

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION DES NOIRS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF : LE CAS
DES MANUELS D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU QUÉBEC

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PAR
DANIELLE ALTIDOR

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier mes directeurs de recherche, Paul Eid et Sid Ahmed Soussi pour leur encadrement méthodique, leur rigueur et leur disponibilité. Leurs compétences et leur implication m'ont grandement aidée à accomplir mon doctorat. Ils m'ont énormément appris tout au long de mon parcours.

J'aimerais remercier mon conjoint Wilson Bazile pour son soutien incroyable pendant toutes ces années. Il a été un partenaire idéal. Je ne peux passer sous silence l'impact qu'ont eu mes parents, Charles Irénée Altidor et Marie Bernadette Jean-Charles, sur ma combativité et ma force de détermination. Ils m'ont surtout appris à ne jamais renier mes origines et mon identité. Ce sont ces valeurs qui m'ont permis d'accomplir cette thèse de doctorat.

« Soyez autant fiers de votre race aujourd'hui que l'étaient vos pères dans le passé. Nous avons une histoire magnifique, et nous allons en créer une autre dans l'avenir qui étonnera le monde ». (Marcus Garvey)

DÉDICACE

À mes enfants, Danycka et Cédrick-
Wilson Bazile, soyez toujours fiers de
vos racines.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
MISE EN CONTEXTE.....	4
1.1 La situation des Noirs dans la société québécoise	4
1.2 Problématique et questions de recherche.....	8
1.2.1 Pertinence sociale de la recherche.....	12
1.2.2 Pertinence scientifique de la recherche	15
1.2.3 Démarche méthodologique.....	17
CHAPITRE II	
REVUE DE LITTÉRATURE : LES NOIRS ET LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS	21
2.1 Rapports sociaux racisés : discours, représentation et domination.....	22
2.1.1 Représentation	22
2.1.2 Reproduction des rapports de domination : le poids du discours et de la représentation.....	27
2.1.3 La reproduction systémique des inégalités raciales.....	30
2.1.4 Analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires	36
2.2 Obstacles et représentations : Les Noirs et les minorités	37
2.2.1 Les Noirs dans le milieu scolaire.....	37
2.2.2 Les représentations des minorités dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire.....	48

2.2.3	Synthèse de la revue de littérature.....	61
CHAPITRE III		
	CADRE THÉORIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE.....	69
3.1	Les choix théoriques retenus	71
3.1.1	L'analyse critique du discours (ACD).....	71
3.1.2	<i>Critical Race Theory (CRT)</i>	73
3.1.3	Analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires	74
3.2	Le modèle d'analyse	76
3.2.1	Domination et exclusion symbolique	76
3.2.2	Noirs et communautés noires	79
3.2.3	Représentation des Noirs.....	83
3.3	Interaction : Domination et représentation	84
3.4	Dimensions analytiques	87
CHAPITRE IV		
	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	90
4.1	Les différentes méthodes : l'analyse des représentations des minorités.....	90
4.2	Démarche de l'enquête	95
4.3	Histoire et éducation à la citoyenneté.....	97
4.4	Les choix des manuels – échantillons.....	100
4.4.1	Le corpus des manuels du 1er cycle du secondaire	103
4.4.2	Le corpus des manuels de la 1re année du 2e cycle du secondaire ...	104
4.4.3	Le corpus des volumes de la 2e année du 2e cycle du secondaire	106
4.5	Mode opératoire des concepts	108
4.5.1	La représentation des Noirs	108
4.5.2	La domination.....	113
4.6	La grille d'analyse et ses indicateurs	119
4.6.1	Introduction : les thèmes	121
4.6.2	Thème 1 : commerce triangulaire et traite atlantique.....	122
4.6.3	Thème 2 : Colonialisme et violences instituées	133
CHAPITRE V		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	139
5.1	Thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique	140

5.1.1	Les caractéristiques de la traite négrière et le commerce triangulaire.....	140
5.1.2	Témoignages et œuvres de référence (ou mémoire).....	166
5.1.3	Marron et résistance (ou abolitionniste).....	175
5.1.4	Héritage ou incidence.....	184
5.1.5	Le cas du Québec.....	190
5.1.6	Synthèse critique.....	219
5.2	Thème 2 : Colonialisme et violences instituées.....	271
5.2.1	Colonialisme européen et racisme.....	272
5.2.2	Les différents génocides.....	289
5.2.3	Colonialisme et violences.....	294
5.2.4	Les témoignages/œuvres.....	319
5.2.5	Synthèse critique.....	334
CHAPITRE VI		
SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....		373
6.1	Constats empiriques.....	375
6.1.1	Processus d'« invisibilisation » systémique.....	381
6.2.	Constats théoriques.....	384
CONCLUSION.....		398
7.1	Retombées scientifiques.....	398
7.2	Perspectives de recherche et limites de la recherche.....	402
ANNEXE A		
GRILLE D'ANALYSE THÉMATIQUE.....		411
ANNEXE B		
QUESTIONS DE RECHERCHE.....		417
ANNEXE C		
LES VOLUMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ		418
ANNEXE D		
PROFIL DU RECENSEMENT, RECENSEMENT DE 2016.....		424
BIBLIOGRAPHIE.....		427

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
5.1 Le commerce triangulaire.....	143
5.2 Le commerce triangulaire.....	145
5.3 Place de la bourse, Bordeaux.....	145
5.4 Le commerce triangulaire.....	147
5.5 Les Empires coloniaux vers 1700.....	148
5.6 Les voies commerciales maritimes au XVII ^e siècle	149
5.7 Les relations commerciales entre l'Europe et le monde au XVII ^e siècle	150
5.8 Le commerce triangulaire au XVII ^e siècle.....	152
5.9 Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique	154
5.10 Les navires négriers	157
5.11 Plan d'un navire négrier (1825).....	157
5.12 Le transport des esclaves	158
5.13 Les différentes industries.....	159
5.14 Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique.....	160

5.15 Le Code noir	162
5.16 Le Code noir (1685)	163
5.17 Le Code Noir	164
5.18 Carmontelle (Louis Carrogis), Portrait de Mademoiselle Desgots de Saint-Domingue avec son esclave Laurent (1766).....	165
5.19 Esclave coupant des cannes à sucre (17 ^e siècle).....	166
5.20 D'Alfonso du Congo à Jean du Portugal.....	168
5.21 La fortune d'Anvers.....	168
5.22 Le commerce transatlantique vu par un économiste du XVIII ^e siècle	171
5.23 Le commerce transatlantique a enrichi l'Europe, selon des historiens du XXI ^e siècle.....	171
5.24 Un historien français au XX ^e siècle.....	172
5.25 L'économie-monde (XV ^e - XVIII ^e siècle) selon Fernand Braudel	173
5.26 L'esclavage vu par un philosophe français.....	174
5.27 Un héros haïtien.....	177
5.28 Portrait Harriet Tubman (vers 1820-1913).....	178
5.29 Une combattante pour la liberté.....	179
5.30 Harriet Tubman (1820-1913).....	180
5.31 Harriet Tubman vers 1860	181
5.32 Des conquérants identifiables	185

5.33 Les traces de l'esclavage	186
5.34 Miles Davis (1926-1991).....	187
5.35 Info Plus. Café, thé et chocolat.....	188
5.36 Samuel de Champlain, Anonyme (gravure, 19 ^e siècle).....	194
5.37 Le débarquement des frères Kirke à Québec.....	200
5.38 Propager la foi catholique.....	201
5.39 La prise de Québec par les frères Kirke en 1629.....	202
5.40 Le portrait d'Angélique	206
5.41 Marie-Joseph Angélique (vers 1710-1734).....	207
5.42 Le Rocher Nigger, en Estrie	209
5.43 Brève histoire du peuplement européen en Nouvelle-France.....	213
5.44 L'origine ethnique des habitants et habitantes établis par mariage au Canada (1608-1760)	213
5.45 La composition de l'immigration canadienne, avant 1760.....	217
5.46 Chapitoulas	218
5.47 Esclave coupant des cannes à sucre (17 ^e siècle).....	243
5.48 George Washington supervise des esclaves	252
5.49 Des esclaves au travail dans une plantation d'indigotiers	252
5.50 Un employé du gouvernement, sa famille et ses esclaves.....	253

5.51 Junius B. Steams, George Washington à sa plantation de Mount Vernon (1853).....	260
5.52 George Washington supervise des esclaves	261
5.53 Le Native Land Act en Afrique du Sud	277
5.54 Le concept de race	279
5.55 Info Plus. La définition du mot nègre au XIX ^e siècle.....	280
5.56 Préjugés, racisme et discrimination	281
5.57 Un manuel d'économie et de droit français du début du XX ^e siècle.....	282
5.58 Les fondements de la colonisation.....	283
5.59 L'article « Nègre » dans un dictionnaire du XIX ^e siècle	284
5.60 Une publicité française pour le produit Banania	285
5.61 Le racisme scientifique	287
5.62 Opinion	287
5.63 Camp de réfugiés au Rwanda	290
5.64 Une révolte contre l'envahisseur	292
5.65 Dossier 11	293
5.66 À la conquête du continent africain	295
5.67 Quelques expositions universelles.....	296
5.68 La mitrailleuse. Exposition universelle de Paris en 1900.....	297

5.69	Témoignage de l'histoire. Lettre à sa majesté Léopold II.....	298
5.70	Le Congo	299
5.71	Des chercheurs d'or en Afrique du Sud au 19 ^e siècle.....	301
5.72	David Dellepiane, Exposition nationale coloniale de Marseille (1922).....	303
5.73	Travailleurs dans une plantation du Togo (vers 1905).....	304
5.74	Léopold II, roi des Belges (vers 1880)	305
5.75	La France esclavagiste dans ses colonies (vers 1845-1848).....	306
5.76	La construction d'un chemin de fer au Cameroun	309
5.77	Une exposition ethnologique à Paris, vers 1892.....	310
5.78	En 1898, Edmund Dene Morel, un journaliste britannique, critique le colonialisme en Afrique.....	311
5.79	Le travail dans une mine de diamants au Congo belge (l'actuel République démocratique du Congo)	312
5.80	Un historien congolais sur les conséquences économiques de la colonisation.....	313
5.81	Un extrait d'une lettre au roi des Belges (1890).....	314
5.82	Témoignage de l'histoire. Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Le Président poète.....	321
5.83	Le projet colonial de la France	325
5.84	Politique, commerce... et injustice.....	326
5.85	Info Plus. Batouala, véritable roman nègre	398

5.86 Léopold Senghor.....	329
5.87 Frantz Fanon, un psychiatre antillais, sur la décolonisation de l'Algérie....	331
5.88 Le fondateur du Sénégal moderne. Léopold Sédar Senghor (1906-2002) ..	332
5.89 Rudyard Kipling, « Le Fardeau de l'homme blanc », 1899.....	333
5.90 Le racisme scientifique.....	362
5.91 Opinion	362
5.92 Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associé, Durban, Afrique du Sud, 2001	364
5.93 Les impacts de l'impérialisme en Afrique.....	365
5.94 Préjugés, racisme et discrimination	366
5.95 L'impact de l'impérialisme colonial.....	369

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Le tableau : le modèle d'analyse	86
4.1 Le tableau de la démarche	117
4.2 Le tableau des relations causales	118
4.3 Thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique	131
4.4 Thème 2 : Le colonialisme et les violences instituées	138
5.1 Le tableau de la démarche	220
6.1 Observation, thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique	376
6.2 Observation, thème 2 : Le colonialisme et violences instituées	377
6.3 Le tableau : le modèle d'analyse	385

RÉSUMÉ

La présence des Noirs au Québec date du XVII^e siècle. Malgré tout, qu'ils soient nés au Québec, qu'ils soient installés plusieurs générations ou qu'ils soient nouvellement arrivés, les Noirs connaissent un traitement discriminatoire et subissent l'exclusion dans tous les secteurs de la société québécoise. Les recherches mettent en relief de manière explicite plusieurs problèmes propres au milieu scolaire concernant les élèves noirs, tels que le décrochage et l'absence de modèles auxquels ils peuvent s'identifier dans le corps professoral et dans le curriculum. Dans ce contexte, les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté représentent un outil fondamental dans la formation des élèves, notamment parce qu'ils ont un impact déterminant sur la manière dont ces derniers se représentent les rapports majoritaire/minoritaires. Ces outils pédagogiques sont essentiels à la formation des attitudes face à la différence, surtout dans une société comme le Québec, caractérisée par un fort pluralisme culturel. Les manuels scolaires représentent des outils de référence importants pour créer des sociétés plus égalitaires. Il y a donc matière à s'interroger sur la représentation des Noirs dans les manuels québécois d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », afin de comprendre le rôle des récits historiques dominants dans la reproduction de rapports de domination.

