiennement un *Ave Maria* suivi de l'invocation suivante : « O Marie et St. Joseph, priez pour nous et pour les pauvres petits enfants infidèles<sup>49</sup> ». Introduite dès 1851 dans le diocèse de Montréal, l'Œuvre reçoit rapidement l'appui des évêques de Québec, de Saint-Hyacinthe et de Trois-Rivières<sup>50</sup>. À la fin de la décennie 1850, la Sainte-Enfance est bien établie au Canada et aux États-Unis, comme en

---

<sup>46</sup> J'utiliserai l'expression « la Sainte-Enfance » pour désigner l'Œuvre dans les prochaines pages.

<sup>47</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance ou Association des Enfants chrétiens, pour Le rachat des Enfants infidèles en Chine, et dans les autres pays idolâtres. Sous la protection spéciale de NN. SS. Les évêques*, Imprimerie de E.-J. Bally, Place Sorbonne, s.d. Cette notice a été adressée à Mgr Ignace Bourget, évêque de Montréal, probablement entre la fin des années 1840 et 1851 (AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923]).

<sup>48</sup> *Extrait de la notice de Mgr. De Forbin-Janson, évêque de Nancy et de Toul, sur l'Œuvre de la Sainte-Enfance, pour le rachat des enfants infidèles en Chine, et dans les autres pays idolâtres. Sous la protection spéciale de NN. SS. Les évêques*, s.l., s.d. (AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923]).

<sup>49</sup> *Rapport de l'Œuvre de la Sainte-Enfance pour le Canada, la province d'Halifax et les États-Unis (Extrait des Annales.)*, s.l., s.é., 1858, p. 19.

<sup>50</sup> L'enthousiasme que la Sainte-Enfance a soulevé au Canada n'est probablement par étrangère au souvenir des prédications faites dans la colonie au début des années 1840 par M<sup>gr</sup> de Forbin-Janson. Selon l'historiographie, elles ont fortement contribué au réveil religieux qui se déroule à ce moment parmi la population catholique du Canada. Voir : Louis Rousseau, « Les missions populaires de 1840-42 : acteurs principaux et conséquences », *Sessions d'étude — Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, vol. 53 (1986), p. 7-21 ; René Hardy, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999, p. 69-74 ; Andréanne Turgeon, « La littérature normative est-elle un frein à l'analyse des transformations socioreligieuses ? : L'exemple du « réveil religieux » québécois des années 1840 », *Laval théologique et philosophique*, vol. 70, n° 2 (2014), p. 241-256.

font foi les divers rapports et comptes rendus publiés entre 1858 et 1860 par son directeur en l'Amérique, le sulpicien François Daniel<sup>51</sup>.

L'histoire de l'implication missionnaire des enfants catholiques est intimement liée à l'histoire de l'éducation. C'est ce qu'explique Sophie Heywood dans son article sur la Sainte-Enfance :

One of the first aims of M<sup>gr</sup> de Forbin-Janson was that the Holy Childhood work hand in hand with schools and support their work. It is therefore no surprise that the rapid development of the Holy Childhood Association between the 1840s and the 1880s coincided with the expansion of Catholic teaching congregations during the religious revival. The development of children's missions in Europe was closely linked to the growth of formal systems of education. Just as the British Protestant missions relied upon Sunday schools to fill their ranks, so the Catholic schooling sector provided a natural recruiting ground for the Holy Childhood. The bulk of the Holy Childhood's members were recruited from schools and other institutions that worked with children.<sup>52</sup>

Ce phénomène s'observe aussi au Canada. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, le succès de la Sainte-Enfance repose en grande partie sur les couvents, les collèges et les écoles primaires<sup>53</sup>. Par exemple, dans le tableau de la collecte de 1895, 70 % des entrées concernant « Montréal et la banlieue » concernent des établissements d'enseignement ; dans le cas des paroisses rurales, 50 % des contributions sont attribuées à des institutions scolaires<sup>54</sup>. Cet appui des écoles à l'effort missionnaire ne s'exprime d'ailleurs pas qu'au travers de la Sainte-Enfance. En 1868, M<sup>gr</sup> Bourget envoie aux congrégations enseignantes une circulaire les invitant à renseigner leurs élèves sur « [l]es maux qui pèsent à l'heure qu'il est, sur les infortunés Arabes de l'Afrique. » En plus de demander à leurs élèves de prier pour « ce peuple qui meurt de faim », les enseignantes devront aussi leur quémander

---

<sup>51</sup> Quoiqu'il ne soit pas nommément identifié comme étant l'auteur de ces publications, la lecture des archives de François Daniel ainsi que la fonction qu'il occupe au sein de l'Association rendent plus que probable son rôle de rédacteur. François Daniel est né en 1820 à Cavray en France. Ordonné en 1847, prêtre de la compagnie de *Saint-Sulpice*, il œuvre dans la paroisse Notre-Dame de Montréal jusqu'à sa mort en 1908 (Henri Gauthier, *Sulpitiana*, Au Bureau des Œuvres paroissiales de St-Jacques, Montréal, 1926, p. 192).

<sup>52</sup> Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 452.

<sup>53</sup> Le compte rendu publié en 1881 l'exprime clairement : « partout où il y a des Couvents, de bonnes Écoles, des Pasteurs zélés, la Sainte-Enfance est en honneur et obtient d'heureux résultats » (*État présent de la Sainte-Enfance en Amérique*, s.l. s.é., 1881, p. 9).

<sup>54</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance. Collectes de 1895*, s.l., s.é., s.d. Dans le cas des paroisses rurales, 39 % des entrées sont identifiés au nom d'une paroisse. Il est possible que les écoles rurales aient une bonne part dans ces contributions.

une « obole, afin de contribuer au salut des orphelins que les Sœurs de l'Algérie recueillent avec l'espérance d'en faire des Chrétiens<sup>55</sup> ». Les congrégations enseignantes féminines étaient-elles plus souvent sollicitées pour ce type de charité ? Mes recherches archivistiques permettent de le supposer. Je reviendrai sur cette division genrée dans la dernière section de ce chapitre.

Plus les décennies passent et plus les liens entre le financement missionnaire et les institutions scolaires s'affermissent. Dès le départ, les congrégations religieuses sont les alliées naturelles de la Sainte-Enfance, mais rapidement les enseignants laïques joignent leur zèle à celui des missionnaires. En juillet 1904, les institutrices de Québec reçoivent la visite du Père Forbes, l'un des premiers missionnaires canadiens en Afrique, lors de leur convention annuelle. L'une des enseignantes résume ainsi la conférence :

A la séance de 2 heures, le rév. Père Forbes, supérieur des Pères Blancs des missions d'Afrique, nous entretint de ses missions Kabyles du Nord et de celles des nègres de l'Afrique équatoriale. Ce bon Père a beaucoup intéressé son auditoire par l'explication de la langue arabe et de celle des nègres, ainsi que par la récitation de leurs prières et l'exécution de leurs chants. Ce voyage en Afrique a été très expéditif et surtout très intéressant. Nous serons désormais portés à prier et à faire prier nos élèves pour le salut de ces arabes et de ces nègres si malheureux, ainsi que pour les dévoués Pères et Sœurs missionnaires pour que Dieu leur envoie de nouveaux missionnaires.<sup>56</sup>

Après avoir perdu de sa vigueur au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, l'Œuvre de la Sainte-Enfance connaît en renouveau durant la décennie 1910. Comme chez les protestants, la relance de l'Œuvre prend alors un caractère national. En 1914, M<sup>gr</sup> Bruchési écrit à M<sup>gr</sup> de Teil, président général de l'Association, pour l'assurer de son soutien : « Tous les élèves de nos collèges, de nos pensionnats [*sic*] de nos écoles primaires seront heureux et fiers d'y contribuer généreusement. Les maîtres et les maîtresses, laïques [*sic*] aussi bien que religieux et religieuses, se feront un devoir de stimuler leur ardeur<sup>57</sup> ». Afin d'assurer le succès de l'entreprise, Bruchési confie à une jeune congrégation missionnaire canadienne-française, les Sœurs de l'Immaculée-Conception, le soin de parcourir les écoles de

---

<sup>55</sup> ACND, 326/000/270, Journal du pensionnat de Villa Maria de 1854 à 1868. La demande de Bourget découle de la venue au Canada de deux prêtres d'Algérie au printemps 1868.

<sup>56</sup> Une Institutrice, « Association des Institutrices », *L'Enseignement primaire*, 26<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 1 (septembre 1904), p. 21.

<sup>57</sup> AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923], « Lettre de M<sup>gr</sup> Bruchési à M<sup>gr</sup> de Teil », 28 octobre 1914.

Montréal afin de susciter le zèle des enfants : « L'Œuvre de la Sainte-Enfance a toujours été en faveur dans nos écoles. J'aime à croire que les Sœurs Missionnaires de l'Immaculée-Conception dont on connaît les œuvres si belles en Chine seront admises par Messieurs les Commissaires, les principaux, les maîtres et les maîtresses, pour intéresser les élèves à cette grande Œuvre et recueillir leurs aumônes<sup>58</sup>. »

### 2.3 Missions, religion et représentations de l'Autre

« Les figures de l'Autre sont des éléments indispensables et moteurs de toutes formes de mobilisations sociales : convoquées, instrumentalisées, elles inaugurent ou consolident des réseaux de sociabilité, structurent ou restructurent des groupes, mettent en relation (relations d'opposition ou d'unité) des fractions sociales<sup>59</sup> ». La propagande missionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle utilise l'altérité pour en faire le moteur d'un profond changement social. L'évocation d'un Autre lointain à « sauver » vise tout autant la revitalisation religieuse de la société chrétienne. C'est ce que j'observerai dans les prochaines sections de ce chapitre.

Attardons-nous d'abord brièvement aux caractéristiques propres à l'Autre évoqué dans le cas précis de la propagande missionnaire<sup>60</sup>. En effet, la pérennité de ce discours a reposé sur l'évocation d'une altérité mystérieuse et exotique que l'effort apostolique devait atteindre<sup>61</sup>. Étant donné leur caractère « humaniste », les discours missionnaires n'offraient pas une vision du monde biologiquement hiérarchisée, c'est-à-dire que les stéréotypes raciaux qu'ils diffusaient n'étaient pas appuyés sur un discours scientifique. Ce racisme plus « soft », comme l'a soutenu Brian Stanley<sup>62</sup>, a tout de même contribué à la pensée raciale et aux discriminations qui en ont été tributaires. Par ailleurs, il ne faut pas confondre

---

<sup>58</sup> AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923], « Lettre de sa grandeur Monseigneur Paul Bruchési, Archevêque de Montréal, autorisant les Sœurs missionnaires de l'Immaculée-Conception à faire le travail de la Sainte-Enfance dans les Écoles de son Diocèse », 20 mai 1916.

<sup>59</sup> Nicolas Bancel et Pascal Blanchard, « Civiliser : l'invention de l'indigène » dans Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard (dir.), *Culture coloniale, 1871-1931*, Paris, Autrement, 2003, p. 149.

<sup>60</sup> Je ne reviendrai pas sur la construction rhétorique de cette altérité qui reprend plusieurs des caractéristiques étudiées plus tôt dans cette thèse : opposition civilisation/barbarie, attention portée au corps, évocation de coutumes étranges, etc.

<sup>61</sup> Hugh Morrison, « The 'joy and heroism...' », *loc. cit.*, p. 169.

<sup>62</sup> Brian Stanley, « From the 'poor heathen' to 'the glory and honour of all nations': Vocabularies of Race and Custom in Protestant Missions, 1844-1928 », *International Bulletin of Missionary Research*, vol. 34, n° 1 (2010), p. 4 cité dans Hugh Morrison, « The 'joy and heroism'... », *loc. cit.*, p. 174.

le récit de la rencontre entre les missionnaires et les populations missionnées<sup>63</sup> avec les discours véhiculés à des fins de financement. Les écrits des missionnaires étaient souvent modifiés avant de figurer dans les publications de propagande en métropole. Je me rallie à l'avis des historiens Felicity Jensz, Henrietta Harrison et Franck Prochaska qui ont tous souligné l'importance du discours missionnaire dans la construction de l'altérité non européenne, non blanche et non chrétienne : « The power of the missionary societies to form racial and cultural attitudes in the young should not be underestimated<sup>64</sup>. » Par ailleurs, même s'ils ne proposent pas une vision fortement racialisée de l'Autre<sup>65</sup>, les discours missionnaires participent activement à la construction de la blancheur. Comme l'a remarqué Robin Bernstein, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, ce n'est pas seulement l'enfant qui est perçu comme innocent, mais c'est l'enfance en soi qui devient l'incarnation de l'innocence. Or, « this innocence was raced white<sup>66</sup> », précise-t-elle. Cette idéalisation de la blancheur se manifeste de la même façon que dans la performance de l'indianité analysée au chapitre 3. Les jeunes qui représentent les enfants chinois lors des Fêtes de la Sainte-Enfance sont costumés alors que les autres enfants qui jouent un rôle dans ces célébrations sont souvent « vêtu[s] de blanc, ce qui, en donnant un air d'innocence à tou[s], ajout[e] encore à l'éclat de la Fête<sup>67</sup> ».

---

<sup>63</sup> Ce que sous-entend Hugh Morrison lorsqu'il écrit : « Scholarship is beginning to nuance discussion around missions and racism; accepting the realities by which European constructed and interacted with the non-European other, and yet adding caution to the wholesale application of such terms as 'cultural imperialism'. » (*Ibid.*). À ce sujet, il y a une différence notable entre le discours du Révérend Père Vasseur parfois proche du « relativisme culturel » et les écrits de la Sainte-Enfance publiés en France ou au Québec. Il serait très intéressant de savoir à quel point les missionnaires adaptaient leurs discours lorsqu'ils écrivaient pour le lectorat euroaméricain. Il faudrait aussi savoir si les rédacteurs des périodiques missionnaires opéraient eux-mêmes une censure ou une révision de ces lettres afin de mieux susciter les émotions du public visé. À propos des récits de convertis modifiés pour les périodiques missionnaires, voir : Gareth Griffiths, « 'Trained to Tell the Truth': Missionaries, Converts, and Narration » dans Norman Etherington (dir.), *Missions and Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 153-172.

<sup>64</sup> Frank K. Prochaska, *loc. cit.*, p. 113. Voir aussi : Felicity Jensz, *loc. cit.*, p. 167 ; Henrietta Harrison, *loc. cit.*, p. 92.

<sup>65</sup> Cette situation semble changer au XX<sup>e</sup> siècle alors que la portée raciste du contenu missionnaire destiné à la jeunesse est non-équivoque (voir, à l'annexe 3, le texte de la pièce « Réussite » de la Ligue Missionnaire des Étudiants, datant vraisemblablement des années 1940). Ce changement est assurément lié à l'attention grandissante du discours missionnaire pour l'Afrique à partir du début de XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>66</sup> Robin Bernstein, *op. cit.*, p. 4. Voir aussi Karen Vallgård, *Imperial Childhoods and Christian Mission. Education and Emotions in South India and Denmark*, New York, Palgrave Macmillan, 2015, p. 217.

<sup>67</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada*, *op. cit.*, p. 44. Voir également, *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 27-28.



Quels sont les Autres du discours missionnaire catholique véhiculé auprès des enfants canadiens-français au XIX<sup>e</sup> siècle ? Évidemment, le paganisme étant la véritable cible de l’apostolat chrétien, « toutes les tribus, [tous] les peuples, [toutes] les nations » sont concernés. Comme le rappelle une publication de la Sainte-Enfance en 1893, les enfants « envoyés en paradis » grâce aux aumônes des Associés viennent « de tous les pays où règne encore l’infidélité, et où ont pénétré des Missionnaires : de la Chine, des Indes orientales, des Indes occidentales, de toutes les régions de l’immense Continent africain.<sup>68</sup> » En raison de la rhétorique pérenne de la Sainte-Enfance à propos de la Chine, les Chinois constituent toutefois la principale figure d’altérité véhiculée par le discours missionnaire. Les Autochtones de l’Amérique (les Indiens) sont aussi souvent évoqués, notamment dans les collèges classiques<sup>69</sup>. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les Arabes et les Noirs d’Afrique s’ajouteront à ces deux populations<sup>70</sup>.

### 2.3.1 Paganisme, barbarie et compétence parentale

Le 2 mai 1854, quelques élèves du Collège Sainte-Marie à Montréal se disputent le rôle de chef de série pour l’association de la Propagation de la Foi. Afin de remporter le titre, les différents candidats prononcent une harangue. Dans son allocution, le jeune Alary résume bien la conception des peuples païens transmise par le discours religieux :

[...] L’existence de ces êtres est comme celle de la brute, ils sont remplis de férocité, ils admettent toute licence, ils exercent la polygamie [*sic*] ils cultivent le fétichisme ; ils sont donc perdus sans ressources n’ayant personne pour les instruire. [...] N’ayant que la croix d’une main et l’Évangile de l’autre et les trésors de la Foi dans son cœur, le missionnaire se rend inconnu au milieu de ces hommes beaucoup plus rapprochés de l’état animal que de la condition humaine. Il obtient enfin accès auprès de ses boureaux [*sic*]. Il les apaise par des paroles qui ne respirent que la douceur, il les charme par la persuasion des vérités qu’il leur prêche, il les humanise par ses conseils et l’exemple de sa conduite. Il est enfin parvenu

---

<sup>68</sup> *Noces d’or de la Sainte-Enfance, 1893*, s.l., s.é., s.d., p. 28.

<sup>69</sup> Dans les années 1860, les petits associés de la Sainte-Enfance du diocèse de Montréal croyaient racheter des « petits Chinois » avec leurs aumônes. Or, c’était vers les enfants abandonnés de la Rivière Rouge que leur contribution était envoyée (AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923], « Lettre de M. De Girardin à Bourget », 29 mai 1861). Au sujet de la rhétorique missionnaire protestante à propos des Autochtones, voir : Laura M. Stevens, *The Poor Indians. British Missionaries, Native Americans, and Colonial Sensibility*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2004.

<sup>70</sup> *Noces d’or de la Sainte-Enfance, 1893*, *op. cit.*, p. 28-29 ; Une Institutrice, « Association des Institutrices », *loc. cit.*, p. 21 ; « Une nouvelle Revue Africaine mensuelle », *L’Enseignement primaire*, 33<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 3 (novembre 1911), p. 186-191.

à les civiliser et désormais, il communiquera avec eux, comme avec des frères. [...] Vous avez un cœur sensible et compatissant, ne restez pas sourds aux cris d'infortune que poussent ces pauvres malheureux pour vous appeler à leur secours. [...] Et ainsi emportant les regards de votre sollicitude sur ces peuples éloignés, et en subvenant à leur secours, vous montrez par votre zèle et votre générosité que vous chérissez les intérêts de la religion et de l'humanité.<sup>71</sup>

Cette allocution est exemplaire de la rhétorique missionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle. D'abord, le jeune homme débute et termine son discours en faisant allusion à l'humanité. Le peuple païen n'est pas véritablement humain, il n'a qu'une humanité « en puissance » que le chrétien doit réveiller. Ces « êtres » tels des « brutes » sont « plus rapprochés de l'état animal ». Que faire ? Le missionnaire, pivot de la narration, arrive et les « humanise ». Le changement est drastique, presque miraculeux. L'argument final évoqué par Alary concerne les émotions et l'agentivité de son auditoire. Quoiqu'habilement composée, l'argumentation de cet étudiant n'a rien d'original, elle reprend un canevas fréquent des récits de conversion<sup>72</sup>. Mentionnant la christianisation des Noirs africains grâce aux aumônes de la Sainte-Enfance, une notice de 1893 précise : « Quand on voit ces beaux villages où les Noirs sont si contents, si pieux, si bons, alors que quelques années auparavant ils étaient sauvages féroces, se mangeant les uns les autres, on se dit : "Ce sont pourtant les petits Associés de la Sainte-Enfance qui ont opéré par l'aumône de leurs petits sous, cette transformation merveilleuse"<sup>73</sup> ».

Au-delà de l'argument de la lutte nécessaire à conduire contre le paganisme diffusé par les publications missionnaires, la mobilisation des enfants passe surtout par la mise en scène des relations parents/enfants associées à l'idolâtrie. En effet, tout le succès de la Sainte-Enfance repose sur l'opposition exacerbée entre la cruauté inhumaine des parents

---

<sup>71</sup> AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS4/D10, Association de la Sainte-Enfance et de la Propagation de la foi, 1854-1863.

<sup>72</sup> Daniel Brückenhaus, « Ralph's Compassion » dans Ute Frevert et al., *Learning How to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 78.

<sup>73</sup> *Noces d'or de la Sainte-Enfance, 1893, op. cit.*, p. 31.

chinois et le tendre amour de l'enfance manifesté par les catholiques<sup>74</sup>. En 1853, *L'Abeille*, le journal étudiant du Petit Séminaire de Québec, présente à ses lecteurs l'Œuvre nouvellement établie dans le diocèse. Avant de décrire les règles de l'Association, l'auteur s'attarde longuement sur la barbarie des parents chinois : « Là, le père barbare étouffe son enfant dans un bassin d'eau chaude ou le jette dans la rivière sans que les cris de cette innocente créature puissent toucher son cœur ; plus loin, la mère dénaturée jette dans la rue son fils qui lui sourie et qui tend vers elle ses petites mains<sup>75</sup> ». Loin d'être exceptionnel, ce dénigrement des parents chinois est constamment repris. En 1855, dans un mandement recommandant l'Œuvre, M<sup>gr</sup> Bourget écrit : « Associez vos enfants à la Sainte Enfance, cette admirable Association, qui est spécialement pour eux, et qui fait baptiser par année, plus de deux cent mille enfants, dans le vaste empire de la Chine, où des parents barbares jettent dans les rues et laissent manger par les pourceaux, ceux de leurs enfants qu'ils ne veulent pas élever<sup>76</sup> ». M<sup>gr</sup> Prince, évêque de Saint-Hyacinthe, suscite aussi le zèle en rappelant l'incompétence parentale supposée des Chinois : « La Société de la Sainte-Enfance en l'honneur du Saint-Enfant-Jésus, est établie en Europe pour le rachat des pauvres enfants chinois que leurs parents barbares livrent tout vivants aux chiens et aux pourceaux ou qu'ils jettent à la rivière<sup>77</sup> ».

Au XIX<sup>e</sup> siècle, plusieurs phénomènes participent de la croyance de plus en plus incontestée que l'infanticide est une coutume chinoise<sup>78</sup>. L'Œuvre de la Sainte-Enfance est en partie responsable de ce préjugé<sup>79</sup>. La comparaison du manuel de géographie de l'abbé Holmes composé en 1833, avant l'apparition de la Sainte-Enfance, avec celui de François-Xavier Toussaint, publié à la fin des années 1860, illustre bien ce changement de

---

<sup>74</sup> Il est, à cet égard, très pertinent de remarquer, comme l'ont fait Katharina Stornig et Michelle King, l'absence totale de corrélation entre le sort des enfants abandonnés en Chine et en Europe : « What all texts shared was the fact that authors largely ignored the existence of social phenomena such as child abandonment or infanticide in Christian Europe but rather located them in what they constructed as "heathen" parts of the globe » (Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 255). Aussi : Michelle King, *op. cit.*, p. 5-7. Pour la situation à Montréal, voir : Peter Gossage « Les enfants abandonnés à Montréal au 19<sup>e</sup> siècle : la Crèche d'Youville des Sœurs Grises, 1820-1871 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 40, n° 4 (1987), p. 537-559 ; Ian C. Pilarczyk, « 'So Foul A Deed': Infanticide in Montreal, 1825-1850 », *Law and History Review*, vol. 30, n° 2 (2012), p. 575-634.

<sup>75</sup> « La Sainte-Enfance », *L'Abeille*, vol. 5, n° 36 (9 juin 1853), p. 3.

<sup>76</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>78</sup> Pour une étude complète de ce phénomène, voir : Michelle King, *op. cit.*

<sup>79</sup> Michelle King souligne d'ailleurs qu'en 1860, un numéro des Annales de l'Œuvre présente clairement l'infanticide comme une coutume (Michelle King, *op. cit.*, p. 124).

perception. Alors qu'Holmes mentionne que « l'usage cruel d'exposer les enfans dans les rues ou sur l'eau, est fort ancien, quoiqu'assez rare aujourd'hui », Toussaint écrit, sans nuances, que « l'infanticide est commun chez les Chinois<sup>80</sup> ». La lecture des publications de la Sainte-Enfance, lesquelles sont non-équivoques, aide à comprendre comment cette croyance est devenue aussi forte. D'une part, les images pieuses distribuées par l'Association illustrent très souvent l'abandon des enfans chinois par leurs parents<sup>81</sup>, d'autre part, les textes détaillent méticuleusement les barbaries commises par ceux-ci. Ainsi, en 1859, le sulpicien François Daniel écrit : « Ici, c'est un père dénaturé qui ensevelit son enfant toute vivante avec sa femme qui vient de mourir ; là c'est une mère cruelle qui enfonce son enfant dans un borbier, sans se laisser émouvoir par ses cris ; ailleurs, c'est le père et la mère qui, d'un commun accord, écrasent sous une pierre leur enfant sous prétexte qu'elle est malade, etc.<sup>82</sup> ».

Les Chinois ne sont certainement pas les seuls peuples accusés d'indifférence parentale. Au tournant du siècle, l'Œuvre va d'ailleurs étendre aux Africains cette

---

<sup>80</sup> Jean Holmes, *Nouvel abrégé de géographie moderne, suivi d'un appendice et d'un abrégé de géographie sacrée, à l'usage de la jeunesse. Seconde édition*, Québec, Neilson et Cowan, 1833, p. 185 ; François-Xavier Toussaint, *Géographie moderne à l'usage des étudiants de la puissance du Canada*, Québec, Léger Brousseau, 1868, p. 255. La remarque de Toussaint se trouve dans un paragraphe ethnographique sur le peuple chinois : « Les Chinois appartiennent à la race jaune. Ce peuple est grave, très-poli, paisible et laborieux. Il cultive les arts avec talent, et se fait remarquer depuis longtemps par une civilisation assez avancée, mais qui reste stationnaire. On lui reproche la dissimulation, la lâcheté, l'habitude du mensonge et le penchant à la tromperie, l'indolence dans les classes supérieures, la malpropreté dans les classes inférieures. L'infanticide est commun chez les Chinois. Parmi les usages les plus bizarres, il faut citer celui qui consiste à priver à peu près les femmes riches de la faculté de marcher : les pieds d'une fille, dès le moment de sa naissance, sont comprimés par un cuir ou par des bandelettes ; à peine les malheureuses dames peuvent-elles traverser en chancelant les appartements qui leur servent de prison. »

<sup>81</sup> La notice publiée au Canada en 1859 comporte l'une de ces images. L'auteur en offre cette « explication » : « Cette image représente à la fois l'abandon affreux des enfans [*sic*] idolâtres, et l'empressement des catholiques à venir à leur secours. On voit d'une part ces petits enfans [*sic*] jetés dans les eaux des fleuves, à moitié dévorés par les chiens et les pourceaux, ou mis en vente par leurs parents dénaturés ; de l'autre, on voit les prêtres, les religieuses, les fidèles, les enfans [*sic*] catholiques surtout, les recueillant, les achetant, et leur procurant la grâce du saint Baptême. » (*Œuvre de la Sainte-Enfance. Notice spéciale, op. cit.*, p. 4).

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 8.

accusation<sup>83</sup>. Les gouvernements des colonies de peuplement utiliseront le même argumentaire à l'égard des Autochtones :

Children and families - both symbolic and real - were central to settler colonialism, not least because of the imagined link between young people and futurity. The stakes were high for these societies, and Indigenous children became politically central to questions of national identity and land. The idea that supposedly less 'civilized' families did not love their children was widely expressed by the white reformers and settlers states, as was the belief that Indigenous families were unwilling or unable to provide the material and affection conditions for childhood innocence.<sup>84</sup>

Dans ce discours, les adultes, en étant jugés « inhumains », sont représentés comme Autres. Pour leur part, les enfants, considérés innocents, n'en sont pas pour autant des semblables.

### 2.3.2 Innocence, enfance et différence

La propagande missionnaire reprend à son compte la conceptualisation de l'enfance comme innocence. Coupables, les « petits Chinois » ou les « pauvres Indiens » ne susciteraient pas la compassion des enfants canadiens-français. Les publications de la Sainte-Enfance mettent en relation l'innocence de l'enfant catholique et celle de l'enfant païen. En ce sens, l'innocence des petits païens est établie grâce à l'action des enfants catholiques<sup>85</sup>. La différence raciale ou civilisationnelle laisse place à une différence entre l'enfant « sauvé » et l'enfant « à sauver ». Ce n'est pas un hasard si la rhétorique missionnaire utilise l'enfant comme moteur de son discours. La conceptualisation de l'enfance dans la pensée occidentale connaît plusieurs développements au XIX<sup>e</sup> siècle. En plus d'associer durablement l'enfance à l'innocence, les sciences en viennent également à

---

<sup>83</sup> « Pendant assez longtemps, notre compassion s'était comme concentrée sur les petits Chinois, que l'on expose en si grand nombre et que les Missionnaires, grâce aux aumônes de la Sainte-Enfance, recueillent et baptisent par centaines de mille. Mais depuis que le Continent africain, demeuré si mystérieux jusqu'à nos jours, a ouvert ses portes aux diverses nations d'Europe, on a constaté que les pauvres petits Africains ne sont pas traités avec moins de cruauté et de barbarie que le sont les petits Chinois. Laissez-moi vous citer quelques faits à l'appui de cette assertion. » (*Noces d'or de la Sainte-Enfance, 1893, op. cit.*, p. 29).

<sup>84</sup> Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen, *loc. cit.*, p. 17-18. À ce sujet, voir également : Margaret D. Jacobs, *White Mother to a Dark Race: Settler Colonialism, Maternalism, and the Removal of Indigenous Children in the American West and Australia, 1880-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2009.

<sup>85</sup> Robin Bernstein remarque une relation semblable entre l'innocence d'Eva et celle de l'esclave Topsy dans le roman *Uncle Tom's Cabin* : « The violence of slavery, Stowe suggested, constituted an attack on Topsy's natural innocence, which could be partially restored - transmitted - through the loving touch of a white child. » Dans le cas de la Sainte-Enfance, c'est au travers de l'amour de l'enfant catholique (blanc) que l'innocence des petits païens est restaurée (Robin Bernstein, *op. cit.*, p. 16).

voir le « sauvage » dans l'enfant<sup>86</sup>. Ainsi, d'une part, l'apostolat vise à sauver des innocents (que ce soit les nouveau-nés chinois ou les peuples autochtones<sup>87</sup>), d'autre part, il aide à « dresser », à « civiliser », l'enfant catholique.

### 2.3.3 Charité, bonne fortune et victimisation

*Le Rapport de l'Œuvre de la Sainte-Enfance pour le Canada, la province d'Halifax et les États-Unis* publié en 1858 comprend un cantique à faire réciter par les enfants lors des fêtes de la Sainte-Enfance organisées annuellement dans certaines paroisses. En plus de réitérer l'innocence passive des enfants chinois et la cruauté de leurs parents, le texte du cantique célèbre l'*empowerment* — la puissance d'agir — des enfants catholiques :

— Petits chinois, dans vos misères  
Nous voulons vous soulager tous.  
Nous en parlerons à nos mères :  
Jeunes frères, consolez-vous ! [...]

Des enfants nouveau-nés implorent le baptême ;  
Ils meurent, étouffés par leur mère elle-même,  
Enfants chrétiens ! dans un espoir suprême,  
Ils vous tendent leurs petits bras !  
Ne les sauverez-vous pas ? [..-.]