Cette thèse analyse les représentations des Noirs dans l'ensemble des manuels du programme d'« histoire et d'éducation à la citoyenneté » au secondaire au Québec, indiqués sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique (2007-2010). Nous analysons ces manuels à partir d'une démarche qualitative fondée sur une analyse documentaire et une analyse de discours. Cette recherche vise à cerner dans quelle mesure et par quels processus les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » contribuent à l'exclusion, à la production, à l'institutionnalisation et à la reproduction de rapports sociaux de domination à travers les représentations des Noirs qu'ils véhiculent. Nos résultats démontrent que ces manuels contribuent, sur le plan symbolique, à la production et à la reproduction de rapports de domination. Plus précisément, l'histoire des Noirs au Canada et au Québec tend à renvoyer aux groupes majoritaires une image de soi positive et valorisante, les éléments incriminants de cette histoire (ex. : esclavagisme, colonialisme, racisme) étant gommés du récit historique et du patrimoine mémoriel. S'agissant de l'histoire des Noirs, les omissions, les silences et les minimisations constituent autant de procédés discursifs qui contribuent, dans ces manuels, à renforcer des rapports symboliques de domination. À quelques exceptions près, le récit historique dominant passe sous silence les voix de spécialistes ou d'auteurs noirs qui ont témoigné de leur propre histoire ou

ont été des vecteurs de grands changements par leurs luttes contre l'esclavage et le racisme (ex. les récits d'esclaves, la littérature anti-coloniale, etc.). Enfin, cette thèse met au jour l'occultation, dans les volumes d'histoire, des préjugés, du racisme et de l'exclusion issus de l'esclavage et du colonialisme que vivent encore les Noirs au Québec aujourd'hui. Cette étude démontre explicitement que les manuels scolaires sont le reflet de rapports racisés de domination et d'exclusion qui traversent la société plus globalement.

Mots clés : Noirs – Rapports de domination – Manuels d'histoire – Éducation à la citoyenneté - Québec

ABSTRACT

Black people have been in Quebec since the 17th century. However, whether they were born in the province, often from families established in the province for several generations, or are newly arrived, Black people are discriminated against and face exclusion from all sectors of Quebec society. Studies have shown in explicit terms that the school system has several problems which are specific to Black students, such as higher drop out rates and an absence of role models with whom students can identify in the teaching personnel and in the curriculum. In this context, History and Citizenship Education textbooks represent fundamental tools for shaping students, notably because they have a decisive impact on the way they conceptualize majority/minority relations. These teaching tools are essential in shaping attitudes when it comes to diversity, especially in a society like Quebec, characterized by a strong cultural pluralism. School textbooks are important reference tools for creating more egalitarian societies. It is legitimate to ask questions when it comes to the representation of Black people in the History and Citizenship Education textbooks used in Quebec, as to understand the role that dominant historical narratives play in reproducing relations of domination.

This thesis analyzes the representation of Black people in every textbook used for the “History and Citizenship Education” program in Quebec high schools, as listed officially by the Bureau d’approbation du matériel didactique (2007-2010). These manuals are analyzed using a qualitative method based on both a documentary and a discourse analysis. This research aims to delineate to what measure and by what means “History and Citizenship Education” textbooks contribute to the exclusion of Black people, and to the production, institutionalization and reproduction of social relations of domination by the representations of Black people that they promote. Our results show that these textbooks contribute, on a symbolic level, to the production and the reproduction of these relations of domination. More precisely, the history of Black people told in Canada and in Quebec tends to comfort the self-representation of dominant groups by showing them in a positive and gratifying light, as the incriminating historical elements (i.e. : slavery, colonialism, racism) have been scrubbed from the historical narrative and the collective memory. When it comes to the Black history presented in these textbooks, omissions, silences and minimization all serve as discursive tools that work to reinforce the symbolic relations of domination. With few exceptions, the dominant historical narrative fails to include the voices of Black specialists or authors who have told the history of their own people or who were vectors for great change through their struggles against slavery and racism (i.e. : slave

accounts, anti-colonial literature, etc.). Finally, this thesis shows the erasure in history textbooks of the prejudice, racism and exclusion that stem from slavery and colonialism and with which Black people in Quebec still struggle today. This research explicitly shows that school textbooks reflect the racialized relations of domination and exclusion which are at work more globally in society.

Keywords : Black people – Relations of Domination – History Textbooks – Citizenship Education - Quebec

INTRODUCTION

Cette thèse vise à montrer comment les manuels utilisés dans le programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » au secondaire au Québec, indiqués sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique (2007-2010), représentent les Noirs.

Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018), l'école est un vecteur qui encourage l'ouverture à l'autre et qui permet aux élèves de se familiariser avec la diversité. Il propose l'éducation interculturelle qui vise à développer des habiletés à communiquer avec des personnes provenant de divers horizons, ce qui aide les élèves à adopter des attitudes d'ouverture et de tolérance. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018) propose plusieurs moyens pour prendre en considération cette diversité. L'éducation interculturelle peut être reliée à l'immigration récente ou ancienne ; aux communautés francophones ou anglophones provenant de la colonisation ; aux Autochtones.

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018) précise que

... l'éducation interculturelle soutient le déploiement du plein potentiel des élèves et des intervenants, et plus particulièrement ceux qui sont issus de l'immigration ou de minorités ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses. En ce sens, elle contribue à lutter contre la marginalisation de groupes encore stigmatisés par des préjugés collectifs, à promouvoir la réussite et l'égalité des chances, ainsi que la pleine participation de tous à la construction d'un Québec pluraliste et inclusif.

(<http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/societe/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle/>).

De plus, le Québec prône comme fondement une société diversifiée et inclusive, ce qui d'ailleurs se reflète dans sa politique d'immigration :

Le Québec reconnaît et valorise sa diversité ethnoculturelle ; ce qui est à son avantage, puisqu'il est admis que la reconnaissance de la diversité, la tolérance et la confiance sont des facteurs de prospérité nationale. (<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>).

En ce sens, cette thèse s'inscrit dans la mouvance actuelle du Québec, celle de l'inclusion, de l'ouverture à l'autre et de la tolérance.

D'abord, le premier chapitre porte sur la mise en contexte, à savoir la situation des Noirs dans la société québécoise ; par la suite, la question de recherche et la problématique sont formulées. L'angle sous lequel sera effectuée la recherche sera énoncé, pour soulever, ensuite, les questions relatives au problème spécifique.

Le deuxième chapitre présente la revue de littérature en mettant en perspective la question de la représentation des minorités, en particulier celle des Noirs, dans les manuels du cours d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » afin de dégager les pertinences sociales et scientifiques de cette recherche. Le volet théorique met en évidence les éléments théoriques qui guideront cette étude. Ensuite, nous présenterons un portrait des obstacles à la réussite scolaire auxquels sont confrontés les jeunes Noirs au Québec. Puis, s'ensuit une recension des écrits sur la représentation des Noirs dans les manuels scolaires, ainsi que sur le traitement d'autres minorités dans ces manuels. Ce chapitre se termine par une synthèse de la revue de littérature.

Le troisième chapitre dégage le modèle d'analyse qui sert d'assise à cette recherche. Il s'agit d'expliquer l'angle de notre analyse, les concepts clefs et les différentes théories.

Au chapitre quatre, sont exposées les orientations méthodologiques retenues en vue de répondre à la question de recherche. Dans un premier temps, les 29 manuels du corpus sont présentés et les raisons qui ont motivé la sélection de ces volumes seront justifiées. Ensuite, la méthodologie qui est empruntée pour analyser le contenu de ces volumes est précisée.

Le chapitre cinq examine de façon détaillée l'analyse des manuels et fait ressortir les résultats obtenus. Le chapitre six fait ressortir les constats empiriques et théoriques ainsi que les résultats de notre recherche. En conclusion de ces six chapitres, les retombées scientifiques sont énoncées. Des perspectives de recherche en lien avec la présente recherche sont présentées. Puis, nous évoquerons enfin les limites de la recherche.

CHAPITRE I

MISE EN CONTEXTE

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter la situation des Noirs dans la société québécoise. Ensuite, nous exposons notre problématique, suivi des questions de recherche. La pertinence sociale et scientifique seront formulées. Ce chapitre se termine en exposant la démarche qui est adoptée pour cette recherche.

1.1 La situation des Noirs dans la société québécoise

Dans ce texte, le terme « Noir »¹ fait référence aux diverses communautés d'origines africaines, afro-américaines, antillaises et caribéennes, qui sont venues s'établir au Canada et au Québec des débuts la colonisation à nous jours.

Le Québec a toujours été une société hétérogène et plusieurs groupes ont grandement modelé le visage du Québec et du Canada : les peuples autochtones, les premiers Noirs et les différentes vagues d'immigration (Fehmiu-Brown, 1995 ; Potvin, 2006, 2009 ; Trudel, 2004². Lors du recensement de 2016³, la province du Québec dénombrait 319 230 membres de la population noire, qui constituait la minorité visible la plus nombreuse. Toujours selon le recensement de 2016 :

¹ Le terme « noir » sera défini plus en détail dans le chapitre trois intitulé « le modèle d'analyse » Qu'il suffise de souligner, à ce stade, que la catégorie « Noirs » est ici entendue comme le produit d'une catégorisation qui s'inscrit dans le cadre des rapports sociaux de domination plongeant leurs racines dans l'histoire de l'esclavagisme et du colonialisme.

² <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/societe/survol.html>

³ <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>

Le Québec présente la deuxième population noire en importance, avec 26,6 % de la population noire totale du Canada. Au cours des 20 dernières années, la population noire a plus que doublé dans cette province, passant de 131 970 personnes en 1996 à 319 230 en 2016 (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019002-fra.htm>)⁴.

L'intégration des immigrants et des enfants d'immigrants, ainsi que l'ouverture à l'autre sont donc des enjeux importants à explorer pour le « vivre-ensemble » au sein de la société actuelle. Cependant, malgré les valeurs prônées telles que la tolérance, l'ouverture à l'autre et le respect des différences, on constate que les exclusions, les préjugés et le racisme persistent à l'endroit des minorités visibles dans le milieu scolaire (CDPDJ, 2011). Selon le rapport sur le profilage racial de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011), le milieu scolaire peine à reconnaître les inégalités ethnoraciales ; le profilage racial et la discrimination systémique dans le milieu scolaire ont un impact sur la réussite, le parcours et la persévérance scolaires de ces jeunes (CDPDJ, 2011).

De plus, malgré la présence des Noirs au Québec, qui date du XVII^e siècle (Trudel, 2004 ; Gay, 2004 ; Williams, 1998), les Noirs nés au Québec et les familles installées depuis plusieurs générations vivent encore des difficultés persistantes quant à leur intégration et surtout à leur pleine acceptation au Québec et « aux différentes sphères de la société en raison, entre autres, de leur origine ethnique » (MICC, 2005 : 2). Ils connaissent un traitement discriminatoire dans différents secteurs de la société (CDPDJ, 2011 ; Potvin, 2007, 2008 ; Eid, 2012).

L'enquête menée par Torczyner (2001) a souligné que la communauté noire était la minorité la plus touchée par la discrimination et l'exclusion sociale à Montréal. Le taux

⁴ Voir tableau en annexe 4 Profil du recensement, Recensement de 2016

de chômage chez les jeunes de 15 à 24 ans est deux fois plus élevé chez les Noirs que chez les non-Noirs du même âge. De plus, à niveau d'éducation égal, les Noirs montréalais ont beaucoup plus de difficultés à trouver un emploi que les autres Montréalais. Dans sa première étude de 2001, Torczyner a soutenu qu'en « 1996, le niveau de chômage des diplômés universitaires Noirs était identique à celui des non-Noirs qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires... » (Torczyner, 2001 : 54). En 2006, il soulignait :

Qu'ils soient d'ancienne immigration de toutes origines, qu'ils soient hautement scolarisés, qu'ils vivent dans une solide structure familiale, qu'ils démontrent une forte intégration linguistique, qu'ils représentent une main-d'œuvre qualifiée, mobile et disponible, qu'ils possèdent de faibles moyens d'améliorer immédiatement leurs conditions de vie, ils sont en majorité victimes d'iniquité à des degrés divers (Torczyner, 2006 : 89).

L'étude plus récente de Torczyner (2010), basée sur des données de recensement de 2006, démontrait que la situation des Noirs à Montréal n'avait pas changé, révélant encore des inégalités marquantes entre cette communauté et le reste de la population :

Nous avons été surpris par ailleurs de constater que l'inégalité persistait entre Noirs et non-Noirs de même niveau d'instruction ou exerçant la même profession : souvent, des membres de la communauté noire pourtant plus qualifiés trouvaient moins facilement un emploi et gagnaient moins que des travailleurs non noirs dont le niveau d'instruction était inférieur (Torczyner, 2010 : 5).

Pour sa part, l'étude de Eid (2012) pour la Commission des droits de la personne (CDPDJ) présente les résultats d'un « testing » visant à mesurer l'ampleur de la discrimination à l'égard des personnes racisées lors de l'embauche dans certains secteurs du marché du travail à Montréal : les entreprises privées, les institutions publiques et les OSBL. Cette étude recense de nombreux travaux récents qui montrent une inégalité flagrante, qui affecte en particulier les Noirs et les Arabes, qui, même après 10 à 15 ans d'installation au Québec, connaissent des taux de chômage plus

élevés. L'étude de Eid (2012), qui s'appuie sur des données de recensement de 2006, fait ressortir qu'à diplôme égal, le taux de chômage affecte d'une façon inquiétante les Québécois racisés comparativement aux Québécois n'appartenant pas aux « minorités visibles » (Eid, 2012). À l'instar de Potvin (1997, 2007 b), Eid rappelle que les membres des minorités racisées nés au Québec ont étudié dans les mêmes universités, maîtrisent parfaitement bien le français et même, pour la plupart, l'anglais, et ce, sans accent étranger ; ils comprennent le code culturel québécois, et possèdent une expérience de travail du Québec. D'après un test de discrimination à l'embauche par envoi de CV fictifs qu'a mené Eid, ainsi que d'après les diverses études citées dans cette étude, le taux de chômage élevé de ce groupe peut s'expliquer « en grande partie par le racisme et la discrimination » (Eid, 2012 : 16). Eid (2012) soutient que les Québécois racisés qui ne parviennent pas à trouver un emploi à la hauteur de leur qualification finissent par se résigner à accepter des emplois nettement inférieurs à leur scolarisation. Ainsi, les enfants d'immigrants racisés qui sont nés au Québec, même détenteur d'un diplôme, ont un salaire moyen nettement inférieur à celui du reste de la population.