Mais loin d'ici, sur les plages lointaines  
Que le démon tient encor dans ses chaînes,  
A l'ombre de la mort !  
Combien d'enfants, au jour de leur naissance,  
Sont exposés, malgré leur innocence,  
Au plus funeste sort !  
Plus inhumain que le pâtre sauvage  
Qui va ravir, cachés sous le feuillage,  
Les petits des oiseaux,  
Parfois leur père, étouffant la nature,  
Les fait servir de vivante pâture  
Aux plus vils animaux. [...]

---

<sup>86</sup> Jan Nederveen Pieterse, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven and London, Yale University Press, 1992, p. 170-171.

<sup>87</sup> L'utilisation de l'enfance dans la représentation de l'altérité n'est pas la même selon qu'elle concerne des Chinois ou des Autochtones. D'une part, il y a les Chinois dont on représente principalement les nouveau-nés comme des innocents à sauver. Il aurait été, en effet, impossible de représenter les Chinois comme un peuple « enfant » étant donné l'histoire millénaire de cette civilisation qui était d'ailleurs enseignée dans le matériel scolaire. Inversement, chez les Autochtones, c'est au peuple en entier que s'étend l'innocence associée à l'enfance. En tant que peuple « sauvage », la rhétorique du peuple-enfant s'applique parfaitement (*Ibid.*).

Assez longtemps à vos cris lamentables  
Sont restés sourds les cœurs impitoyables  
De vos persécuteurs  
Oui, dès ce jour, vous deviendrez nos frères  
Et, chers petits, si vous êtes sans mères,  
Vous aurez des sauveurs.  
Nouveaux croisés, jeunes, mais intrépides,  
Nous mettrons fin aux efforts homicides  
De vos cruels parents ;  
L'Enfant-Jésus guidera notre enfance,  
Et par sa croix brisera la puissance  
De vos lâches tyrans.<sup>88</sup>

Dans la rhétorique missionnaire, les enfants chinois sont représentés comme innocents, et en ce sens « égaux » aux enfants chrétiens. Or, cette égalité n'est qu'apparente puisqu'une nouvelle dichotomie est immédiatement instaurée. Les enfants chinois sont présentés comme des victimes innocentes et passives attendant un sauveur. À l'inverse, privilégiés, les enfants chrétiens partagent avec leurs frères et sœurs des mondes catholique et protestant la capacité d'agir sur le sort de ces innocentes victimes<sup>89</sup>.

Le matériel produit par la Sainte-Enfance — les images, les cantiques, les textes, les pièces de théâtre, etc. — est saturé d'une émotionnalité dont le point d'appui est la souffrance d'autrui. Le lecteur est appelé à y remédier. La compassion suscitée par les récits d'un ailleurs mystérieux et menaçant n'est pas le seul état affectif provoqué par la rhétorique missionnaire<sup>90</sup>. Le sort des « petits Chinois » permet aux enfants canadiens d'expérimenter toute une gamme d'émotions : de l'horreur et la pitié, on passe rapidement à la joie et au bonheur<sup>91</sup>.

---

<sup>88</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 45-48.

<sup>89</sup> Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 455 ; Ruth Watts, « Education, Empire and Social Change in Nineteenth-Century England », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6 (2009), p. 778 ; Hugh Morrison, « "Impressions Which Will..." », *loc. cit.*, p. 393 ; Shih-Wen Sue Chen, « 'Give, Give; Be Always Giving': Children, Charity and China, 1890-1939 », *Papers. Explorations into Children's Literature*, vol. 24, n° 2 (2016), p. 8.

<sup>90</sup> Michelle King, *op. cit.*, p. 114.

<sup>91</sup> À ce sujet, dans son étude sur la représentation des Noirs dans la culture occidentale, Jan Nederveen Pieterse soutient que les préjugés sont émotionnellement fondés et qu'à ce sujet l'enfance compte pour beaucoup (Jan Nederveen Pieterse, *op. cit.*, p. 166).

### 3. Usages émotionnels et pédagogiques de l'altérité

#### 3.1 Histoire, émotions et enfance

L'histoire des émotions est un champ de recherche maintenant bien établi. Ses praticiens sentent toutefois le besoin de réitérer périodiquement sa pertinence et son apport à la discipline historique<sup>92</sup>. Constitutives du réel, les émotions ont des implications sociales et politiques multiples. Leur étude permet de mieux comprendre les motivations qui guident les actions humaines<sup>93</sup>. Depuis quelques années, l'histoire de l'enfance a tissé des liens étroits avec l'histoire des émotions<sup>94</sup>. Une fois la dimension historique des émotions confirmée, les chercheurs ont voulu comprendre comment les individus et les collectivités étaient *formés* émotionnellement. Dans cette perspective, l'enfance constitue un champ d'études privilégié. Présumés malléables, les enfants sont depuis longtemps la cible d'une socialisation et d'une éducation émotionnelles<sup>95</sup>.

Les émotions sont cruciales dans l'histoire de la Sainte-Enfance au XIX<sup>e</sup> siècle. J'examinerai plus loin la façon dont différentes émotions (la compassion, la tristesse, la pitié, la joie et l'amour) s'incarnent dans le récit de la Sainte-Enfance. Il faut toutefois préciser le contexte émotionnel plus large dans lequel s'inscrit cette association pieuse. D'une part, comme Sophie Heywood l'a souligné, l'histoire de l'Œuvre participe de la charge émotionnelle assignée à l'enfance au XIX<sup>e</sup> siècle et que j'ai brièvement abordé en traitant de la question de l'innocence : « With its emphasis on emotive stories of moribund infants, the supposed ill treatment of children in far-off lands, and the redemptive power of young western children, the Holy Childhood mission chimed well with the new emotional

---

<sup>92</sup> Stephanie Olsen et Rob Boddice, « Styling Emotions History », *Journal of Social History* (2018), p. 1. Il serait souhaitable que de plus en plus d'historiens de tous horizons intègrent une considération sur le pouvoir et l'historicité des émotions dans leurs travaux pour décroiser ce champ de recherche.

<sup>93</sup> Susan J. Matt et Peter N. Stearns, « Introduction » dans Susan J. Matt et Peter N. Stearns (dir.), *Doing Emotions History*, Urbana, University of Illinois Press, 2014, p. 1-2.

<sup>94</sup> Il est déterminant que Peter Stearns, l'un des précurseurs et grand théoricien de l'histoire des émotions, ait consacré une bonne part de ses travaux à l'histoire de l'enfance. Voir : Stephanie Olsen et Rob Boddice, *loc. cit.* Voir également : Stephanie Olsen, « The History of Childhood and the Emotional Turn », *History Compass*, vol. 15, n° 11 (nov. 2017), p. 1-10; Stephanie Olsen (dir.), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015 ; Ute Frevert et al., *Learning how to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870-1970*, Oxford, Oxford University Press, 2014 ; Karen Vallgård, *op. cit.* ; Stephanie Olsen, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen, 1880-1914*, London, New York, Bloomsbury, 2014.

<sup>95</sup> Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen, *loc. cit.*, p. 4.



investment in the child<sup>96</sup> ». D'autre part, en étant partie prenante de l'histoire de l'humanitaire, la Sainte-Enfance contribue au grand changement dans le régime de sympathie des sociétés occidentales qui se produit entre la fin du XVIII<sup>e</sup> et le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. La compassion y devient alors une composante émotionnelle importante. Comme le remarque Michael Burnett, «the clergy viewed these developments as consistent with and nurturing Christian notions of love, compassion, and charity<sup>97</sup> ».

### **3.2 Puissance émotionnelle : une réflexion sur la théorie critique de Sara Ahmed**

Dans son livre *The Cultural Politics of Emotion*<sup>98</sup>, Sara Ahmed analyse la façon dont les émotions circulent entre les corps individuels et collectifs. Plutôt que d'adopter les théories du *inside out* ou du *outside in*<sup>99</sup>, Ahmed propose une socialité des émotions qui ne les considère pas comme une possession des individus ou des sociétés : « In other words, emotions are not 'in' either the individual or the social, but produce the very surfaces and boundaries that allow the individual and the social to be delineated as if they are objects. [...] My argument still explores how emotions can move through the movement or circulation of objects. Such objects become sticky, or saturated with affect, as sites of personal and social tension<sup>100</sup> ». Selon Ahmed, les individus ou les collectivités sont ces objets qui accumulent une valeur affective à travers l'histoire. Ils sont alors saturés d'émotions. Elle exemplifie sa théorie par l'analyse de différentes situations, notamment comment les corps racialisés deviennent la surface sur laquelle circule la peur, ou comment la relation à la nation est définie par l'amour.

---

<sup>96</sup> Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 461.

<sup>97</sup> Michael Burnett, *op. cit.*, p. 51.

<sup>98</sup> Sara Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 2e ed., Edinburgh, Edinburgh University Press, 2014 (2004).

<sup>99</sup> Ces deux modèles s'inspirent des théories psychologiques et sociologiques. Dans le premier cas, les émotions sont perçues comme émanant de l'individu et se déplaçant de lui vers l'extérieur. Dans le deuxième cas, l'individu est plutôt le réceptacle des émotions qui viennent du collectif.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 10-11.

La théorisation d'Ahmed associe les corps qui sont investis et affectés par les émotions et les textes qui participent à la circulation de celles-ci :

So I am not discussing emotion as being 'in' texts, but as effects of the very naming of emotions, which often works through attributions of causality. The different words for emotion do different things precisely because they involve specific orientations towards the objects that are identified as their cause. As such, my archive is full of words. But the words are not simply cut off from bodies, or other signs of life. I suggest that the work of emotion involves the 'sticking' of signs to bodies: for example when others become 'hateful', then actions of 'hate' are directed against them<sup>101</sup>.

La pensée de Sara Ahmed est très utile à mon analyse de l'histoire de la Sainte-Enfance au Canada. Sa conceptualisation des émotions comme circulant entre les corps, s'accumulant sur certains objets et étant activées par certains textes me permet d'aborder la complexité des émotions impliquées dans l'œuvre missionnaire. En effet, cette histoire participe de l'association, toujours actuelle, entre le corps-souffrant de l'Autre lointain et l'action salvatrice du donateur occidental/blanc/chrétien. Pour que cette association soit effective, un lien émotionnel doit avoir été créé entre ces deux corps, l'un agissant, l'autre subissant. C'est ce que j'observerai maintenant.

### **3.3 « Nuls ne méritent la compassion du monde catholique tout entier, comme les pauvres enfants de la Chine » : quelles émotions pour les Associés de la Sainte-Enfance ?**

#### 3.3.1 De la compassion à la joie

Dans une lettre-circulaire datée du 2 août 1855, M<sup>gr</sup> Bourget écrit à son clergé : « Le fruit de cette dévotion (à St. Innocentius) sera infailliblement un intérêt tout surnaturel pour les enfants infortunés, parmi lesquels nuls ne méritent LA COMPASSION DU MONDE CATHOLIQUE TOUT ENTIER, COMME LES PAUVRES ENFANTS DE LA CHINE. Si vous faites vibrer cette corde si sensible, vous arriverez tout droit au cœur des parents, comme au cœur des enfants ; et alors le succès de la Sainte-Enfance est assuré<sup>102</sup> ». La compassion est une émotion centrale du discours charitable. M<sup>gr</sup> Bourget l'a bien compris.

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>102</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 14.

D'ailleurs, sa lettre est exemplaire : elle montre comment l'émotion (la compassion) est inscrite sur le corps des « pauvres enfants de la Chine » dont le texte se fait l'écho. La compassion n'émane pas des paroissiens, elle est en mouvement, elle est produite et mise en circulation grâce à l'évocation des « pauvres enfants de la Chine » par l'intermédiaire qu'est le curé, lequel doit « faire vibrer cette corde sensible ».

Le lien émotionnel entre les enfants canadiens et les enfants chinois est basé, en premier lieu, sur la compassion. Pour qu'elle soit établie et qu'elle fonctionne, les enfants canadiens doivent être mis en relation avec ces Autres lointains grâce à un intermédiaire auquel ils peuvent s'identifier. « Children could see non-Europeans through the eyes of the (mostly white) protagonists of the stories, and they could share the characters emotional bond (or lack thereof) with non-white peoples<sup>103</sup> ». Le pouvoir de persuasion du récit missionnaire est nécessaire pour qu'existe la compassion. L'investissement émotif des Associés de la Sainte-Enfance dépend de la figure du missionnaire<sup>104</sup>. En ce sens, et pour reprendre la théorie de Sara Ahmed, les émotions sont activées par ces récits. La particularité de la compassion, en comparaison par exemple avec la sympathie ou l'empathie, est qu'elle établit une relation de pouvoir. Pour « compatir », il faut être dans une position privilégiée par rapport à l'objet de la compassion. Dans le cas de la Sainte-Enfance, les enfants se font constamment rappeler leur chance d'être nés de parents catholiques. De plus, dans la chaîne d'émotions provoquées par le récit de l'Œuvre, ce sont les enfants catholiques qui disposent d'une capacité d'action grâce à ces émotions. Les Autres demeurent toujours passifs.

La centralité de la compassion dans le discours charitable masque les émotions beaucoup plus importantes qu'il implique : la tristesse, la colère et la joie. L'histoire de la Sainte-Enfance l'illustre bien. En effet, la compassion mise en lumière dans la propagande constitue le pivot entre les émotions ressenties à la connaissance du récit missionnaire (tristesse, colère, haine) et celle suscitée par les actions charitables (joie). La compassion cimente le lien entre l'Autre lointain inconnu jusqu'au récit missionnaire et l'enfant

---

<sup>103</sup> Daniel Brückenhaus, *loc. cit.*, p. 75.

<sup>104</sup> Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 259.

catholique qui est *touché* par ce récit<sup>105</sup>. Cette transition entre la tristesse, la pitié, l'impuissance et la joie est bien lisible dans une lettre adressée au directeur de la Sainte-Enfance par les « plus petites élèves » du pensionnat Villa-Maria en 1851 :

Monsieur,

Nos petites amies, nos chères compagnes viennent de rendre compte à Monseigneur le président de la Sainte-Enfance de leurs sentiments au sujet de cette œuvre ; permettez nous de vous exprimer aussi les nôtres. Nous sommes petites, petites, mais nous ne laissons pas d'avoir un cœur et ce cœur est bien sensible.

O Monsieur, comme nous avons été émues de pitié en entendant parler des maux qui pèsent sur les malheureux enfans [*sic*] de la Chine ! nos yeux étaient gros de larmes. Pauvres petits enfans [*sic*] ! Il nous semblait les voir arrachés des bras de leurs mères, abandonnés, rejetés de leurs mères elles-mêmes. Il nous semblait les voir se débattre contre les angoisses de la mort, les uns au milieu des flots, les autres sous la dent d'animaux immondes. Il nous semblait les voir, tendre leurs petites mains, jeter des regards mourans [*sic*], comme pour appeler au secours. Il nous semblait entendre leurs cris déchirans [*sic*]. infortunées petites créatures que ne sommes nous plus rapprochées de vous ! nous irions vous arracher à la mort. C'est en voyant un si affreux délaissement que nous avons compris tout ce que nous devons à la religion catholique ! C'est en contemplant un si lamentable spectacle que nous nous sommes estimées heureuses d'être nées de parents [*sic*] nourris aux inspirations de la Foi. O religion Sainte, de quels maux tu nous as préservés.<sup>106</sup>

Dès la deuxième phrase, les jeunes filles soulignent la puissance émotionnelle de la Sainte-Enfance. La connaissance du sort des « malheureux enfants de la Chine » a activé leurs sentiments. « Émues de pitié », elles sont affectées *dans leur corps* par le sort de ces « infortunées créatures ». Malgré le fait que quelque temps plus tôt rien ne les associait aux enfants de la Chine, elles peuvent maintenant les *voir* et les *entendre*.

« Malheureux », « pauvres », « infortunés », « abandonnés » : c'est la passivité des petits Chinois que les jeunes filles décrètent. Leur propre agentivité en est le corollaire. En effet, elles soulignent que seule la distance les empêche d'aller « les arracher à la mort ».

---

<sup>105</sup> Le verbe anglais *move* comme dans l'expression « I am moved » exprime encore mieux la corporalité et le mouvement inhérents à l'émotion. Celle-ci prend place sur un corps en réponse à un autre corps.

<sup>106</sup> AUCSS, Fonds Œuvre de la Sainte-Enfance, P1/35.32/02, Lettres de la Congrégation de Notre-Dame, 1851-1878.

La transition émotionnelle apparaît à la fin du paragraphe : la prise de conscience du privilège d'être nées catholiques les fait passer de la tristesse à la joie. Elles poursuivent :

Nous étions accablées sous le froid de ces pénibles impressions quand pour nous consoler, on nous a fait savoir qu'une Association avait été formée pour venir au secours de ces enfans [*sic*] et que cette association était composée presque toute d'enfans [*sic*] catholiques. Oh ! avec quel **plaisir** nous avons accueilli cette bonne nouvelle ! Il ne faut pas demander si nous avons voulu nous mettre de cette œuvre. Toutes nous avons voulu en être. À l'instant même nous avons donné notre petit sou et chaque jour nous disons un petit Ave Maria pour les enfans de la Chine.<sup>107</sup>

La suite de la lettre nous montre comment la représentation de l'Autre est instrumentalisée au profit du bonheur des jeunes catholiques. L'Autre permet aux jeunes filles de Villa Maria d'acquérir une capacité d'action. Il est la condition de possibilité de leur agentivité. L'analyse qu'a produit Sara Ahmed du discours charitable s'applique bien à la lettre des pensionnaires : « The negative emotion of anger and sadness are evoked as the reader's: the pain of others becomes 'our', an appropriation that transforms and perhaps even neutralized their pain into our sadness. [...] The pain of the other is overcome, but it is not the object of hope in the narrative; rather the overcoming of the pain is instead a means by which the reader is empowered<sup>108</sup> ».

En se concentrant sur les âmes « sauvés<sup>109</sup> », les publications de la Sainte-Enfance mettent ainsi l'accent sur les « sauveurs », sur ceux qui ont rendu possible le « sauvetage » de ces âmes. C'est en orientant le texte vers l'action salvatrice des Associés que les partisans de l'Œuvre instaurent une relation de pouvoir. Celle-ci réside dans le fait que le salut des païens ne peut s'effectuer sans le concours des jeunes donateurs. Dans une lettre

---

<sup>107</sup> Je souligne.

<sup>108</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 21. C'est ce que remarque également Sophie Heywood à propos de la Sainte-Enfance : « The mission encouraged children to project themselves into the role of missionaries, to see themselves as active religious subject. » (Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 451).

<sup>109</sup> Dans toutes les publications de la Sainte-Enfance, une grande importance est accordée à l'énumération du nombre d'âmes sauvées par année depuis la fondation de l'Œuvre. On ne manque jamais d'associer cet état de fait avec l'action des petits Associés : « Avec cette Contribution [12 cts] que donnent les Associés répandus par tout l'univers au nombre de *plusieurs millions*, l'Œuvre fait baptiser, chaque année, plus de 400,000 *enfants*. » (M<sup>sr</sup> Henri Têtu, *Noces d'or de la Sainte-Enfance à Québec*, Québec, Compagnie d'Imprimerie de Québec, 1901, p. 50. Les italiques sont dans le texte d'origine).

adressée au directeur de l'Œuvre en 1866, les élèves du couvent de Villa Maria résument en quelques lignes ce que leurs prédécesseuses avaient longuement expliqué :

La pensée qu'au moyen d'une modique contribution nous avons le **bonheur** d'ouvrir le Ciel à bon nombre de **pauvres** petits infidèles, fait palpiter nos cœurs d'une **joie** bien douce. Ces **pauvres** petits enfants, exposés si cruellement à une double mort, **excitent** en nous les sentiments de la **compassion** la plus vive. Nous avons voulu faire partager notre **bonheur** à nos petits frères et sœurs, en consacrant de grand cœur l'argent de nos menus plaisirs pour payer leur souscription, afin qu'eux aussi contribuassent au salut éternel de ces êtres **malheureux**.<sup>110</sup>

Les mots utilisés par ces élèves sont révélateurs. Ils témoignent de la dichotomie entre l'Autre passif et le Soi agissant : d'une part, il y a l'état émotionnel des donatrices (joie, bonheur, excitation) et leur pouvoir d'action (ouvrir, partager) et, d'autre part, le désœuvrement des enfants infidèles (pauvres, malheureux, exposés). Finalement, cette lettre rappelle aussi que les émotions positives (joie, bonheur, plaisir) sont les plus significatives dans l'histoire de la Sainte-Enfance au Québec.

### 3.3.2 Amour et consommation

L'amour que les enfants catholiques portent aux enfants chinois s'inscrit dans un *mouvement* et dans une relation hiérarchique. Les publications et les témoignages de la Sainte-Enfance mettent en évidence le fait que les « âmes sauvées » deviennent pour les Associés autant de petits anges qui veillent sur eux au ciel<sup>111</sup>. Pour convaincre les enfants de donner pour des peuples lointains auxquels ils ne sont pas effectivement liés, il faut les persuader d'une relation et de sa réciprocité ; l'amour qu'ils porteront aux enfants infidèles sera retourné en prières par les « sauvés ». L'infanticide a dès lors des conséquences non seulement pour les enfants abandonnés, mais également pour les Associés qui risquent d'y

---

<sup>110</sup> Je souligne. Le texte exprime magnifiquement bien l'opposition entre l'émotion vive et positive des jeunes filles et la passivité malheureuse de l'Autre (*Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 24).

<sup>111</sup> L'amour partagé entre donateurs et « sauvés » réside dans le fait que ces derniers doivent chérir leurs sauveurs. Sara Ahmed l'exprime ainsi : « Importantly, if our hope is a gift, than the other remains indebted of us. The position of indebtedness is the position of gratitude (Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 193).

perdre des anges gardiens<sup>112</sup>. C'est ce qu'exprime une certaine Elvina, pensionnaire au Sault, en 1866 : « Maintenant, nous ne formons plus qu'un désir ; c'est que notre offrande parvienne bien vite aux Missionnaires, afin qu'ils envoient au ciel de petits anges qui prieront pour nous<sup>113</sup> ».

La fin de la lettre rédigée en 1851 par les pensionnaires de Villa Maria confirme cette dette des enfants « sauvés » envers les donatrices :

Dans quelques semaines nous enverrons les noms de celles d'entre nous qui ont été désignées par le sort pour être donnés aux enfants à baptiser. Quel bonheur d'apprendre ensuite que parmi ces enfans [*sic*] désormais nos protégés nous avons des protecteurs, et que plusieurs sont allés au ciel où ils prieront pour nous !

O monsieur que ne nous envoyez vous donc pour nous encourager, une de ces innocentes créatures ! nous en aurions bien soin[. P]lusieurs fois l'année on nous procure la satisfaction de donner a de pauvres enfans [*sic*] des habits faits de nos mains. Mais ce n'est possible, envoyez nous du moins des annales, nous vous en servirons pour nous animer et animer les autres à propager la Ste Enfance.

Ces dernières lignes nous révèlent aussi le rapport étroit établi entre le plaisir suscité par la Sainte-Enfance et son aspect consumériste. Les associés consomment les annales, possèdent les images de réception et accumulent les « âmes sauvées ». Cela nous ramène à la théorie d'Ahmed. Les émotions ne sont pas à *l'intérieur* des enfants, elles sont plutôt activées grâce à des corps (si seulement elle pouvait « posséder » l'une de ces « innocentes créatures ») et à des objets (les annales, les images) qui les véhiculent. En ce sens, l'idée

---

<sup>112</sup> À ce sujet, la conversation entre un curé et un paroissien de Québec rapportée par M<sup>gr</sup> Henri Têtu à l'occasion des Noces d'or de l'Œuvre à Québec est très révélatrice : « Monsieur le curé, pourriez-vous envoyer de l'argent en Chine ? — Cette question me surprend de la part du bon habitant. Cependant, après un moment de réflexion : Oui, lui répondis-je, oui, je crois que je pourrais faire passer de l'argent en Chine. Mais, expliquez-vous, pourquoi me demandez-vous cela ? — Monsieur le curé, voici l'affaire : Il y a quelque temps, j'ai lu dans les Annales de la Propagation de la Foi, la lettre d'un évêque qui demandait de l'argent pour acheter et faire baptiser des petits enfants infidèles ; ils meurent presque tous et vont tout droit au ciel. Là-dessus, j'ai réfléchi, et je me suis dit : Il me faudra partir pour le grand voyage ; ce serait une bonne chose, si j'envoyais devant moi quelques-uns de ces petits innocents pour me recevoir, quand j'arriverai là-haut. Mais je ne savais comment envoyer mon argent. Maintenant, vous me dites que vous pouvez le faire passer ; mais m'assurez-vous qu'il sera employé pour racheter l'âme des petits enfants ? — Oui, vous pouvez être tranquille, il y a un moyen sûr. — Eh bien ! Monsieur le curé, voilà cent piastres, mais vous allez me donner un reçu sur lequel vous marquerez que cet argent sera employé à racheter les petits enfants et à leur procurer le Baptême : je veux que mes enfants le sachent. » (Mgr Henri Têtu, *op. cit.*, p. 8).

<sup>113</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 33.

que la joie et le bonheur sont les émotions les plus importantes chez les Associés de la Sainte-Enfance est renforcée par la joie provoquée par l'acte de possession.

L'Œuvre de la Sainte-Enfance utilise pour des fins charitables et religieuses des méthodes qui rappellent la logique consumériste et capitaliste. En se concentrant sur un Autre lointain à secourir, le discours missionnaire doit convaincre, comme l'explique Laura M. Stevens : « Many missionary writings were basically advertisements for a charitable cause. As advertisements, they encouraged their readers to desire something they may not have known they wanted: the conversion of America's natives<sup>114</sup> ». Cet aspect marchand se voit aussi dans la structure de l'association<sup>115</sup> ainsi que dans l'importance accordée à l'accumulation des âmes sauvées. La Sainte-Enfance fonctionne ainsi selon une logique marchande où l'acte « d'acheter » est central : « At the other end of the transaction, the idea "purchasing" a Chinese child in order to save it was repeated so often in Sainte-Enfance literature that it shaped the attitudes of Sainte-Enfance contributors in Europe, who came to see a helpless Chinese child as Henrietta Harrison suggests, as a kind of desirable "consumer item."<sup>116</sup> » Argument suprême, ce « pouvoir d'achat » des Associés est utilisé en 1860 par le rédacteur du *Petit manuel des Associés de la Sainte-Enfance* pour susciter leur zèle :

Que les uns et les autres se souviennent, pour s'encourager, non seulement des travaux des Missionnaires, — du zèle des enfants catholiques, — des grâces et des récompenses qui seront le prix de leurs efforts, etc. ; mais encore, mais surtout qu'ils se souviennent du malheur des enfants infidèles, de la facilité si grande qu'ils ont de les sauver. Avec 100 f., on peut acheter 400 enfants ; avec 20 sous, on peut en acheter trois ou quatre. Souvent même, les Missionnaires pourraient en acheter à moins ; mais les ressources leur manquent.<sup>117</sup>

Il faut par ailleurs que la légitimité de la cause soit incontestable — et c'est là toute l'importance du contexte religieux — pour qu'une rhétorique aussi proche de celle de l'esclavage soit utilisée de cette façon. L'importance des émotions dans l'histoire de la Sainte-Enfance est beaucoup plus complexe qu'elle n'apparaît à première vue. Non seulement les émotions qui circulent grâce à ce discours maintiennent une relation

---

<sup>114</sup> Laura M. Stevens, *op. cit.*, p. 4.

<sup>115</sup> Dans la Sainte-Enfance, les chefs de dizaines obtiennent plus d'avantages que les simples associés.

<sup>116</sup> Michelle King, *op. cit.*, p. 126.

<sup>117</sup> *Petit manuel des associés de la Sainte-Enfance*, s.l., s.é., 1860, p. 50.



hiérarchique entre le Soi agissant et l'Autre subissant, mais elles intègrent également une logique consumériste qui doit être pensée dans le contexte global de l'industrialisation de la société canadienne à l'époque.

### **3.4 Motivations des adultes, motivations des enfants**

Le discours missionnaire est utilisé par le clergé et d'autres acteurs pédagogiques à des fins précises. Le sort des infidèles sert souvent de prétexte à une action régulatrice beaucoup plus locale et politiquement orientée. Mais les enfants sont-ils tout à fait dupes des objectifs du clergé et des enseignants ? Les sources ne me permettent pas de savoir à quel degré les jeunes rejetaient le discours missionnaire. Par contre, il est possible d'analyser les motivations qui ont conduit les enfants à embrasser l'œuvre missionnaire. À la volonté régulatrice des adultes correspondent ainsi les intérêts propres des enfants.

#### 3.4.1 Le pouvoir régénérateur des missions

La Sainte-Enfance est introduite au Canada au début de la décennie 1850<sup>118</sup>. Pour assurer la propagation et la pérennité de l'Œuvre, ses défenseurs doivent non seulement convaincre les enfants de s'associer, mais ils doivent aussi plaider leur cause auprès des évêques, des curés, des congrégations religieuses et des familles canadiennes. Quels sont les arguments mobilisés ? Dans l'arène charitable, le financement des missions étrangères concurrence celui des œuvres locales affectant directement les catholiques canadiens. Les avantages de l'œuvre missionnaire doivent aller au-delà du salut des infidèles. C'est ainsi qu'au sort des enfants chinois les apôtres de la Sainte-Enfance ajoutent rapidement un objectif plus immédiat : la régénération de la société catholique<sup>119</sup>.

Publié en 1860, le *Petit manuel des Associés de la Sainte-Enfance* énumère les avantages de l'Œuvre. Outre les bienfaits strictement spirituels, l'auteur précise que :

En s'y associant, et en y associant les autres, on détourne la colère de Dieu ; on régénère la jeunesse par les beaux sentiments que l'Œuvre lui inspire ; [...] on remplace les plaisirs sensuels, par les plaisirs purs [...].

---

<sup>118</sup> L'enthousiasme pour la Sainte-Enfance s'inscrit dans la mutation de la culture religieuse au Québec à cette époque. Au sujet de la transformation de ces pratiques religieuses, voir : René Hardy, *op. cit.*

<sup>119</sup> C'est ce qu'ont également remarqué Sophie Heywood et Katharina Stornig (Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 449 ; Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 264). Les mêmes arguments semblent avoir été significatifs dans les sociétés protestantes (Prochaska, *loc. cit.*, p. 112).