Auparavant, la recherche qualitative de Potvin (1997, 2007 b), qui portait sur la manière dont le racisme met en opposition différents pôles identitaires chez la deuxième génération d'origine haïtienne, soit la « blackness », l'« haïtianité » et la « québécoitude », soulevait les mêmes problèmes dans l'univers de l'emploi pour les jeunes de 2e génération d'origine haïtienne. Les jeunes interviewés disaient ne pas se sentir reconnus à leur juste valeur sur le marché du travail. Ils ne parvenaient pas à comprendre cette exclusion, car ils étaient nés au Québec et se disaient culturellement intégrés à la société : « scolarité dans le système d'éducation québécois, diplômes québécois, langue française, bilinguisme, voire multilinguisme, expérience nord-américaine et univers de référence québécois... » (Potvin, 2007b : 151). Par conséquent, les jeunes interrogés, pour l'étude de Potvin (2007 b), expliquaient cette exclusion par leur couleur.

1.2 Problématique et questions de recherche

Cette thèse étudie la représentation des Noirs dans les manuels du programme d'« histoire et d'éducation à la citoyenneté » au secondaire au Québec, indiqués sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique (2007-2010). La perspective théorique qui sera abordée pour traiter ce problème sera celle des rapports de domination à travers des rapports sociaux racisés.

D'abord, plusieurs constats démontrent les problèmes auxquels, encore aujourd'hui, les Noirs sont aux prises au sein de la société québécoise. Entre autres, en février 2016, le producteur et le comédien Louis Morissette a suscité la polémique quand, dans le magazine *Véro*, il a décrié le fait de ne pouvoir embaucher des comédiens blancs pour interpréter un personnage noir. Une pétition a immédiatement circulé pour dénoncer cette déclaration qui rappelle l'origine raciste du *blackface* ainsi que pour souligner le manque de diversité à la télévision québécoise. Par ailleurs, le *blackface* avait déjà été l'objet de controverse au Québec, en 2013, lors du Gala Les Olivier où Mario Jean avait maquillé son visage en noir afin d'imiter Boucar Diouf. Le même scénario s'est reproduit en 2014, quand la directrice artistique Denise Filiatrault avait engagé un comédien blanc pour jouer le rôle de P.K. Subban, ce qui avait, une fois de plus, amené l'indignation. Pourtant,

Au Canada anglais, aux États-Unis et au Royaume-Uni, le *blackface* est considéré au mieux comme une maladresse, et de façon générale comme un geste à connotation raciste. Cela ne semble pas être le cas au Québec, où une majorité de commentateurs (francophones) s'exprimant sur la question ont traité ceux qui s'offusquent du *blackface* au Québec d'apôtres ridicules de la rectitude politique (Cassivi, 2015).

En outre, rappelons également qu'en mars 2017, deux jeunes garçons Noirs, âgés de 8 et 11 ans, avaient été victimes de racisme dans une école primaire de Rosemère. Ils étaient constamment « la cible de propos racistes à l'école » (Perron, 2017) et dans

l'autobus scolaire. La commission scolaire et l'école ne parvenaient pas à mettre fin à cette situation, selon madame Adrienne Charles, la mère des enfants. De plus,

les fils d'Adrienne Charles ont subi des insultes à caractère raciste le jour même d'une présentation sur l'intimidation à l'école. « Ça n'a pas empêché mes enfants de se faire traiter de nègres ! J'ai l'impression que le racisme est noyé. On n'en parle pas vraiment, on parle d'intimidation. On met tout en rose, mais ce n'est pas vrai. La commission scolaire dit : "Ben oui, on comprend, on fait ce qu'il faut", mais ce n'est pas vrai, il n'y a rien de concret ! », dénonce Adrienne Charles (Perron, 2017).

À la suite de cet événement survenu à l'école primaire de Rosemère, en avril 2017, le journal La Presse a rapporté les propos d'un professeur du Collège Maisonneuve qui a affirmé dans sa salle de classe : « Cent pour cent des gens qui n'ont pas remis le travail sont noirs » (Teisceira-Lessard, 2017). Ces propos ont été tenus lorsque le professeur en question avait terminé de ramasser les copies du travail des étudiants. Le Collège Maisonneuve a donc été obligé d'ouvrir une enquête après cet incident.

À cette même période, en mars 2017, lors de la semaine contre le racisme, Kathleen Weil la ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion a annoncé la formation d'un comité-conseil, composé de 14 membres, dans le but de préparer la tenue d'une commission d'enquête sur le racisme et la discrimination systémiques dans la société québécoise. Auparavant, soit en mai 2016, plusieurs personnes issues des minorités visibles avaient réclamé une telle enquête. D'ailleurs, à cet effet, une pétition avait été déposée à l'Assemblée nationale. Rappelons que cette Commission n'a finalement jamais vu le jour.

Partant de ces faits, dans le contexte social actuel, il y a donc matière à s'interroger sur la représentation des Noirs et la reproduction des rapports de domination dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

De nombreux chercheurs ont démontré que les Noirs sont la minorité au Québec qui est la plus touchée par la discrimination et l'exclusion, et ce, dans toutes les sphères de la société (Torczyner, 2001 ; Potvin, 2007, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Certains ont relevé que dans le milieu scolaire, les jeunes Noirs, spécifiquement les Québécois d'origine haïtienne, gardent un douloureux souvenir de leur expérience (Laperrière, 1991 ; Potvin, 1997 ; Labelle, 2001). Plusieurs recherches ont exposé les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes Noirs dans le milieu de l'éducation (Laperrière, 1991 ; Potvin, 1997 ; Labelle, 2001 ; MICC, 2005 ; Livingstone, 2010). À la lumière de ces recherches, il est possible que la représentation des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » soit le reflet des rapports de pouvoir et de domination à l'œuvre dans la société québécoise.

C'est dans ce contexte que se pose la question principale de cette recherche :

- Dans quelle mesure et à travers quels processus les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » contribuent-ils à l'exclusion, à la production, à l'institutionnalisation et à la reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs qu'ils véhiculent ?

Cette question principale soulève trois questions spécifiques. La première est celle reliée à la mémoire :

- Les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », en transcrivant la mémoire collective du groupe majoritaire, prennent-ils en compte, ou au contraire passent-ils sous silence la mémoire identitaire des Noirs ? En particulier, dans quelle mesure ces manuels mettent-ils en valeur les références mémorielles majeures des Noirs, que ces références soient matérielles (ex : île de Gorée, Cap 110) ou culturelles (ex. œuvres de Césaire et Fanon) ?

La question de la mémoire nous semble essentielle, dans la mesure où le programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » poursuit, au 1er cycle comme au 2e cycle du secondaire, deux buts de formation, parmi lesquels celui d'« amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé »⁵. Pour Fraïssé (2003), la mémoire collective est ce qui rassemble un groupe autour d'une histoire commune et ainsi, elle lui permet de vivre dans une continuité. Fraïssé (2003) fait référence à Haas (2002) qui elle soutient que « la mémoire collective est donc ce qui fonde l'identité et la pérennité du groupe » (Haas, 2002). Licata et Klein (2005) vont dans le même sens et définissent « la mémoire collective comme un ensemble de représentations partagées du passé basées sur une identité commune aux membres d'un groupe » (Licata et Klein, 2005 : 243). Selon Licata et Klein (2005), la mémoire collective relative à l'identité détient trois fonctions. Dans un premier temps, ils maintiennent que la référence au passé est indispensable, car elle permet à un groupe social de se définir.

De plus, Licata et Klein (2005) mentionnent que la mémoire collective sert également à assurer que cette identité, qui a été construite par le groupe social, soit positive. Pour ce faire, les auteurs expliquent que le groupe adopte des stratégies afin de parvenir à maintenir une identité positive.

Celle-ci ne pourrait être atteinte que par comparaison avec d'autres groupes sociaux. Dans cette perspective de différenciation positive, le passé est un enjeu crucial : faire référence à un passé prestigieux constituerait un moyen efficace de valorisation du groupe actuel, comme le serait la mise en évidence des « zones d'ombre » dans le passé des autres groupes... (Licata et Klein, 2005 : 245).

Tout compte fait, la mémoire collective peut être utilisée pour justifier des actions passées et des faits présents. Licata et Klein (2005) soulignent que les groupes sociaux

⁵ Histoire et éducation à la citoyenneté. Récupéré de www1.mels.gouv.qc.ca/.../secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf

peuvent mobiliser la mémoire collective à des fins de justification pour magnifier leur identité positive. Dans cette perspective, la mémoire collective d'un groupe peut se construire sous différentes formes : Mémorial, musée, archive, symbole, devise, événement ou autres monuments, qui constituent autant de manières de retracer et faire revivre le passé.

La deuxième question spécifique porte sur la prise de parole.

- Lorsque les auteurs de ces manuels rendent compte des événements où les Noirs sont concernés, le récit historique recoupe-t-il les récits historiques conçus par et pour le groupe concerné ? Plus précisément, dans quelle mesure leur voix est-elle prise en considération dans la transmission de leur propre histoire ?

La troisième question spécifique concerne la prise en compte (ou non) des rapports de domination racisés dans la grille de lecture que propose les manuels étudiés pour éclairer les inégalités et les exclusions sociales qu'ont subi et subissent encore les Noirs au Québec et au Canada.

- Dans quelle mesure les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » prennent-ils en compte le poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs ?

1.2.1 Pertinence sociale de la recherche

Sur le plan social, notre recherche est importante dans la mesure où elle peut contribuer à une meilleure intégration des Noirs dans la société québécoise. Elle permet de mieux comprendre la reproduction des inégalités dans la société. Encore aujourd'hui, les Noirs sont la minorité la plus touchée par l'exclusion sociale et la discrimination au Québec (Torczyner, 2001 ; Potvin, 2007, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012), et ce,

malgré leur présence qui date du XVII^e siècle (Trudel, 2004 ; Gay, 2004 ; Williams 1998). Cette recherche prend au sérieux cette affirmation tirée d'un document officiel du Ministère de l'immigration du Québec : « Les obstacles systémiques à la participation des personnes des minorités ethnoculturelles et les inégalités qui en découlent sont incompatibles avec les visées d'une société pluraliste, libre et démocratique » (MICC, 2015 : 16). À cet égard, cette recherche est utile, car elle favorisera, nous l'espérons, l'inclusion, le développement de relations plus égalitaires et un meilleur vivre ensemble. La diversité culturelle est une grande richesse pour la société. Les Noirs font partie de la société québécoise, mais ils sont encore marginalisés. Une telle recherche met en lumière les différents facteurs qui peuvent favoriser une meilleure inclusion des Noirs dans la société québécoise.

De plus, cette recherche a une pertinence éducationnelle. Elle contribue à mieux former la société d'aujourd'hui. Cette thèse favorisera une meilleure compréhension et une plus grande ouverture à la diversité ethnoculturelle et raciale qui est au cœur de l'histoire canadienne et québécoise. De plus, il est essentiel de souligner que le programme et les manuels scolaires sont les reflets de la société. L'image que veut transmettre une société d'elle-même est « un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé » de la réalité (Chopin, 2006 ; 136). Les manuels scolaires d'histoire représentent un outil fondamental dans la formation des élèves. Ils leur permettent de mieux comprendre le monde (Moreau, 2006). Ils véhiculent des idéologies, des valeurs, une vision du monde et de la place donnée à chacun dans la société, ainsi qu'une mémoire collective nationale et mondiale (Choppin, 2006) ; ils tendent à expliquer et à justifier le présent. Ces outils pédagogiques sont essentiels à la formation des attitudes face à la différence, surtout dans un contexte de pluralisme, comme dans le contexte québécois. Les manuels scolaires représentent donc des outils de référence importants pour créer des sociétés plus égalitaires. Compte tenu de cette importance, il est normal de s'intéresser, dans cette recherche, à l'analyse de la représentation des Noirs. Dans la mesure où aujourd'hui, la société québécoise insiste tant sur des attitudes d'ouverture,

le rôle du matériel didactique est de transmettre des images positives de certains groupes qui ont longtemps été représentés d'une façon négative ou qui « sont encore sujets au racisme » (Mc Andrew, 1987 : 11) et de souligner les rapports de pouvoir et inégalitaires qui a marqué leur histoire au Québec. Les manuels doivent aussi présenter « la valorisation de la diversité culturelle et de l'échange interculturel comme une richesse pour l'ensemble de la société » (Mc Andrew, 1987 : 11).

Finalement, cette recherche peut jouer un grand rôle en ce qui concerne l'inclusion et le mieux-être des jeunes noirs dans le milieu scolaire et dans la société. Se voir autrement dans le milieu scolaire permettrait à ces jeunes de développer une plus grande confiance et une plus haute estime de soi. Une telle recherche souhaiterait cerner et contribuer à solutionner les problèmes et les enjeux auxquels les jeunes noirs sont confrontés dans le milieu scolaire et dans la société québécoise. Qui plus est, le regard de l'Autre a un impact sur la construction identitaire des jeunes Noirs qui se définissent et se construisent en partie à travers un dialogue avec l'image que leur renvoie d'eux-mêmes le groupe majoritaire, une image dans laquelle ils peinent à se reconnaître. Walker (1980) soutient que les Noirs n'éprouvent pas de sentiment d'appartenance à la société canadienne et que surtout, « ils [ont] conçu une idée de leur propre valeur d'après la définition qu'en ont donnée des personnes étrangères à leur groupe » (Walker, 1980 : 5). Antérieurement, Fanon (1952) avait affirmé que

[un] peu plus tard, nous lisons des livres blancs et nous assimilons petit à petit les préjugés, les mythes, le folklore qui nous viennent d'Europe. [...] Le Noir antillais est esclave de cette imposition culturelle. [...] Le nègre est, dans toute l'acception du terme, une victime de la civilisation blanche (Fanon, 1952 : 155).

Il y a tout lieu de penser que ces jeunes noirs intériorisent ces formes de représentation à leur insu, et ce, de manière durable. Walker (1980) va dans le même sens en soulignant que les jeunes blancs, ayant intériorisé les histoires erronées sur les Noirs, reproduisent et perpétuent les préjugés et les stéréotypes dans la vie de tous les jours.

Il attire également notre attention sur le fait que les Noirs ont toujours appris que les héros, les inventeurs et que tous les accomplissements socioéconomiques étaient réalisés par les Blancs. Dans ce sens, le milieu scolaire peut être un vecteur de changement, car il peut préconiser les fondements d'une société démocratique, pluraliste et inclusive. On le sait, plusieurs mesures dans le monde de l'éducation ont été entreprises pour combattre le sexisme et les stéréotypes à l'endroit des femmes afin de les aider à mieux réussir. Selon le secrétariat à la condition féminine :

La persistance des stéréotypes sexuels et sexistes a une incidence importante sur la façon dont les filles et les garçons perçoivent le rôle qu'ils ont à jouer en société. Les stéréotypes conditionnent souvent leurs comportements. [...] Cette division limite, pour les femmes, entre autres, les possibilités d'atteindre l'autonomie économique et a des effets certains sur l'investissement des hommes dans la sphère privée et même sur la réussite scolaire des garçons (Secrétariat à la condition féminine, 2015).

En conséquence, il semble pertinent de mener cette recherche, dans la mesure où elle pourrait favoriser et contribuer à renforcer des valeurs qui sont au fondement de la société québécoise, à savoir :

- L'inclusion.
- L'apprentissage et l'amélioration des rapports égalitaires au sein d'une société démocratique.
- L'éducation de la personne en vue de former un « meilleur citoyen ».
- Une meilleure reconnaissance de l'Autre en l'espèce de la communauté noire.

1.2.2 Pertinence scientifique de la recherche

Les chercheurs au Québec et au Canada ont analysé des minorités spécifiques sous différents angles d'analyse. Cependant, comme nous le verrons, ils ne soulignent pas les rapports de domination en œuvre dans la société québécoise qui se reflètent dans ces manuels d'histoire.

D'abord, certaines recherches, au Québec, ont relevé les difficultés et les obstacles auxquels sont confrontés les jeunes Noirs dans le milieu scolaire québécois (MICC, 2005 ; Estimable, 2006 ; Livingstone, 2010, 2014).

D'autres études se sont attardées sur la perception qu'ont les Noirs, particulièrement celle des Québécois d'origine haïtienne, du racisme et des préjugés dans le milieu scolaire (Laperrière, 1991 ; Labelle, 2001 ; Potvin, 2007 ; Lafortune & Kanouté, 2007). L'étude de Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2008) visait à illustrer le parcours et les résultats scolaires des jeunes de la communauté noire.

Plusieurs études au Québec ont analysé la représentation des minorités spécifiques dans les manuels scolaires et la valorisation de la diversité culturelle (Vincent & Arcand ; 1979 ; Mc Andrew, 1987 ; Thibaudeau, 1988 ; Mc Andrew *et al.*, 2010 ; Hirsh, 2011). D'autres recherches canadiennes et québécoises ont insisté sur l'image des Noirs dans les manuels d'histoire et sur la place que ces volumes leur réservaient (Walker, 1980 ; Almeida, 2010 ; Pool, 2012).

Les pistes soulevées par les études précédentes quant aux obstacles auxquels sont confrontés les jeunes Noirs dans le milieu scolaire et la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire demeurent judicieuses. Notre recherche se distingue de celle de Walker (1980), d'Almeida (2010) et de Pool (2012). Walker (1980) a analysé l'image des Noirs et la place qui leur était réservée dans les articles et dans les manuels universitaires des cours d'histoire du Canada. Almeida (2010) a analysé les 4 volumes du cours d'histoire du Québec du XIXe siècle. Il s'est particulièrement attardé à la place qu'on accordait aux Noirs dans ces manuels, notamment en ce qui concerne la question de l'esclavage des Noirs au Québec. Pool (2012) a analysé les 32 manuels d'histoire du Canada des années 1950-1985, des niveaux intermédiaires (*grades 7-10*). Elle a démontré comment l'absence des Noirs dans ces manuels d'histoire affectait considérablement le processus de construction identitaire des Canadiens Noirs.

Notre recherche procède de la volonté de combler certaines lacunes dans les connaissances scientifiques existantes ; en ce sens qu'elle se consacre à la représentation des Noirs dans le nouveau programme et les manuels d'« histoire et éducation à la citoyenneté » du secondaire du 1er et du 2e cycle du secondaire approuvés par le Ministère de l'Éducation (2007-2010) du Québec. Cette thèse propose une analyse orientée sous un angle inédit, celui de la reproduction des rapports de domination symbolique (Bourdieu, 1997). Pour Bourdieu (1997), la violence symbolique est le premier mécanisme des rapports de domination. Le dominant impose un statut d'infériorité au dominé qui lui, intériorise cette représentation négative. Les dominés perçoivent et acceptent la hiérarchisation sociale qui leur est imposée. Selon Bourdieu, les dominés intériorisent la représentation que le dominant fait du monde. Par conséquent, cette recherche se distingue dans la mesure où elle s'intéresse également à la représentation des Noirs dans l'optique de la reproduction des rapports de domination dans un angle de relation entre majoritaire et minoritaires (Juteau, 1999 ; Guillaumin, 2002) et dans une perspective ancrée dans la *Critical Race Theory* (Ladson-Billings et Tate, 1995 ; Aylward, 1999 ; Gillborn, 2006). D'après Juteau (1999) et Guillaumin (2002), majoritaire et minoritaires s'inscrivent dans une dynamique inégalitaire et un rapport d'oppression. Pour Guillaumin (2002), l'un des fondements des attitudes racistes est l'absence ou le masque de l'autre. La *Critical Race Theory* (CRT) soutient que le pouvoir racial et surtout les lois sont maintenues pour préserver la hiérarchie raciale à travers différents processus (nous reviendrons sur ces approches plus loin).

1.2.3 Démarche méthodologique

Au chapitre quatre, la démarche de l'enquête est exposée. Les 29 manuels de ce programme, du 1er et du 2e cycle du secondaire, approuvés par le Ministère de l'Éducation de la période 2007 à 2010, constitueront notre corpus principal de données afin d'analyser, sous l'angle des rapports de domination symbolique, comment les

Noirs sont représentés. Le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté prend place dans les écoles québécoises en septembre 2005. L'un des buts de ce programme est de former de « bons » citoyens démocrates, ouverts, tolérants, respectueux à l'égard des différences. Ce sont ces objectifs et ces valeurs énoncées qui nous ont orientés vers le choix de ce programme (Nous expliquerons les raisons du Programme au chapitre 4). Plusieurs chercheurs ont analysé la représentation des minorités dans les manuels scolaires. Il s'agit de prendre connaissance des différentes méthodes qu'ils ont utilisées à cet effet. À la fin du chapitre quatre, un mode opératoire des concepts est proposé.

Pour cette recherche, nous choisissons une approche qualitative. Comme le souligne Mongeau (2008) : « Chercher à mieux comprendre signifie chercher à donner un sens à une situation encore relativement confuse ou chercher à donner un nouveau sens à une situation mal comprise » (Mongeau, 2008 : 30). Dans ce cas-ci, cette approche interprétative nous aidera à répondre à la question de recherche et aux questions spécifiques⁶.

Pour répondre à la question de recherche et aux questions spécifiques, il s'agit de travailler sur un corpus à partir d'une démarche qualitative fondée sur une analyse documentaire et une analyse de discours. Le modèle d'analyse qui sera utilisé pour étudier le corpus du contenu des 29 manuels du programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté » s'appuie sur une perspective sensible aux rapports inégaux entre majoritaires et minoritaires. Les concepts seront expliqués dans les prochains chapitres. La méthode d'analyse du contenu de ces volumes sera opérationnalisée dans le modèle d'analyse dans la section 3.3. Au chapitre quatre, un mode opératoire des concepts sélectionnés qui s'articulent autour de leurs dimensions et de leurs indicateurs est approfondi. Plus précisément, le chapitre 4 présente une schématisation des concepts

⁶ Voir annexe B.

définis et des relations entre ces derniers, afin de dégager la grille conceptuelle à travers laquelle le phénomène à l'étude sera observé, mesuré et analysé.

Nous allons analyser les 29 manuels⁷ d'« histoire et éducation à la citoyenneté » du 1^{er} et du 2^e cycle indiqués sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique de la période 2007 à 2010, et approuvés par le ministère de l'Éducation. Il importe de mentionner que les professeurs ont la possibilité de choisir les manuels qu'ils désirent parmi ces volumes⁸. Chaque ensemble didactique contient deux volumes, un tome 1 et un tome 2, à l'exception de quelques manuels que nous présenterons, tels que *L'Occident en 12 événements* et *Réalités*, qui se déclinent en 4 volumes. La liste ci-dessous expose les 29 livres utilisés pour le cours d'« histoire et éducation à la citoyenneté » que nous analyserons.

Pour le 1^{er} cycle du secondaire⁹ :

- *D'hier à demain, 1^{er} cycle* 2006 (approuvé 29 mai 2007)
- *Histoire en action, 1^{er} cycle* 2005 (approuvé le 16 avril 2007)
- *L'Occident en 12 événements, 1^{er} cycle* 2005 (approuvé le 28 janvier 2008). Il comprend quatre volumes : volumes 1 et 2 A ; et volumes 1 et 2 B.
- *Réalités, 1^{er} cycle* 2006 (approuvé le 19 juin 2007). Il comprend quatre manuels : manuel 1A, manuel 1B, manuel 2A, manuel 2B
- *Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle* (approuvé le 15 juin 2007)

Pour le 2^e cycle du secondaire¹⁰ :

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)

⁷ Au chapitre 4, la méthodologie, nous expliquerons en détails le contenu de ces manuels.

⁸ Il est important de souligner que les écoles peuvent sélectionner du matériel en dehors de cette liste. Cependant, ces établissements scolaires doivent payer pour ce matériel et/ou le facturer aux parents.

⁹ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

¹⁰ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle* (approuvé le 17 décembre 2008)
- *Présences, 1re année du 2e cycle 2007* (approuvé le 3 décembre 2008)
- *Repères, 1re année du 2e cycle 2007* (approuvé le 4 décembre 2008)
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle* (approuvé le 8 juillet 2008)
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec* (approuvé le 6 décembre 2011)
- *Fresques, 2e année du 2e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Repères, 2e année du 2e cycle* (approuvé le 4 décembre 2008) 1 seul manuel

Le choix de ce corpus facilitera la compréhension de l'objet d'étude de cette recherche à savoir les rapports de domination à l'endroit des Noirs. Les manuels scolaires sont le reflet de notre société. Les données de ce corpus dévoileront donc quelle position, quelle visibilité et quelle importance cette communauté occupe dans ces volumes d'histoire.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTÉRATURE : LES NOIRS ET LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 1, encore aujourd'hui, les Noirs connaissent un traitement discriminatoire, et ce, dans tous les secteurs de la société québécoise (Potvin, 2007, 2008 ; Torczyner, 2001, 2010 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Il nous paraît donc important de relever les travaux qui ont été effectués sur les jeunes Noirs dans l'établissement scolaire, car l'école est le reflet de la société. Ces études permettent de constater que, même dans le milieu scolaire, les Noirs rencontrent des embûches en raison de leur origine ethnique et/ou d'un processus d'assignation « raciale ».

Dans ce chapitre, cette recension comporte deux volets : la partie théorique et la partie empirique. Dans un premier temps, la première partie met l'accent sur les concepts et les différentes théories qui permettent d'orienter l'analyse de la représentation des Noirs et des rapports de domination dans les manuels scolaires. Un des objectifs poursuivis est de poser les balises théoriques de notre recherche concernant la représentation des Noirs, les rapports de domination et la reproduction des inégalités. Nous mettons en avant, d'abord, les différents courants concernant le concept de représentation : les représentations individuelles, les représentations collectives et les représentations sociales. Ensuite, nous examinons comment le discours et la représentation reproduisent des rapports de domination. Nous terminons par la *Critical Race Theory (CRT)* et l'analyse critique des rapports entre majoritaires et minoritaires. Ainsi, nous évaluons les différentes théories pour en dégager les lignes directrices pour notre recherche.