En s'y associant, et en y associant les autres, on donne le bon exemple, et on répare ainsi bien des scandales ; on procure à la Propagation de la Foi, dans un avenir prochain, des auxiliaires nombreux ; on donne une nouvelle impulsion à toutes les bonnes œuvres, en stimulant l'ardeur des grandes personnes, par le spectacle de la charité des enfants ; on accoutume ces enfants eux mêmes à faire le bien ; on paralyse les efforts du démon, de l'impiété et de l'hérésie [*sic*] ; on conserve la Foi à son pays, en contribuant à la répandre dans les autres, etc., etc.<sup>120</sup>

Dans ce discours, la figure de l'Autre est utilisée au profit de la vitalité de l'esprit religieux et patriotique de la société canadienne-française. Le compte rendu pour l'année 1860 l'illustre bien : il faut attendre la page 26 pour que le sort des enfants infidèles soit mentionné. D'ailleurs, l'une des objections contre laquelle se défendent souvent les avocats de la Sainte-Enfance est qu'elle ferait du tort aux autres œuvres. Cet argument est contrecarré par celui du pouvoir régénérateur global de la charité missionnaire : « Et qu'on ne craigne pas de faire tort aux autres œuvres ! La Ste. Enfance, en mettant dans tous les cœurs plus de charité, plus de commisération, en est le plus ferme appui, comme elle en est le plus doux espoir. Ne remarque-t-on pas en effet pièces justificatives en main, que là où la Ste. Enfance est établie, la jeunesse est meilleure, les bonnes œuvres plus nombreuses et plus florissantes ?<sup>121</sup> »

Les directeurs de la Sainte-Enfance misent sur les enfants, qui seront les agents de la régénération sociale. Dans « Emotions and the Global Politics of Childhood », Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen expliquent comment l'histoire moderne de l'enfance est marquée par les entreprises émotionnelles qui ont été dirigées à son endroit : « Because children have often been considered particularly malleable, parents, educators and even other young people have frequently sought to promote in them a programme of feeling that accorded with a particular set of moral standards and relationship of power<sup>122</sup> ». La rhétorique missionnaire utilisée par la Sainte-Enfance

---

<sup>120</sup> Petit manuel des associés..., *op. cit.*, p. 23.

<sup>121</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 20. Voir également : *Compte rendu de la Sainte-Enfance en Canada. 1860*, s.l., s.é., s.d., p. 70.

<sup>122</sup> Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen, *loc. cit.*, p. 21. Voir aussi : Stephanie Olsen, « Introduction » dans Stephanie Olsen (dir.), *Childhood, Youth...*, *op. cit.*, p. 3.

participe de cette histoire. L'importance de l'éducation émotionnelle de l'enfance pour l'avenir de la société est ainsi exprimée dans une notice en 1860 :

On s'est beaucoup préoccupé de réformes en ces derniers temps : on voulait régénérer la société. On a essayé divers moyens plus ou moins heureux. De tous ces moyens, quel a été, quel est encore le plus efficace ? N'est-ce pas celui qui consiste à élever bien la jeunesse ? Qui pourrait le nier ? personne. C'est un fait acquis, que c'est par les enfans [*sic*], et les enfans [*sic*] seulement, qu'on peut changer la face d'un pays, détruire les abus, faire fleurir toutes les vertus. Ceux qui ont voulu procéder autrement, ont perdu leur temps et leurs peines.<sup>123</sup>

La formation morale des enfants est la première étape dans la revitalisation la société. En ce sens, selon son directeur montréalais, par l'implication émotionnelle qu'elle occasionne, la Sainte-Enfance est la plus apte à assurer cette formation morale<sup>124</sup>.

Les acteurs du milieu pédagogique sont convaincus que la charité missionnaire a un pouvoir régulateur important sur l'enfance. En premier lieu, l'aumône donnée périodiquement pour les «pauvres enfants de la Chine» enseigne la charité. C'est l'argument qui est utilisé par François Daniel lorsqu'il écrit à M<sup>gr</sup> Bourget en 1862 afin que celui-ci relance l'Œuvre : « En la faisant progresser, les enfans [*sic*] qui sont l'espoir de la société, n'en seront que meilleurs, et plus disposés à entrer dans un âge avancé dans les autres œuvres de zèle. Votre Grandeur connaît trop bien ces choses, pour qu'elles ne soient pas de quelque considération dans son esprit si élevé<sup>125</sup> ». Ensuite, les clercs et les pédagogues précisent à plusieurs reprises que la pratique de la charité transforme la nature profonde de l'enfant. À la conversion de l'infidèle<sup>126</sup> correspond la transformation de

---

<sup>123</sup> *Notice sur la S<sup>te</sup> Enfance*, s.l., s.é., 1860, p. 16.

<sup>124</sup> *Ibid.*

<sup>125</sup> AAM, Œuvre de la Sainte-Enfance [1845-1923], « Lettre de Daniel à Bourget », 20 janvier 1862. Dans une lettre envoyée quelques mois plus tard, Daniel demande encore à Bourget d'encourager la Sainte-Enfance (*Ibid.*, « Lettre de Daniel à Bourget », 21 octobre 1862).

<sup>126</sup> Plus généralement, la conversion des païens sert aussi d'exemples aux enfants chrétiens pour réveiller leur piété. Certains auteurs de manuels scolaires ne manquent pas d'utiliser cet argument. Voir, notamment : Semaine religieuse de Montréal, « La petite Métisse » dans J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées : degré moyen*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1902, p. 102-104 ; L'abbé G. Allègre, « Le grand Maître de la Prière » dans *Ibid.*, p. 189-193.

l'enfant catholique. Au contact du sort malheureux de l'Autre, celui-ci deviendrait non seulement plus religieux, mais également plus docile :

Ici, c'est un enfant qui était léger, paresseux, indocile ; depuis qu'il est de la Ste. Enfance, il est plus réfléchi [*sic*], plus soumis, moins indolent. [...] Des enfans [*sic*] jusques [*sic*] là indifférents, irrégieux même, en devenant membres de la Ste. Enfance, deviennent tout à coup pieux, reconnaissants. Ils n'ont plus que des sentiments d'amour pour Dieu, pour sa religion sainte, qui les a soustraits à des traitements barbares. [...] Telle est l'influence de la Ste. Enfance sur le cœur des enfans [*sic*] ! Elle les transforme, elle en fait d'autres enfans [*sic*].<sup>127</sup>

Les avocats de la Sainte-Enfance invoquent le pouvoir régulateur de la charité missionnaire afin de convaincre les enseignants et les mères de famille qu'ils ont avantage à lui associer leurs enfants.

#### 3.4.2 Piété, vocation et activités extraordinaires

Du point de vue des acteurs de la propagande missionnaire, les enfants étaient les sujets d'une régulation sociale, morale et affective basée sur la charité manifestée à l'égard d'un Autre lointain et malheureux. Or, comme l'a écrit Hugh Morrison au sujet de la Nouvelle-Zélande, « there are some grounds for thinking that children were both "agents" and "subjects" with regard to missionary support<sup>128</sup> ». Ainsi, les enfants avaient plusieurs raisons d'embrasser l'œuvre missionnaire. Au-delà de l'*empowerment* provoqué par le fait de « sauver » des enfants innocents habitant à l'autre bout du monde<sup>129</sup>, l'étude de la charité missionnaire révèle les différentes voies que prenait l'agentivité des enfants.

---

<sup>127</sup> *Notice sur la Ste Enfance, op. cit.*, p. 16-17. Le rapport publié en 1860 mentionne la transformation des enfants : « A St. Jacques de l'Achigan, dans le Couvent et les écoles, le zèle ne sait ce que c'est que de s'arrêter. "Nos enfans [*sic*], écrit la Supérieure d'alors, sont d'une ardeur infatigable. Nous les laissons faire. Depuis que ces bonnes petites s'occupent de la Ste. Enfance, il nous semble qu'elles sont encore meilleures. Nous obtenons d'elles des sacrifices qui nous touchent. Ce sont sans doute les prières des enfans [*sic*] Chinois pour lesquels elles travaillent si activement, qui leur valent ces bonnes dispositions." » (*Compte rendu de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 31). Voir aussi : *Rapport de l'Œuvre, op. cit.*, p. 2 ; *Compte rendu de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 35.

<sup>128</sup> Hugh Morrison, « "Little Vessels" Or "Little Soldiers" ... », *loc. cit.*, p. 308.

<sup>129</sup> C'est ce qu'ont remarqué plusieurs auteurs, notamment Shih-Wen Sue Chen à propos des enfants britanniques : « This suggests an unequal power relationship between the British children and Chinese children: the former are empowered by their faith to help the disempowered, grief-stricken 'prisoners' who are 'blinded' not only by their tears but more importantly, blind to Christianity. British child audiences are constructed as active agents embedded within imperial power dynamics, while the Chinese children in the texts are presented as passive recipients of charity, unable to do anything about their plight » (Shih-Wen Sue Chen, *loc. cit.*, p. 11).

Pour certains enfants, le discours missionnaire revêt surtout une valeur religieuse importante. Quelques années après l'introduction de la Sainte-Enfance à Saint-Hyacinthe, les élèves du couvent de la Congrégation de Notre-Dame écrivent au directeur de l'Œuvre : « Comblées des bienfaits de la Providence [...] nous n'avons pu comparer notre condition à celle de ces jeunes infortunés sans remercier Dieu de nous avoir fait naître au milieu d'un pays où la religion nous adoucit les peines de la vie, en nous montrant une éternité de bonheur<sup>130</sup> ». Aiguillon d'une piété fervente, la connexion spirituelle avec les enfants « sauvés » prend aussi une dimension très intime. C'est ce qui arrive à une jeune associée de Sainte-Henri de Lévis qui, au chevet de sa mère souffrante, promet une obole à la Sainte-Enfance en échange de la guérison de la malade : « Je me disais : "Comment se fait-il que moi, qui suis depuis si longtemps zélatrice de la Sainte-Enfance, je n'ai pas pensé encore à m'adresser à ces anges qui, grâce au sou des associés de l'Œuvre, jouissent du bonheur du ciel ?" Ma mère s'associa à ma promesse, et, dès lors, le mal diminua sensiblement<sup>131</sup> ».

L'importance religieuse du discours missionnaire dans la vie des jeunes catholiques se révèle aussi dans les vocations qu'il suscite<sup>132</sup>. En 1857 et 1858, M<sup>gr</sup> Demers, évêque-missionnaire en Nouvelle-Calédonie (partie de l'actuelle Colombie-Britannique), rend visite aux Sœurs de Sainte-Anne. À sa première visite, plusieurs Sœurs « s'offr[ent] pour les missions lointaines ». L'année suivante, ce sont les élèves qui témoignent de leur zèle missionnaire : « Cette fois, les élèves du pensionnat elles-mêmes, prises d'un beau zèle, sollicitèrent l'honneur d'aller faire le catéchisme aux sauvages. Le prélat leur conseilla d'attendre à plus tard. De fait, quelques-unes devaient dans la suite mettre à exécution leur pieux projet<sup>133</sup> ». La vocation missionnaire de Délia Tétreault, fondatrice des Sœurs de l'Immaculée-Conception, est directement liée à la Sainte-Enfance. Enfant, Délia se réfugie souvent dans son grenier pour lire les annales de la Sainte-Enfance et de la Propagation de la Foi qui s'y trouve, du moins aux dires de son biographe : « Nourrie de ces images missionnaires », écrit-il, « la petite Délia eut un soir un rêve tout à fait prémonitoire [...].

---

<sup>130</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 39.

<sup>131</sup> *Annales de l'Œuvre de la Sainte-Enfance*, tome 46, no 282 (février 1895), p. 422-423.

<sup>132</sup> Le contact avec la réalité missionnaire durant l'enfance est un marqueur important des vocations missionnaires, tant chez les protestants que chez les catholiques. Voir Frank K. Prochaska, *loc. cit.*, p. 104 ; Hugh Morrison, « "Little Vessels" Or "Little Soldiers"... », *loc. cit.*, p. 311.

<sup>133</sup> Élie-J. Auclair, *Histoire des Sœurs de Sainte-Anne : Les premiers cinquante ans, 1850-1900*, Montréal, Imprimerie des Frères des écoles chrétiennes, 1922, p. 86.

Écoutons-la : J'étais à genoux près de mon lit, et tout à coup, j'aperçus un champ de blés mûrs qui s'étendait à perte de vue. À un moment donné, tous ces blés se changèrent en tête d'enfants ; je compris en même temps qu'elles représentaient des âmes d'enfants païens<sup>134</sup> ». Le contact avec la réalité missionnaire, que ce soit par des conférences, la lecture des annales ou l'observation des images pieuses, marque durablement la spiritualité des enfants, comme en font foi ces réminiscences de jeunesse.

La réponse vocationnelle à l'activité de la Sainte-Enfance demeure toutefois exceptionnelle. Plus fréquent est l'engouement des enfants pour l'Œuvre en raison des opportunités récréatives qu'elle offre. Bazars, loteries, fêtes, séances dramatiques, acquisition d'images, lectures des Annales<sup>135</sup> : l'Œuvre de la Sainte-Enfance offre plusieurs loisirs aux écoliers et aux couventines. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que ce sont souvent ces événements extraordinaires qui maintiennent le zèle des jeunes associés<sup>136</sup>. Lors des fêtes de la Sainte-Enfance, il n'est pas rare que des enfants se costumant « en chinois » pour raconter aux adultes le pauvre sort de ces enfants infidèles (image 5.2). Le plaisir de performer l'altérité, jumelée au fait que les enfants sont mis à l'avant-scène de ces offices religieux, explique en grande partie pourquoi ces événements étaient chéris par les jeunes associés<sup>137</sup>.

Les couventines sont les zélatrices qui bénéficient le plus des activités récréatives liées à la Sainte-Enfance. Les bazars et les loteries organisés en faveur des « pauvres

---

<sup>134</sup> Yvon Langlois, *Délia : l'audace des frontières inconnues*, publié à compte d'auteur, Montréal, 1999, p. 23-25. Dans l'avant-propos de son livre, Yvon Langlois se rappelle lui aussi les images missionnaires qui ont marqué son enfance : « Quand j'étais enfant, on me parlait souvent des missions et j'aimais feuilleter les livres d'images où les missionnaires à longue barbe enseignaient la doctrine à de charmants négrillons assis sous un cocotier où, subrepticement, un vilain serpent s'était toujours glissé. On nous apprenait aussi à ramasser nos sous pour les pauvres petits Chinois qui, nous disait-on, ne mangeaient presque rien alors que les vignettes nous les représentaient sous des bananiers ployant sous le poids de leurs fruits ou croquant à belles dents des papayes orangées. Avec vingt-cinq sous, on en faisait monter un au ciel par un long escalier. Il était baptisé de justesse avant sa mort car, paraît-il, ils mouraient quasiment tous bébés. Si j'en ai fait monter au paradis ! Tout le pécule de mes commissions y passait. » (*Ibid.*, p. 7).

<sup>135</sup> Une fois de plus, la situation est similaire chez les protestants. Voir Frank K. Prochaska, *loc. cit.*, p. 110 ; Shih-Wen Sue Chen, *loc. cit.*, p. 6 ; Hugh Morrison, « "Little Vessels" Or "Little Soldiers"... », *loc. cit.*, p. 309.

<sup>136</sup> Par exemple, il est question, dans le compte rendu de 1866, des jeunes filles de Saint-Césaire qui « gardent toujours le souvenir des charmantes Fêtes qu'elles ont eu, et l'espoir d'en avoir encore suffit pour les enflammer d'ardeur » (*Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 53). Voir également : *Notice sur la S<sup>e</sup> Enfance, op. cit.*, p. 35-36.

<sup>137</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 15 ; *Rapport de l'Œuvre..., op. cit.*, p. 25 et suiv.

enfants de la Chine » égayent la monotonie de l'existence des pensionnaires. La Sainte-Enfance permet même aux jeunes filles de desserrer quelque peu l'étau ordinairement imposé par les règles pesantes de la bienséance. C'est ce qu'exprime le récit d'une loterie tenue dans un couvent :

Que veut-dire ce bruit [*sic*] ? Que signifie ce va et vient ? Pourquoi tout ce monde ? Et c'est dans un couvent ; dans un asile ordinairement si silencieux, que tout cela se passe ! Ne soyez pas scandalisé. C'est aujourd'hui jour de Loterie en faveur de la Sainte-Enfance. Toute permission est donnée de parler et de faire le plus d'argent possible. Comme on en profite ! De petites marchandes sont installées à de jolies tables chargées d'objets charmants. Elles provoquent les acheteurs. [...] Ainsi se passe la journée. Chacun se retire joyeux. Quand tout le monde est parti, on compte les écus. Quel bonheur alors, si le résultat a dépassé les espérances ! Pendant le sommeil, on n'a que de riantes images sous les yeux : ce sont des milliers d'anges à qui on a ouvert les cieux en se divertissant, et qui viennent vous remercier.<sup>138</sup>

Les performances théâtrales au profit des œuvres charitables sont aussi des moyens de contourner certains interdits, comme l'explique Julie Plourde lorsqu'elle s'interroge sur la pratique du théâtre chez les couventines : « Est-ce que la présence de jeunes filles sur scène lors d'évènements publics pose un problème moral ? Que cette présence s'inscrive dans le cadre de campagnes pour des causes charitables permet en quelque sorte de légitimer, de rendre acceptable, une pratique qui reste problématique pour certains. Les évènements théâtraux sont tolérés lorsqu'ils participent à l'accomplissement de la charité, une valeur définie comme particulièrement féminine<sup>139</sup> ». En 1858 déjà, l'annaliste de l'Œuvre rapporte que les pensionnaires de la Congrégation de Notre-Dame se produisent au profit des orphelins chinois. L'expérience se répète notamment en 1889 et en 1894<sup>140</sup>.

Les avantages les plus fréquents et les plus sollicités par les enfants demeurent la réception des annales et des images pieuses. Les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame qui écrivent au Père Daniel à propos de l'Œuvre sont nombreuses à lui demander des

---

<sup>138</sup> *Notice sur la Ste Enfance, op. cit.*, p. 31-32.

<sup>139</sup> Julie Plourde, « Un genre en construction : le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920 », mémoire de maîtrise (histoire), Université de Montréal, 2014, p. 45. Plourde explique comment, dans d'autres contextes, la pratique du théâtre féminin était considérée comme dangereuse par le clergé et les religieuses qui l'associaient à la prostitution et à l'orgueil (*Ibid.*, p. 58-59).

<sup>140</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 24 ; Julie Plourde, *op. cit.*, p. 44 ; ACND, 326/000/347, Programmes, Séance du 17 mars 1894. Les jeunes hommes des collèges classiques organisent aussi à l'occasion des bazars ou des séances au profit des missions (AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/2 Bazars, 1873-1893).

images afin de maintenir l'intérêt des élèves et des enseignantes, ou simplement pour récompenser leur zèle. Les envois d'images provoquent au dire des religieuses de grandes joies dans les couvents, comme le mentionne à Daniel Sœur St-Clarisse :

Comment puis-je assez vous remercier, vous prouver ma gratitude pour votre magnifique envoi d'images?...Vraiment j'admire votre générosité à notre égard. Nos petites enfants étaient ivres de joie, jamais si belles gravures ne leur avaient été présentées. Et nous donc, nous nous croyions presque en paradis, contemplant déjà à loisir la Cour Céleste... en un mot, c'est vous dire que tout le monde en a été charmé. – Merci, donc, Bon père, de nous procurer ainsi tant de jouissances ici bas.<sup>141</sup>

Dans d'autres cas, les Sœurs témoignent directement des motivations matérialistes des élèves : « Sans doute vous allez être fière [*sic*] des Sœurs de la Cong. de Notre Dame à St Albans et plus particulièrement [*sic*] de leurs chères élèves qui se sont dévouées à cette œuvre si chère à votre cœur. Elles ont hâte de voir les belles images que vous allez envoyer. Je crois vraiment que c'est l'espoir d'une récompense qui les [a] rendues si zélées<sup>142</sup> ».

Certains membres du clergé voyaient dans la Sainte-Enfance une œuvre propre à civiliser tout à la fois les enfants de la Chine et les enfants catholiques. Or, ces derniers trouvaient plusieurs attraits aux discours sur les missions étrangères. En plus de les faire voyager en imagination et d'attester de leur capacité d'action, les activités de financement de l'Œuvre missionnaire étaient autant de loisirs spéciaux dans la vie quotidienne des enfants.

---

<sup>141</sup> AUCSS, Fonds Œuvre de la Sainte-Enfance, P1/35.32/02, Lettres de la Congrégation de Notre-Dame, 1888-1897.

<sup>142</sup> *Ibid.*





Image 5.2 : « Le R. P. Vasseur, Missionnaire Apostolique, Directeur de l'œuvre Chinoise de St. Luc, et le Groupe d'Enfants de Québec habillés en Chinois pour la Séance » (*Iu-Chien-Tchou-Iom : Trois entretiens illustrés sur la Chine donnés à Québec, Avril 1872 par le R. P. Vasseur, S. J., Missionnaire Apostolique en Chine, Directeur de l'Œuvre Chinoise de St. Luc pour la Propagation de la Foi, s.l., s.d.*).

### 3.5 Contestation et conflits

L'histoire de la Sainte-Enfance au Canada n'est pas exempte des rapports de pouvoir qui traversent toute sociabilité. Non seulement l'Œuvre en faveur des « petits Chinois » trouva-t-elle des critiques parmi les laïcs, mais certains ordres religieux ont même contesté sa présence dans le monde scolaire. Les élans de joie qui animent les jeunes

couventines qui écrivent au Père Daniel contrastent ici avec la compétition instaurée entre les écoles et les sacrifices imposés aux enfants les plus démunis<sup>143</sup>.

### 3.5.1 Les reproches d'un sulpicien

En octobre 1881, le sulpicien François Daniel adresse une longue lettre de reproches au Supérieur général des Frères des écoles chrétiennes<sup>144</sup>. L'objet de son mécontentement : l'absence de la Sainte-Enfance dans les écoles des Frères. Le Père Daniel n'est pas tendre à leur endroit. Il les accuse d'être la seule congrégation à n'avoir pas encouragé l'établissement de l'Œuvre dans leurs écoles, tant au Canada qu'aux États-Unis. Il écrit : « Ici même à Montréal, où nos désirs devraient être des ordres, sur dix grandes écoles, c'est à peine si deux s'occupent de la Ste Enfance<sup>145</sup> ». Le Père Daniel va jusqu'à attaquer les Frères sur le plan religieux : « Faire avancer les enfants dans les sciences profanes, leur donner quelque instruction religieuse semble tout le but de leur zèle. Pour ce qui est de former les enfants à la charité, ils ne paraissent pas en avoir souci. » Qu'arrivera-t-il à ces enfants ? Ils seront certainement de bons ouvriers, précise Daniel, mais ils dépenseront leur argent en immoralité plutôt qu'en charité.

Une telle charge n'est pas restée lettre morte. À la réception de la missive de Daniel, le Frère Armin-Victor écrit à Joseph-Alexandre Baile, supérieur provincial des Sulpiciens, pour s'en plaindre. Il précise toutefois qu'il demeure conscient que la lettre n'engage que Daniel et non les Sulpiciens. D'ailleurs, il connaît le tempérament de celui-ci et sait que le tout est exagéré. Le frère Armin-Victor prend toutefois la peine de répondre à Daniel et conteste patiemment chaque accusation contenue dans sa lettre. Il rappelle notamment au

---

<sup>143</sup> Le discours missionnaire met souvent de l'avant la possibilité pour tous les enfants, même les plus pauvres, de contribuer au salut des enfants chinois. Or, force est de constater les rapports de classe ont joué sur l'implication missionnaire des enfants. Ainsi, si l'engagement missionnaire des enfants a pu donner aux jeunes des classes moyennes et bourgeoises un pouvoir d'action et un sentiment de maîtrise du monde, il en a probablement été autrement pour les enfants les moins fortunées de la société québécoise. Dans bien des cas, l'expérience missionnaire des enfants des classes populaires a pu être oppressive, marquée par la souffrance de la honte ou du sacrifice.

<sup>144</sup> Cette histoire n'est pas le seul moment où une tension s'insinue dans les relations entre les Sulpiciens et les Frères des écoles chrétiennes. Voir : Ollivier Hubert, « Petites écoles et collèges sulpiciens » dans Dominique Deslandres, John A. Dickinson et Ollivier Hubert (dir.), *Les Sulpiciens de Montréal. Une histoire de pouvoir et de discrétion (1657-2007)*, Montréal, Fides, 2007, p. 408.

<sup>145</sup> AUCSS, Fonds Correspondance, P1/21.74/5/02, Correspondance de Joseph-Alexandre Baile, p.s.s, Copie de la lettre envoyée par François Daniel. Daniel parle surtout de ses propres désirs puisque les archives des Sulpiciens ne permettent pas d'attester un véritable intérêt des prêtres de Saint-Sulpice pour l'Œuvre.

sulpicien que les écoles montréalaises des Frères accueillent surtout des indigents et qu'il n'est pas aisé d'obtenir des souscriptions d'eux. D'ailleurs, les Frères avaient introduit la Sainte-Enfance dans leurs écoles, mais suite aux palmarès établis par Daniel – blessants pour leurs institutions – ils ont préféré arrêter<sup>146</sup>.

Les Frères des écoles chrétiennes ne sont pas les seuls à avoir contesté les sommations de Daniel. Plusieurs indices portent à croire qu'il exerçait son rôle de directeur de la Sainte-Enfance de façon pratiquement despotique. Après avoir semoncé les Frères, aurait-il osé faire de reproches aux Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame ? En janvier 1882, une Sœur de la Congrégation répond, avec un certain délai, à une lettre que Daniel lui a adressée, espérant recevoir « quelques pièces justificatives » de sa part. Daniel a dû se montrer insatisfait des collectes de certains couvents, car la Sœur écrit : « Je me ferai un devoir de vous [faire connaître les collectes] pour nous donner la satisfaction de les encourager (l'avantage en sera pour les localités elles-mêmes) et, de mon côté, je travaillerai, selon mon pouvoir, auprès de celles qui n'ont rien fait. Vous m'obligeriez en ne faisant à celles-ci d'autres reproches que celui de ne leur rien envoyer<sup>147</sup>. » L'enthousiasme autoritaire de Daniel pour la Sainte-Enfance ne fait donc pas l'unanimité. Les supérieurs des congrégations religieuses doivent parfois le rappeler à l'ordre et lui expliquer les défis internes qui empêchent l'œuvre de prospérer<sup>148</sup>.

### 3.5.2 Une compétition charitable : la Sainte-Enfance et les autres œuvres

Léon. – [...] Un *Ave Maria* par jour, et 12 sous par an, voilà ce que demande l'Œuvre de la Sainte-Enfance ; est-ce trop ?

Joseph. – Je ne dis pas. Mais un sou par ici, un sou par là, ça finit par faire une somme.

[...] Henri. – Sans compter que, chez nous aussi, on ne manque pas de malheureux. Eh bien ! mon principe à moi, c'est de faire la charité à ma porte.

---

<sup>146</sup> AUCSS, Fonds Correspondance, P1/21.74/5/02, Correspondance de Joseph-Alexandre Baile, p.s.s, Lettre du Frère Armin-Victor, f.é.c, 10 octobre 1881.

<sup>147</sup> AUCSS, Fonds Œuvre de la Sainte-Enfance, P1/35.32/02, Lettres de la Congrégation de Notre-Dame, 1880-1885.

<sup>148</sup> Les temps durs et la pauvreté sont mentionnés à l'occasion à Daniel pour expliquer les petits montants collectés (AUCSS, Fonds Œuvre de la Sainte-Enfance, P1/35.32/02, Lettres de la Congrégation de Notre-Dame).

[...] Joseph — Moi, je suis, comme Henri, pour les œuvres locales. Je suis Canadien ; j'aime mon pays avant tout ; et je trouve que nous avons bien assez de malheureux chez nous, sans aller encore en chercher ailleurs.

Auguste. – [...] Eh bien ! Sans oublier les pauvres nécessiteux (je ne parle pas de tous ces fainéants qu'on voit rôder tous les jours, cherchant, comme on dit, de l'ouvrage, et priant le bon Dieu de ne leur en point trouver) ; eh bien, tout en donnant aux œuvres locales, selon mes faibles moyens, j'estime que les plus malheureux sont les plus dignes de pitié. Et les plus malheureux ne sont-ils pas ces peuples sauvages, ces nations infidèles qui ne connaissent point, comme nous, le Dieu qui les a créés ?<sup>149</sup>

Cet extrait du dialogue proposé pour les fêtes des noces d'or de la Sainte-Enfance formule bien l'argument contre lequel se défendent le plus fréquemment les partisans de l'œuvre des enfants infidèles : la concurrence qu'elle fait aux besoins de la charité locale. Pour le contrer, le prêtre Daniel rappelle constamment le bien que fait l'œuvre sur l'esprit général de charité des paroisses où elle est prospère. Pourtant, la compétition charitable a des effets bien réels sur les enfants. En effet, l'argent — et la sensibilité — des enfants n'est pas seulement convoité par François Daniel. Comme le lui écrit Sœur des Anges en 1891, les défenseurs de la Sainte-Enfance doivent « quasi se battre avec toutes les vieilles filles de la place qui se disputent les sous de nos enfants<sup>150</sup> ». Lorsqu'on sait que les plaisirs récréatifs (loteries, bazars, séances dramatiques) associés à la Sainte-Enfance étaient tout aussi souvent organisés au profit des autres œuvres, on comprend qu'il ne reste que la mobilisation d'une altérité lointaine et malheureuse pour gagner la faveur des enfants<sup>151</sup>.

### 3.5.3 Souvenirs d'enfance

En février 1869, Arthur Buies<sup>152</sup> s'insurge contre la Sainte-Enfance dans son (éphémère) journal *La lanterne*. Armé d'une ironie mordante, il disserte longuement sur le penchant des Chinois à faire manger leurs enfants par les pourceaux. Buies se rappelle être resté « pétrifié d'étonnement » lorsqu'au collège on lui avait appris « pour la première fois

---

<sup>149</sup> *Noces d'or de la Sainte-Enfance*, op. cit., p. 39-40.

<sup>150</sup> AUCSS, Fonds Œuvre de la Sainte-Enfance, P1/35.32/02, Lettres de la Congrégation de Notre-Dame, 1888-1897. Sœur des Anges n'est pas la seule correspondante de Daniel à justifier par cet argument la modestie du montant amassé.

<sup>151</sup> Il serait du reste particulièrement intéressant de comparer les procédés rhétoriques employés par différentes œuvres pour susciter la charité enfantine.

<sup>152</sup> Arthur Buies (1840-1901) est un homme de lettres canadien. Il a occupé une place importante dans le monde littéraire et intellectuel canadien-français au XIX<sup>e</sup> siècle (Francis Parmentier, « BUIES, ARTHUR », dans *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 13, Université Laval/University of Toronto, 1994, consulté le 26 juillet 2017, [http://www.biographi.ca/fr/bio/buies\\_arthur\\_13F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/buies_arthur_13F.html)).

qu'il fallait racheter au Christ les enfants des Chinois *exposés aux pourceaux par leurs pères*<sup>153</sup> ». Buies insère dans ses réminiscences un raisonnement qu'il ne devait pas être seul à faire :

On m'avait bien laissé lire au collège quelques pages de Robinson Crusoë, où j'avais vu que les Carhaïbes [*sic*], les plus féroces des hommes, mangeaient leurs ennemis, mais adoraient leurs enfans [*sic*], (c'est un sentiment du reste naturel aux tigres eux-mêmes), mais voilà que tout-à-coup on nous aprenait [*sic*] que les Chinois, réputés jusqu'alors le plus ancien peuple civilisé de la terre, en étaient venus subitement, sans transition, peut-être blasés des jouissances ordinaires, à se repaître d'un régal de leurs enfans [*sic*] par des pourceaux.<sup>154</sup>

Dans les souvenirs de Buies, la Sainte-Enfance — et l'image des pourceaux dévoreurs — est l'incarnation des « sacrifices [fait par le corps enseignant] pour imbéciliser les élèves ». Sa critique témoigne aussi des doutes que beaucoup, assurément, ne manquaient pas d'émettre quant à la véracité des récits utilisés pour gagner le cœur des enfants.

Quelques années après Buies, c'est au tour du journaliste français Francisque Sarcey de s'adonner à une charge en règle contre les récits véhiculés par la Sainte-Enfance<sup>155</sup>. Dans la revue *Le XIX<sup>e</sup> siècle*, Sarcey relate ses souvenirs d'enfant relatifs à l'Œuvre : « À la suite de ce cantique, il y avait quelques fois une abondante distribution d'images. L'une d'elles, — je la vois encore — représentait une scène de massacre en Chine. Une ligne, enluminée du plus bel ocre, figurait le fleuve Jaune. Sur les bords de cette rivière maudite, grouillaient des multitudes de petits enfants au travers desquels se ruaient des porcs immondes pour les dévorer<sup>156</sup> ». Les cochons voraces étaient en effet un point central de l'imagerie et de la rhétorique de la Sainte-Enfance<sup>157</sup>. Dans presque toutes les images que j'ai pu consulter, il se trouve un pourceau convoitant les enfants sauvés par les missionnaires et les religieuses. Ces cochons menaçants ont d'ailleurs profondément marqué l'imagination de Sarcey : « Oh ! ces cochons ! ces farouches cochons ! ces cochons

---

<sup>153</sup> *La lanterne*, vol. 1, n° 21 (4 février 1869), p. 340.

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> Sarcey sera d'ailleurs poursuivi en cour par le directeur parisien de l'Œuvre pour dommages-intérêts et devra lui verser une compensation (*La gazette des familles canadiennes : journal religieux, agricole et d'économie domestique*, vol. 7, n° 3 [janvier 1876], p. 86). Sa critique s'étend sur plusieurs éditions du journal en novembre et en décembre 1875.

<sup>156</sup> Francisque Sarcey, « Les petits chinois », *Le XIX<sup>e</sup> siècle*, 30 novembre 1875, p. 2.

<sup>157</sup> À ce sujet, voir l'analyse qu'en fait Michelle King (Michelle King, *op. cit.*, p. 138-140).

dévorants ! en ai-je eu l'imagination envahie ! Les ai-je vus, dans mes songes, fourrageant dans ces grappes de petits corps nus, que traversait un fleuve jaune d'ocre ! Quelle foi ardente j'avais aux cochons en ce temps-là !<sup>158</sup> »

Les souvenirs de Buies et de Sarcey, tout comme les lettres de jeunes associées reproduites dans les rapports publiés par Daniel, révèlent l'influence de ces récits d'horreur sur l'imagination des enfants. Au-delà de leur critique intrinsèque<sup>159</sup>, ces articles témoignent surtout de l'emprise puissante qu'avait la rhétorique missionnaire sur la sensibilité et la foi des enfants<sup>160</sup>.

#### **4. Une rhétorique genrée : le sentiment maternel et l'héroïsme masculin dans le discours missionnaire**

Dès son introduction dans les années 1850, l'Œuvre de la Sainte-Enfance interpelle spécialement les femmes. Les mères ont, selon la propagande cléricale, tout intérêt à enrôler leurs enfants dans l'association afin de leur « attirer les grâces de Dieu<sup>161</sup> ». Elles sont également, croit-on, beaucoup plus susceptibles d'être attendries par le sort des pauvres enfants infidèles<sup>162</sup>. Comme Sara Ahmed l'a remarqué, « emotions are associated with women, who are represented as 'closer' to nature, ruled by appetite, and less able to

---

<sup>158</sup> Francisque Sarcey, *loc. cit.*, p. 2.

<sup>159</sup> Buies et Sarcey sont tous les deux des anticléricaux, au moment où ils publient leur critique de la Sainte-Enfance à tout le moins. Il faut cependant noter que la mise en doute des récits propagés par l'Œuvre en Europe et en Amérique au sujet de la Chine est aussi le fait d'acteurs qui ne partagent pas leurs opinions laïcistes. Sarcey s'appuie notamment sur des écrits missionnaires pour contredire les représentations véhiculées par la Sainte-Enfance. Les conférences missionnaires étaient parfois l'occasion de déconstruire certains stéréotypes. Ce fut notamment le cas lors de la visite du R. P. Vasseur à Québec en 1872 (« Lecture sur la Chine », *Le Courrier du Canada*, 13 mars 1872, p. 2). Voir également : Karen Vallgård, *Imperial Childhoods...*, *op. cit.*, p. 209-210.

<sup>160</sup> L'emprise de la Sainte-Enfance sur la sensibilité des enfants a perduré durant plusieurs décennies. Dans un récit paru en 2002, l'écrivain québécois Michel Tremblay raconte l'attachement qu'il avait, enfant, pour l'œuvre « des petits chinois » (Michel Tremblay, « Petits chinois à vendre » dans *Bonbons assortis*, Montréal, Leméac/Actes Sud, 2002, p. 165-175). La réalité des *Sunday Schools* était semblable. L'auteure Mary Louise Pratt se rappelle, quant à elle, les récits missionnaires qui ont ponctué son enfance en Ontario dans les années 1950 : « Sunday school missionary stories built the color line into our imaginations. That was part of their job, to create us as subjects of empire, give us our place in the order » (Mary Louise Pratt, *Imperial Eyes, Travel Writing and Transculturation*, London and New York, Routledge, 2008 [2<sup>e</sup> édition], p. 3).

<sup>161</sup> *Rapport de l'Œuvre...*, *op. cit.*, p. 19.

<sup>162</sup> C'est ce que remarque Sophie Heywood dans son article : « In the context of a 'feminized' church, the use of imagery of abandoned and vulnerable children to tug on mothers' heartstrings was an obvious way of tapping a large income stream for the overseas missions » (Sophie Heywood, *loc. cit.*, p. 450).

transcend the body through thought, will and judgment<sup>163</sup> ». La division genrée s’installe ainsi très tôt dans la rhétorique missionnaire. Or, ce n’est pas tant que les hommes se situent à l’extérieur de la sphère émotionnelle, c’est plutôt que la gamme d’émotions qui leur est proposée diffère sensiblement de celle associée aux femmes.

La division genrée de la rhétorique missionnaire est peu présente dans la propagande destinée à l’enfance. Elle apparaît en revanche particulièrement prégnante dans le matériel destiné à l’adolescence. En effet, en général, les plus jeunes enfants sont impliqués dans le rachat des petits Chinois sans distinction de genre. Certains efforts sont toutefois consentis pour intéresser spécialement les jeunes garçons. D’abord, l’œuvre adopte une structure militaire hiérarchique qu’elle valorise<sup>164</sup>. L’analogie militaire, destinée aux garçons, se remarque dans les objets remis aux enfants lors de leur réception dans l’association : « Chaque Associé qui donne sa Contribution (12 sous), a droit à une Image ou à une Médaille, en entrant dans la Société. Ordinairement on donne la Médaille aux garçons, et l’Image aux filles.<sup>165</sup> » En outre, les défenseurs de la Sainte-Enfance utiliseront parfois la figure héroïque du missionnaire pour susciter l’intérêt des enfants. Comme je le montrerai, l’intérêt des jeunes hommes pour les œuvres missionnaires reposait sur leur admiration de la figure du missionnaire. Ainsi, c’est probablement aux garçons que pense M<sup>gr</sup> Têtu lorsqu’il écrit en 1893 : « En étant de la Sainte-Enfance, vous êtes donc tous de petits missionnaires. Missionnaires, oui, mes enfants, de vrais missionnaires [...] vous devenez tour à tour missionnaires en Chine, dans les Indes, en Afrique, en Océanie. Jugez maintenant si je suis heureux de pouvoir saluer en vous tous, ici présents, autant de petits missionnaires !<sup>166</sup> » Malgré ces efforts, la Sainte-Enfance n’attirera jamais autant de garçons que de filles<sup>167</sup>. À ce sujet, le conflit opposant le père Daniel aux Frères des écoles chrétiennes est parlant. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, cet ardent défenseur de l’Œuvre

---

<sup>163</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 3.

<sup>164</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance. Notice spéciale, op. cit.*, p. 12. Cet aspect militaire était d’ailleurs très présent dans la lecture du Père Vasseur analysé au début de ce chapitre.

<sup>165</sup> *Petit manuel des associés...*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>166</sup> *Noces d’or de la Sainte-Enfance, op. cit.*, p. 31.

<sup>167</sup> Certains chercheurs ayant étudié l’activité missionnaire des enfants protestants arrivent au même constat. Voir Frank K. Prochaska, *loc. cit.*, p. 107-108.

n'arrivera pas à engager durablement les élèves des Frères<sup>168</sup>. On peut donc se demander quelle est la nature de l'intérêt qui construit l'attachement particulier des filles et des jeunes femmes au sort des enfants chinois ? Et en quoi la figure du missionnaire héroïque offre-t-elle un modèle de masculinité admiré par les jeunes hommes des collèges classiques ? C'est à ces questions que je m'intéresserai maintenant.

#### 4.1 Un apostolat féminin

L'enthousiasme des femmes et des filles pour la Sainte-Enfance a-t-il été conditionné par le discours missionnaire ou se sont-elles volontairement approprié cette sphère d'activité ? Avant de répondre à cette difficile question, observons la façon dont la propagande missionnaire s'adresse à elles et comment elles y répondent.

En 1881, le pouvoir charitable des femmes est loué par l'auteur d'un rapport sur l'état de l'Œuvre en Amérique : « Le zèle des particuliers n'est pas moins grand, quand le feu de la charité a été allumé dans les cœurs. C'est alors qu'on voit ce qu'est capable de faire la femme chrétienne, la jeune fille, lorsqu'elle s'est déclarée l'avocate d'une cause, dont elle comprend si bien le but et les moyens d'action<sup>169</sup> ». L'association des jeunes filles au financement missionnaire découle d'une volonté de régulation sociale qui s'inscrit dans le monde charitable global du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>170</sup>. Comme l'écrit François Daniel aux couventines du Mont Sainte-Marie en 1886, il est important d'élever les jeunes filles dans un esprit de charité puisqu'elles seront plus tard « la providence vivante des indigents, des apôtres de toutes les bonnes œuvres<sup>171</sup> ». Dans un sens, le sulpicien lie le sort des indigents montréalais à celui des petits Chinois. Vingt-cinq ans plus tard, c'est de la même façon qu'une anonyme « Canadienne » exhorte les jeunes filles et les institutrices à soutenir la

---

<sup>168</sup> Une lettre écrite par Daniel au Frère visiteur en 1885 témoigne de la difficulté persistante à assurer un soutien régulier des écoles des Frères à l'Œuvre de la Sainte-Enfance (AFEC, D002/102/033, 504343, [Sainte-Enfance], « Lettre de F. Daniel », 10 décembre 1885).

<sup>169</sup> *État présent de la Sainte-Enfance en Amérique*, op. cit., 1881, p. 6.

<sup>170</sup> À ce sujet, voir : Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, « Le réseau de régulation sociale montréalais » dans Dany Fougères (dir.), *Histoire de Montréal et de sa région, Tome 1 : des origines à 1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012, p. 673-715 (voir, notamment, la section « Un bénévolat surtout féminin », p. 677-678).

<sup>171</sup> C'est ce qu'écrit Daniel dans une lettre envoyée au Mont Sainte-Marie afin de remercier les élèves pour leur collecte en faveur de la Sainte-Enfance (ACND, 312/560/2a, Annales du Mont Sainte-Marie, 1878-1889, p. 185).



nouvelle revue missionnaire *Visite annuelle de Notre-Dame d'Afrique aux foyers canadiens*<sup>172</sup>. À plusieurs reprises dans son appel visant à favoriser les abonnements, l'auteure interpelle les jeunes femmes : « S'intéresseront aussi, nous le croyons nos lecteurs, nos lectrices surtout, puisqu'elles possèdent le don précieux de la tendresse compatissante, de la constance inlassable qui trouvent un aliment de vie de persévérance, dans la profondeur, dans l'horreur même de l'infortune, de la misère à soulager<sup>173</sup> ».

L'émotion est toujours au cœur de ces injonctions à la participation des jeunes filles. Les auteurs se réfèrent constamment à la *nature* compatissante de la femme. Dans ce contexte, l'école représente une voie de communication idéale. En 1911, les rédacteurs de *L'Enseignement primaire* présentent à leurs lecteurs une autre publication missionnaire. Sans surprise, c'est aux institutrices qu'est adressé le message : « La lecture de certaines lettres adressées du centre de l'Afrique par des religieuses canadiennes nous a émus jusqu'aux larmes. Mais cette émotion ne fut pas stérile elle nous inspira la pensée de suggérer à toutes nos institutrices dont le cœur généreux est si bien fait pour aimer toutes les œuvres d'apostolat, de se faire zélatrice de l'œuvre des missions d'Afrique<sup>174</sup> ». En mettant d'entrée de jeu l'accent sur les institutrices (et non sur leurs homologues masculins), le discours missionnaire conditionne en partie la participation et la réaction émotionnelle des filles et des jeunes femmes en supposant, et donc en attendant, chez elles des dispositions de cœur particulièrement utiles. Or, cette exhortation n'explique pas à elle seule l'appui considérable des femmes à l'œuvre apostolique. Dès l'introduction de l'Œuvre de la Sainte-Enfance au Canada dans les années 1850, les jeunes filles semblent

---

<sup>172</sup> « Puis, ce qui ajoute encore à ces raisons, il s'agit de s'unir à des Sœurs en apostolat. En effet, ne sont-ils pas apostoliques, les deux enseignements ? celui, aux Civilisés, celui aux Idolâtres ? » (Une Canadienne, « Une nouvelle Revue Africaine mensuelle », *L'Enseignement primaire*, 33e année, n° 3 [novembre 1911], p. 189).

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 186. L'auteure mise sur l'influence des jeunes filles et l'attrait que possède l'Ailleurs dans leur imagination pour stimuler leur ardeur : « Avec l'influence facilement acceptée d'ordinaire, souvent aimée, qui est la vôtre, comme cette petite croisade vous serait facile : comme elle serait fructueuse ! Mais, oui, vous songerez à ce que représenterait dans quelques années, ces moissons futures ces moissons bénies, qui seraient le fruit de cette petite propagande, si modeste, soit-elle ? Enchantées par les perspectives, si votre imagination s'y attarde, par les résultats espérés par les résultats certains, vous vous plairez à accroître ce "capital immortel," avec la même ardeur que l'avare met à augmenter son trésor. » (*Ibid.*, p. 189-190).

<sup>174</sup> « Les religieuses de N.-D. D'Afrique », *L'Enseignement primaire*, 32e année, n° 10 (juin 1911), p. 635.

particulièrement enclines à embrasser cette charité avec enthousiasme<sup>175</sup>. Sans exception, les rapports publiés dans les années 1850 et 1860 reproduisent la correspondance abondante adressée par des jeunes filles aux directeurs de l'Œuvre<sup>176</sup>. En 1860, 87 % des 128 chefs de douzaines de la ville de Montréal sont des femmes. Parmi celles-ci, 61 % sont des demoiselles (identifiées par « Delle ») et 39 % des femmes mariées ou veuves (identifiées par « Mde »)<sup>177</sup>. Pourquoi les jeunes filles s'approprient-elles si promptement, et si intensément, l'Œuvre « des petits Chinois » ? Comme je l'ai étudié dans la section précédente, plusieurs motivations récréatives ont pu stimuler cet engouement. Les filles ont également pu être attirées par la façon dont les récits missionnaires offraient de nouvelles possibilités tant à leur imagination qu'à leur piété. Leur étant spécialement destiné, le récit du rachat des enfants infidèles constituait en quelque sorte le pendant féminin des récits d'aventures prisés par les jeunes garçons à la même époque.

Deux expressions de la féminité se dégagent du discours missionnaire de la Sainte-Enfance : la maternité et la vocation religieuse. En mettant de l'avant l'aspect maternel du rachat des enfants abandonnés, le discours de la Sainte-Enfance propose aux filles une voie d'action qui est indissociable du rôle qu'elles sont appelées à jouer adulte si elles choisissent de demeurer laïques. Les filles catholiques se renseignent sur les idéaux de la maternité en lisant comment les mères chinoises abandonnent « cruellement » leurs enfants<sup>178</sup>. Certaines sont même déjà prêtes à assumer ce rôle maternel : « Que ne pouvons-nous voler personnellement au secours de ces pauvres enfants ! Avec quel plaisir nous les

---

<sup>175</sup> La même situation se remarque du côté protestant. Frank Prochaska écrit à ce sujet : « The subscription lists in the annual charitable reports also suggest that girls were more often involved than boys. This should not be very surprising, for compassion and benevolence were thought to be the preserve of the female sex; Victorian families drummed the habit of self-denial into girls at an early age » (Frank Prochaska, *loc. cit.*, p. 107-108).

<sup>176</sup> Outre les jeunes filles, les lettres reproduites dans ces rapports sont rédigées par des religieuses enseignantes ou par des curés. Même dans ces cas, ce sont les actions des jeunes filles qui sont surtout rapportées. Les témoignages concernant l'implication des garçons sont rarissimes (*Compte rendu de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 45 ; *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 31).

<sup>177</sup> *Petit manuel des associés...*, *op. cit.*, p. 51-53.

<sup>178</sup> Katharina Stornig, *loc. cit.*, p. 263.

recueillirions ! Avec quelle attention nous leur prodiguerions tous les soins !<sup>179</sup> » Rappelons-nous encore que les couventines de Villa Maria demandaient à François Daniel de leur envoyer, pour les « encourager », « une de ces innocentes créatures<sup>180</sup> ».

Chez certaines jeunes filles, le rachat des enfants infidèles permet plutôt l'expression d'une volonté missionnaire : « Il y a même plusieurs de nos compagnes qui volontiers consentiraient à s'expatrier pour aller les secourir, si cela dépendait d'elles<sup>181</sup> ». Même si la vocation missionnaire exprimée ici n'est pas explicitement promue dans les publications montréalaises de la Sainte-Enfance<sup>182</sup>, l'engouement pour le sort des enfants des pays lointains permet aux jeunes filles d'imaginer une vie d'aventures loin du modèle marital. En ce sens, elles s'approprient l'Œuvre de la Sainte-Enfance pour rêver d'un destin inattendu. Parmi les différentes œuvres charitables et vocations religieuses qui sont proposées aux jeunes filles catholiques au XIX<sup>e</sup> siècle, l'apostolat missionnaire occupe au reste une place spéciale en raison de l'univers exotique qu'il convoque. La ferveur avec laquelle les filles s'y intéressent témoigne des possibilités imaginatives qu'il leur offre. De plus, et en cela comparable à la connaissance ethnographique, l'œuvre missionnaire donne aux filles une capacité d'action et un sentiment de maîtrise sur un ailleurs exotique et menaçant.

---

<sup>179</sup> *Œuvre de la Sainte-Enfance en Canada, op. cit.*, p. 24. Les rapports établis entre le « sauvetage » des nouveau-nés chinois et la maternité offrent des parallèles intéressants avec l'idée du « colonialisme maternel ». Voir : Margaret D. Jacobs, *op. cit.* ; idem, « Maternal Colonialism: White Women and Indigenous Child Removal in the American West and Australia, 1880–1940 », *Western Historical Quarterly*, vol. 36, n° 4 (novembre 2005), p. 453-476 ; Zeynep Turkyilmaz, « Maternal Colonialism and Turkish Woman's Burden in Dersim: Educating the "Mountain Flowers" of Dersim », *Journal of Women's History*, vol. 28, n° 3 (2016), p. 162-186 ; Natalee Kehaulani Bauer, « (En)gendering Whiteness: A Historical Analysis of White Womanhood, Colonial Anxieties, and "Tender Violence" in US Schools », Thèse de Ph.D. (éducation), University of California, Berkeley, 2017.

<sup>180</sup> Pour les plus jeunes filles, l'idée d'avoir à réellement s'occuper des enfants secourus pouvait toutefois être angoissante. Ainsi, une élève du pensionnat des Ursulines de Québec rapporte qu'une petite fille « qui avait payé pour quatre [petits Chinois], demandait naïvement à sa maman ce qu'elle ferait, si on les lui envoyait » (*Ibid.*, p. 15).

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>182</sup> Il faudrait effectuer une recherche plus poussée dans les annales de la Sainte-Enfance et de la Propagation de la Foi pour voir quel modèle de féminité missionnaire était proposé aux lectrices. Chez les protestants canadiens, l'image de la femme missionnaire comme aventurière est présentée aux enfants. À ce sujet, Patricia Kmiec écrit : « The image of missionary in Sunday school stories did not directly challenge gender roles within the church, society or the family. Even as missionaries, women were expected to be maternal and compassionate rather than intellectual. This image did, however, bring new possibilities to a generation of young girls. Women were no longer restricted to living out their faith as a Christian in the home and the church, they could do so across the country and across the world as well » (Patricia Kmiec, *op. cit.*, p. 52).

## 4.2 Le héros missionnaire

Anne-Marie Gaboury, élève des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame à Sherbrooke, introduit un personnage important de l'univers religieux et impérial du XIX<sup>e</sup> siècle à l'occasion d'un devoir très simple. À la question « Exercice d'invention. Comment appelez-vous : [...] Un prêtre en mission chez les infidèles ? », Anne-Marie inscrit en guise de réponse : « Un missionnaire<sup>183</sup> ». L'importance qu'acquiert à cette époque la figure du missionnaire héroïque vient du fait qu'elle est simultanément construite par tout un ensemble de discours : sermons d'église<sup>184</sup>, historiographie nationale, publications missionnaires<sup>185</sup>, manuels scolaires, etc. Les missionnaires sont eux-mêmes souvent les artisans de leur propre réputation, comme en fait foi une dictée tirée de l'œuvre de l'abbé Dugas : « L'homme qui garde le sentiment de sa noblesse ne se fera jamais sauvage, et s'il embrasse ce genre de vie, ce ne sera que comme le missionnaire, par vertu et par héroïsme, pour gagner des âmes à Jésus-Christ.<sup>186</sup> » Présenté par le système scolaire à l'admiration des filles comme des garçons, le missionnaire est essentiel à la production d'une narration genrée de l'apostolat auprès des « infidèles ». Il représente d'ailleurs l'une des figures masculines les plus fortes transmises par le corpus scolaire. C'est ce qu'exprime l'abbé Casgrain lorsqu'il écrit : « une des plus grandes figures qu'offre l'histoire du nouveau-monde, après la sublime figure du missionnaire, c'est, à mon avis, celle du pionnier canadien<sup>187</sup> ».

---

<sup>183</sup> ACND, 200/110/23, Exposition de Paris, Devoirs journaliers, Cours élémentaire, 5<sup>e</sup> classe [1898-1899].

<sup>184</sup> *La semaine religieuse de Montréal*, 1<sup>re</sup> année, n° 4 (3 février 1883), p. 71-72. Voir aussi : « Les missionnaires et la civilisation », *La semaine religieuse de Montréal*, 3<sup>e</sup> année, n° 45 (7 novembre 1885), p. 371-372.

<sup>185</sup> À ce sujet, voir : Richard Drevet, « L'Œuvre de la Propagation de la Foi et la propagande missionnaire au XIX<sup>e</sup> siècle » dans Claude Prud'homme (dir.), *op. cit.*, p. 37-38.

<sup>186</sup> « Dictée. Cours supérieur », *L'Enseignement primaire*, 37<sup>e</sup> année, n° 1 (septembre 1915), p. 43.

<sup>187</sup> L'Abbé Casgrain, « Le pionnier canadien » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — troisième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1876, p. 171. Pour d'autres mises en scène du missionnaire héroïque, voir : « Un sauvetage d'âmes » dans *Ibid.*, p. 52-57 ; La sœur Curran, « Les souffrances d'un missionnaire. Dans le Nord-Ouest » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec — quatrième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, p. 148-154. La dictée « Le missionnaire » d'Anot de Mazières figure, quant à elle, dans un cahier d'exercices d'orthographe destiné aux sœurs enseignantes de la Congrégation de Notre-Dame (ACND, 660/055/7, « Exercices d'orthographe » [non daté]).

Un document conservé aux archives du Collège de Montréal témoigne de l'importance du missionnaire parmi les modèles masculins proposés aux jeunes hommes<sup>188</sup>. Dans le dialogue « La dispute des vocations », huit garçons s'affrontent dans une joute oratoire afin de défendre la profession qu'ils ont choisie. Les différents métiers sont : l'avocat, l'agriculteur, le millionnaire, le professeur, le missionnaire, le vicaire, le journaliste et le médecin. Après avoir annoncé sa vocation à ses collègues, André, le futur missionnaire, doit affronter les répliques de ses collègues qui cherchent à le faire renoncer. Ainsi, « Bonne-terre » (l'agriculteur) lui répond : « Tu voudrais nous quitter ? / Que dis-tu, cher ami, toi-même t'exiler?... / Ton discours il est vrai je l'ai trouvé sublime/, Mais de t'anéantir quelle est donc la maxime/ Qui te fait une loi ? Nous ne te verrons plus ! » De son côté, « Guérit-tout » (le médecin) lui rappelle son devoir filial et le met en garde contre sa constitution « trop frêle » pour ce type d'apostolat. Rien n'y fait, le missionnaire est convaincu. À la toute fin du dialogue, des voix invoquent Marie, et c'est au missionnaire que sa bénédiction est spécialement destinée : « 1er voix (bis)/ Notre vocation/ Dans cet exil ô Mère !/ Qui la conservera ? Ta bénédiction/, Mais donne la surtout au Missionnaire/ 2me voix (bis)/ À l'ami de la croix/ A celui qui de Dieu veut faire aimer les lois/ Jusqu'au bout de la terre. / Et que beaucoup d'élus appelleront mon Père. »

Ce dialogue figure dans une séance organisée par la division des Petits du Collège de Montréal en 1915. Visait-elle à mettre de l'avant la figure du missionnaire ? Les archives ne le révèlent pas clairement, mais un oratorio en quatre actes racontant le départ d'un missionnaire pour la Mongolie succède à « La Dispute des vocations »<sup>189</sup>. Le texte de l'oratorio met de l'avant, comme c'était le cas dans le dialogue, l'héroïsme du missionnaire : « Leur voix retentira jusqu'aux bornes du monde,/ Ils iront, méprisant les colères de l'onde,/ Parler d'un Rédempteur à tous les archipels./ Ils verront sans trembler l'apprêt de la torture/ Et, rayonnants déjà de la gloire future,/ Ils sauront de leur sang cimenter leurs autels ». Notons encore que parmi les huit modèles masculins présentés dans

---

<sup>188</sup> AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/5, Théâtre, 1898-1959, « La dispute des vocations ». Le document semble être une composition d'élèves. Le dialogue a été joué à au moins deux reprises au XX<sup>e</sup> siècle, dont une fois en 1915.

<sup>189</sup> AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/3, Séances récréatives, 1875-[1969 ?].

le dialogue, le missionnaire est la seule figure héroïque<sup>190</sup>. Il incarne en quelque sorte l'équivalent religieux des figures masculines que sont l'aventurier, l'explorateur ou le *frontiersman*<sup>191</sup>.

Les attributs qui caractérisent l'héroïsme du missionnaire sont divers. Dans un premier temps, il se dévoile par la confrontation avec une nature menaçante et dangereuse. Les conditions physiques de la vie missionnaire sont ainsi souvent mises de l'avant<sup>192</sup>. Ensuite, l'héroïsme missionnaire est magnifié par le niveau de cruauté des « barbares » qu'il cherche à convertir. C'est ce qu'expriment les garçons du Collège Sainte-Marie de Montréal lorsqu'ils déclament leur discours en faveur de l'œuvre de la Propagation de la Foi en 1854. Le jeune Dubuc écrit : « En effet rien de plus propre et de plus prompt pour civiliser un peuple féroce que les généreux efforts de ces saints missionnaires qui s'exposent à des dangers sans nombre<sup>193</sup> ».

Dans plusieurs récits, le missionnaire apparaît sous les traits d'un homme actif, téméraire et au corps robuste, ne craignant pas de mourir pour la cause qu'il défend. L'importance du corps viril du missionnaire est soulignée par un jeune homme du Collège de Sainte-Thérèse lorsqu'il raconte la visite de M<sup>gr</sup> Grandin, missionnaire au Nord-Ouest : « Nous avons donc joui, pendant plusieurs heures, de la présence d'un évêque missionnaire, d'un de ces hommes de Dieu, héros de l'Évangile, zélés propagateurs des grandes œuvres patriotiques aussi bien que religieuses, dont les vertus et les quelques traits d'héroïsme, consignés aux *Actes des Apôtres* et dans les *Annales de la propagation de la Foi*, nous étonnent en même temps qu'ils nous font rougir de la timidité de notre foi, et de notre peu de dévouement à la grande cause de notre sainte religion. M<sup>gr</sup> Grandin est demeuré assez longtemps au milieu de nous, pour que nous ayons pu le voir et l'entendre à loisir,

---

<sup>190</sup> Une réplique du professeur met en lumière cet héroïsme : « Au professeur instruit/ De former lentement et sans faire de bruit/ Médecins, avocats, cultivateurs, vicaire,/ Et ces jeunes héros qu'on nomme missionnaires » (AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/5, Théâtre, 1898-1959, « La dispute des vocations », p. 13).

<sup>191</sup> Au sujet de l'image du missionnaire transmise par les récits de voyage lyonnais aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, voir : Gérard Fontaines, « L'image du missionnaire dans les récits de voyage » dans Claude Prud'homme (dir.), *op. cit.*, p. 162-177.

<sup>192</sup> « Mais qui te soignera là-bas sous les tropiques/ Ou bien au pôle nord ? Tous les jours en canot/ Presque rien à manger!... » (AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/5, Théâtre, 1898-1959, « La dispute des vocations », p. 8).

<sup>193</sup> AJC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001/S7/SS4/D10, Association de la Sainte-Enfance et de la Propagation de la foi, 1854-1863.

l'examiner de plus près, et, qu'on nous permette de le dire, l'étudier au physique comme au moral. [...] Monseigneur est d'une haute stature ; sa charpente osseuse et robuste lui donne une attitude imposante que tempèrent la modestie de son regard et la douceur de sa physionomie<sup>194</sup> ».

Dans une série de compositions préparées à l'occasion de l'Exposition universelle de Chicago de 1893, des élèves du Collège de Montréal font le récit d'un épisode de la vie du Père Lacombe, autre célèbre missionnaire du Nord-Ouest<sup>195</sup>. Ces textes témoignent de l'envergure qui est celle du personnage du missionnaire à titre de modèle de masculinité. Au début du récit, le missionnaire aperçoit un camp « sauvage » au loin. Il veut s'y rendre, mais se bute à la crainte des deux Indiens qui l'accompagnent, ces derniers « alléguant que ces sauvages pourraient fort bien être des ennemis ». Les collégiens J. S. Bilodeau et Edgar David mettent alors de l'avant l'héroïsme viril de Lacombe (et soulignent, parallèlement, le caractère lâche et craintif des Autochtones) : « Enfin le missionnaire leur promet de se jeter au-devant d'eux s'ils avaient affaires [*sic*] à des ennemis et ils consentirent à partir » ; « Ils finirent enfin par céder lorsque le missionnaire leur eût déclaré qu'il leur servirait de rempart, si l'on avait affaire à des ennemis<sup>196</sup> ». Non seulement le missionnaire « sauve »-t-il des vies et des âmes, mais il est de plus disposé à faire le sacrifice de sa personne pour la cause de la propagation de la chrétienté dans le monde.

Que manque-t-il à ce héros ? C'est ici qu'entre en jeu la dimension émotive de la masculinité de ces « apôtres nouveaux ». L'appel aux émotions est en effet central dans la promotion de l'implication missionnaire des jeunes, qu'il s'agisse, comme nous l'avons

---

<sup>194</sup> Eduardus, « M<sup>gr</sup> Grandin », *Annales térésiennes*, 3<sup>e</sup> année (mars 1883) : 205.