La deuxième partie, le volet empirique, met en lumière les recherches qui ont porté sur les jeunes Noirs à l'école. Nous nous intéresserons plus précisément aux obstacles auxquels ces jeunes sont confrontés à l'école ainsi qu'à la manière dont les Noirs et les autres minorités sont représentés dans les manuels scolaires. La première section présente la situation des Noirs dans le milieu scolaire. Nous ferons l'état des lieux de la question en exposant les différentes études à ce sujet. La deuxième section décrit les représentations des minorités en général, au primaire et au secondaire. Enfin, la troisième section porte sur la représentation des Noirs dans les manuels. Il s'agit de mettre en évidence les différents angles qui ont été traités sur ce sujet. Il est question de relever les méthodologies, les théories empruntées et les résultats obtenus. Cela permettra de mettre en évidence les aspects non traités.

2.1 Rapports sociaux racisés : discours, représentation et domination

Cette première partie présente une vue d'ensemble du volet théorique de la revue de littérature sous l'angle des rapports de domination. Il s'agit, dans un premier temps (2.1.1), de présenter le concept systémique de représentation. Au chapitre quatre, l'opérationnalisation de ce concept opératoire sera exposée. Ensuite, l'analyse critique du discours (ACD) (2.1.2), la *Critical Race Theory* (CRT) (2.1.3) et l'analyse des rapports majoritaire et minoritaire (2.1.4) sont expliquées. Ces éléments théoriques orientent l'étude sur l'analyse de la représentation des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

2.1.1 Représentation

Durkheim a été le premier grand sociologue qui a évoqué le concept de « représentation ». Selon lui, les premières représentations de l'être humain sont d'ordre religieux. Il distingue deux grandes catégories : les représentations collectives et les représentations individuelles. Cependant, Moscovici (1976) est celui qui a

élaboré davantage le concept de la représentation sociale, et il s'est, d'ailleurs, énormément inspiré du concept de représentation collective chez Durkheim. Toutefois, contrairement à Durkheim, Moscovici substitue au terme de représentation collective de Durkheim celui de représentation sociale. Il avance que les représentations sociales influencent les représentations individuelles. Pour Moscovici, c'est la société qui construit l'individu. La société et l'individu sont constamment en interaction.

Jodelet (2003), qui s'inscrit dans la même veine que Moscovici (1976), dégage les 5 caractéristiques de la représentation sociale. D'abord, la représentation décrit un objet, c'est-à-dire qu'elle se réfère à un objet abstrait ou à un groupe de personnes. Le 2e aspect est le visage figuratif; il s'agit de l'imaginaire collectif et individuel. La 3e caractéristique est le symbolique et renvoie au sens que le sujet donne à l'objet. La 4e concerne la représentation sociale comme aspect de construction de la réalité sociale. Finalement, la dernière caractéristique de la représentation est celle qui influence les attitudes et les comportements des individus.

Hall (2007) fait le même constat lorsqu'il définit les représentations comme des images construites qui doivent être interrogées quant à leur contenu idéologique. Selon l'auteur, la représentation est le fait de rendre présente une image, soit visuellement ou mentalement, mais principalement en l'absence de l'autre. La représentation est une opération qui définit l'autre selon un regard subjectif. Hall (2007) explique la manière dont un groupe se positionne et définit un autre groupe. Dans son essai *Encoding and Decoding in the Television Discourse*, Hall (1980) propose une approche théorique pour démontrer comment les messages médiatiques sont produits, diffusés et interprétés. Il décrit 4 étapes de la communication qui affectent le message médiatique. Dans un 1er temps, il parle de la production, moment où se forge le codage d'un message. Celui qui émet le message s'appuie sur les idéologies dominantes, les croyances et les valeurs de la société. La deuxième étape que Hall expose est la circulation qui consiste à la manière dont le message est reçu par son auditoire. La

troisième étape est ce que l'auteur appelle le décodage : la consommation ou l'utilisation, c'est-à-dire de quelle manière est interprété le message. Finalement, la reproduction est la dernière étape. Pour Hall (1980), l'auditoire interprète le message selon sa croyance et ses expériences. À ce stade, l'auteur s'interroge sur ce qui est fait de ce message. Hall (1980) avance que le récepteur peut interpréter de 3 façons les codes véhiculés à travers le message médiatique, soit par : une lecture dominante, une lecture négociée ou une lecture d'opposition.

À l'instar de Hall (2007), Saïd (1985) reprend l'idée de la notion de représentation en l'absence de l'Autre, dans un rapport de domination. Pour Saïd (1985), la représentation entraîne automatiquement une violence sur le sujet. Selon lui, l'acte de représenter implique le contrôle de l'Autre et principalement sa destruction symbolique. L'auteur juge essentielle la représentation pour la vie en société et entre les sociétés, mais il dénonce les systèmes de représentation coercitifs où le sujet n'a aucune place pour intervenir et propose à la place un système de représentation coopératif et participatif.

Dans son écrit sur l'orientalisme, Saïd (1980) fait ressortir 2 grands ressorts du discours de 1910 d'Arthur James Balfour, Premier ministre du Royaume-Uni : le savoir et le pouvoir. En analysant le langage de Balfour, Saïd constate que l'Orient :

est dépeint comme quelque chose que l'on juge (comme dans un tribunal), quelque chose que l'on étudie et décrit (comme dans un curriculum), quelque chose que l'on surveille (comme dans une école ou une prison), quelque chose que l'on illustre (comme dans un manuel de zoologie) (Saïd, 1980 : 55).

Selon Saïd, dans chaque situation l'Orient est présenté dans et par le biais de structures de domination. Saïd (1980) a analysé ce qu'il a appelé la géographie imaginaire : notre

pays et celui des barbares. Cette géographie imaginaire, cette frontière qui se trace dans l'esprit, se fait aux dépens de ces derniers qui incarnent l'Autre. Saïd affirme que dans cet imaginaire géographique, une frontière est tracée entre d'un côté l'Europe puissante et capable de prendre la parole pour elle-même, et de l'autre côté, l'Orient éloigné, inférieur et vaincu.

Il parle également d'une attitude textuelle. Selon l'auteur, 2 comportements encouragent l'attitude textuelle. La 1^{re} situation qui favorise cette attitude est quand l'individu entre en contact avec quelque chose plus ou moins d'inconnu, de menaçant, et qui, jusque-là, était loin de lui. Cet être prend connaissance de cette situation à travers les textes qu'il a lus. Le problème, précise Saïd (1980), est le fait que le livre ou le texte acquiert plus d'autorité que la réalité authentique qu'il décrit. La 2^e situation qui favorise l'attitude textuelle est le succès incontestable de ces textes. Saïd souligne que l'on concède à ces textes une valeur d'autorité et d'expertise qui semble décrire la réalité d'une façon objective, voire indéniable. Il insiste sur le fait qu'il y a disparité entre le texte et la réalité. Il conclut qu'« avec le temps, ce savoir et cette réalité donnent une tradition, ou ce que Michel Foucault appelle un discours ; » (Saïd, 1980 : 113). Il poursuit en soutenant que l'Orient devient donc un objet d'étude pour l'Occident dans une perspective dépréciative. L'Occident se positionne en tant que spectateur, juge ou jury, en examinant les comportements de l'Orient.

Dans cette même foulée, Poole (2012) fait un lien entre représentation et reconnaissance. Pour analyser l'impact idéologique du contenu des manuels d'histoire canadienne des années 1950-1985, des niveaux intermédiaires (*grades 7-10*) sur le développement identitaire du jeune élève noir, Poole (2012) examine les questions d'inclusion, d'exclusion et de l'identité à travers le prisme de l'éducation antiraciste. Dans son étude, Poole (2012) expose l'essai *The Politics of Recognition*, de Taylor (1994), où l'auteur met en évidence la dignité et la démocratie comme deux précurseurs

du désir et de l'attente d'une reconnaissance historique d'un individu ou d'un groupe de personne. Poole (2012) cite Taylor (1994) :

...identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Non recognition or misrecognition can inflict harm [and] can be a form of oppression (Taylor, 1994: 76-77).

Poole (2012) soutient que Taylor (1994) insiste sur le fait que cette reconnaissance ne doit pas se fonder sur des similitudes entre les individus, mais bien sur une politique de différence (Politics of difference) qui reconnaît l'identité particulière et distincte de chaque groupe et individu. Cependant, poussé à l'extrême, la politics of recognition peut favoriser l'essentialisation des différences et la catégorisation, les clivages Nous/Eux, et alors nuire à l'objectif d'assurer une égale dignité pour tous, sans égards aux différences.

Poole (2012) a donc intégré le concept de *North Star myth* dans son étude, ce qui lui a permis de démontrer comment l'identité canadienne n'est pas associée aux Noirs. Selon Poole (2012), *North Star myth* est une théorie historiographique permettant d'expliquer comment l'hégémonie nationale et raciale au Canada a défavorisé la reconnaissance de l'histoire des Noirs au Canada. Poole (2012) explique que l'expérience historique des Noirs au Canada dans les manuels d'histoire continue de faire l'objet d'une mémoire et d'une reconnaissance partielle, alors que la représentation anglo-saxonne blanche est dominante. En raison de cette hégémonie, la présence et l'accomplissement des Noirs au Canada sont absents des manuels. Ainsi, Poole (2012) ajoute que ces omissions historiques sont racistes, et ne permet pas aux jeunes noirs de développer leur identité canadienne.

2.1.2 Reproduction des rapports de domination : le poids du discours et de la représentation

L'analyse critique du discours illustre « les attitudes, les valeurs et les croyances cachées dans un discours » (St-Pierre, 2010 : 63). L'analyse critique du discours s'appuie principalement sur les dimensions du discours qui font ressortir les abus de pouvoir et l'injustice et l'inégalité qui en résulte (Van Dijk, 1993). Elle met l'accent sur la structure du texte et les propos rapportés. L'analyse critique du discours (ACD) est principalement intéressée par les rapports de pouvoir et de domination sous-jacents. Selon Van Dijk (1993), l'analyse critique de discours prend en compte ceux qui souffrent le plus de la domination et de l'inégalité. Elle a comme objectifs critiques d'examiner comment les discours des élites au pouvoir soutiennent, légitiment ou ignorent l'inégalité sociale et les rapports de domination. Van Dijk (1993) pense qu'il est essentiel de prêter une attention particulière aux mécanismes discursifs qui permettent la reproduction des rapports de domination et des inégalités et d'examiner les prises de parole dans l'espace public essentiellement du point de vue de leur impact sur les dominés.

Van Dijk (1993) aborde les questions de relations entre le discours et le pouvoir, la domination et l'inégalité sociale par le biais de l'analyse critique du discours (ACD). L'auteur définit la domination comme l'exercice d'un pouvoir social mené par les membres d'un groupe, les institutions ou une élite ayant pour résultat l'inégalité sociale. Pour Van Dijk (1993), ce processus des rapports de domination peut impliquer plusieurs modes de discours parmi lesquels les justifications, le déni, la réduction, la négation et bien d'autres modes d'opération. Pour saisir les liens entre les discours et la société, et par conséquent les liens entre le discours et la reproduction de domination et l'inégalité, Van Dijk avance qu'il faut examiner en détail le rôle de représentations sociales dans les esprits des acteurs sociaux.

Van Djik (1993) soutient que l'un des fondements du pouvoir et de la domination consiste à avoir le privilège d'accéder au discours et à la communication. Plus un groupe a accès au pouvoir, plus il contrôle le discours. Il affirme :

An analysis of the various modes of discourse access reveals a rather surprising parallelism between social power and discourse access: the more discourse genres, contexts, participants, audience, scope and text characteristics they (may) actively control or influence, the more powerful social groups, institutions or elites are (Van Djik, 1993: 256).

L'une des dimensions sociales cruciales de la domination est « who is allowed to say/write/hear/read what to/from whom, where, when and how, we have stressed that 'modern' power has a major cognitive dimension » (Van Djik; 1993 : 257). Pour Van Djik (1993), un groupe qui détient le pouvoir de contrôler le discours ainsi que le savoir, impose son interprétation et sa vision du monde.

En d'autres termes, l'auteur soutient que le pouvoir et la domination sont le fait de contrôler le contexte, c'est-à-dire le temps, le lieu, le cadre, la présence et l'absence de participants dans certains événements. Il expose quelques exemples de domination du discours à savoir la communicative discrimination (Van Djik ; 1993 : 260) ou d'autres formes de marginalisation et d'exclusion. Certaines voix, opinions ou même certaines perspectives sont ainsi censurées. L'auteur parle de « 'segregated' structure » (Van Djik ; 1993 : 260) en soulignant que :

Blacks or women may thus not only not exercise their rights as speakers and opinion-givers, but they may also be banished as hearers and contestants of power. Such exclusion may also mean that the less powerful are less quoted and less spoken about, so that two other forms of (passive) access are blocked (Van Djik; 1993: 260).

En somme, pour Van Djik (1996), l'une des missions cruciales de l'analyse critique du discours (ACD) est d'établir les relations entre le discours et les rapports de domination.

Plus spécifiquement, l'auteur précise qu'une telle analyse doit décrire et expliquer de quelle manière les abus de pouvoir sont reproduits et légitimés par le texte, le groupe dominant et les institutions.

De plus, l'accès au discours est d'une importance capitale dans la reproduction des rapports de domination :

One major element in the discursive reproduction of power and dominance is the very access to discourse and communicative events. In this respect discourse is similar to other valued social resources that form the basis of power and to which there is unequally distributed access. For instance, not everyone has equal access to the media or to medical, legal, political, bureaucratic or scholarly text and talk (Van Djik, 1996: 85-86).