<sup>195</sup> Le Père Lacombe n'est pas identifié dans les compositions. Cependant, la lecture de ses mémoires m'a permis de faire le lien avec le corpus en question (*Le Père Lacombe, « L'homme au bon Cœur », « Arsous kitsi parpi », d'après ses Mémoires et Souvenirs recueillis par une Sœur de la Providence*, Le Devoir, Montréal, 1916, p. 146-151). D'ailleurs, les collégiens ont probablement entendu cette histoire de sa bouche même. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, les missionnaires du Nord-Ouest passaient très souvent dans les collèges classiques lors de leurs séjours au Québec. Plusieurs collégiens ont ainsi eu un contact personnel avec ces « héros », qu'ils côtoyaient par ailleurs à titre de protagonistes dans différents récits. Dans le dialogue « La dispute des vocations », André explique ainsi sa vocation : « Un soir, tu t'en souviens le bon père Lacombe/ Nous tenait ce discours : "Je suis près de la tombe./ Quarante ans j'ai servi les Indiens Métis./ Je ne veux pas mourir sans leur laisser un gage./ Un père, ainsi que moi, peut-être davantage./ Apte, à tout point de vue, à les servir longtemps/ Est-il chez les Petits ? Est-ce parmi les Grands ? / Je l'ignore ; mais Dieu doit parler à son âme ! / Qu'il ne résiste pas au but qui le réclame" ».

<sup>196</sup> AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/6.3.3/41, Recueils des travaux en Méthode, Belles-Lettres et Versification, 1892-1893.

vu, des filles, ou des garçons. Mais, la façon dont la réaction émotionnelle s'exprime diffère considérablement entre les deux groupes. Contrairement aux discours de la Sainte-Enfance où l'Autre à sauver jouait un rôle important dans la réponse émotionnelle des jeunes filles, dans le cas des garçons, l'Autre est secondaire. Il fait partie du décor dans lequel agit le héros, c'est-à-dire le missionnaire. Et encore. Une bonne part de la dimension émotionnelle du récit du « missionnaire héroïque » se joue avant même la rencontre avec les « païens ». En effet, la charge émotive que cherche à produire le récit atteint son apogée dans la scène du « départ »<sup>197</sup>. L'émotion n'a ici que peu à voir avec l'Autre lointain (si ce n'est qu'il représente ce qui rend le retour du missionnaire incertain). Elle concerne avant tout la séparation de cet être « exceptionnel » d'avec les siens : la tristesse des parents, les larmes contenues du missionnaire, etc.<sup>198</sup>

La dimension émotionnelle du récit missionnaire ne provoque pas, dans ce cas, l'*empowerment* des jeunes hommes. Dans la plupart des cas, elle vise plutôt à stimuler leur admiration<sup>199</sup>. Y arrive-t-elle ? Comment les jeunes hommes s'approprient-ils la figure du missionnaire héroïque ? Le témoignage de deux collégiens au tournant du XX<sup>e</sup> siècle permet de confirmer l'ascendance de la figure du missionnaire sur les jeunes hommes et leurs émotions ambivalentes vis-à-vis de celle-ci. Le 6 mars 1901, les élèves du Collège de Valleyfield reçoivent le Père Forbes, missionnaire canadien en Afrique. Après avoir assisté

---

<sup>197</sup> En juin 1877, le journal illustré *L'opinion publique* publie une gravure représentant le « départ du missionnaire » qu'ils introduisent ainsi : « Nous publions aujourd'hui une gravure, *les Adieux du Missionnaire*, que nous avons faite pour le Révd. Père Lacombe, qui l'offre aux amis des missions. C'est une bien bonne idée que celle de rappeler à ceux qui s'intéressent aux missions du Nord-Ouest, le dévouement de l'homme apostolique, et le sacrifice de parents généreux, donnant un fils chéri à la voix du ciel, qui l'appelle vers les tribus sauvages. » (« Les adieux du missionnaire », *L'Opinion publique*, 21 juin 1877, p. 290). La gravure se trouve à la page 298.

<sup>198</sup> L'émotion du départ est bien décrite dans l'oratorio « L'apôtre » présenté en 1915 par la division des Petits du Collège de Montréal. Le texte complet (reproduit dans le programme de la séance) se trouve à l'annexe 4.

<sup>199</sup> C'est ce qu'exprime un dénommé Nepveu lorsqu'il s'adresse au nom des élèves du Collège de Sainte-Thérèse à M<sup>gr</sup> Grandin : « Depuis longtemps nous avons entendu parler des actes de dévouement d'un missionnaire, d'un évêque qui, n'écouterait que son zèle pour l'extension de la foi catholique, sacrifiant tous les instants de son existence au rude ministère de l'évangélisation des peuplades sauvages. Nous ne pouvions nous défendre d'un sentiment d'admiration à la vue de tant d'héroïsme ». (Anthos., « Chroniques », *Annales térésiennes*, 3<sup>e</sup> année [mars 1883] : 194). À l'occasion, ces récits permettront d'opposer à l'œuvre apostolique l'importance du devoir filial. Comme l'exprime « Guérit-tout » dans le dialogue mentionné plus tôt : « Et qui les soignera quand ils seront malades ? / Ah ! Vos fils sont cruels, parents, leurs promenades/Au loin vous coûtent cher. » (AUCSS, Fonds Collège de Montréal, i2/7.3/5, Théâtre, 1898-1959, « La dispute des vocations », p. 8).



à ses conférences, le jeune Erle Bartlett, 14 ans, confie à son journal la peur qu'il a eue de sentir l'appel de la vocation missionnaire :

Je m'attendais à, ou plutôt, je craignais un peu, je l'avoue, qu'en entendant ces conférences, je sentirais en moi quelque désir de me faire missionnaire ou quelque chose de la sorte mais je trouve que cela ne me tente pas du tout. Il est vrai qu'il serait si beau d'aller dans ces lointains pays passer une vie de souffrances, couronnée [*sic*], peut-être, par le martyr mais mon idéal tel qu'il est formé jusqu'ici c'est si jamais j'ai le bonheur de devenir prêtre, de faire tout le bien possible soit dans un collège (ou) soit en d'autres places semblables et je sens que c'est là que Dieu m'appelle.<sup>200</sup>

L'année suivante, c'est au tour d'Émile Léger, étudiant de la même institution, d'avouer secrètement son refus d'embrasser la carrière apostolique du missionnaire : « Voilà mes rêves : me consacrer à l'éducation de la jeunesse. Pour elle je me sent prêt à l'immolation. Va pour d'autres cœurs peut-être plus généreux, l'évangélisation des nègres ou des chinois. L'œuvre que j'entreprendrai est sans aucun doute, aussi méritoire, aussi grande ; il y a tant à faire pour le relèvement moral du jeune homme<sup>201</sup> ». En consignait dans leur journal leur rejet de la vocation missionnaire, les deux jeunes hommes témoignent de la pression que pouvait susciter l'héroïsation de ce modèle de masculinité sur les garçons. La façon dont Émile Léger défend son choix de devenir enseignant reflète d'ailleurs la glorification exacerbée – voire exagérée – de la figure du missionnaire.

## Conclusion

Comment des enfants canadiens du XIX<sup>e</sup> siècle en sont-ils venus à être émotionnellement attachés à des enfants vivant à l'autre bout du monde ? En expliquant leur état émotionnel au directeur de la Sainte-Enfance en 1851, les jeunes couventines du pensionnat de la Congrégation de Notre-Dame inaugurent le long engagement affectif des enfants canadiens avec le sort des enfants « païens ». Naviguant entre la compassion ressentie à l'exposition des souffrances d'autrui et la joie de contribuer à leur salut, les jeunes filles acquièrent une capacité d'action qui élargit leur horizon des possibles. De leur

---

<sup>200</sup> ANQ-M, CLG49, Fonds Erle G. Bartlett, A1, « Journal de Erle G. Bartelet », 1900-1901, p. 31-32. Je remercie Pierre Gauthier qui a porté à mon attention ces deux sources. Je le remercie aussi de m'avoir partagée sa transcription des deux journaux.

<sup>201</sup> ANQ-M, CLG43, Fonds Émile Léger, S1, D3, « Journal d'Émile Léger », 1900-1901, p. 26.

côté, les garçons doivent composer avec l'idéal héroïque qui leur est proposé par la vocation missionnaire. Pour les partisans des œuvres missionnaires, l'association des enfants catholiques au sort d'un Autre lointain vise, d'abord et avant tout, à assurer la religiosité et l'esprit de charité dans la société canadienne-française. La « mission civilisatrice » comporte ainsi deux faces : l'action civilisatrice auprès des païens affermit la civilisation des catholiques.

La relation de la rhétorique missionnaire à l'altérité est complexe. Comme je l'ai montré, l'exposition d'une altérité exotique et cruelle est nécessaire à la justification de l'action missionnaire. Or, paradoxalement, l'idéal de l'apostolat missionnaire vise à réduire cette même altérité, c'est-à-dire que la conversion à la chrétienté est perçue comme apte à éliminer les pratiques « barbares » des infidèles, à les civiliser<sup>202</sup>. Le désir d'évangéliser les peuples Autres témoigne d'une volonté d'homogénéisation qui tend à oblitérer les différences<sup>203</sup>. L'amour que portent les enfants canadiens-français aux « petits chinois » passe par la réduction de leur altérité en une idéalisation du Soi. C'est le désir d'une transformation de l'Autre en Soi. Et, à ce sujet, la place centrale qu'occupent les enfants dans cette histoire est instructive, comme le remarque Sara Ahmed :

To be moved by the suffering of some others (the 'deserving' poor, the innocent child, the injured hero), is also to be elevated into a place that remains untouched by other others (whose suffering cannot be converted into my sympathy or admiration). So it is not a coincidence that it is a child's suffering that touches the nation. The child represents the face of innocence; through the child, the threat of difference is transformed into the promise or hope of **likeness**.<sup>204</sup>

Le discours apostolique est à la fois spirituel et impérial<sup>205</sup>. Il participe de l'affirmation d'une homogénéité préconisée par certains courants intellectuels européens

---

<sup>202</sup> Richard Drevet, *loc. cit.*, p. 38.

<sup>203</sup> Au XIX<sup>e</sup> siècle, cet idéal civilisateur reste pris dans une trame temporelle progressive. L'égalité ou l'homogénéisation par la chrétienté et la civilisation prendra du temps. En attendant, les peuples euroaméricains restent au sommet de la hiérarchie (Claude Prud'homme, *Missions chrétiennes et colonisation, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2004, p. 86-88).

<sup>204</sup> Sara Ahmed, *op. cit.*, p. 192. Je souligne.

<sup>205</sup> Pour une discussion des liens entre missions chrétiennes et colonisation au XIX<sup>e</sup> siècle, voir : Claude Prud'homme, *Missions chrétiennes...*, *op. cit.*, p. 67-94.

liés aux entreprises impériales. C'est ce qu'exprime Norman Ajari dans un article sur la colonialité de l'être :

À l'extrême, le racisme biologique n'existe pas, et le racisme est toujours spirituel. Même lorsqu'elle prend la vie organique ou la génétique pour véhicules, c'est l'imaginaire qui, dans la pensée raciste, prime sur la méthode dans laquelle elle s'incarne. La part violente du discours du racisme biologique ne procède pas du biologique lui-même, mais de l'imaginaire géopolitique et historique qui l'élit comme prétexte. Or cet imaginaire peut tout aussi bien, et indifféremment, se fixer sur les faits de culture, les manières de table ou les métaphysiques. La constante de la pensée sur la race est à chercher ailleurs. L'exemple de Heidegger le montre très nettement : il n'y a de déformation fantasmatique de l'altérité que sur fond d'un imaginaire de son propre enracinement et de sa propre autochtonie. [...] il y a, au fond de toute manifestation de la colonialité de l'être, non pas une hostilité, mais bien au contraire une paisible et totale certitude de soi.<sup>206</sup>

Au regard de ces idéologies du Soi, les critiques émises par Arthur Buies et Francisque Sarcey sont cruciales : elles acceptent l'existence de l'altérité chinoise sans désir de l'abolir.

Notre époque atteste encore de l'influence majeure qu'ont eue la Sainte-Enfance et l'intérêt missionnaire envers les enfants d'autres cultures dans les sociétés occidentales. L'analyse de cette histoire met en relief le fort lien affectif qui unit toujours les donateurs (ou spectateurs) occidentaux avec les enfants du Sud global<sup>207</sup>. C'est grâce à l'*empowerment* qu'il procure au donateur blanc<sup>208</sup> que l'Autre émeut toujours.

---

<sup>206</sup> Norman Ajari, « Être et race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être », *Revue d'études décoloniales*, n° 1 (2016), [en ligne] <http://reseaudecolonial.org/2016/09/02/etre-et-race-reflexions-polemiques-sur-la-colonialite-de-letre/>.

<sup>207</sup> Il n'est qu'à considérer le discours humanitaire ou l'adoption internationale. Henrietta Harrison dresse justement un parallèle entre l'Œuvre de la Sainte-Enfance et l'adoption internationale en Chine (Henrietta Harrison, *loc. cit.*, p. 92). Voir aussi : Kate Manzo, « Imaging Humanitarianism: NGO Identity and the Iconography of Childhood », *Antipode*, vol. 40, n° 4 (septembre 2008), p. 632-657; Karen Dubinsky, « Children, Ideology, and Iconography: How Babies Rule the World », *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 5, n° 1 (hiver 2012), p. 5-13.

<sup>208</sup> L'histoire de la Sainte-Enfance et la capacité d'action qu'elle a procurée aux enfants sont à mon avis au cœur de l'idée du « sauveur blanc » (*white savior*) encore très présente dans les sociétés occidentales.

## Conclusion

*[The boy] has been successfully and artfully  
taught racism and believes he acquired  
respectability status. And the illusion of power  
through the process of inventing an Other.*  
Toni Morrison<sup>1</sup>

Dans cette thèse, j'ai cherché à comprendre le rapport à l'Autre de la société canadienne (particulièrement canadienne-française) au XIX<sup>e</sup> siècle tel qu'il s'exprime dans le discours scolaire. Mes recherches mettent en lumière l'intensité de la circulation transnationale des représentations et l'influence de l'impérialisme sur la constitution des savoirs scolaires. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les savoirs pédagogiques et disciplinaires circulent abondamment entre les différents pays européens et nord-américains, et le Canada est sans doute l'un des exemples les plus éloquents de ce phénomène. Les pédagogues canadiens puisent à différentes sources européennes et américaines pour composer le savoir qu'ils espèrent inculquer aux enfants. Les auteurs canadiens se fient aux discours portés par les récits de voyage, les atlas généralistes ou les manuels scolaires produits dans divers pays.

À l'intérieur de ce savoir transnational, comment s'effectue la construction rhétorique des Autres? J'ai montré que les contours de l'altérité apparaissent par l'utilisation fréquente de certains jeux d'opposition, par exemple civilisation/barbarie ou domination/liberté. L'altérité fonctionne également par la mise en exergue de certaines figures précises qui sont narrativement construites grâce au vocabulaire de la différence. Dans son livre *Strange Encounters*, Sara Ahmed propose d'utiliser la question de la particularité pour définir les lieux de rencontre (*encounters*) entre le Soi et l'Autre. « In this sense, introducing particularity at the level of encounters (the sociality of the 'with') helps us to move beyond the dialectic of self-other and towards a recognition of the differentiation between others, and their different function in constituting identity, and the

---

<sup>1</sup> Toni Morrison, *The Origin of Others*, Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press, 2017, p. 24.

permeability of bodily space<sup>2</sup> ». Ma thèse a éclairé la façon dont les figures de l'Autre étaient élaborées par une variété de discours, selon différentes caractéristiques (culturelles ou corporelles), et comment elles occupaient diverses fonctions dans la formation de l'identité collective de l'élève. En fait, l'altérité a été un outil pédagogique privilégié par l'instruction publique lors de son expansion au XIX<sup>e</sup> siècle.

Objet de fascination ou de mépris, les Autres (le Noir, l'Arabe, l'Indien, etc.) sont réifiés, objectivés, animalisés et effacés. En somme, ils sont déshumanisés. Cette déshumanisation est « constitutive de l'Occident » et de son rapport à la mort<sup>3</sup>. Conformément à ce qu'écrit Thierry Hentsch à propos de la relation de la culture occidentale à l'altérité, les représentations que l'école façonne, diffuse et transforme placent l'altérité hors de l'histoire, dans un temps immobile. C'est la vie (le progrès, l'histoire, la marche de la civilisation) qu'on oppose à la mort (le passé, la barbarie, l'extinction, le corps-machine).

Grâce à l'école, les enfants acquéraient un sentiment d'autorité sur les Autres. Ils « savaient », par exemple, ce qu'étaient « les Indiens ». La connaissance des Autres (ou plus exactement la croyance en cette connaissance) leur donnait une impression de maîtrise. L'école offrait aussi une vision hiérarchique du monde qui faisait croire aux enfants canadiens, même lorsqu'ils étaient issus des classes populaires, qu'ils appartenaient aux catégories privilégiées de l'humanité, c'est-à-dire à la civilisation et à la race blanche. La démonstration de l'existence de cette foi est en fait un des apports essentiels de ma recherche. En effet, ce n'était pas d'abord comme Canadiens français que les enfants étaient définis face aux Autres, par exemple dans un rapport d'altérité avec « l'Anglais », mais bien en tant que Blancs et civilisés. Il est du reste apparu que l'intérêt pour l'ailleurs

---

<sup>2</sup> Sara Ahmed, *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*, London, New York, Routledge, 2000, p. 144. Elle écrit aussi : « If we begin to think of the relationship between ethics and difference, then we can examine differentiation as something that happens at the level of the encounter, rather than 'in' the body of an other with whom I am presented. So, for example, rather than thinking of gender and race as something that his other has (which would thematise this other as always gendered and racialised in a certain way), we can consider how such differences are determined at the level of the encounter, insofar as the immediacy of the face to face is affected by broader social processes, that also operate elsewhere, and in other times, rather than simply in the present (though this is where they may be presented or faced). » (*Ibid.*, p. 145).

<sup>3</sup> Dalie Giroux, « Thierry Hentsch/Proche-Orient. Désarticulation amoureuse de la puissance du négatif », *Cahiers de l'idiotie*, vol. 2 (2009), p. 245-246. Voir : Thierry Hentsch, *Raconter et mourir : aux sources narratives de l'imaginaire occidental*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2002.

a précédé la construction nationale par l'école. C'est après avoir enseigné aux enfants ce qu'ils *n'étaient pas* pendant des décennies que l'école s'est finalement investie dans la glorification de la Nation et y a initié les écoliers. Le passage au XX<sup>e</sup> siècle marque ainsi un tournant dans les représentations transmises par l'institution scolaire. En raison du recentrement du savoir pédagogique sur l'espace national, l'intérêt pour l'ailleurs a diminué dans le curriculum régulier et les voies de transmission des figures de l'altérité à l'école ont changées<sup>4</sup>. Cependant, l'héroïsation de certains personnages historiques jumelée à une plus grande diffusion de l'histoire nationale a permis à l'Indien de rester la principale figure d'altérité présentée à la connaissance des enfants.

Héritées d'une longue tradition européenne, les différentes représentations de l'altérité évoluent pour répondre à l'actualité politique, scientifique et culturelle du XIX<sup>e</sup> siècle. L'école primaire récupère et vulgarise le savoir créé par l'impérialisme et présente ainsi aux enfants un discours qui divise le monde en catégories accessibles, à la portée de tous. Si elles prennent place dans un contexte intellectuel particulier, ces représentations ont aussi alimenté la pensée et les actions de plusieurs générations de Canadiens. La réification de l'Autre dans les pages des manuels scolaires est en partie responsable du maintien et du renforcement de l'oppression colonialiste. Loin d'être anodins, les mots copiés dans une dictée, lus dans un manuel scolaire ou déclamés sur une scène ont eu un impact sur la réalité. Il est de la responsabilité éthique des chercheurs de le reconnaître et de le faire voir, comme l'a souligné Emma LaRocque : « Are scholars to be exempt from having to address the historical and social consequences of textual dehumanization? Texts do have social consequences; the thought that social scientists can be so alienated from the social purpose of knowledge is not a comfortable one<sup>5</sup> ». Comme je l'ai montré, toute la construction rhétorique de l'altérité réside dans les mots utilisés, les qualificatifs répétés,

---

<sup>4</sup> Dans les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, les représentations de l'altérité passent de plus en plus par la propagande missionnaire diffusée dans les écoles. Tout porte à croire que la diminution de l'altérité dans le curriculum régulier ne va pas de pair avec une vision du monde moins hiérarchique dans la première moitié du siècle. Voir : Solange Chalvin et Michel Chalvin, *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du jour, 1962; 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; Denis Blondin, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Agence d'ARC, 1990.

<sup>5</sup> Emma LaRocque, *When the Other is Me. Native Resistance Discourse, 1850-1990*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 2010, p. 62.

les oppositions récurrentes. Ces mots ont eu le pouvoir de perpétuer et de renforcer les modes de domination. Mais les mots et les récits peuvent aussi renverser les oppressions et instaurer de nouvelles voies de dialogue. C'est précisément en raison du pouvoir de l'instruction que plusieurs groupes de la société civile mettent aujourd'hui de l'avant l'importance de l'éducation dans la lutte contre l'intolérance, la discrimination et le racisme. Il revient ainsi en particulier à l'école de déconstruire ces idéologies qu'elle a elle-même longtemps enseignées.

L'étude de la construction rhétorique de l'altérité à l'école a mis au jour les diverses échelles, civilisationnelles ou raciales, sur lesquelles se positionnaient le Soi et l'Autre. Quoique ces échelles aient d'abord servi à « comprendre » et à « connaître » l'Autre, elles ont permis à l'écolier de se découvrir une identité qui dépassait de beaucoup les identités nationales « canadienne-française », « canadienne » ou « britannique ». La rencontre entre l'écolier et ces différentes figures de l'Autre a pris la forme d'un parcours vers la connaissance de soi. Par la négation du dialogue et d'une reconnaissance de l'Autre comme autrui, l'altérité a été une projection sur laquelle la société canadienne évacuait ses peurs et ses désirs. Ironiquement, le dévoilement de ce parcours met au jour le long oubli historique — et historiographique — dont il a été victime. Oubli inévitable ? Dans la lutte des groupes pour la reconnaissance<sup>6</sup>, la part d'ombre de l'identité collective ne peut être brandie avec fierté. Mais à trop chercher à oublier cette obscurité<sup>7</sup>, ce sont d'autres groupes de la société qui sont muselés et à qui la reconnaissance est refusée. Les conséquences culturelles et politiques d'une mémoire atrophiée ne doivent pas être minimisées. Aux vues des débats qui agitent la société québécoise contemporaine<sup>8</sup>, il serait en effet mal avisé de sous-estimer l'importance et l'influence pérenne des stéréotypes transmis par l'institution scolaire durant plus d'un siècle. La résurgence de certains préjugés, comme ceux visant actuellement la communauté arabo-musulmane, et la longue lutte des communautés noires et autochtones pour dénoncer la violence policière, souvent menée dans l'indifférence des

---

<sup>6</sup> Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2007 (c2000).

<sup>7</sup> Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 96-97

<sup>8</sup> Pensons, par exemple, aux mouvements Idle No More, Black Lives Matter et Québec inclusif, aux débats de la commission Bouchard-Taylor, au projet de Charte des valeurs du Parti Québécois et à l'attentat de la mosquée de Québec de janvier 2017.

groupes non marginalisés, nous rappellent qu'un devoir de mémoire envers la déshumanisation passée et les discours de haine diffusés par l'école est nécessaire et urgent.

\*\*\*

Ma place au soleil.

Dans son texte *Éthique comme philosophie première*, Emmanuel Lévinas explicite sa vision de l'éthique en utilisant l'expression « ma place au soleil » :

Avoir à répondre de son droit d'être, non pas par référence à l'abstraction de quelque loi anonyme, de quelque entité juridique, mais dans la crainte pour autrui. Mon être-au-monde ou ma « place au soleil », mon chez moi, n'ont-ils pas été usurpation des lieux qui sont à d'autres déjà par moi opprimés ou affamés, expulsés dans un tiers-monde : un repousser, un exclure, un exiler, un dépouiller, un tuer. [...] Crainte pour tout ce que mon exister – malgré son innocence intentionnelle et consciente – peut accomplir de violence et de meurtre. [...] Crainte qui me vient du visage d'autrui<sup>9</sup>.

Les recherches effectuées dans le cadre de ma thèse dans les dernières années m'ont amenée à me poser plusieurs questions : d'où vient ma « place au soleil » ? À qui est-elle usurpée ? D'où vient le fait que je n'ai jamais eu à me définir comme « blanche » ? Pourquoi ce n'est qu'une fois engagée dans une réflexion poussée sur la race, à mi-chemin d'un cheminement doctoral, que j'ai pris conscience de ma blancheur ? Mon parcours sur les chemins de l'altérité m'a obligée à examiner (et à accepter) la part d'ombre de mon héritage en tant que blanche et Québécoise d'origine canadienne-française. Il me faut reconnaître le privilège de cette blancheur et comprendre comment il permet précisément d'ignorer ou de renier la culture raciste et coloniale dont je suis issue<sup>10</sup>.

L'examen de la construction historique de l'altérité présentée aux enfants a été une manière de revisiter ma propre histoire. La rencontre avec ces jeunes filles émues à l'exposé du malheur des enfants chinois a jeté un nouvel éclairage sur ma propre jeunesse auquel je ne m'attendais pas. Mon adolescence a été marquée par diverses implications

---

<sup>9</sup> Emmanuel Lévinas, *Éthique comme philosophie première*, Paris, Rivages, 1982, p. 93.

<sup>10</sup> Voir : Mischa Honeck, « Innocent Ignorance: Whitewashing an Empire with the Boy Scouts of America », *History of Knowledge*, [En ligne], <https://historyofknowledge.net/2017/05/04/innocent-ignorance-whitewashing-an-empire-with-the-boy-scouts-of-america/> (consulté le 6 février 2018).



dans les Amnistie internationale, Vision mondiale et Oxfam de notre monde. Cela fait de moi une héritière directe de la tradition d'impérialisme, de colonialisme et de mission civilisatrice qui remonte loin, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, de mon aspiration à une carrière de reporter internationale au Moyen-Orient aux fascinations que j'ai longtemps, jeune, cultivées pour l'ailleurs, toute cette histoire est un legs direct des représentations de l'exotisme dans la culture moderne.

Ma recherche a interrogé les racines du discours colonial et raciste transmis par le système d'éducation canadien au XIX<sup>e</sup> siècle. C'est face à ces représentations que s'élève un discours de résistance, un discours décolonial. Prendre la mesure de l'hégémonie du discours colonial est essentiel afin d'entendre les récits d'opposition qui le défient. Écouter l'Autre, c'est sortir du primordial de la vue, c'est reconnaître sa qualité de sujet et notre appartenance à une humanité commune et différente à la fois.

... nous l'avons vu, les chrétiens ont eu l'art et l'audace de prétendre en face du Juif qu'ils n'étaient pas *une autre race*, mais purement et simplement *l'homme* ; si le Juif est fasciné par les chrétiens, ce n'est pas pour leurs vertus, qu'il prise peu, c'est parce qu'ils représentent l'anonymat, l'humanité sans race. [...] le Juif cherche à *se faire reconnaître* comme homme par les autres hommes<sup>11</sup>.

How shall "I" say I am human and at the same time different without resorting to stereotypes or to a return to the past? How shall I say I am different and yet the same as a human? And how shall we claim and develop our literatures and intellects unique to us without having always to juxtapose them against Western portrayals and canonization? Or without always preoccupying ourselves with the colonizer's yearnings for primitivistic authenticity<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Jean-Paul Sartre, *Réflexion sur la question juive*, Paris, Gallimard, 1954, p. 119.

<sup>12</sup> Emma LaRocque, *When the Other...*, *op. cit.*, p. 169.

# Bibliographie

## 1. Sources primaires

### 1.1 Manuels scolaires (en ordre chronologique)

#### Géographie

Holmes, Jean, *Nouvel abrégé de géographie moderne, suivi d'un appendice et d'un abrégé de géographie sacrée, à l'usage de la jeunesse. Seconde édition*, Québec, Neilson et Cowan, 1833, 384 p.

Pinnock, William, *A catechism of geography: being an easy introduction to the knowledge of the world, and its inhabitants; the whole of which may be committed to memory at an early age*, Montréal, W. Greig (first canadian edition), 1839, 72 p.

*Éléments de Géographie moderne. Imprimé sous la direction de la société d'éducation du district de Québec: à l'usage des écoles élémentaires*, Québec, Fréchette, 1841, 104 p.

Mitchell, Samuel Augustus, *A System of modern geography, comprising a description of the world, and its five great divisions, America, Europe, Asia, Africa, and Oceanica, with their several empires, kingdoms, states, territories, etc. Adapted to the capacity of youth*, Philadelphia, Thams, Cowperthwait & Co., 1852, 336 p.

*Modern school geography and atlas prepared for the use of schools in the British provinces*, Montréal; Toronto, J. Campbell; St. John (N.B), J. & A. M'Millan; Halifax, A. & W. Mackinlay; Charlottetown, Laird & Harvi; St. John's (Nfld), J. Graham, 1865, 12 p.

Hodgins, John George, *Lovell's general geography: for the use of schools, with numerous maps, illustrations, and brief tabular views*, Montréal, John Lovell; Toronto, Robert & Adam Miller, 1867 et 1870, 100 p.

Toussaint, François-Xavier, *Géographie moderne à l'usage des étudiants de la puissance du Canada*, Québec, Léger Brousseau, 1868, 324 p.

Toussaint, François-Xavier, *Petit abrégé de géographie moderne à l'usage des écoles élémentaires*, Québec, Léger Brousseau, 1870, 96 p.

Montpetit, André-Napoléon et Léopold Devisme, *Abrégé de géographie moderne: à l'usage de la jeunesse, d'après une nouvelle méthode raisonnée*, Québec, Léger Brousseau, 1870, 389 p.

Toussaint, François-Xavier, *An abridgment of modern geography for the use of elementary schools*, Québec, C. Darveau (translated by the ursuline ladies), 1871, 91 p.

Mitchell, Samuel Augustus, *A System of Modern Geography: Physical, Political, and Descriptive: Accompanied by a New Atlas of Forty-four Copperplate Maps, and Illustrated by Two Hundred Engraving*, Philadelphia, J. H. Butler, 1874, 456 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie illustrée à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1875(?), 94 p.

Frères des écoles chrétiennes, *The new primary illustrated geography for the use of the christian schools in the dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1876, 64 p.

Frères des écoles chrétiennes, *The new intermediate illustrated geography for the use of the christian schools in the dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1876, 54 p.

Frères des écoles chrétiennes, *The new illustrated geography for the use of christian schools for the Dominion of Canada*, Montréal, J. Chapleau, 1877, 80 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Nouvelle géographie primaire illustrée: à l'usage des écoles chrétiennes de la puissance du Canada*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, J. Chapleau, 1878(?), 62 p.

Mitchell, Samuel Augustus, *A System of Modern Geography, physical, political, and descriptive; accompanied by a New Atlas of forty-four copperplate maps and illustrated by two hundred engravings*, Philadelphia, J. H. Butler & Co., 1878, 456 p.

*Lovell's intermediate geography: with maps and illustrations: being introductory to Lovell's advanced geography*, Montréal, John Lovell, 1879, 104 p.