Dans la même veine, Cheikh Anta Diop (1955) fait référence à l'aliénation culturelle comme arme de domination. Pour Diop (1955), la falsification, les absences, les omissions dans l'écriture de l'histoire, ont un seul but, celui de dominer l'Autre. Selon Diop (1955),

L'usage de l'aliénation culturelle comme arme de domination est vieux comme le monde ; chaque fois qu'un peuple en a conquis un autre, il l'a utilisée. Il est édifiant de souligner que ce sont les descendants des Gaulois contre qui César s'était servi de cette arme qui, aujourd'hui, l'emploient contre nous. [...] À l'heure actuelle, c'est une situation identique que nous trouvons en Afrique et dans les pays colonisés. On saisit le danger qu'il y a à s'instruire de notre passé, de notre société, de notre pensée, sans esprit critique, à travers les ouvrages occidentaux (Diop, 1955 : 14).

Il entend par aliénation culturelle des personnes qui ont perdu leurs points de repère, qui sont étrangères à elles-mêmes, de sorte qu'elles ne connaissent plus leur identité et leur passé. Selon Diop, l'aliénation culturelle est utile pour le dominant, car il maintient le groupe dominé dans une position d'asservissement, et ce, de génération en génération. Il est donc aisé pour le groupe dominant de contrôler et de manipuler un groupe aliéné. En ce sens, chez Diop (1955), le poids du discours et de la représentation

est fondamental dans la reproduction des rapports de domination. Pour ce penseur, l'aliénation culturelle prend plusieurs formes, parmi lesquelles la falsification de l'histoire et les silences. De plus, en ce qui concerne la représentation, l'aliénation culturelle comme arme de domination s'exprime aussi par la suppression de tout acteur qui prône l'émancipation d'un groupe opprimé. Ainsi, pour Diop, la guérison de l'aliéné suppose que celui-ci retrouve sa mémoire, son passé et son histoire. Le groupe dominé doit donc se réapproprier sa véritable histoire pour pouvoir s'émanciper réellement.

2.1.3 La reproduction systémique des inégalités raciales

La *Critical Race Theory (CRT)* est apparue d'abord aux États-Unis dans le milieu des années 1970, dans les facultés de droit. Elle tient son origine des étudiants afro-américains qui incitaient les professeurs afro-américains à spécifier l'influence que la race avait eue dans l'élaboration des lois aux États-Unis. Cette théorie s'est manifestée en réaction aux *Critical Legal Studies*, qui, selon Aylward (2000), n'a pas suffisamment pris en considération la domination raciale. Les étudiants noirs américains jugeaient que la *Critical Legal Studies* développait un sentiment d'aliénation chez les « minorités visibles ». De plus, plusieurs auteurs (Bell, 1980 ; Delgado et Stefancic, 2012 ; Aylward, 2000) désapprouvent la *Critical Legal Studies* pour son inefficacité et son incapacité à analyser le rôle du racisme dans la production et la reproduction des inégalités. La *Critical Race Theory (CRT)* est une école axée sur l'application de la théorie critique aux rapports sociaux racisés. Elle se concentre sur l'examen critique de la société et de la culture par l'entremise d'une attention portée aux rapports entre la race, le droit et le pouvoir. D'abord, la *Critical Race Theory (CRT)* soutient qu'au fil du temps, à travers différents processus, le pouvoir racial et particulièrement à travers les lois, est maintenu pour préserver la hiérarchie raciale. Cette théorie étudie les possibilités de transformer les relations entre le pouvoir racial et le droit et, dans une large mesure, elle poursuit le but d'une émancipation raciale.

Au Canada, la *Critical Race Theory* (CRT) est apparue pour contrer le discours juridique canadien qui avait omis d'inclure une analyse des rôles que la race et le racisme ont joués dans les structures politiques et juridiques de la société. D'après Aylward (2000), contrairement aux États-Unis, la société canadienne peine à reconnaître la présence du racisme au sein de la société. Elle maintient que

Canada and the United States have similar colonial histories that gave the rise to anti-Black racism and oppression, which have often been reinforced and perpetuated by law. The similarities between the two countries run deep and the concept of «race» is a powerful force in both societies. Although most Canadians would deny the existence of widespread racism and, in particular, anti-Black racism in their country and would reject comparisons to the racial situation in the United States, the fact remains that Canadian history, legal or non legal, does not support such denials (Aylward, 2000: 14).

Aylward (2000) maintient que le Canada se présente comme une société tolérante à l'égard de la diversité raciale et culturelle et l'auteure utilise le terme de racisme invisible ou the « invisibility » of Canadian racism (Aylward, 2000 : 46) pour désigner le caractère voilé et masqué du racisme et de la discrimination en contexte canadien. Elle continue en citant St-Lewis (1994) qui a écrit un essai où elle définit le racisme dans un contexte juridique.

The issue of racism is fundamentally about power of the mass and the shared belief system ; the power to shape reality in accordance with one's values ; the power to give voice to or to silence the diversity of others ; the power to rewrite history and to develop legislation which meets the socioeconomic imperatives of the majority (St-Lewis, 1994 : 15).

Harris (2012) va dans le même sens en mentionnant que la :

critical race theorists take the position that racism is ordinary and normal in contemporary society, indeed perhaps integral to social practices and institutions. Critical race theory can thus be understood as a study of

‘hegemony’: how domination can persist without coercion. It can also be understood as a study of collective denial (Harris, 2012 : 5).

En 1995, Gloria Ladson-Billings et William F. Tate ont adopté la *Critical Race Theory* (CRT) dans le milieu scolaire. La *Critical Race Theory* (CRT) a une grande pertinence dans l’éducation, dans la mesure où elle traite des inégalités raciales. Elle analyse le rôle de la race et du racisme dans la perpétuation des disparités sociales entre le groupe dominant et les groupes raciaux marginalisés. D’après Gloria Ladson-Billings et Tate (1995), la question de la race joue un grand rôle dans les inégalités au sein même du milieu scolaire. Ladson-Billings et Tate (1995) avancent que penser la race strictement comme une construction idéologique, c’est nier la réalité d’une société racialisée et ce n’est pas reconnaître l’impact du racisme sur les gens racisés dans leur vie quotidienne. Ladson-Billings et Tate (1995) invoquent les intellectuels Woodson et Du Bois. Woodson et Du Bois considèrent la question de la race dans le milieu scolaire comme centrale dans la reproduction des inégalités. Dans *The Mis-education of the Negro*, Woodson mentionne que l’école a un grand rôle dans la structuration des inégalités des élèves Afro-Américains.

The same educational process which inspires and stimulates the oppressor with the thought that he is everything and has accomplished everything worthwhile, depresses and cruches at the same time the spark of genius in the Negro by making him feel that his race does not amount to much and never will measure up to the standards of other peoples (Woodson, 2006: xiii)

Ladson-Billings et William F. Tate (1995) mettent l’accent sur l’importance de la narration et les témoignages dans le récit historique. Ils vont dans la même veine que Delgado (1989) en soulignant la nécessité pour le groupe dominé de nommer sa réalité, car cela permet de préserver le psychique des groupes marginalisés. Les groupes marginalisés intériorisent les stéréotypes véhiculés par le groupe dominant, ce qui les maintient dans un état de dominé. La narration est donc une sorte de médecine pour guérir les blessures de la douleur causée par l’oppression raciale. En racontant l’histoire

sur sa condition, cela permet au groupe marginalisé de prendre conscience de l'oppression, et ainsi, d'arrêter la violence mentale qui lui est infligée par le groupe dominant. Delgado (1989) affirme que le groupe dominant raconte ses propres histoires, ce qui renforce son identité par rapports aux autres. Ces récits racontés par le groupe dominant lui fournissent une forme de réalité partagée dans laquelle sa propre position supérieure est considérée comme naturelle. Ainsi, la *Critical Race Theory (CRT)* dans le milieu de l'éducation est centré sur les victimes :

The “voice” component of critical race theory provides a way to communicate the experience realities of the oppressed, a first step on the road to justice. As we attempt to make linkages between critical race theory and education, we contend that the voice of people of color is required for a complete analysis of the educational system. Delpit argues that one of the tragedies of education is the way in which the dialogue of people of color has been silenced (Ladson-Billings et William F. Tate, 1995 : 58).

Pour Gillborn (2006) le racisme et la suprématie blanche sont profondément enracinés et sont inhérents à la société. Dans cette perspective, selon Gillborn (2006), la *Critical Race Theory (CRT)* dans le milieu de l'éducation permet de mettre au jour le racisme sous-jacent, subtil et voilé qui s'opère dans le système, mais qui a les mêmes conséquences dévastatrices sur les minorités. À cet effet il cite Delgado et Stefancic :

CRT begins with a number of basic insights. One is that racism is normal, not aberrant, in American society. Because racism is an ingrained feature of our landscape, it looks ordinary and natural to persons in the culture. Formal equal opportunity—rules and laws that insist on treating blacks and whites (for example) alike—can thus remedy only the more extreme and shocking forms of injustice, the ones that do stand out. It can do little about the business-as-usual forms of racism that people of color confront every day and that account for much misery, alienation, and despair. (Delgado & Stefancic, 2000, p. xvi).

De plus, Ladson-Billings (1998) se réfère au concept *color-blind racism* qui, selon elle, est évident dans le programme scolaire. Le curriculum adopte une perspective

multiculturelle et dédramatise et en minimise la Traite négrière. Ainsi, les étudiants Afro-Américains apprennent à tort qu'ils sont des immigrants comme tous les autres. De même, Bonilla-Silva (2009) fait remarquer que la gestion et l'organisation de l'information sont des éléments majeurs d'une idéologie raciale dominante. Certaines réalités sont masquées par ce que Bonilla-Silva (2009) appelle color-blind. L'auteur précise

Although by definition dominant frames must misrepresent the world (hide the fact of dominance) this does not mean that they are totally without foundation. [...] it is true that people of color in the United States are much better off today than at any other time in history. However, it is also true-facts hidden by color-blind racism- that because people of color still experience systematic discrimination and remain appreciably behind whites in many important areas... (Bonilla-Silva, 2009: 26).

Il importe de démasquer ce qu'il appelle le reasonable racism, ou le racisme qui se présente sous un jour respectable au moyen de rationalisations spécieuses. Selon lui, la plupart des Blancs ne tiennent pas compte des impacts historiques du racisme dans le domaine social, économique et celui de l'éducation. Pour Bonilla-Silva (2009), le concept color-blind racism se réfère à un racisme qui agit en niant l'injustice et l'oppression basée sur la question de race. Plus précisément, le color-blind racism est un cadre de pensée qui permet aux Blancs de nier que la race et le racisme constituent des axes structurants des rapports sociaux et, conséquemment, de rejeter toutes les expériences raciales négatives dont témoignent les minorités racisées. L'auteur précise que :

Instead, a new powerful ideology of color-blind racism. Yet, color-blind racism is a curious racial ideology. Although it engages, as all ideologies do, in "blaming the victim," it does so in a very indirect, "now you see it, now you don't" style that matches the character of the new racism.(Bonilla-Silva, 2009 : 25).

Aylward (2000), Bonilla-Silva (2009) et Harris (2012) soutiennent que pour justifier son point de vue, le Blanc préfère ignorer les impacts historiques du racisme dans la construction des inégalités raciales au sein de la société contemporaine.

Finalement, selon Constance-Huggins, « CRT asserts that racism is not an abnormal experience, but an everyday occurrence for people of color. It is reproduced in our structures, customs, and experiences » (Constance-Huggins, 2019 : 3). Pour Constance-Huggins (2019), la *Critical Race Theory (CRT)* met aussi en évidence de quelle manière que les minorités racisées sont, sur le plan symbolique, systématiquement exclues des récits historiques racontés par le groupe dominant. Cette théorie donne donc une voix aux groupes marginalisés.

2.1.4 Analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires

Majoritaire et minoritaire forment un tout et sont indissociables (Guillaumin, 2002 ; Juteau, 1999). Guillaumin (2002) définit les statuts majoritaires et minoritaires à la fois comme des statuts symboliques, c'est-à-dire qu'ils sont justifiés idéologiquement et reflètent le système social, mais également comme des statuts concrets liés aux statuts économiques et à la position sociale. Selon l'auteure, le groupe minoritaire se trouve inséré dans le système défini par le groupe majoritaire. Le minoritaire ne peut se définir que d'après les paramètres du majoritaire. Pour Guillaumin (2002) et Juteau (1999), majoritaire et minoritaire s'inscrivent dans une dynamique inégalitaire. Les groupes minoritaires ont tous en commun un rapport d'oppression économique d'abord et ensuite légal, avec la majorité (Guillaumin, 2002). Chez Guillaumin, le minoritaire est assigné à la différence, au particulier, alors que le majoritaire incarne l'universel. La particularité et la différence caractérisent le minoritaire et le différencient du majoritaire. D'après Guillaumin, le majoritaire n'est différent en rien, car il est la référence. Dans ses valeurs, le majoritaire se présente comme égalitaire, tandis qu'il refuse ses mêmes droits à la minorité. Guillaumin affirme à propos des membres des minorités :

Différents, opprimés, mineurs, ils le sont tous. Le système de justification majoritaire se nourrit à ce cercle vicieux ; mineurs parce que incapables, incapables, parce que différents, différents parce que marqués des stigmates de la dépendance. Et ceci dans un système global qui refuse la dépendance et la méprise ; (Guillaumin, 2002 : 120-121)

Guillaumin continue en expliquant le refus de l'Occident de reconnaître l'existence de l'Autre comme relevant d'un mécanisme de défense. Elle décrit les deux mécanismes adoptés par le majoritaire : tuer ou assimiler, c'est-à-dire ne pas reconnaître l'histoire et ses conséquences, par exemple minimiser les séquelles de la période coloniale.

D'après Guillaumin, l'un des fondements des attitudes racistes est l'absence ou le masque de l'autre. Elle avance que

Ce qui marque l'autre, c'est donc son absence ; [...] Il est repoussé au loin dans la perception, radicalement « autre », radicalement lointain. Son masque seul apparaît parfois sur une scène où sa place est celle de l'absence. Il n'existe pas : il est objet d'oppression concrète recouvert de silence d'un côté, objet de manipulation idéologique de l'autre [...] L'inexistence de l'autre réel, barré par son masque (antisémitisme par exemple) ou son absence (colonisation), est l'un des fondements de la conduite raciste (Guillaumin, 2002 : 63-64).

Ainsi, l'analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires est caractérisée par des rapports d'oppression et elle s'insère dans une dynamique inégalitaire et essentiellement en l'absence de l'Autre.

La deuxième partie de la revue littérature concerne le volet empirique de la recherche.

2.2 Obstacles et représentations : Les Noirs et les minorités

Cette deuxième partie de la revue de littérature passe en revue les études empiriques qui portent d'une part, sur les obstacles qui nuisent à la réussite scolaire des jeunes Noirs (2.2.1) et, d'autre part, sur les représentations des minorités dans les manuels scolaires (2.2.2 et 2.2.3).

2.2.1 Les Noirs dans le milieu scolaire

Différentes études canadiennes ont illustré les difficultés sociales et scolaires qu'éprouvent les jeunes noirs. Dei (1997), dans une importante étude, *Reconstructing dropout*, a mis en lumière les problèmes rencontrés par les jeunes noirs dans le système scolaire de l'Ontario. Son travail examine comment les structures mêmes du milieu de l'éducation peuvent entraîner un décrochage scolaire chez les jeunes élèves noirs. En

matière de représentation, son étude montre que les parents et les jeunes noirs établissent un lien direct entre l'absence de professeurs noirs et de modèles positifs dans le système scolaire et le décrochage scolaire. Plus largement, l'absence de professeurs, d'administrateurs, de conseillers pédagogiques noirs au sein de l'établissement scolaire serait problématique pour les parents et les élèves afro-canadiens (Dei, 1997 ; Brathwaite & James, 1996). Sans toutefois le démontrer, ces mêmes parents et ces jeunes soutiennent que la présence de professeurs noirs aurait des impacts positifs : « Black teacher were been seen by Black students as being able to provide students with positive role models, as well as advice, hope, encouragement, and a sense of the wide range of opportunities that exist for them » (Dei, 1997 : 173). D'après Dei, une telle présence dans le milieu scolaire réduit l'expérience d'aliénation et d'exclusion des jeunes noirs. De plus, ces jeunes auraient la capacité de se voir, à travers ces professeurs qui sont en position d'autorité, d'une façon plus positive (Dei et al., 1997a, 1997b ; Dei, 1995).

Dans une autre étude, Dei (1996) et un groupe d'étudiants de 3e cycle (Ontario Institute for studies in Education) ont mené une série d'enquêtes durant l'année 1992 visant à cerner les facteurs qui pourraient contribuer à rendre le curriculum plus inclusif. Cette recherche a fait ressortir des témoignages percutants de la part d'étudiants noirs (Dei, 1996). Les sujets interrogés reviennent sur l'importance d'avoir des modèles dans le milieu scolaire :

Jean-Brenda also linked students' disengagement to the lack of Black role models and authority figures in the schools and the students' sense of isolation in the institution. Her narrative illustrated how schools contribute to the reproduction of power relations and maintain social inequality. [...] Students saw Black staff representation as cardinal to the integration of their lived experiences, culture, and heritage in the school curriculum (Dei, 1996: 174-175).

Cependant, selon Dei (1996), les parents et les jeunes de la communauté noire interrogés croient que la seule présence de professeurs et de conseillers pédagogiques ne suffit pas pour améliorer la situation des Noirs dans le milieu scolaire. La représentation des Noirs dans le curriculum est un autre facteur relevé. Ils signalent la quasi-absence, dans les manuels scolaires, de l'apport des Noirs au Canada, et lorsque la communauté noire est représentée dans le programme scolaire, c'est, la plupart du temps, d'une façon négative et dévalorisante (Brathwaite & James, 1996). Dès lors, les jeunes ne parviendraient pas à s'identifier aux images trop souvent négatives, stéréotypées ou ne concordant pas avec leur réalité et leur expérience. Certains étudiants estiment qu'ils ne se reconnaissent aucunement dans le système scolaire :

When I was going to school the teachers focused on European history... Alexander Gaham Bell discovered this and when you sit in a classroom full of 12 White people and all you hear is White this, White that, you think, 'So what am I here for?' [...] so you don't find that interesting... But at the same time the teacher could always say, well, this came from the Caribbean and this came from Africa [...] school system that I know... focused on just White European and that's it, nothing more [...] So a lot of the students that are minorities . . . don't feel interested or are left out. . . . It's just you in a corner of the room (Dei, 1996: 173-174).

En somme, selon les parents, et les élèves noirs de l'Ontario, le milieu scolaire ne répondrait pas à leurs attentes (Dei, 1992).

Dans une autre de ses études, Dei (1995) a fait ressortir la voix des jeunes noirs sur l'école idéale qu'ils aimeraient fréquenter. Les principaux problèmes identifiés étaient les suivants :

However, it is noted that issues about differential treatment; the lack of representation of Black/African perspectives, histories, and experiences; the absence of Black teacher; and a prevailing culture White, Eurocentric dominance in the mainstream school system are concerns shared by all Black youths (Dei, 1995: 184).

Au Québec, plusieurs études ont fait état depuis les années 1980 des perceptions des jeunes d'origine haïtienne quant à la présence du racisme et des préjugés dans le milieu scolaire (Pierre-Jacques, 1981 ; Laperrière, 1991 ; Labelle, 2001 ; Potvin, 2007). Les Québécois d'origine haïtienne gardent très souvent une expérience douloureuse de leur passage à l'école et ont un vif sentiment de racisme qui prend racine dans leurs rapports avec les enseignants et la direction de l'école. Ils vivent fréquemment un « isolement ethnique progressif » au cours de leur scolarité (Potvin, 2007).

Pour sa part, Laperrière (1991) s'est interrogée sur le processus de développement des relations interethniques, interraciales et interculturelles dans le milieu scolaire québécois du secondaire I au secondaire V. Elle a tenté d'observer, tout au long de ce processus, les facteurs qui influencent ces relations, comme les parents, la communauté, le personnel de l'école et d'autres intervenants. Elle a réalisé des entrevues de groupes ou individuelles et des observations. Pour le groupe des jeunes d'origine haïtienne, l'étude a distingué quatre catégories : les branchés, les alternatifs, les débranchés et les passifs. Les débranchés sont les plus radicaux. Pour eux, les institutions, telles que la police ou l'école sont encore plus racistes que le reste de la société. Selon eux, le racisme s'exprime sous différentes formes :

la partialité des professeurs, des directeurs et des policiers, l'iniquité des politiques administratives, l'inégalité des chances dans la recherche d'un travail et d'un logement, les attitudes paternalistes [...] À cela, il faut ajouter toutes les pratiques qui camouflent systématiquement la contribution des noirs à l'édification et à la consolidation de cette société (Laperrière, 1991 : 62).

Dans ces entrevues, plusieurs élèves d'origine haïtienne ont dénoncé explicitement les comportements racistes (des professeurs, directeurs et étudiants), mais plusieurs jeunes adoptent des attitudes d'évitement, car ils tiennent à leur réussite scolaire. D'autres répondants sont plus optimistes vis-à-vis de l'école. Toutefois, la grande majorité de ces jeunes d'origine haïtienne subit quotidiennement un traitement inégalitaire dans le

milieu scolaire. D'après eux, la direction de l'école prône des valeurs telles que l'égalité, le respect et la tolérance, par contre « on estime que le règlement de conflits entre Noirs et Blancs se fait au détriment des premiers ou encore, que les minoritaires reçoivent un traitement différent » (Laperrière, 1991 : 67). Dans sa recherche menée auprès de jeunes du secondaire fréquentant une école cosmopolite du Montréal (Laperrière, 1998), tous les répondants d'origine haïtienne disaient conserver un souvenir profondément douloureux de leur expérience à l'école primaire. Toutefois, au secondaire, cette expérience était jugée plus positive et ils l'expliquaient par le cosmopolitisme de leur établissement scolaire.

Dans son étude auprès d'une trentaine de jeunes de 2^e génération, rencontrés à plusieurs reprises sous forme de groupe de discussion et d'analyse, Potvin (1997 b, 2002) a mis en évidence les mêmes types de difficultés, en lien aussi avec les dynamiques du quartier. Les jeunes parlent de manière assez généralisée « d'hypocrisie de l'école », de dérapages racistes subtils chez les enseignants, d'absence de prise en compte des Noirs dans les cours d'histoire, des stratégies de dispersion des jeunes Haïtiens dans différentes classes ou groupes de travail, afin de désamorcer d'éventuels regroupements ethniques, de la tendance de ces jeunes à vouloir « se protéger » entre eux, du travail inefficace mené par les écoles pour éviter l'effet des gangs de rues, et autres.

Toujours au Québec, et à l'instar des travaux de Potvin (1997, 2002, 2007) et de la CDPDJ (2011), l'étude de Labelle (2001) auprès de jeunes adultes (18-34 ans) d'origine haïtienne et jamaïcaine montrait que 92 % des interviewés disaient avoir subi le racisme dans le milieu scolaire, autant par les enseignants que par leurs camarades de classe, et ce, dans la cour d'école et à la cafétéria. Plus de 50 % des répondants disaient avoir subi des incidents racistes mettant en cause des enseignants, sous forme de commentaires désobligeants ou de blagues racistes. Certains interviewés ont rapporté d'autres attitudes racistes subtiles, comme le fait d'avoir « moins d'attention »,

un soutien moindre, un évitement, une froideur ou des évaluations biaisées. L'expérience du racisme dans le milieu scolaire a provoqué chez certains, soit un désir exigeant de performance pour prouver leur valeur, soit un manque d'intérêt envers l'école en raison de l'exclusion. Les expériences de ces jeunes ne correspondent pas à la mission dont l'école québécoise s'est dotée. Labelle (2001) soutient que :

Ceci est intolérable si l'on considère que le milieu institutionnel qu'est l'école a pour mission d'assurer l'égalité des chances de tous les élèves, quelle que soit leur origine, et de promouvoir l'éducation civique et le rapprochement interculturel dans le cheminement scolaire (Labelle, 2001 : 44).

À l'instar des travaux de Potvin (1997, 2002, 2007 b, 2008 b) et de la Commission des droits de la personne (2011 ; Eid, 2012), le document de consultation gouvernementale sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires (2005) faisait mention du taux de décrochage scolaire élevé chez les jeunes noirs et de leurs difficultés scolaires : « Pour plusieurs, l'intégration au milieu scolaire est difficile. Les jeunes s'y sentent victimes d'exclusion et de discrimination, tant de la part de leurs pairs que du personnel de l'école » (MICC, 2005 : 16). De plus, ce même document (MICC, 2005 : 25) insistait sur les impacts dévastateurs que causent les préjugés sur les jeunes noirs dans leur processus d'intégration :

Les gens plus scolarisés, qui font partie de réseaux sociaux et économiques disposant d'un certain pouvoir économique, professionnel ou social, sont moins susceptibles d'être affectés par les préjugés grossiers et la discrimination directe. Par contre, l'impact sur les couches sociales les plus fragiles des communautés noires — celles qui sont pauvres, peu scolarisées et marginalisées — peut être dramatique. Les préjugés et la discrimination accentuent la marginalisation des membres vulnérables des communautés noires (MICC, 2005 : 21).

Par ailleurs, Estimable (2006) a analysé dans son mémoire de maîtrise les propos des jeunes concernant leur vécu scolaire. Ces jeunes sont âgés de 15 à 25 ans, sont tous nés en Haïti et sont arrivés au Québec vers l'âge de 12 à 15 ans, sauf deux, qui sont arrivés vers l'âge de 18 ans. Il a cherché à saisir les obstacles étroitement liés à l'intégration et aux problèmes scolaires et d'apprentissage auxquels les jeunes immigrants d'origine haïtienne sont confrontés dans le système scolaire au Québec. D'après les entrevues menées, les jeunes indiquent que dès leur arrivée dans le milieu scolaire, ils ont vécu du racisme qui se manifeste sous plusieurs formes.

Selon les témoignages des jeunes immigrants haïtiens, le racisme est très fort dans le milieu scolaire québécois. Ils y font face dès leur arrivée et l'expérimentent sous diverses formes : les différences d'accent, la nuance épidermique, le manque de tolérance du jeune Québécois ou le sentiment d'insécurité apparent au jeune Québécois face à l'étranger sont autant de repères évoqués par nos répondants pour décrire cette réalité (Estimable, 2006 : 73).