*Lovell's advanced geography for the use of schools and colleges; with maps, illustrations, statistical tables, &c.*, Montréal, John Lovell, 1880, 148 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie : à l'usage des élèves de la congrégation de Notre-Dame: cours primaire et intermédiaire*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1891(?), 158 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie : à l'usage des élèves de la congrégation de Notre-Dame: cours supérieur*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1891(?), 328 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Cartographie*, Montréal, Congrégation de Notre-Dame, 1891, 23 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Géographie illustrée : cours moyen*, Montréal, s.n. (2<sup>e</sup> éd. de la *Géographie intermédiaire illustrée*), 1894(?), 100 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Géographie à l'usage des élèves de la Congrégation de Notre-Dame - Cours moyen et cours supérieur*, Montréal, C. O. Beauchemin & Fils, 1897, 496 p.

Calkin, John Burgess, *Calkin's new introductory geography with outlines of physiography*, Londres, Edinburgh et New York, Thomas Nelson; Halifax, A. & W. Mackinlay, 1898, 106 p.

Miller, J.-N., *Nouvelle géographie élémentaire adaptée aux écoles canadiennes*, Québec, Dussault & Proulx, 1901, 154 p.

Miller, J.-N., *New elementary geography adapted for use in canadian schools*, Montréal, F. E. Grafton, 1905(?), 158 p.

*Lovell's introductory geography: with maps and illustrations: being introductory to Lovell's intermediate geography*, Montréal, John Lovell, 1911, 60 p.

### Histoire du Canada

Garneau, F. X., *Abrégé de l'histoire du Canada, depuis sa découverte jusqu'à 1840. À l'usage des maisons d'éducation*, Québec, A. Côté, 1856, 247 p.

Hodgins, John George, *A school history of Canada: and of the other British North American provinces*, Montréal, John Lovell; Toronto, Adam Miller, 1865, 281 p.

Miles, Henry Hopper, *The child's history of Canada: for the use of the elementary schools and of the young reader*, Montréal, Dawson, 2nd edition, 1876, 141 p.

Jeffers, J. F., *History of Canada*, Toronto, Canada publishing company (limited), 1879, 112 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Abrégé de l'histoire du Canada en rapport avec l'arbre historique*, Montréal, Eusèbe Sénécal, 1882, 106 p.

Miles, Henry Hopper, *Histoire du Canada pour les enfants: à l'usage des écoles élémentaires*, Montréal, Dawson, 1888, 155 p.

Toussaint, François-Xavier, *Abrégé d'histoire du Canada: à l'usage des jeunes étudiants de la province de Québec*, Québec, N. S. Hardy, 1890, 96 p.

Leblond de Brumath, Adrien, *Précis d'histoire du Canada: à l'usage des écoles primaires*, Montréal, Librairie Saint-Joseph, Cadieux & Derome, 1895, 112 p.

### Lecture – Français

*Le livre des enfans*, Québec, T. Cary, 1834, 24 p.

F.P.B., *Lectures instructives et amusantes sur diverses inventions, découvertes, etc.*, Montréal, J.B. Rolland, 1864, 120 p.

Juneau, Félix-Emmanuel et Napoléon Lacasse, *Alphabet ou syllabaire gradué: d'après une nouvelle méthode*, Québec, C. Darveau, 1872, 72 p.

Lagacé, Pierre, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles modèles et élémentaires*, Québec, A. Côté, 1875, 144 p.

Lagacé, Pierre, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles normales et des pensionnats*, Québec, A. Côté, 1875, 359 p.

F.J.-O.P., *Syllabaire ou premiers exercices de lecture en rapport avec la méthode d'écriture des frères des écoles chrétiennes*, Québec, Elzéar Vincent, 1875, 36 p.

Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - premier livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1876, 160 p.

Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - deuxième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1876, 240 p.

Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - troisième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1876, 318 p.

Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - quatrième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, 286 p.

Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - cinquième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, 352 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Le syllabaire gradué ou le premier livre des enfants*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1890, 77 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Syllabaire: premier livre*, Montréal, s.n., 1891, 144 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies en prose et en vers: quatrième livre*, Québec, Elzéar Vincent, 1891 (c. 1880), 408 p.

Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées: troisième livre*, Montréal, s.n., 1891, 351 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours élémentaire*, Montréal, Beauchemin, 1895, 288 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1898, 354 p.

Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours moyen*, Montréal, CND, 1909, 188 p.

Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré inférieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, 216 p.

Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré moyen*, Montréal, C.O. Beauchemin, 1902, 380 p.

Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, 470 p.

Tremblay, Nérée, *Abécé - Nouvelle méthode de lecture par l'image et l'ancienne épellation - premier livret*, Montréal, La compagnie d'imprimerie moderne, 1902, 44 p.

Rochon, T., *Méthode pratique de lecture-écriture - deuxième partie*, Montréal, Beauchemin, 1904, 136 p.

Rochon, T., *Deuxième livre de lecture: contenant, sous forme de conversation et d'historiettes mises à la portée des enfants, des notions élémentaires de morale, d'histoire sainte, d'histoire du Canada, de géographie, de grammaire et de composition*, Montréal, Beauchemin, 1905, 209 p.

Rochon, T., *Méthode pratique de lecture-écriture - première partie*, Montréal, Beauchemin, 1912(?), 68 p.

#### Autres – langue française

Frères des écoles chrétiennes, *Extrait du cours théorique et pratique*, Montréal, J. Chapleau, s.d., 147 p.

Robert, E., *Méthode pratique et raisonnée de style et de composition: première année*, s.l., s.n., 1878, 210 p.

Lippens, Bernard, *Recueil de devoirs: exercices sur l'application des règles grammaticales, exercices, exercices sur l'orthographe et la dérivation, devoirs d'invention, exercices préparatoires de style, sujets de composition d'un genre simple*, Québec, J.A. Langlais, 1890, 95 p.

Germain, A., *La lettre ou leçons de style épistolaire à l'usage des écoles primaires*, Québec, J.A. Langlais, 1890, 184 p.

Duclos, J., *Leçons de style spécialement destinées aux jeunes garçons: conformes aux nouveaux programmes - cours préparatoire et élémentaire*, Mile-end près Montréal, Institution des sourds-muets, 1891, 72 p.

Constans, Stanislas, *Le style enseigné par les leçons de choses et la pratique conforme aux nouveaux programmes officiels: cours élémentaire et moyen*, Montréal (Mile End), Clercs de Saint-Viateur, 1892, 188 p.

Frères maristes, *Méthode pratique de style et de composition littéraire - cours élémentaire*, Lévis, Mercier, 1892, 95 p.

Frères du Sacré-Cœur, *Mes premières leçons de rédaction*, Montréal, Institution des sourds-muets, 1914, 134 p.

#### Lecture – anglais

Goodrich, Samuel G., *Goodrich's Sixth School Reader*, Louisville, KY, Noble Butler, 1857, 551 p.

Borthwick, John Douglas, *The british-american reader*, Montréal et Toronto, R. & A. Miller, 1860, 288 p.

Barber, Jonathan, *The elements of elocution: designed for the use of schools*, Montréal, John Lovell, 1860, 180 p.

Gillespie, Angela, *The metropolitan first reader: carefully arranged in prose and verse for the use of schools*, New York; Boston, Montréal, D. & J. Sadlier, 186-(?), 120 p.

*The National Third Reader: containing exercises in articulation, emphasis, pronunciation, and punctuation*, New York, Richard G. Parker & J. Madison Watson, 1865, 286 p.

Gillespie, Angela, *The metropolitan third reader: carefully arranged in prose and verse for the use of schools*, New York; Boston, Montréal, D. & J. Sadlier, 1866, 336 p.

Gillespie, Angela, *The metropolitan second reader: carefully arranged in prose and verse for the use of schools*, New York; Boston, Montréal, D. & J. Sadlier, 1867, 216 p.

*The fifth book reading lessons - for the use of schools in the British-American provinces*, Toronto, James Campbell and Son, 1867, 384 p.

Frères des écoles chrétiennes, *The first reader carefully arranged for the use of schools: part first*, Montréal, Printed for the Brothers of the christian schools by Eusèbe Senécal, 1872, 106 p.

*First reading book*, Toronto, Canada publishing company, [1883?], 87 p.

*Second reading book (Royal Canadian series)*, Toronto, Canada publishing company, [1883?], 198 p.

*Third reading book (Royal Canadian series)*, Toronto, Canada publishing company, [1883?], 248 p.

*Fourth reading book (Royal Canadian series)*, Toronto, Canada publishing company, [1883], 379 p.

*First Reader. Part I.*, Canada publishing company, [1884?], 63 p.

*First Reader. Part II.*, W. J. Gage & Company, Toronto, 1884, 96 p.

*Second Reader*, Toronto, W. J. Gage Company, [1884?], 184 p.

*Third reader*, Toronto, The W. J. Gage Company, [1884?], 280 p.

*Fourth reader*, Toronto, The W. J. Gage Company, [1884?], 343 p.

#### Langue seconde – anglais et français

Duval, N., *Lectures choisies pour la jeunesse: contenant une foule d'anecdotes amusantes, d'historiettes, de contes et de fables, etc.: avec un dictionnaire des mots français, traduits en anglais*, Montréal, Dawson, 1875, 132 p.

Nantel, Antonin, *Nouveau cours de langue anglaise selon la méthode d'Ollendorff à l'usage des écoles, académies, pensionnats, collèges*, Montréal, Beauchemin & Valois, 1868, 240 p.

Robert, E., *Méthode de langue anglaise - première anglaise*, Montréal, Institution des sourds-muets, 1884, 154 p.

### Autres

Cloutier, Jean-Baptiste, *Le premier livre des enfants ou méthode rationnelle de lecture*, Québec, A. Côté, 1875, 72 p.

Dunn, Oscar, *Manuel de dessin industriel : à l'usage des maîtres d'écoles primaires: d'après la méthode de Walter Smith : accompagné de cartes-modèles à l'usage des élèves - deuxième livre*, Montréal, Duvernay & Dansereau, 1878, 281 p.

MacVicar, Donald Harvey, *A complete arithmetic, oral and written: designed for the use of common and high schools and collegiate institutes*, Montréal, Dawson, 1879, 383 p.

Magnan, Charles-Joseph et John Ahern, *Mon premier livre: lire, écrire, compter: éducation, instruction: manuel des commençants*, Québec, s.n., 1900, 230 p.

## **1.2 Centre d'archives**

Archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, Canada.

Archives de l'archidiocèse de Montréal, Montréal, Canada.

Archives de l'univers culturel de Saint-Sulpice, Montréal, Canada.

Archives de l'Université McGill, Montréal, Canada.

Archives de l'Université de Montréal, Montréal, Canada.

Archives des Frères de l'instruction chrétienne, La Prairie, Canada.

Archives des Frères de Saint-Gabriel, Montréal, Canada.

Archives des Frères des écoles chrétiennes, Laval, Canada.

Archives des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, Montréal, Canada.

Archives des Sœurs Grises de Montréal, Montréal, Canada.

Archives du Centre de recherches sur les Cantons de l'est, Lennoxville, Canada.

Archives du diocèse anglican de Montréal, Montréal, Canada.

Archives du Musée de la Civilisation, Québec, Canada.

Archives nationales du Québec – Vieux-Montréal, Montréal, Canada.

Archives Passe-Mémoire, Montréal, Canada.



### 1.3 Périodiques scolaires

Journal de l'instruction publique (1857-1879).

Journal of Education (Québec) (1857-1879).

L'Enseignement primaire (1881-1955).

The Educational Record of the Province of Quebec (1881-1965).

Le Couvent (1886-1899).

Journal l'Abeille, Petit Séminaire de Québec.

### 1.4 Autres imprimés

*Iu-Chien-Tchou-Iom : Trois entretiens illustrés sur la Chine donnés à Québec, Avril 1872 par le R. P. Vasseur, S. J., Missionnaire Apostolique en Chine, Directeur de l'Œuvre Chinoise de St. Luc pour la Propagation de la Foi, s.l., s.d.*

Louis Isidore Duperrey, *Voyage autour du monde, exécuté par ordre du roi, sur la corvette de Sa Majesté, La Coquille, pendant les années 1822, 1823, 1824 et 1825 : sous le ministère de S.E.M. le marquis de Clermont-Tonnerre et publié sous les auspices de son excellence M. le cte de Chabrol, ministre de la Marine et des colonies*, Paris, Arthus Bertrand, 1826-1830, 9 vol.

*Dictionnaire de l'Académie française*, Paris, Paul Dupont, 1835.

*Immediate emancipation : the speech of Lord Brougham in the the House of Lords, on Tuesday, February 20th, 1838, on slavery and the slave-trade*, London, printed for the Central Emancipation Committee, 1838.

Charles Wilkes, *Narrative of the United States Exploring Expedition during the years 1838, 1839, 1840, 1841, 1842*, London, Wiley and Putnam (printed by C. Sherman, Philadelphia, U.S.A.), 1845, 2 vol.

*Circulaire de l'Archevêché de Québec*, 10 décembre 1855.

*Rapport de l'œuvre de la Sainte-Enfance pour le Canada la province d'Halifax et les États-Unis. (extrait des Annales)*, 1858.

*Œuvre de la Sainte-Enfance, Notice spéciale*, 1859.

*Petit manuel des associés de la Sainte-Enfance*, 1860.

*Compte-Rendu de la Sainte-Enfance en Canada*, 1860.

*Notice sur la Sainte-Enfance*, 1860.

*Œuvre de la Sainte Enfance en Canada*, 1866.

Département de l'instruction publique, *Exposition scolaire de la province de Québec, Canada: Catalogue*, 1878.

*Quelques documents relatifs à l'organisation pédagogique des écoles de la province de Québec (Canada) offerts aux instituteurs de France à l'occasion de leurs visites d'études à l'exposition universelle de 1878*, 1878, 72 p.

*Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'exposition universelle de Paris (1878) et mis en ordre par MM. De Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon*, 1879, 453 p.

*Exposition du Canada, Montréal, 1880. Exposition Scolaire de la province de Québec. Catalogue*, 1880.

*État présent de la Sainte Enfance en Amérique*, 1881.

*La Sainte-Enfance dans le diocèse de Québec*, Québec, C. Darveau, 1883

*Œuvre de la Sainte-Enfance - Collecte de 1887*, 1888.

Faucher de Saint-Maurice, *Loin du pays. Souvenirs d'Europe, d'Afrique et d'Amérique, volume I*, Québec, A. Côté, 1889.

Charles des Écorres (pseud.), *Au pays des étapes. Notes d'un légionnaire*, Paris, Limoges, Henri Charles Lavauzelle, 1892.

*Noces d'or de la Sainte Enfance*, 1893.

*Cycle of Prayer of the General Missionary Society, the Woman's Missionary Society, Epworth Leagues and Sunday Schools for the Methodist Church*, Canada : copied largely from the cycle of prayer of the Student Volunteer Movement for Foreign Missions, 2e éd., Toronto, s. é., 1896.

Mgr Henri Têtu, *Noces d'or de la Sainte-Enfance à Québec*, Québec, Compagnie d'imprimerie de Québec, 1901.

Hixson, Martha B., *Missions in the Sunday School: A Manual of Methods*, Toronto, Methodist Young People's Forward Movement for Missions, 1906.

*With the Boys and Girls in Our Mission Fields. A Study Book for Mission Bands and Young People*, Toronto, The Woman's Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church in Canada, 1911.

Priest, H. C., *Canada's Share in World Tasks*, Toronto, The Canadian Council of the Missionary Education Movement, 1920.

Houston, Mary I., *Talks on the Maple Leaf in Many Lands. For Leaders of Mission Bands and Other Junior Organizations*, Toronto, Canadian Council of the Missionary Education Movement, 1920.

Auclair, Élie-J., *Histoire des Sœurs de Sainte-Anne : Les premiers cinquante ans, 1850-1900*, Montréal, Imprimerie des Frères des écoles chrétiennes, 1922.

Gauthier, Henri, *Sulpitiana*, Au Bureau des Œuvres paroissiales de St-Jacques, Montréal, 1926.

*Un demi-siècle au Mont-Saint-Louis, 1888-1938 : l'album jubilaire*, Montréal, Imprimerie De-La-Salle, 1939.

## 2. Sources secondaires

### 2.1 Ouvrages

*Pensionnats du Canada : L'histoire, partie 1, Des origines à 1939. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 1, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2016.

ABU-LABAN, Baha et Faith ZEADEY (dir.), *Arabs in America: Myths and Realities*, Wilmette, Medina University Press International, 1975.

AHMED, Sara, *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*, London, New York, Routledge, 2000.

AHMED, Sara, *The Cultural Politics of Emotion*, 2e ed., Edinburgh, Edinburgh University Press, 2014 (2004).

ALATAS, Syed Hyssein, *The Myth of the Lazy Native: A Study of the Image of the Malays, Filipinos and Javanese from the 16th to the 20th Century and Its Function in the Ideology of Colonial Capitalism*, London, Cass, 1988.

ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, Poche, 2002 (1983).

ARNOLD, David, *Colonizing the Body. State Medicine and Epidemic Disease in Nineteenth-Century India*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1993.

ASOR ROSA, Alberto (dir.), *En marge : l'Occident et ses « autres »*, Paris, Aubier Montaigne, 1978.

ATROSHCHENKO, Olga Inessa KOUTEINIKOVA et Patty WAGEMAN, *Russia's Unknown Orient: Orientalist Paintings 1850-1920*, Groningen, Groninger Museum; Rotterdam, NAI Publishers, 2010.

AUBIN, Paul (dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec ; Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

AUBIN, Paul, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*, Sherbrooke, Ex Libris, 2001.

AUBIN, Paul et Michel SIMARD, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1997.

AUBIN, Paul, *L'état québécois et les manuels scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 1995.

- AXELROD, Paul, *The Promise of Schooling. Education in Canada, 1800-1914*, Toronto, University of Toronto Press, 1997.
- BANCEL, Nicolas et al. (dir.), *Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines*, Paris, La Découverte/Poche, 2004.
- BANCEL, Nicolas et Pascal BLANCHARD, « Civiliser : l'invention de l'indigène » dans Sandrine Lemaire et Pascal Blanchard (dir.), *Culture coloniale, 1871-1931*, Paris, Autrement, 2003.
- BANCEL, Nicolas, Thomas DAVID et Dominic THOMAS (dir.), *L'invention de la race. Des représentations scientifiques aux exhibitions populaires*, Paris, La Découverte, 2014.
- BARNETT, Michael, *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*, Ithaca et Londres, Cornell University Press, 2011.
- BEAULIEU, Alain et Stéphanie CHAFFRAY (dir.), *Représentation, métissage et pouvoir. La dynamique coloniale des échanges entre Autochtones, Européens et Canadiens (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012.
- BELL, David A., *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680-1800*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2001.
- BELMENOVAR, Safia et Marc COMBIER, *Bons baisers des colonies. Images de la femme dans la carte postale coloniale*, Paris, Éditions Alternatives, 2007.
- BERGER, Stefan et Chris LORENZ (dir.), *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, collection Writing the Nation, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2011.
- BERNSTEIN, Robin, *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York et London, New York University Press, 2011.
- BIRD, S. Elizabeth, *Dressing in Feathers: The Construction of the Indian in American Popular Culture*, Boulder, Westview Press, 1996.
- BLANCHARD, Pascal et al., *Culture impériale 1931-1961*, Autrement « Mémoires/Histoire », 2004.
- BLANCHARD, Pascal et al., *Human Zoos. Science and Spectacle in the Age of Colonial Empires*, Liverpool, Liverpool University Press, 2008.
- BLANCHARD, Pascal, Gilles BOËTSCH et Nanette JACOMIEN SNOEP (dir.), *Exhibitions. L'invention du sauvage*, Paris, Actes Sud, Musée du Quay Branly, 2011.
- BLONDIN, Denis, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Agence d'ARC, 1990.
- BOËTSCH, Gilles et al. [dir.], *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, s.l., De Boeck Supérieur, 2007.

- BOUCHARD, Gérard, *La pensée impuissante : Échecs et mythes canadiens-français (1850-1960)*, Montréal, Boréal, 2004.
- BOUVIER, Félix et al., *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012.
- BOWERSOX, Jeff, *Raising Germans in the Age of Empire. Youth and Colonial Culture, 1871-1914*, Oxford, Oxford University Press, 2013.
- BOYER, Gilles, Pascal CLERC et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, 2013.
- BRANTLINGER, Patrick, *Dark Vanishings: Discourse on the Extinction of Primitive Races, 1800-1930*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 2003.
- BRANTLINGER, Patrick, *Rule of Darkness. British Literature and Imperialism, 1830-1914*, Ithaca, Cornell University Press, 1988.
- BROSSEAU, Marc et Vincent BERDOULAY (coll.), *Les manuels de géographie québécois : Images de la discipline, du pays et du monde — 1800-1960*, Québec, PUL, 2011.
- BROWN, Kathleen H., *Schooling in the Clearings. Stanstead 1800-1850*, Stanstead, Stanstead Historical Society, 2001.
- BRUNN, Stanley D., Anne BUTTIMER et Ute WARDENGA (dir.), *Text and Image: Social Construction of Regional Knowledges*, Leipzig, Institut für Länderkunde, 1999.
- BURKE, Peter, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001.
- BURNETT, Michael, *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 2011.
- BUTLER, Judith, *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, Éditions Amsterdam, 2004.
- CABANEL, Patrick, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, 2007.
- CHALVIN, Solange et Michel CHALVIN, *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour, 1962.
- CHARTIER, Roger, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 2009.
- COATES, Colin M. et Cecilia MORGAN, *Heroines and History: Representations of Madeleine de Verchères and Laura Secord*, Toronto, University of Toronto Press, 2001.
- COLLEY, Linda, *Britons*, New Haven, London, Yale University Press, 1992.
- CORBIN, Alain (dir.), *Histoire du corps. 2. De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2005.

- CORBIN, Alain, Jean-Jacques COURTINE et George VIGARELLO (dir.), *Histoire de la virilité. Tome 2 : Le triomphe de la virilité. Le XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2011.
- CURTIS, Bruce, *Ruling by Schooling Quebec. Conquest to Liberal Governmentality—A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012.
- DAENINCKX, Didier, *L'école des colonies*, Paris, Hoëbeke, 2015.
- DAGNOSLAW, Demski, Kamila BARANIECKA et Ildikó Sz KRISTÓF (dir.), *Competing Eyes: Visual Encounters With Alterity in Central and Eastern Europe*, Budapest, L'Harmattan, 2013.
- DE COCK, Laurence et Emmanuelle PICARD (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009.
- DELORIA, Philip J., *Playing Indians*, New Haven, Yale University Press, 1998.
- DEMEULENAERE-DOUYÈRE, Christiane et Liliane HILAIRE-PÉREZ (dir.), *Les expositions universelles : les identités au défi de la modernité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.
- DESLANDRES, Dominique John A. DICKINSON et Ollivier HUBERT (dir.), *Les Sulpiciens de Montréal. Une histoire de pouvoir et de discrétion (1657-2007)*, Montréal, Fides, 2007.
- DROIT, Roger-Pol, *Généalogie des barbares*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- DUFOUR, Andrée, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997 ; Jean-Pierre Charland, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2000.
- DUFOUR, Andrée, *Tous à l'école : État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996.
- DUMÉZIL, Bruno (dir.), *Les Barbares*, Paris, Presses universitaires de France, 2016.
- DUMONT, Fernand, *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Boréal, 1993.
- DUPONT-BOUCHATET, Marie-Sylvie al., *Enfants corrigés, enfants protégés. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Québec, (1820-1914)*, Paris, Ministère de la Justice, 1995.
- DUVERNAY-BOLENS, Jacqueline, *Les Géants patagons : Voyage aux origines de l'homme*, Paris, Éditions Michalon, 1995.
- ETHERINGTON, Norman (dir.), *Missions and Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- FABIAN, Johannes, *Le temps et les autres : comment l'anthropologie construit son objet*, Toulouse, Anacharsis, 2006 (c1983).
- FAUBERT, Adélar d s.g., *Orphelinat Saint-Arsène*, Montréal, L'Institut des Frères de Saint-Gabriel au Canada, 1989.

- FAUVELLE-AYMAR, François-Xavier *L'invention du Hottentot : Histoire du regard occidental sur les Khoisan (XV<sup>e</sup> — XIX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002.
- FECTEAU, Jean-Marie, *La liberté du pauvre*, Montréal, VLB, 2004.
- FITZPATRICK, Matthew P., *Liberal Imperialism in Germany: Expansionism and Nationalism, 1848-1884*, New York, Berghahn Books, 2008.
- FOUGÈRES, Dany (dir.), *Histoire de Montréal et de sa région, Tome 1 : des origines à 1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012.
- FRANCIS, Daniel, *National Dreams: Myth, Memory, and Canadian History*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1997.
- FRANCIS, Daniel, *The Imaginary Indian. The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1992.
- FRANKLIN, John Hope, *Reconstruction After the Civil War*, The University of Chicago Press, Chicago et London, 1966.
- FREVERT, Ute et al., *Learning how to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- FURSTENBERG, François, *In the Name of the Father: Washington's Legacy, Slavery, and the Making of a Nation*, New York, Penguin Press, 2006.
- GAGNON, Serge, *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire [1830-1900]*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999.
- GALLAGHER, Catherine, *The Body Economic: Life, Death, and Sensation in Political Economy and the Victorian Novel*, Princeton, Princeton University Press, 2006.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos, Jacques POLONI-SIMARD et Gilles RIVIÈRE (dir.), *Au miroir de l'anthropologie historique. Mélanges offerts à Nathan Wachtel*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- GREELEE, James G. et Charles M. JOHNSTON, *Good Citizens: British Missionaries and Imperial States, 1870-1918*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2014.
- GUILLAUME, Isabelle, *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse, 1860-1914 : de la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*, Paris, Honoré Champion, 2009.
- GORDON, Allan, *The Hero and the Historians. Historiography and the Uses of Jacques Cartier*, Vancouver, UBC Press, 2010.
- GROULX, Patrice, *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*, Hull, Vents d'Ouest, 1998.
- HALL, Catherine, *Civilising Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination, 1830-1867*, Cambridge, Polity, 2002.

- HALL, Donald E. (dir.), *Muscular Christianity. Embodying the Victorian Age*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- HALL, Stuart, *Identités et cultures 2. Politiques des différences*, Paris, Éditions Amsterdam, 2013.
- HARDY, René, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999.
- HARTOG, François, *Anciens, Modernes, Sauvages*, Paris, Galaade, 2005.
- HARTOG, François, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard, 2001.
- HARVEY, Bruce A., *American Geographics. U.S. Narratives and the Representation of the Non European World, 1830-1865*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 2001.
- HEAMAN, E. A., *The Inglorious Arts of Peace: Exhibitions in Canadian Society during the Nineteenth Century*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.
- HENRI, Jean-Robert et Lucienne MARTINI (dir.), *Littératures et temps colonial. Métamorphoses du regard sur la Méditerranée et l'Afrique*, Aix-en-Provence, Édisud, 1999.
- HENTSCH, Thierry, *Raconter et mourir : aux sources narratives de l'imaginaire occidental*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2002.
- HILY, Marie-Antoinette et Marie-Louise LEFEBVRE (dir.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999.
- HOBSBAWM, Éric et Terence RANGER (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 (1983).
- HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2007 (c2000).
- HURBON, Laënnec, *Le barbare imaginaire*, Paris, Cerf, 1988.
- ITTI, Éliane *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires : des colonies à la francophonie*, Paris, Publibook, 2006.
- JACOBS, Margaret D., *White Mother to a Dark Race: Settler Colonialism, Maternalism, and the Removal of Indigenous Children in the American West and Australia, 1880-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2009.
- JAUMAIN, Serge et Paul-André LINTEAU (dir.), *Vivre en ville. Bruxelles et Montréal (XIXe-XXe siècle)*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2006.
- JAY, Martin et Sumathi RAMASWAMY (dir.), *Empire of Vision: A Reader*, Durham, Duke University Press, 2014.
- JOLY, Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, Armand Colin, 2015.
- KASTORYANO, Riva (dir.), *Les codes de la différence : race, origine, religion. France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2005.



- KING, Michelle, *Between Birth and Death: Female Infanticide in Nineteenth-Century China*, Stanford, Stanford University Press, 2014.
- KLOSE, Fabian et Mirjam THULIN (dir.), *Humanity: A History of European Concepts in Practice From the Sixteenth Century to the Present*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co., 2016.
- KRAMER, Lloyd et Sara MAZA, *A Companion to Western Historical Thought*, Oxford, Blackwell, 2006.
- LACOMBE, Sylvie, *La rencontre de deux peuples élus. Comparaison des ambitions nationale et impériale au Canada entre 1896 et 1920*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2002.
- LAMONDE, Yvan, *Allégeances et dépendances. Histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Nota Bene, 2001.
- LAMONDE, Yvan, *Histoire sociale des idées au Québec, 1760-1896*, Saint-Laurent, Fides, 2000.
- LAMONDE, Yvan, *Historien et citoyen : navigations au long cours*, Montréal, Fides, 2008.
- LANE, Christopher, *The Ruling Passion. British Colonial Allegory and the Paradox of Homosexual Desire*, Durham et London, Duke University Press, 1995.
- LANGLOIS, Yvon, *Délia : l'audace des frontières inconnues*, publié à compte d'auteur, Montréal, 1999.
- LAROCQUE, Emma, *Defeathering the Indian*, Agincourt, The Book Society of Canada Limited, 1975.
- LAROCQUE, Emma, *When the Other is Me. Native Resistance Discourse, 1850-1990*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 2010.
- LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- LEMAIRE, Sandrine et Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale 1871-1931*, Paris, Autrement, 2003.
- LEMAIRE, Sandrine et Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture impériale 1931-1961. Les colonies au cœur de la République*, Paris, Autrement, 2004.
- LEMIRE, Maurice, *Formation de l'imaginaire littéraire au Québec, 1764-1867*, Montréal, L'Hexagone, 1993.
- LENNON, Joseph. *Irish Orientalism: A Literary and Intellectual History*, Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 2004.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000.

- LÉVINAS, Emmanuel, *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*, Paris, LGF, Le livre de poche, 1990.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Le temps et l'autre*, Paris : Quadrige/PUF, 1991.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Altérité et transcendance*, Montpellier, Fata Morgana, 1995.
- LÉVINAS, Emmanuel, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 2001.
- LÖHR, Isabella et Roland WENZLHUEMER (dir.), *The Nation State and Beyond: Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Century*, Heidelberg/New York, Springer, 2013.
- LOOMBA, Ania, *Colonialism/Postcolonialism*, London et New York, Routledge, 2005.
- MACKENZIE, John M. (dir.), *European Empires and the People. Popular Responses to Imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, Manchester, New York, Manchester University Press, 2011.
- MACKENZIE, John (dir.), *Imperialism and Popular Culture*, Manchester, UK, Manchester University Press, 1986.
- MACKAY, Frank, *L'esclavage et les Noirs à Montréal, 1760-1840*, Montréal, Hurtubise, 2013.
- MALAUURIE, Jean, *Ultima Thulé : de la découverte à l'invasion*, Paris, Éditions du Chêne, 2000.
- MANGAN, J.A. (dir.), *'Benefits Bestowed'?: Education and British Imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988.
- MANGAN, J.A. (dir.), *The Imperial Curriculum. Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, London, Routledge, 1993.
- MARCHAND, Suzanne L., *German Orientalism in the Age of Empire: Religion, Race, and Scholarship*, Washington, D.C., German Historical Institute; Cambridge, N.Y., Cambridge University Press, 2009.
- MASTASCI, Damiano, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Editions, 2015.
- MATT, Susan J., et Peter N. STEARNS (dir.), *Doing Emotions History*, Urbana, University of Illinois Press, 2014.
- MAYNARD, Robyn, *Policing Black Lives: State Violence in Canada from Slavery to the Present*, Winnipeg, Fernwood, 2017.
- MCANDREW, Marie, Béchir OUESLATI et Denise HELLY, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, Montréal, Centre Métropolis du Québec, 2010.
- MCDIARMID, Garnet et David PRATT, *Teaching Prejudice: A Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1973.

- MICHAUD, Stéphane, MOLLIER, Jean-Yves et Nicole SAVY (dir.), *Usages de l'image au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Créaphis, 1992.
- MICHEL, Pierre, *Un mythe romantique. Les Barbares, 1789-1848*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1981.
- MILLARD, Arlette, *Félicien David et l'aventure saint-simonienne en Orient*, Paris, Presses franciliennes, 2005.
- MILLER, Carman, *Painting the Map Red: Canada and the South African War 1899-1902*, Montreal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993.
- MILLER, J. R., *Shingwauk's Vision: History of Native Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press, 1996.
- MITCHELL, W.J.T., *Iconologie. Image, texte, idéologie*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2009.
- MITCHELL, W.J.T., *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*, Paris, Les presses du réel, 2014.
- MITCHIE, Helena et Ronald R. THOMAS (dir.), *Nineteenth-Century Geographies. The Transformation of Space from the Victorian Age to the American Century*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2003.
- MONCHALIN, Lisa, *The Colonial Problem. An Indigenous Perspective on Crime and Injustice in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 2016.
- MORRISON, Hugh et Mary CLARE MARTIN (dir.), *Creating Religious Childhoods in Anglo-World and British Colonial Contexts, 1800-1950*, London, New York, Routledge, 2017.
- MORRISON, Toni, *Playing in the Dark : blancheur et imagination littéraire*, traduit de l'anglais par Pierre Alien, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 2007 (c1993).
- MORRISON, Toni, *The Origin of Others*, Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press, 2017.
- MOUSSA, Sarga, (dir.), *L'idée de « race » dans les sciences humaines et la littérature (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- MRINALINI, Sinha, *Colonial Masculinity. The 'Manly Englishman' and the 'Effeminate Bengali' in the Late Nineteenth Century*, Manchester et New York, Manchester University Press, 1995.
- MUNONO MUYEMBE, Bernard, *Le regard et le visage. De l'altérité chez Jean-Paul Sartre et Emmanuel Lévinas*, Berne, Frankfurt, New York, Paris, Peter Lang, 1991.
- MÜNSTER, Arno (dir.), *La différence comme non-indifférence. Éthique et altérité chez Emmanuel Lévinas*, Paris, Éditions Kimé, 1995.
- NELLES, H. V. *L'Histoire spectacle. Le cas du tricentenaire de Québec*, Montréal, Boréal, 2003.

- NEDERVEEN PIETERSE, Jan, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven and London, Yale University Press, 1992.
- NOWICKY, Joanna et Czeslaw POREBSKI (dir.), *L'Invention de l'Autre*, Paris, Sandre, 2008.
- OLSEN, Stephanie (dir.), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015.
- OLSEN, Stephanie, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen, 1880-1914*, London, New York, Bloomsbury, 2014.
- ORCHARD, Stephen et John H. Y. BRIGGS (dir.) *The Sunday School Movement. Studies in the Growth and Decline of Sunday Schools*, Bletchley, Paternoster, 2007.
- OTTER, Chris, *The Victorian Eye: A Political History of Light and Vision in Britain, 1800-1910*, Chicago et London, The University of Chicago Press, 2008.
- OUELLETTE-MICHALSKA, Madeleine, *L'Amour de la carte postale. Impérialisme culturel et différence*, Montréal, Québec/Amérique, 1987.
- PATERSON, Janet, *Figures de l'Autre dans le roman québécois*, Québec, Nota Bene, 2004.
- PELTRE, Christine, *Dictionnaire culturel de l'orientalisme*, Paris, Hazan, 2008.
- PERICLES TRIFONAS, Peter (dir.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*, New York, London, Routledge Falmer, 2003.
- PIERRE, Éric et Marie-Sylvie DUPOINT-BOUCHAT (dir.), *Enfance et justice au XIX<sup>e</sup> siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914 (France, Belgique, Pays-Bas, Canada)*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.
- PINGEL, Falk, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris, Braunschweig, UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.
- PORTER, Andrew, *Religion Versus Empire? British Protestant Missionaries and Overseas Expansion, 1700-1914*, Manchester, Manchester University Press, 2004.
- PRATT, Mary Louise, *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, 2e éd., Londres et New York, Routledge, 2008.
- PROVENZO JR., Eugene F., *Culture as Curriculum. Education and the International Expositions (1876-1904)*, New York, Peter Lang, 2012.
- PRUD'HOMME, Claude, *Missions chrétiennes et colonisation, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2004.
- PRUDHOMME, Claude (dir.), *Une appropriation du monde : mission et missions, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Publisud, 2004.
- RENONCIAT, Annie, (dir.), *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Poitiers, UFR Langues Littératures, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2003.

- RICŒUR, Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RICŒUR, Paul, *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*, Paris, Seuil, 2005 (c1985).
- RUDIN, Ronald, *L'histoire dans les rues de Québec. La célébration de Champlain et de Mgr de Laval, 1878-1908*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- SAÏD, Edward, *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard, Le Monde diplomatique, 2000.
- SAÏD, Edward, *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 2013 (2005).
- SALAH-EDDINE, Myriam (dir.), *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques : actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*, Paris, Documentation française, 2006.
- SARTRE, Jean-Paul, *Réflexions sur la question juive*, Paris, Gallimard, 1954.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 2004.
- SCHAUB, Jean-Frédéric, *Pour une histoire politique de la race*, Paris, Seuil, 2015.
- SCHILINGER, Jean et Philippe ALEXANDRE (dir.), *Le barbare : images phobiques et réflexions sur l'altérité dans la culture européenne*, Bern, P. Lang, 2008.
- SCOTT, Corrie, *De Groulx à Laferrière. Un parcours de la race dans la littérature québécoise*, Montréal, XYZ éditeur, 2014.
- SCOTT, Joan Wallach, *The Politics of the Veil*, Princeton et Oxford, Princeton University Press, 2007.
- SÈBE, Berny, *Heroic Imperialists in Africa: The Promotion of British and French Colonial Heroes (1870-1939)*, Manchester, Manchester University Press, 2013.
- SMITH, Donald B., *Le « Sauvage » pendant la période héroïque de la Nouvelle-France (1534-1663) d'après les historiens canadiens-français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1979.
- STANWORTH, Karen, *Visibly Canadians*, Montreal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2014.
- STEVENS, Laura M., *The Poor Indians. British Missionaries, Native Americans, and Colonial Sensibility*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2004.
- STITOU, Rajaa et Gérard LANIEZ (dir.), *L'étranger et le différent dans l'actualité du lien social*, Nantes, Pleins feux, 2007.
- STOLER, Ann Laura, *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Durham et London, Duke University Press, 1995.

- SUGUNASIRI, Suwanda, *Smarten Up, Indians, and Go Western: A Content Analysis of Ontario's Secondary School Social Studies Texts in Relation to India*, Toronto, Published for Indian Students' Association at University of Toronto by Indian Immigrant Aid Services, 1978.
- SWAIN, Shurlee et Margot HILLEL, *Child, Nation, Race and Empire: Child Rescue Discourse, England, Canada and Australia, 1850-1915*, Manchester, Manchester University Press, 2010.
- TARAUD, Christelle, *Mauresques. Femmes orientales dans la photographie coloniale 1860-1910*, Paris, Albin Michel, 2003.
- THIESSE, Anne-Marie, *La création des identités nationales : Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Seuil, 1999.
- TODOROV, Tzvetan *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.
- TODOROV, Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole et Didier NOURRISSON (dir.), *Identités, mémoire, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2003.
- VALLGÅRDA, Karen, *Imperial Childhoods and Christian Mission. Education and Emotions in South India and Denmark*, New York, Palgrave Macmillan, 2015.
- VENAYRE, Sylvain, *Les origines de la France. Quand les historiens racontaient la nation*, Paris, Seuil, 2013.
- VIGNEAULT, Louise, *Zacharie Vincent : une autohistoire artistique*, Wendake, Québec, Éditions Hannenorak, 2016.
- 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*, LaSalle, Hurtubise, 1979.
- WILINSKY, John, *Learning to Divide the World. Education at Empire's End*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999.
- WINKS, Robin W., *The Blacks in Canada. A History*, Montréal, McGill-Queen's University Press, New Haven et London, Yale University Press, 1971.
- WOOD, Diana (dir.), *The Church and Childhood*, Oxford, Blackwell, 1994.
- YOUNG, Iris Marion, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- YOUNG, Robert J. C., *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*, London, Routledge, 1995.

## 2.2 Articles

Ajari, Norman, « Être et race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être », *Revue d'études décoloniales*, n° 1 (2016), [en ligne] <http://reseaudecolonial.org/2016/09/02/etre-et-race-reflexions-polemiques-sur-la-colonialite-de-letre/>.

BAILLETTE, Frédéric, « Figures du corps, ethnicité et génocide au Rwanda », *Quasimodo*, n° 6 (2000), p. 7-37.

BANCEL, Nicolas et Pascal BLANCHARD, « De l'indigène à l'immigré, images, messages et réalités », *Hommes et Migrations*, vol. 1207, n° 1 (1997), p. 6-29.

BELL, Avril, Lesley PATTERSON, Morgan DRYBURGH et David JOHNSTON, « Empire to Nationhood: Heroism in Natural Disaster Stories for Children », *History of Education Review*, vol. 41, n° 1 (2012), p. 20-37.

BIENVENUE, Louise, « L'Église et l'enfance dans les écrits de Jean-Marie Fecteau (1949-2012) », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 25, n° 1 (automne 2016), p. 59-64.

BOËTSCH, Gilles et Christiane VILLAIN-GANDOSSI, « Introduction. Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud : images du physique de l'Autre et qualifications mentales », *Hermès, La Revue*, n° 30 (2001/2), p. 17-23.

BOËTSCH, Gilles et Jean-Noël FERRIÉ, « Du daguerréotype au stéréotype : typification scientifique et typification du sens commun dans la photographie coloniale », *Hermès. La Revue*, n° 30 (2001/2), p. 169-175.

BRUTER, Annie, « L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III<sup>e</sup> République », *Histoire de l'éducation*, n° 126 (2010), p. 11-32.

BURGUIÈRE, André, « L'historiographie des origines de la France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58<sup>e</sup> année, n° 1 (2003), p. 41-62.

CAMBRON, Micheline, « La société récitée. Sur la fécondité du concept d'identité narrative », *Fabula*, mai 2013, [en ligne], <http://www.fabula.org/colloques/document1926.php> [consultée le 15 octobre 2014].

CHEN, Shih-Wen Sue, « 'Give, Give; Be Always Giving': Children, Charity and China, 1890-1939 », *Papers. Explorations into Children's Literature*, vol. 24, n° 2 (2016), p. 5-32.

CHEVREFILS, Yves, « John Henry Walker (1831-1899), Artisan-Graveur », *The Journal of Canadian Art History / Annales d'histoire de l'Art canadien*, vol. 8, n° 2 (1985), p. 178-225.

CORDIER, Gérard, « Le marquis de Nadaillac et l'Amérique préhistorique [compte-rendu] », *Journal de la Société des Américanistes*, vol. 82, n° 1 (1996), p. 325-330.

DEANE, Bradley, « Imperial Barbarian: Primitive Masculinity in Lost World Fiction », *Victorian Literature and Culture*, vol. 36 (2008), p. 205-225.

DELÂGE, Denys, « La peur de "passer pour des Sauvages" », *Les Cahiers des dix*, n° 65 (2011), p. 1-45.

- DESTREMPES, Hélène, « Mise en discours et parcours de l'effacement : une étude de la figure de l'Indien dans la littérature canadienne-française au XIX<sup>e</sup> siècle », *Tangence*, n° 85 (aut. 2007), p. 29-46.
- DUBINSKY, Karen, « Children, Ideology, and Iconography: How Babies Rule the World », *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 5, n° 1 (hiver 2012), p. 5-13.
- EGRESI, Istvan, « The Representation of "Other" cultures in the Romanian Geography Textbooks Published during the First Half of the 20<sup>th</sup> Century », *European Journal of Educational Studies*, vol. 5, n° 1 (2013), p. 63-71.
- FECTEAU, Jean-Marie, « La troublante altérité de l'histoire. Réflexion sur le passé comme 'Autre' radical », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 59, n° 3 (2006), p. 333-345.
- FECTEAU, Jean-Marie, Sylvie MÉNARD, Véronique STRIMELLE et Jean TRÉPANIÉ, « Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873) », *Crime, Histoire et Société*, vol. 2, no 1 (1998), p. 75-110.
- GETTLER, Brian, « Les autochtones et l'histoire du Québec : Au-delà du négationnisme et du récit "nationaliste-conservateur", *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 1 (2016), p. 7-18.
- GIROUX, Dalie, « Thierry Hentsch/Proche-Orient. Désarticulation amoureuse de la puissance du négatif », *Cahiers de l'idiotie*, vol. 2 (2009), p. 221-266.
- GOSSAGE, Peter, « Les enfants abandonnés à Montréal au 19<sup>e</sup> siècle : la Crèche d'Youville des Soeurs Grises, 1820-1871 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 40, n° 4 (1987), p. 537-559.
- GREEN, Rayna, « The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe », *Folklore*, vol. 99, n° 1 (1988), p. 30-55.
- HANI, Morgan « Over One Hundred Years of Misrepresentation: American Minority Groups in Children's Books », *American Educational History Journal*, vol. 38, n° 2 (2011), p. 357-376.
- HARRISON, Henrietta « A Penny for the little Chinese: The French Holy Childhood Association in China, 1843-1951 », *American Historical Review*, vol. 113, n° 1 (2008), p. 72-92.
- HENTSCH, Thierry, « L'altérité dans l'imaginaire occidental : fonction manifeste, fonction occulte », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 59, n° 3 (2006), p. 347-356.
- HEYWOOD, Sophie, « Missionary Children: The French Holy Childhood Association in European Context, 1843-c.1914 », *European History Quarterly*, vol. 45, n° 3 (juin 2015), p. 446-466.
- IGARTUA, José E, « The Genealogy of Stereotypes: French Canadians in Two English-language Canadian History Textbooks », *Journal of Canadian Studies*, vol. 42, n° 3 (automne 2008), p. 106-132.



JACOBS, Margaret D., « Maternal Colonialism: White Women and Indigenous Child Removal in the American West and Australia, 1880–1940 », *Western Historical Quarterly*, vol. 36, n° 4 (novembre 2005), p. 453-476

JENSZ, Felicity, « Firewood, Fakirs and Flags: The Construction of the Non-Western "Other" in a Nineteenth Century Transnational Children's Missionary Periodical », *Schweizerischen Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte, Sonderheft Mission-transnationale Perspektiven*, vol. 105 (2011), p. 167-191

LACASSE, Germain, « Le phare du train ou le son de la lanterne. Oliver Buell et l'imagerie coloniale au Québec », *Nouvelles vues : revue sur les pratiques et les théories du cinéma au Québec*, n° 15 (hiver 2013-14), [en ligne], <http://www.nouvellesvues.ulaval.ca/no-15-hiver-2013-14-les-pratiques-visuelles-pre-cinematographiques-dirige-par-g-lacasse-et-l-pelletier/articles/le-phare-du-train-ou-le-son-de-la-lanterne-oliver-buell-et-limagerie-coloniale-au-quebec-par-germain-lacasse/> (consulté le 1 octobre 2017).

LAROCHELLE, Catherine, « L'Orient comme miroir : les altérités orientale et autochtone dans les récits de voyage des Canadiens français au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire sociale/Social History*, vol. 50, n° 101 (mai 2017), p. 69-87.

LEBEL, Jean-Marie, « La nuit où périt le Music Hall... », *Cap-aux-Diamants*, 52 (1989), p. 66.

LE BRETON, David, « Notes sur les imaginaires racistes du corps », *Quasimodo*, n° 6 (2000), p. 53-59.

LIEBERSOHN, Harry, « Introduction: The Civilizing Mission », *Journal of World History*, vol. 27, n° 3 (septembre 2016), p. 383-387.

MADDRELL, Avril M. C., « Discourses of Race and Gender and the Comparative Method in Geography School Texts, 1830-1918 », *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 16 (1998), p. 81-103.

MANZO, Kate, « Imaging Humanitarianism: NGO Identity and the Iconography of Childhood », *Antipode*, vol. 40, n° 4 (septembre 2008), p. 632-657.

MARTIN, Michèle, « L'image, outil de lutte contre l'analphabétisme : le rôle de la presse illustrée au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'éducation populaire », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 19, n° 2 (automne 2007), p. 37-52.

MASSE, Vincent, « L'Amérindien "d'un autre âge" dans la littérature québécoise au XIX<sup>e</sup> siècle », *Tangence*, n° 90 (été 2009), p. 107-133.

MATASCI, Damiano, « Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 125 (2010), p. 5-26.

MATASCI, Damiano, « Les missions pédagogiques françaises en Allemagne : un exemple de circulation transfrontière des idées et des modèles scolaires (1860-1914) », *Trajectoires*, n° 3 (2009), [En ligne], <http://journals.openedition.org/trajectoires/235>, consulté le 7 décembre 2016.

MCANDREW, Marie, Béchir OUESLATI et Denise HELLY, « Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day », *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 3, n° 1 (2011), p. 5-24.

MORRISON, Hugh, « "Impressions Which Will Never Be Lost": Missionary Periodicals for Protestant Children in late-Nineteenth Century Canada and New Zealand », *Church History*, vol. 82, n° 2 (juin 2013),

MORRISON, Hugh, « "Little Vessels" Or "Little Soldiers": New Zealand Protestant Children, Foreign Missions, Religious Pedagogy and Empire, c. 1880s-1930s », *Paedagogica Historica*, vol. 47, n° 3 (juin 2011), p. 303-321.

MORTON, Suzanne, « Identité sexuée et pouvoir : Genre et classe sociale, sexualité, citoyenneté, nation et colonialisme / Kathleen M. Brown, Good Wives, Nasty Wenches, and Anxious Patriarchs: Gender, Race and Power in Colonial Virginia (Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1996); / Catherine Hall, Civilising Subjects: Metropole and Colony in the British Imagination, 1830-1867 (Cambridge, Polity Press, 2002); / Adele Perry, On the Edge of Empire: Gender, Race and the Making of British Columbia, 1849-1871 (Toronto, University of Toronto Press, 2001); / Mary Louise Roberts, Disruptive Acts: The New Woman in Fin-de-Siècle France (Chicago, University of Chicago Press, 2002); / Bonnie G. Smith, The Gender of History: Men, Women and Historical Practice (Cambridge, Harvard University Press, 1998); / Angela Woolacott, To Try Her Fortune in London: Australian Women, Colonialism and Modernity (New York, Oxford University Press, 2001) », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, n° 4 (2004), p. 627-640.

MORUZI, Kristine, « "Donations Need Not Be Large to Be Acceptable": Children, Charity, and the Great Ormond Street Hospital in *Aunt Judy's Magazine*, 1868-1885 », *Victorian Periodicals Review*, vol. 50, n° 1 (printemps 2017), p. 190-213

NURSE, Andrew, « Thanking God for...? Historical Perspectives on Cultural Appropriation », *ActiveHistory*, 13 juin 2017, [en ligne], <http://activehistory.ca/2017/06/thanking-god-for-historical-perspectives-on-cultural-appropriation/#more-21463>.

OLSEN, Stephanie, « The History of Childhood and the Emotional Turn », *History Compass*, vol. 15, n° 11 (nov. 2017), p. 1-10

OLSEN, Stephanie et Rob Boddice, « Styling Emotions History », *Journal of Social History* (2018), p. 1.

PILARCZYK, Ian C., « 'So Foul A Deed': Infanticide in Montreal, 1825-1850 », *Law and History Review*, vol. 30, n° 2 (2012), p. 575-634.

PROCHASKA, Frank K., « Little Vessels: Children in the Nineteenth-Century English Missionary Movement », *Journal of Imperial and Commonwealth History*, vol. 6, n° 2 (1978), p. 103-118.

RADFORD, Ian, « Performance, Politics, and Representation: Aboriginal People and the 1860 Royal Tour of Canada », *The Canadian Historical Review*, vol. 84, n° 1 (mars 2003), p. 1-32.

RITCHIE, Thomas, « Bonfils & Son, Egypt, Greece and the Levant; 1867-1894 », *History of Photography*, vol. 3, n° 1 (1979), p. 33-46.

ROUSSEAU, Louis, « La construction religieuse de la nation », *Recherches sociographiques*, vol. 46, n° 3 (2005), p. 437-452.

ROUSSEAU, Louis, « Les missions populaires de 1840-42 : acteurs principaux et conséquences », *Sessions d'étude - Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, vol. 53 (1986), p. 7-21.

STAMP, Robert M., « Empire Day in Schools of Ontario: the Training of Young Imperialists », *Journal of Canadian Studies*, vol. 8, n° 3 (août 1973), p. 32-42.

TOPDAR, Sudipa, « The Corporeal Empire: Physical Education and Politicising Children's Bodies in Late Colonial Bengal », *Gender & History*, vol. 29, n° 1 (avril 2017), p. 176-197.

TURGEON, Andréanne, « La littérature normative est-elle un frein à l'analyse des transformations socioreligieuses ? : L'exemple du « réveil religieux » québécois des années 1840 », *Laval théologique et philosophique*, vol. 70, n° 2 (2014), p. 241-256.

TURKYILMAZ, Zeynep, « Maternal Colonialism and Turkish Woman's Burden in Dersim: Educating the "Mountain Flowers" of Dersim », *Journal of Women's History*, vol. 28, n° 3 (2016), p. 162-186

VIMALASSERY, Manu, Juliana Hu PEGUES et Alyosha GOLDSTEIN, « On Colonial Unknowing », *Theory & Event*, vol. 19, n° 4 (2016), [en ligne], <https://muse.jhu.edu/article/633283>.

WATTS, Ruth, « Education, Empire and Social Change in Nineteenth Century England », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6 (2009), p. 773-786.

ZAGUMNY, Lisa L. et Lydia MIHELIC PULSIPHER, « 'The Races and Conditions of Men': Women in Nineteenth-Century Geography School Texts in the United States », *Gender, Place & Culture*, vol. 15, n° 4 (2008), p. 411-429.

### **2.3 Mémoires et thèses**

BAUER, Natalee Kehaulani « (En)gendering Whiteness: A Historical Analysis of White Womanhood, Colonial Anxieties, and "Tender Violence" in US schools », Thèse de Ph.D. (éducation), University of California, Berkeley, 2017.

BÉRUBÉ, Justin, « Le monde raconté aux petits Canadiens français dans trois revues jeunesse, 1921-1947 », mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2009.

DITTRICH, Klaus, « Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions During the Second Half of the Nineteenth Century », thèse de Ph.D. (histoire), University of Portsmouth, 2010, 2 vol.

FREY, Heather Fitzsimmons, « Victorian Girls and At-Home Theatricals: Performing and Playing with Possible Futures », thèse de Ph.D. (Theatre and Performance Studies), University of Toronto, 2015.

KMIEC, Patricia, « Among the Children. Sunday School Teachers and Evangelical Womanhood in Nineteenth-Century Ontario », mémoire de maîtrise (histoire), Université d'Ottawa, 2008.

LAROCHELLE, Catherine, « Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois (1875-1945) », mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2013.

PLOURDE, Julie, « Un genre en construction : le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920 », mémoire de maîtrise (histoire), Université de Montréal, 2014.

RAYMOND-DUFOUR, Maxime, « Le Canada français face à sa destinée : La *survivance* confrontée au discours nationaliste des manuels scolaires, 1870-1880 », mémoire de maîtrise (histoire), Université de Montréal, 2008.

RAYMOND-DUFOUR, Maxime, « L'Universel et le national : Une étude des consciences historiques au Canada français de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », thèse de Ph.D. (histoire), Université de Montréal, 2016.

ROUSSEAU, Audrey, « Mémoires et identités blessées en contexte postcolonial : La Commission de vérité et réconciliation du Canada », Mémoire de maîtrise (sociologie), Université de Québec à Montréal, 2011.

## 2.4 Revues

*Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 29, n° 1 [printemps 2017].

*Paedagogica Historica*, vol. 31, n° 1 (1995).

*Paedagogica Historica*, vol. 37, n° 1 (2001).

## 2.5 Sites internet

DESMOND, Adrian J., « Thomas Henry Huxley », dans *Encyclopaedia Britannica*, [en ligne], <https://www.britannica.com/biography/Thomas-Henry-Huxley>, consulté le 28 mars 2017).

« J. N. Miller » dans *Les manuels scolaires québécois*, [en ligne], <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/auteurs/auteursm.html#353>, consulté le 28 mars 2017).

« Où sont les femmes ? », *HistoireEngagée*, [en ligne], [http://histoireengagee.ca/?page\\_id=5453](http://histoireengagee.ca/?page_id=5453) (consulté le 13 octobre 2017).

HONECK, Mischa, « Innocent Ignorance: Whitewashing an Empire with the Boy Scouts of America », *History of Knowledge*, [En ligne],

<https://historyofknowledge.net/2017/05/04/innocent-ignorance-whitewashing-an-empire-with-the-boy-scouts-of-america/> (consulté le 6 février 2018).

PARMENTIER, Francis, « BUIES, ARTHUR », dans *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 13, Université Laval/University of Toronto, 1994, consulté le 26 juillet 2017, [http://www.biographi.ca/fr/bio/buies\\_arthur\\_13F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/buies_arthur_13F.html)

PURDY, Judson D., « Hodgins, John George », dans *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 14, Université Laval/University of Toronto, 2003, consulté le 13 janv. 2017, [http://www.biographi.ca/fr/bio/hodgins\\_john\\_george\\_14F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/hodgins_john_george_14F.html).

ROUTHIER, Gilles et Frédéric LAUGRAND (dir.), *L'atlas historique du Québec : les missions au Québec et du Québec dans le monde*, [En ligne], 2014, consulté le 3 août 2017. URL: <http://atlas.cieq.ca/les-missions/evangeliser-les-canadiens-francais-missions-et-retraites-paroissiales-au-xixe-siecle.html>

## 2.6 Autres

*Les Autres hommes*, Enregistrement vidéo, Paris, Arte Vidéo, 2006, 1 vidéodisque : 90 minutes, son, n&b, séquences coul. DVD.

*Real Injun* (2009) réalisé par Neil Diamond.

TREMBLAY, Michel, « Petits chinois à vendre » dans *Bonbons assortis*, Montréal, Leméac/Actes Sud, 2002, p. 165-175).

## Annexe 1 – extraits et poèmes (chapitre 3)

### 1. Marquis de Nadaillac, « Dictée. La fin d'une race », *L'Enseignement primaire*, 13<sup>e</sup> année, no 1 (1<sup>er</sup> sept 1891) : 6.

« La civilisation, comme le char de *Jaggernat*, écrase ceux qui ne peuvent se l'assimiler. Ce qui se passe aux États-Unis en *serait* au besoin une preuve nouvelle. On a successivement enlevé aux Peaux-Rouges les terrains de chasse *convoités* par d'ardents *pionniers* ; on les a *parqués* dans des réserves dont l'étendue, si nécessaire à leur chasse, diminuait rapidement, et les vivres que le gouvernement leur accordait en échange de leurs terres *confisquées* étaient trop souvent soustraits par la vénalité de ceux qui avaient mission de les distribuer. De sombres prophéties, ajoutant aux haines *implacables*, ont souvent amené de sanglantes luttes entre les Indiens et les blancs envahisseurs. Les défaites, les massacres qui les suivent ne font qu'*accélérer* l'œuvre de destruction.

Il faut cependant reconnaître que le gouvernement et les sociétés *philanthropiques* ont fait de généreux efforts pour empêcher un inévitable résultat. On a essayé d'amener les farouches enfants de la prairie au moins à la vie *pastorale*. Dans quelques districts, on construisit pour eux des villages, on leur fournit des terres, des instruments *aratoires*, des semences ; on appela dans les villes des jeunes gens qu'on renvoyait ensuite comblés de présents. Rien n'y fit, ils *s'étiolent*, meurent de faim, plus encore que leurs *congénères* indépendants dans les réserves dépeuplées. Les maladies épidémiques et l'abus du *wiskey* [*sic*] aidant, l'extinction de cette race intéressante au point de vue *anthropologique* et *ethnographique* n'est plus qu'une question de temps. Le vingtième siècle ne connaîtra plus les Peaux-Rouges. »

### 2. P. J. O. Chauveau, « Donnacona » dans *Frères des écoles chrétiennes, Lectures choisies en prose et en vers : quatrième livre*, Québec, Elzéar Vincent, 1891 (c1880), p. 23-26.

#### I.

Stadaconé dormait sur son fier promontoire ;  
Ormes et pins, forêt, silencieuse et noire,  
Protégeaient son sommeil.  
Le roi Donnacona dans son palais d'écorce  
Attendait, méditant sur sa gloire et sa force,  
Le retour du soleil.

La guerre avait cessé d'affliger ses domaines,  
Il venait de soumettre à ses lois souveraines,  
Douze errantes tribus.  
Ses sujets poursuivaient en paix dans les savanes,  
Le lièvre ou la perdrix ; autour de leurs cabanes,  
Les ours ne rôdaient plus.

Cependant il avait la menace à la bouche,  
Il se tournait fiévreux sur sa brûlante couche,  
Le roi Donnacona !

Dans un demi-sommeil, péniblement écloses,  
Voici, toute la nuit, les fatidiques choses,  
Que le vieux roi parla :

## II

« Que veut-il l'étranger à la barbe touffue ?  
Quelques esprits ont guidé cette race velue,  
En deça du grand lac ?  
Pour le savoir, hélas ! Dans leurs fureurs divines,  
Nos jongleurs ont brûlé toutes les médecines,  
Que renfermait leur sac !

« Cudoagny se tait ; les âmes des ancêtres  
Ne parlent plus la nuit ; car nos bois ont pour maîtres,  
Les dieux de l'étranger ;  
Chaque jour verra-t-il s'augmenter leur puissance ?  
J'aurais pu cependant, avec plus de vaillance,  
Conjurer ce danger.

"J'aurais pu repousser, loin, bien loin du rivage  
Le chef de son escorte, et châtier l'outrage  
Par leur audace offert.  
Mais de Cahir-coubat ils ont toute la grève,  
Et déjà l'on y voit un poteau qui s'élève,  
D'étranges fleurs couvert.

" Ils ont dû tressaillir dans la forêt sacrée  
Les os de nos aïeux ! Ma poussière exécrée  
N'y reposera pas !  
Les fils de nos enfants, bien loin d'ici peut-être.  
Dispersés, malheureux, maudiront un roi traître,  
Qu'on nommera tout bas.

" Taiguragny l'a dit : l'étranger est perfide,  
Ses présents sont trompeurs, et la main est avide  
Qui nous donne aujourd'hui :  
Elle prendra demain mille fois davantage,  
Mon peuple n'aura plus, bientôt, sur ce rivage,  
Une forêt à lui.

" Taiguragny l'a dit : de ses riches demeures,  
Où, dans les voluptés, il voit couler ses heures  
Leur roi n'est pas content.  
Il lui faudrait encore et mes bosquets d'érables,  
Et l'or qu'il veut trouver caché parmi les sables  
De mon fleuve géant.

" Jeunes gens, levez-vous et déterrez la hache,  
La hache des combats ! Que nulle peur n'arrache,  
A vos cœurs un soupir !  
Comme un troupeau d'élans ou de chevreuils timides.  
Tons ces fiers étrangers sous vos flèches rapides,  
Vous les verrez courir.

" Mais inutile espoir ! Leur magie est plus forte,  
Et son pouvoir partout sur le nôtre l'emporte,  
Leur Dieu, c'est un Dieu fort !  
Quand il fut homme, un jour, dans un bien long supplice  
De ceux dont *il* venait expier la malice,  
Ce Dieu reçut la mort.

" Domagaya l'a dit : les tribus de l'aurore,  
Ni celles du couchant, plus savantes encore,  
N'ont jamais inventé  
De tourments plus cruels ; mais, chef plein de vaillance  
Le Dieu des étrangers a souffert en silence,  
Puis au ciel est monté. "

### III

Ainsi parlait le roi dans son âme ingénue ;  
Et lui-même bientôt sur la flotte inconnue,  
Il partait entraîné.  
Ses femmes, ses sujets hurlèrent sur la rive,  
Criant Agouhanna ! De leur clameur plaintive,  
Cartier fut étonné.

Et prenant en pitié leur bruyante infortune,  
Le marin leur promit qu'à la douzième lune,  
Ils reverraient leur roi.  
Des colliers d'ésurni scellèrent la promesse,  
Cartier les accepta ; puis ils firent liesse ;  
Car il jura sa foi.

Douze lunes et vingt, et bien plus se passèrent,  
Cinq hivers cinq étés lentement s'écoulèrent ;  
Le chef ne revint pas.  
L'étranger de retour, au sein de la bourgade,  
Du roi que chérissait la naïve peuplade  
Raconta le trépas.

### IV

Vieille Stadaconé ! sur ton fier promontoire,



Il n'est plus de forêt silencieuse et noire ;  
Le fer a tout détruit.  
Mais sur les hauts clochers, sur les blanches murailles,  
Sur le roc escarpé, témoin de cent batailles,  
Plane une Ombre la nuit.

Elle vient de bien loin, d'un vieux château de France,  
A moitié démoli, grand par la souvenance  
Du roi François Premier.  
Elle crut au Dieu fort qui souffrit en silence,  
Au grand chef dont le cœur fut percé d'une lance,  
Elle crut au guerrier !

Donnacona ramène au pays des ancêtres,  
Domagaya lassé de servir d'autres maîtres,  
Aussi Taiguragny.  
Les vieux chefs tout parés laissent leur sépulture.  
On entend cliqueter partout comme une armure,  
Les colliers d'ésurni.

Puis ce sont dans les airs mille clameurs joyeuses,  
Des voix chantent en chœur sur nos rives heureuses,  
Comme un long hosanna.  
Et l'on voit voltiger des spectres diaphanes,  
Et l'écho sur les monts, dans les bois, les savanes,  
Répète : Agouhanna ! »

3. F. X. Garneau, « Le dernier Huron » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée : en langue française pour les écoles catholiques : seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - cinquième livre*, Montréal, J.B. Rolland, 1877, p. 345-348.

"Triomphe, destinée ! enfin, ton heure arrive,  
O peuple ! tu ne seras plus.  
Il n'erra plus bientôt de toi sur cette rive  
Que des mânes inconnus.  
En vain le soir, du haut de la montagne,  
J'appelle un nom, tout est silencieux.  
O guerriers ! levez-vous, couvrez cette campagne,  
Ombres de mes aïeux !

Mais la voix du Huron se perdait dans l'espace  
Et ne réveillait plus d'échos,  
Quand, soudain, il entend comme une ombre qui passe,  
Et sous lui frémir des os.

Le sang indien s'embrase en sa poitrine ;  
Ce bruit qui passe a fait vibrer son cœur,  
Perlode illusion ! au pied de la colline  
C'est l'acier du faucheur !

Encor lui, toujours lui, cerf au regard funeste  
Qui me poursuit en triomphant.  
Il convoite, déjà, du chêne qui me reste  
L'ombrage rafraîchissant.  
Homme servile ! il rampe sur la terre ;  
Sa lâche main, profanant des tombeaux,  
Pour un salaire impur va troubler la poussière  
Du sage et du héros.

Il triomphe et, semblable à son troupeau timide,  
Il redoutait l'œil du Hurou ;  
Et lorsqu'il entendait le bruit d'un pas rapide  
Descendant vers le vallon,  
L'effroi, soudain, s'emparait de son âme ;  
Il croyait voir la mort devant ses yeux.  
Pourquoi dès leur enfance et le glaive et la flamme  
N ont-ils passé sur eux ?

Ainsi Zodoïska, par des paroles vaines,  
Exhalait un jour sa douleur.  
Folle imprécation jetée au vent des plaines,  
Sans épuiser son malheur.  
Là, sur la terre, à bas, gisent ses armes,  
Charme rompu qu'aux pieds broya le temps.  
Lui-même a détourné ses yeux remplis de larmes  
De ces fiers impuissants.

Il cache dans ses mains sa tête qui s'incline,  
Le cœur de tristesse oppressé.  
Dernier souffle d'un peuple, orgueilleuse ruine  
Sur l'abîme du passé.  
Comme le chêne isolé dans la plaine,  
D'une forêt noble et dernier débris,  
Il ne reste que lui sur l'antique domaine  
Par ses pères conquis.

Il est là seul, debout au sommet des montagnes,  
Loin des flots du Saint-Laurent ;  
Son œil avide plonge au loin dans les campagnes  
Où s'élève le toit blanc.  
Plus de forêts, plus d'ombres solitaires ;

Le sol est nu, les airs sont sans oiseaux ;  
Au lieu de fiers guerriers, des tribus mercenaires  
Habitent les côteaux.

Que sont donc devenus, ô peuple ! et ta puissance  
Et tes guerriers si redoutés ?  
Le plus fameux du nord jadis par ta vaillance,  
Le plus grand par tes cités.  
Ces monts couverts partout de tentes blanches  
Retentissaient des exploits de tes preux,  
Dont l'œil étincelant reflétait sous les branches  
L'éclair brillant des cieux.

Libres comme l'oiseau qui planait sur leurs têtes,  
Jamais rien n'arrêtait leurs pas.  
Leurs jours étaient remplis et de joie et de fêtes,  
De chasses et de combats.  
Et dédaignant des entraves factices,  
Suivant leur gré leurs demeures changeaient.  
Ils trouvaient en tous lieux des ombrages propices,  
Des ruisseaux qui coulaient.

Au milieu des tournois sur les ondes limpides  
Et des cris tumultueux,  
Comme des cygnes blancs dans leurs courses rapides  
Leurs esquifs capricieux,  
Joyeux, voguaient sur le flot qui murmure  
En écumant sous les coups d'avirons.  
Ah ! fleuve Saint-Laurent, que ton onde était pure  
Sous la nef des Hurons !

Tantôt ils poursuivaient de leurs flèches sifflantes  
Le renne qui pleure en mourant,  
Et tantôt sous les coups de leurs haches sanglantes  
L'ours tombait en mugissant.  
Et, fiers chasseurs, ils chantaient leur victoire  
Par des refrains qu'inspira la valeur.  
Mais pourquoi rappeler aujourd'hui la mémoire  
De ces jours de grandeur ?

Hélas ! puis-je, joyeux, en l'air brandir la lance  
Et chanter aussi mes exploits ?  
Ai-je bravé comme eux, au jour de la vaillance,  
La hache des Iroquois  
Non, je n'ai point, sentinelle furtive,  
Jusqu'en leur camp surpris des ennemis.

Non, je n'ai pas vengé la dépouille plaintive  
De parents et d'amis.

Tous ces peux, descendus dans la tombe éternelle,  
Donnent couchés sous ces guérets ;  
De leur pays chéri la grandeur solennelle  
Tombait avec les forêts.  
Leurs noms, leurs jeux, leurs fêtes, leur histoire,  
Sont avec eux enfouis pour toujours,  
Et je suis resté seul pour dire leur mémoire  
Aux peuples de nos jours !

Orgueilleux aujourd'hui qu'ils ont mon héritage,  
Ces peuples font rouler leurs chars,  
Où jadis s'assemblait, sous le sacré feuillage,  
Le conseil de nos vieillards.  
Au sein du bruit leurs somptueux cortèges  
Avec fracas vont profaner ces lieux !  
Et les éclats bruyants des rires sacrilèges  
Y montent jusqu'aux cieux.

Mais il viendra pour eux le jour de la vengeance,  
Et l'on brisera leurs tombeaux.  
Des peuples inconnus comme un torrent immense  
Ravageront leurs coteaux.  
Sur les débris de leurs cités pompeuses,  
Le pâtre assis alors ne saura pas  
Dans ce vaste désert quelles cendres fameuses  
Jaillissent sous ses pas.

Qui sait ? peut-être alors renaîtront sur ces rives  
Et les Indiens et leurs forêts ;  
En reprenant leurs corps, leurs ombres fugitives  
Couvriront tous ces guérets ;  
Et se levant comme après un long rêve,  
Ils reverront partout les mêmes lieux,  
Les sapins descendant jusqu'aux flots sur la grève,  
En haut les mêmes cieux."

4. J. Lenoir, « Chant de mort d'un huron. Légende canadienne » dans *Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, Lecture à haute voix : lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M, V. Delahaye - cours supérieur, Montréal, Beauchemin, 1898, p. 104-106.*

"Sur la grande montagne aux ombres solitaires,  
Un jour il avait fuit, comme fuit le chasseur ;  
Son œil était de feu, comme l'œil de ses pères ;  
Mais son orbe roulait avec plus de fureur !

Où guide-t-il ses pas ? quelle rage l'anime ?  
Le bronze de son front paraît étinceler !  
Est-ce un sombre guerrier, ou bien une victime  
Qu'aux mânes de son frère il brûle d'immoler ?

Il est là près du chêne : une hache sanglante  
Soutient ses larges bras l'un dans l'autre enlacés ;  
On dit qu'il se calma, que sa lèvre tremblante  
Laissa même échapper ces mots qu'il a tracés :

"Chêne de la grande colline,  
Arbre chéri de mes aïeux,  
Écoute ! qu'à ma voix ton oreille s'incline,  
Je suis venu te faire mes adieux !  
"Ils m'avaient dit : tes pieds ont perdu leur vitesse,  
A quoi peuvent-ils te servir ?  
Ta hache est là qui pleure et maudit ta vieillesse :  
Elle sent que tu vas mourir !

Pourtant je te l'apporte : à mon heure dernière  
C'est le seul don que je puisse t'offrir !  
Je te la donne, à toi, mais fais que sa paupière  
Ne m'aperçoive point mourir !

Si tu vois l'orignal au pied toujours rapide,  
Près de ton feuillage bondir,  
Dis pour le consoler, qu'il marche moins timide,  
Parce que tu m'as vu mourir.

Chêne de la grande colline,  
Arbre chéri de mes aïeux,  
Écoute, qu'à ma voix ton oreille s'incline,  
Je suis venu te faire mes adieux !

On dit qu'ayant chanté d'une voix bien sonore,  
Le vieillard s'arrêta pour essuyer ses yeux,

Que ses larmes coulaient comme il en coule encore,  
Quand on perd un bonheur qui n'a pu rendre heureux !

On dit même qu'après, sur la grande montagne,  
L'ombre du vieux guerrier apparut bien souvent,  
Qu'on entendit gémir, la nuit, au bruit du vent,  
Comme une voix de mort qu'une lyre accompagne !"

## Annexe 2 - Performance de l'indianité (collèges et couvents)

Cette liste partielle a été établie grâce à la consultation des documents suivants :

*Journal de l'instruction publique*, 1857-1879.

*Journal of Education*, 1857-1879.

Jean Béreau, *350 ans de théâtre au Canada français*, Montréal, Le Cercle du livre de France, 1958.

Fernand Boulet, *Répertoire du théâtre au Collège de l'Assomption*, L'Assomption, Collège de l'Assomption, 1987.

Jeanne Corriveau, « Jonathas du R. P. Gustave Lamarche et le théâtre collégial », mémoire de maîtrise (études françaises), Université de Montréal, 1965.

Julie Plourde, « Un genre en construction : le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920 », mémoire de maîtrise (histoire), Université de Montréal, 2014.

Date	Institution	Quoi	Garçons/ Filles
1834	Séminaire de Québec	Exhibition d'un grand nombre d'objets d'histoire nationale, de costumes sauvages, etc. - Discours d'un sauvage du N.O.	G
11 août 1835	Séminaire de Québec	Rapports de plusieurs jeunes voyageurs arrivés des États-Unis et du Mexique : discours d'un descendant de Montézuma - Discours d'un chef Apache, etc., etc.	G
14(?) août 1838	Séminaire de Québec	Trois discours anglais : allocution d'un chef Indien à ses guerrier [ <i>sic</i> ] au moment de combattre les Espagnols	G
12 août 1839	Séminaire de Québec	Ataliba, or the last of the Incas, in French, in which last the audience was struck with the gorgeous appearance of the dresses of the Peruvians, almost realising the fairy tales of those times of gold and silver	G
1859	École normale Laval	"Séance littéraire et musicale à l'École normale Laval [...] Parmi les morceaux de musique [...] "le Chant de l'Iroquois," que nous publions avec le plus grand plaisir.	G

5 février 1860	Séminaire de Québec - Académie Saint-Denys	Séance académique (5 février 1860) Discours d'ouverture [...] LETTRE écrite de France par Donacona [ <i>sic</i> ] à sa tribu, M. C. Baillargeon, élève de Seconde, candidat. [...] NARRATION - Les Algonquins dans le parloir des Ursulines de Québec, - déclamée par M. W. Couture, élève de Seconde, candidat.	G
8/9 juillet 1861	Ursulines	La Fille Blanche chez les Abénaquis	F
14 janvier 1861	CND - Mont- Sainte-Marie	Sujet pris de l'histoire du Canada 1658	F
6 juillet 1864	Ursulines	Un discours, qu'un chef huron adressa aux Religieuses Ursulines lors du premier incendie de leur couvent, fut récité avec beaucoup de succès par Mlle Nault.	F
5 juillet 1864	CND - Villa Maria	Dialogue semi-musical : 2 blanches et une sauvagesse (lors des examens de fins d'année. Auditoire sélect)	F
11 juillet 1865	Collège de l'Assomption	Archibald Cameron of Lochiell, ou épisode de la guerre de 7 ans en Canada, grand mélodrame en 3 acte, [ <i>sic</i> ] tiré des <i>Anciens Canadiens</i> de Ph. Aubert de Gaspé	G
mars 1868	Collège de l'Assomption	Les Anciens Canadiens	G
avril 1869	CND - Villa Maria	Rose des Algonquins [Coaïna]	F
juin 1869	CND - Villa Maria	Coaïna	F
11 mai 1870	Collège Sainte- Marie (Jésuites)	Le P. Isaac Jogues, S. J. ou l'Évangile prêché aux sauvages	G
30 juin 1874	Collège Sainte- Marie (Jésuites)	Le P. Isaac Jogues, S. J. ou l'Évangile prêché aux sauvages	G
2 juillet 1878	Séminaire de Trois-Rivières	Les Anciens Canadiens	G
20 février 1879	Collège Bourget à Rigaud	Le Chevalier de Mornac	G
15 janvier 1880	Séminaire de Québec	Les Anciens Canadiens	G
28 janvier 1881	Collège Sainte- Marie (Jésuites)	Donnacona	G



20 octobre 1890	Séminaire de Québec	Les Anciens Canadiens	G
mai 1894	Ursulines - Trois-Rivières	Tableaux avec Combat contre les Sioux, et Sauvagesse et Métis du nord-Ouest, sur la vie de missionnaire de Laflèche	F
12 février 1896	Collège Bourget à Rigaud	Le Chevalier de Mornac	G
1er mai 1899	CND - Caraquet	Mother Bourgeoys (tableau)	F
16 février 1899	Mont-Saint- Louis	Découverte du Canada (ou Cartier)	G
1900	Mont-Saint- Louis	Dollard	G
1902	Mont-Saint- Louis	La conspiration ou Champlain	G
juin 1908	Mont-Saint- Louis	Champlain	G
25 avril 1912	Collège Sainte- Marie (Jésuites)	Dollard	G

## Annexe 3 – « Réussite » de la Ligue Missionnaire des Étudiants

André Pâquet, S. J., « Réussite » dans *Escapades*, Montréal, Ligue Missionnaire des Étudiants, no. 24, n.d. (Archives des Frères de Saint-Gabriel – Montréal).

# RÉUSSITE

### PERSONNAGES :

UN JEUNE MAITRE DE CÉRÉMONIES	
COLIN . . . . .	13 ans
JEANNETTE . . . . .	12 ans
JEANNOT . . . . .	10 ans
UN NÈGRE . . . . .	13 ans
UNE NÈGRESSE . . . . .	12 ans
UN NÉGRILLON . . . . .	10 ans

### PROLOGUE

**LE MAITRE DE CÉRÉMONIES.**  
— Bonjour, Mesdames et Messieurs. (Timide.) J'aurais une petite question à vous poser... Mais ça me gêne. (Pre-nant son courage à deux mains.) Qu'est-ce que ça vous dit à vous autres, les missions? (Un temps.) Ça vous dit rien? Eh bien, à nous autres, ça nous dit bien de quoi. On ne vous en a pas parlé à l'école?... Nous autres, on nous en parle souvent. Et puis, on aime ça.

Vous savez, nous autres, il faut toujours qu'on pense à quelque chose... quand on dort pas. Puis, même quand on dort. Alors, quand on nous parle des missions, on pense aux missions. Il n'y a pas de mal à ça, hein? Des fois, on y pense toute la journée, et puis, la nuit, on rêve aux missions.

L'autre jour, nous avons reçu la visite d'un Père Blanc qui nous a raconté comment il fallait s'y prendre pour convertir les nègres. On commence par leur donner de quoi manger, ensuite on leur enseigne le catéchisme... Mais pour

être sûr qu'ils vont comprendre comme il faut, on demande aux Sœurs de prier fort. Puis, quand ils sont prêts, on les baptise! C'est pas difficile, hein? En tout cas, si jamais on en rencontre des nègres, on saura comment s'y prendre... Le Père Blanc, il connaît ça! Ça fait vingt ans qu'il vit avec eux autres...

*A ce moment, le rideau s'ouvre et l'on voit trois enfants assouplés sur un banc, à l'avant-scène. Un autre rideau cache le reste de la scène derrière eux.*

Chut! (Baissant la voix.) Faut pas les réveiller..., ce sont mes petits amis. Vous les connaissez pas? Je vais vous les présenter. Le grand, là, c'est Colin. Il a peur de rien, lui. L'autre, c'est sa petite sœur. Elle s'appelle Jeannette. C'est une bonne petite fille, parce qu'elle dit toujours comme son grand frère... Le petit, il s'appelle Jeannot, et puis, il a toujours faim. Mais là, ils dorment... Gagez-vous qu'ils rêvent aux missions? Vous allez voir...

Mais, faites pas de bruit! (Il sort sur la pointe des pieds.)

LES NÈGRES (répétant). — Père...  
Fi... Saint-Spi.

COLIN (résolu). — Nous allons les  
convertir!

JEANNETTE. — C'est ça!

JEANNOT. — Moi, je les baptise!

COLIN. — Pas si vite, Jeannot. Il  
faut que je fasse mon sermon!

JEANNOT (déçu). — Encore?

COLIN. — Mais cette fois, tu vas  
m'aider... Monte là-dessus! (Il le fait  
monter sur la grosse pierre et lui met un  
crucifix entre les mains pour qu'il le  
tienne en l'air.) Quand je te ferai signe,  
tu les béniras avec le crucifix. T'as  
compris?

JEANNOT. — Oui.

COLIN. — Toi, Jeannette, tu vas  
prier. Demande au bon Dieu de m'aider  
à les convertir...

JEANNETTE. — Je veux bien...  
(Elle s'agenouille sur la petite pierre et  
récite son chapelet. Colin fait asseoir les  
nègres par terre, en avant, et monte sur



la moyenne pierre, le missel dans la main  
gauche.)

COLIN (sur un ton de prédicateur). —  
Mes bien chers Frères, le bon Pasteur,  
c'est moi! J'ai marché toute la journée  
pour venir vous baptiser... Je n'ai pas  
l'intention de perdre mon temps! Con-  
vertissez-vous, et vous irez au ciel...

JEANNOT (à Colin). — C'est-y le  
temps de les bénir, là?

COLIN (à Jeannot). — Attends, je te  
ferai signe... (Aux nègres.) Mes bien  
chers Frères, au ciel, vous verrez les  
anges, la sainte Vierge, saint Joseph et  
le petit Jésus! Mais si vous ne voulez  
pas vous convertir..., eh bien, vous aurez  
affaire à moi!

JEANNOT (menaçant). — Et puis à  
moi aussi!

COLIN. — Le bon Dieu l'a dit: « Les  
méchants vont aller en enfer! » Enten-  
dez-vous?

NÈGRE (amusé). — L'enfer?... Con-  
nais pas!

NÈGRESSE et NÉGRILLON (ingé-  
nus). — ... Connais pas! (Ils rient.)

COLIN (grave). — Ah! Vous riez?  
Quand vous serez rendus en enfer...,  
vous ne rirez plus!

NÈGRES. — Nous rirons encore!  
(Ils montrent leurs dents blanches.)

COLIN (scandalisé). — Ma foi! Ils  
sont possédés... Bénis-les, Jeannot!

Jeannot fait sur eux, des deux mains,  
un grand signe de croix avec le crucifix.  
Colin s'éponge la figure...

COLIN. — Ecoutez! Je vais vous  
dire ce que c'est que l'enfer. (Les nègres  
cessent de rire. A Jeannette.) Prie fort!  
(Elle lève les yeux au ciel. Aux nègres.)  
Eh bien, l'enfer c'est un endroit où il  
y a du feu... Du feu qui brûle... toujours!  
Des démons... avec des fourches! Ça  
ne vous fait pas peur? (Les nègres  
tremblent.) Oui, vous avez besoin de  
trembler! Et puis, si vous mourez  
comme ça..., c'est là que vous irez!

NÈGRES (apeurés). — Non, non...  
pas d'enfer! pas de diables!

COLIN (radouci). — Alors, faites-  
vous chrétiens...

Les nègres se lèvent et vont vers lui.

**JEANNOT** (à Colin). — On va les avoir!

**COLIN** (aux nègres). — Tout doux! Il faut que vous soyez catéchumènes d'abord, ensuite vous serez chrétiens!

Colin, Jeannette et Jeannot sortent leurs chapelets et, ensemble, les passent au cou des nègres.

**JEANNOT** (apercevant une plaie sur le bras de son négriillon). — Oh! un gros bobol!

**JEANNETTE** (maternelle). — Pauvre petit!... Je vais le soigner... (Elle prend du coton, nettoie le bobo, le panse et met le bras en écharpe. Les autres la regardent faire.)

**COLIN**. — Bon, maintenant voulez-vous vous faire baptiser? (Les nègres font signe que oui.) Alors, dites: OUI.

**NÈGRES** (en chœur). — OUI, OUI, OUI.

**COLIN** (décidé). — Baptisons-les!

**JEANNETTE** et **JEANNOT** (ballant des mains). — Baptisons-les!

**NÈGRES** (de même). — Baptisez-nous!

**COLIN** (expliquant aux nègres). — Nous allons vous laver...

**NÈGRES** (en chœur). — Pas sales!

**JEANNETTE** (interrogeant). — Oui, vous êtes sales, sales...

**JEANNOT**. — Noirs, noirs...

**NÈGRES** (se cachant la figure). — Noirs, mais pas sales!...

**COLIN** (sortant trois draps du baluchon). — Tenez, nous allons vous rendre blancs, blancs...

**NÈGRES** (surpris). — Nègres blancs? Pas possible!

**JEANNOT** (qui devine). — C'est pas difficile...

Les trois enfants enveloppent les nègres, chacun le sien, avec les draps, de façon à ce qu'il n'y ait plus que la tête de noire.

Chacun amène son nègre par le bras. Rendus au ruisseau — derrière le palmier — ils les font agenouiller, leur penchant la tête en avant. Puisant de l'eau (?) dans le creux de leur main, ils font semblant de la leur verser sur la tête.



**COLIN** (aux nègres). — Tenez-vous tranquilles, et priez fort...

**LES TROIS** (après avoir relevé leurs manches, ensemble, et décidés). — Bon, eh bien, là, je te baptise!

**COLIN** (à son nègre). — Tu t'appelleras: Joseph!

**JEANNETTE** (à sa négresse). — Tu t'appelleras: Marie!

**JEANNOT** (à son négriillon). — Tu t'appelleras:... (Il hésite, puis, soudain.) Totol!

**COLIN** (joyeux). — Vous êtes lavés maintenant!

**NÈGRES** (incrédules). — Lavés? (Ils s'examinent.)

**JEANNETTE**. — Vous êtes propres!

**NÈGRES**. — Propres? (Même geste.)

**JEANNOT** (insistant). — Vous êtes blancs!

## Annexe 4 – « L'apôtre »

« L'apôtre » (Canada, Montréal, Archives Univers culture de Saint-Sulpice, Fonds Collège de Montréal, Séances récréatives [1875-[1969 ?]]).

### Prélude

Par une longue introduction de piano, où la tristesse se mélange à la joie, on nous prépare à la scène qui va se dérouler. Puis dans un solo de basse on nous rappelle que le prêtre a pour mission de répandre l'évangile dans tout l'univers, sans jamais se laisser arrêter par la crainte des tourments.

*Leur voix retentira jusqu'aux bornes du monde,  
Ils iront, méprisant les colères de l'onde,  
Parler d'un Rédempteur à tous les archipels.  
Ils verront sans trembler l'appât de la torture  
Et, rayonnants déjà de la gloire future,  
Ils sauront de leur sang cimenter leurs autels.*

### 1<sup>e</sup> Les Adieux

Le jeune missionnaire quitte la maison paternelle, il s'éloigne escorté de ses parents et amis; il sent qu'il s'arrache à tout ce qu'il a de plus cher ici-bas; mais rien ne l'arrête, la voix de Dieu est plus puissante que celle de son cœur.

*Quittez donc, quittez la terre natale  
Et les doux plaisirs qu'elle étale,  
O conquérants audacieux.*

Les parents s'attristent à la pensée des peines et des souffrances que leur fils doit endurer, mais des amis l'encouragent en lui parlant des doux devoirs de l'apôtre et des moyens de triompher de ses ennemis.

(Les parents) :

*Si des méchants que le démon déchaîne  
Vous entendez là-bas les cris de haine?*

(Les amis) :

*Répondez-leur par des élans d'amour.*

(Les parents) :

*Et si la haine armail son bras d'un glaive?  
Que vers les cieux votre regard s'élève  
Pour entrevoir l'aurore d'un beau jour.*

## 2<sup>e</sup> Le Départ

Le missionnaire s'embarque, et pendant que le bateau s'éloigne il jette un dernier regard sur ses paernts, sur ses amis et sur les côtes de sa patrie. Il chante ses adieux d'une voix ferme, mais on sent la tristesse de son âme s'exhaler dans des accents sublimes d'une mélodie ravissante.

*Le vent s'élève, adieu patrie, adieu rivage,  
Où se sont écoulés les jours du plus bel âge,  
Qu'on puisse goûter ici-bas.  
J'ai passé parmi vous, amis, de l'existence  
Et voici qu'il paraît le moment de l'absence.  
Oh! vous n'entendrez plus mes pas.*

*Je pars, c'est vrai, pourtant à cette heure dernière  
Tout ce que j'ai goûté, tous ces êtres que j'aime,  
Je ne pleurerai pas sur eux.  
En pressant au départ la main de mon vieux père,  
En quittant ce séjour, en fuyant cette terre,  
Si des larmes mouillent mes yeux,*

*Ne dites pas, "il pleure", ô non, car la souffrance  
Ne brise pas mon coeur, les feux de l'espérance  
Brillent pour moi du haut des cieux  
Si je n'embrasse plus le sol de la patrie,  
Je courberai mon front sur la croix recueillie.  
Alors serais-je malheureux?*

*Souvent, et je le sais, plongé dans le silence,  
Replié sur moi-même et non pas sans souffrance  
Je serai seul. Oh! oui! bien seul.  
Mais j'aurai consolé, sur sa couche brûlante,  
L'Indien délaissé, pauvre brebis errante  
Que la mort voile du linceuil.*

Et ses amis lui répondent en chœur, du rivage, à cette heure suprême, où la nature, accablée, semble avoir perdu toutes ses forces.

*Voguez, vers les lointains rivages,  
Arborez sur toutes les plages  
Votre étendard victorieux.*

### 3° Les Parents

Les parents, demeurés sur le rivage, pleurent l'enfant qu'ils ont perdu, mais leur soumission à la volonté de Dieu est pleine et entière.

(Un frère) :

*Il vous a plu, mon Dieu, de nous ravir un frère.  
De briser les liens qui nous l'avaient uni.  
Ah! quand il nous quitta pour la terre étrangère,  
Si nous avons pleuré, nous vous avons béni.*

(Le père) :

*Il ne s'assoira plus au foyer de son père!*

(La mère) :

*Il ne parlera plus la langue de sa mère!*

Les petits frères du missionnaire ne voient dans ce départ aucun sujet de s'attrister; au contraire, ils envient ce bonheur, et ils songent déjà au jour où il leur sera donné de partir pour les missions.

*Heureux celui que le Seigneur appelle  
Et qu'il revêt de l'armure des forts.  
Il lui réserve une palme immortelle  
Prix glorieux de sublimes efforts.*

Cependant des petits frères plus jeunes ne partagent pas l'enthousiasme des plus âgés. Ils ont entendu leurs parents parler des dangers de la vie du missionnaire et ils ont peur pour leur grand frère. Quittant le groupe, ils vont à l'église du village pour recommander le missionnaire aux anges du bon Dieu.

*Anges des Cieux, accompagnez ses pas.  
Loin de ces bords, qu'il ne reverra pas.*

### 4° Arrivée du Missionnaire en Mongolie.

La Mongolie était encore assise à l'ombre de la mort. N'ayant jamais entendu parler de l'évangile de Jésus, elle est livrée aux superstitions et à la corruption des moeurs. A l'arrivée du missionnaire elle ressuscite et sort du tombeau.

*Frémis de joie, ô Mongolie,  
Epris de la sainte folie,  
Voici qu'un apôtre nouveau  
Apparaît soudain dans tes plaines  
Robuste, il vient rompre les chaînes  
Qui te rivaient dans le tombeau.*

### Epilogue

Le missionnaire étant mort après bon nombre d'années d'apostolat, son âme est transportée au ciel sur les ailes des anges. Le piano joue une marche triomphale. Puis le chœur des anges présente au Seigneur l'âme bienheureuse du missionnaire et lui demande d'inscrire son nom au livre des élus.

*Bénis, Seigneur, l'ouvrier de ta gloire  
Il t'appartient, c'est l'enfant de ton choix.  
Inscris son nom au livre de victoire  
Puisqu'il étend le règne de ta Croix.*

L'ange de la Mongolie raconte à Dieu les travaux du missionnaire.

*Sois libre enfin, ô terre antique  
Et que la voix, la voix évangélique  
Te tire du fatal sommeil.  
Dépouille-toi de ton suaire  
Ouvre les yeux à la lumière  
Qui doit enchanter ton réveil.*