D'après Estimable (2006), ces jeunes croient que les Québécois parlent le français avec un accent difficile à comprendre. Or, Estimable précise que c'est à l'aune de cet accent que l'établissement scolaire évalue la communication et le potentiel intellectuel de ces jeunes haïtiens lorsqu'ils sont orientés directement vers des classes d'accueil, même lorsqu'ils s'expriment très bien en français. Pour Estimable, le racisme ne serait pas le seul obstacle à leur intégration dans l'établissement scolaire, mais il demeure l'un des facteurs les plus saillants, en lien avec leur statut socioéconomique.

D'autres recherches ont contribué à mieux saisir les difficultés que vivent les jeunes de la communauté haïtienne dans le milieu scolaire québécois (Lafortune & Kanouté, 2007). Lafortune et Kanouté (2007) ont tenté de comprendre si le vécu scolaire et identitaire de la 1^{re} et de la 2^e génération chez les jeunes Montréalais d'origine haïtienne est semblable ou distinct. Leur étude n'a pas révélé de divergence majeure entre la 1^{re} et la 2^e génération, mais il semble exister un lien entre un vécu scolaire

positif et une bonne intégration identitaire et sociale. Ainsi, un vécu scolaire néfaste « paraît lié à une forme de polarisation de l'identité vers l'assimilation ou la séparation » (Lafortune & Kanouté, 2007 : 34). L'étude dénote aussi que les jeunes des deux générations s'estiment touchés par le racisme et l'image négative que la société projette d'eux. Les résultats de la recherche ont mis en exergue leur besoin de reconnaissance, de respect et d'une représentation plus positive de leur communauté. Pour Lafortune et Kanouté,

Ainsi, premières et deuxièmes générations partagent un vécu commun, d'une part, à titre d'adolescents dont l'image de soi n'est pas encore clairement définie et, d'autre part, comme jeunes d'origine immigrée touchés par les discriminations, le racisme et une image collective négative (Lafortune & Kanouté, 2007 : 23).

Lafortune et Kanouté (2007) insistent sur le fait que l'école doit être un vecteur pour contrer les stigmatisations et de ce fait, pour promouvoir le « vivre-ensemble ».

L'étude de Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2008) visait à mettre en lumière le parcours et les résultats scolaires des élèves de la communauté noire du Québec, dans le secteur français et le secteur anglais. Leur recherche a permis d'observer les facteurs qui influencent le cheminement scolaire des jeunes de cette communauté. La population étudiée provenait surtout des Antilles. La clientèle se divisait en 5 sous-groupes : dans le secteur français, les élèves des Antilles de langue maternelle créole (légèrement plus nombreux), élèves originaires des Antilles de langues maternelles française et anglaise ; ceux provenant d'Afrique langues maternelles française et anglaise (mais qui sont majoritairement de langue française) ; et les élèves dans le secteur anglais, originaire d'Afrique et des Antilles (proviennent pour la plupart des Antilles). D'après l'étude, le sexe, le lieu de naissance, le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois, le retard scolaire accumulé avant ou après le secondaire, la provenance du milieu socioéconomique, sont autant de facteurs qui influencent la diplomation.

L'étude fait ressortir la différence entre les jeunes des communautés noires provenant du secteur français et ceux venant du secteur anglais, sur le plan « des caractéristiques démographiques, socioscolaires et socioéconomiques » (Mc Andrew *et al.*, 2008 : 79).

Dans le secteur français, les chercheurs constatent la vulnérabilité de cette clientèle, comparativement à l'ensemble de la population et aux autres jeunes issus de l'immigration. Ces jeunes sont fortement issus de milieux défavorisés, et sont, pour la plupart, nés à l'extérieur du Québec. Selon l'étude, « Plus de 40 % d'entre eux n'intègrent, en effet, le système scolaire québécois qu'au secondaire » (Mc Andrew *et al.*, 2008 : 79). D'après les résultats de la recherche, les créolophones et les anglophones sont incontestablement les plus désavantagés dans le système scolaire québécois. En ce qui concerne le cheminement et les résultats scolaires, l'étude révèle que les élèves provenant des deux secteurs éprouvent des difficultés. Encore une fois, la situation des créolophones et des anglophones dans le secteur français est plus négative. Cette étude conclut que la situation des élèves des communautés noires est préoccupante dans le système scolaire québécois, sauf pour les 2^{es} générations, qui réussissent mieux :

En effet, le fait que même lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques initiales, les élèves des communautés noires réussissent moins bien que les autres élèves issus de l'immigration dans les deux secteurs et que les élèves de troisième génération ou plus au secteur anglais, pointe vers une exploration plus large de l'origine des difficultés qu'ils connaissent (Mc Andrew *et al.*, 2008 : 83).

Plus récemment, l'étude de Livingstone (2010, 2014) sur le vécu scolaire de jeunes noirs au secondaire au Québec fait état des mêmes constats : les jeunes parlent de l'importance du soutien constant du personnel enseignant, de leur appréciation à l'égard des professeurs qui entretiennent des relations respectueuses avec eux, qui leur portent une attention particulière et qui les encouragent et les aident à surmonter leurs

difficultés. Pour ces élèves, le racisme est un facteur majeur qui limite leur réussite, beaucoup plus que la pauvreté. Livingstone (2010) rapporte que

Les entretiens avec les répondants-clefs semblent indiquer que l'impact du racisme et de la discrimination institutionnelle est encore mal compris. Les élèves, leurs parents ainsi que certains membres du personnel scolaire ou certains intervenants communautaires disent que le racisme et les préjugés persistent et constituent des problèmes généralisés à l'intérieur et à l'extérieur des écoles. [...] De plus, il s'avère que la peur et l'incompréhension masquent souvent le problème du racisme en milieu scolaire (Livingstone, 2010 : 30).

Toujours dans le milieu scolaire, sur la question de la « promotion des chances », l'étude de Torczyner (2010) propose de mettre l'accent sur la réussite des jeunes noirs, qui sont démographiquement très importants. À cet égard, la diplomation des jeunes noirs a fortement augmenté, mais l'étude montre divers problèmes auxquels les jeunes noirs sont confrontés. Plusieurs jeunes noirs interrogés dans cette recherche ¹¹ soulignent par exemple que ceux qui sont exposés au décrochage scolaire ou qui éprouvent des difficultés ne reçoivent pas l'aide nécessaire. Par ailleurs, Livingstone (2010) fait mention du manque de soutien des professeurs et d'un programme que les jeunes noirs jugent inadéquat, ne correspondant pas à leur réalité. Dans cette même étude, Livingstone soutient que les écoles de Montréal ne favorisent que rarement une forme d'enseignement interculturel et antiraciste. Au sein même de ces établissements scolaires, les inégalités raciales et le racisme seraient omniprésents et auraient des conséquences sur le rendement et la réussite scolaire de ces jeunes. Pour Livingstone (2010), la présence de personnel (administrateurs, enseignants, travailleurs communautaires, et conseillers d'orientation) issu de cette communauté serait l'une des pistes de solution.

¹¹ Ce volet de la recherche a été mené par Livingstone.

D'autres études ont plutôt porté sur le manque de connaissances de la contribution des Noirs à la société canadienne et québécoise, en particulier chez les élèves noirs. Pourtant, la présence des Noirs au Québec n'est pas un fait récent, puisqu'elle remonte aux premiers temps de la colonisation française, et Trudel (2004) a bien documenté l'esclavage dont certains furent victimes au Québec. Les historiens Walker (1981) et Bessière (2012) estiment qu'il est évident que les Canadiens ne reçoivent pas un enseignement adéquat sur le rôle historique des Noirs au Canada. Selon ces auteurs, quand le milieu scolaire mentionne l'esclavage des Noirs, il fait toujours allusion au « chemin de fer clandestin » (l'*Underground railroad*), mais l'école peine à expliquer la contribution et la présence des Noirs, et surtout les problèmes raciaux auxquels ils sont confrontés. (Walker, 1981 ; Bessière, 2012).

Walker et Bessière soulignent également le manque de connaissance sur l'histoire des Noirs de la plupart des Canadiens noirs, car à l'école, ils apprennent que les inventeurs, les héros, les accomplissements économiques, sociaux et culturels ont été réalisés par des Blancs. Le milieu scolaire québécois enseigne à peine, ou même ignore, l'histoire et la contribution positive des Noirs encore aujourd'hui (Bessière, 2012 : 15). Dans son étude déjà ancienne, Walker mentionnait :

Malheureusement, la plupart des Noirs canadiens ont oublié une grande part de leur histoire. Dans les écoles à majorité anglo-saxonne, on leur a enseigné que les héros sont blancs, que les grandes réalisations sont l'œuvre des Blancs, que la nation a été construite par des Blancs, ce qui relègue les Noirs au rang d'intrus, ou en mettant les choses au mieux, au rang de parasites dans une histoire qui se déroule sans eux. Il n'est donc pas étonnant que les Noirs éprouvent souvent le sentiment de ne pas vraiment faire partie de la société canadienne, et qu'ils aient conçu une idée de leur propre valeur d'après la définition qu'en ont donnée des personnes étrangères à leur groupe (Walker, 1980 : 5).

Par conséquent, Walker fait remarquer que ces jeunes noirs n'éprouvent souvent aucun sentiment d'appartenance à la société canadienne. L'enseignement de l'histoire des

Noirs, dans le milieu scolaire, revêt donc une importance fondamentale, dans la mesure où cela influencera les jeunes noirs dans leur action présente et future, car « tout peuple doit se pencher sur sa propre histoire pour se comprendre lui-même » (Walker, 1980 : 5). Walker continue en avançant que l'enseignement de l'histoire des Noirs permettra aux jeunes noirs non seulement de prendre conscience des réalisations positives de leur groupe, mais cela favorisera une confiance en eux-mêmes. De plus, cet enseignement permet de comprendre la structure de la société coloniale de l'époque ; l'exploitation de la main-d'œuvre noire qui a bâti le Canada et les origines des barrières raciales.

Voyons maintenant les études qui se sont penchées sur l'analyse des manuels scolaires et de la représentation des minorités, notamment des Noirs, dans ces manuels.

2.2.2 Les représentations des minorités dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire

Cette deuxième partie de la revue de littérature traite d'un volet empirique des travaux analysés. Il s'agit de présenter les études portant sur l'analyse des minorités.

Les représentations des minorités en général

L'analyse des minorités dans les manuels scolaires du Québec n'est pas un champ d'études nouveau. Au début des années 80, plusieurs intervenants du milieu scolaire et des communautés culturelles ont démontré leur préoccupation quant au matériel didactique qui était foncièrement monoculturel (Vincent & Arcand ; 1979 ; Mc Andrew, 1987 ; Thibaut, 1988). La valorisation de la diversité culturelle et du pluralisme dans les manuels scolaires a donc été au cœur des préoccupations. Suite à une demande de madame Louise Robic, la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec de l'époque, Marie Mc Andrew (1987), en tant que consultante pour le

compte du Conseil des communautés culturelles, a effectué une étude sur le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires du Québec. Dans cette recherche, Mc Andrew (1987) n'a pas analysé toutes les minorités raciales et ethniques du Québec et du Canada, mais elle s'est penchée sur le traitement que font les manuels scolaires de ces groupes et de leurs cultures.

La chercheure a analysé le contenu du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation des écoles primaires et secondaires francophones et anglophones du Québec. Dans un premier temps, la recherche a consisté en une analyse de contenu dans le but de dégager la façon dont la diversité raciale, ethnique et culturelle était représentée dans les manuels. Ensuite, Mc Andrew (1987) a proposé des pistes de solution pour favoriser une représentation raciale, ethnique et culturelle adéquate et une valorisation du pluralisme. Finalement, le Conseil a soumis un avis à la ministre sur la question en 1988. Par la suite, le ministère de l'Éducation, par l'intermédiaire de son Bureau d'approbation du matériel didactique, a construit une grille d'analyse visant à éliminer les stéréotypes des manuels. Cet outil a permis une meilleure représentation qualitative et quantitative des différentes minorités ethniques et raciales du Québec. Toutefois, selon le Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration du Québec (1988), la lutte contre les stéréotypes ne garantit pas une représentation adéquate des diverses minorités et l'élimination de l'ethnocentrisme dans le matériel didactique.

Le but de l'étude de Mc Andrew (1987) n'était pas d'analyser spécifiquement le traitement des Noirs dans le matériel didactique de langue française comme anglaise au Québec. Toutefois, la chercheure a analysé indirectement le traitement des Noirs lorsqu'elle s'est penchée principalement sur les thèmes suivants : Discussion relative aux droits humains, au racisme et à la discrimination dans le Québec et dans l'ensemble du Canada d'aujourd'hui, ainsi que sur Présentation des inégalités mondiales en

relation avec la présence des communautés culturelles au Québec et dans l'ensemble du Canada. À cet égard, elle a démontré une évolution remarquable du matériel didactique, provenant essentiellement des cours de Formation personnelle et sociale et également des cours de Français langue maternelle, quant à la capacité des manuels utilisés d'aborder des sujets aussi délicats que le racisme. De plus, l'étude révèle que plusieurs extraits, principalement ceux provenant du programme de Formation personnelle et sociale et Français langue maternelle, abordent les stéréotypes et les préjugés ainsi que les conséquences de ces préjugés et de la discrimination sur les victimes. Ces extraits mettent l'accent sur la discrimination individuelle et institutionnelle. La conclusion de cette analyse est que dans la plupart des extraits, les auteurs condamnent le racisme et évoquent un sentiment d'empathie à l'endroit des victimes. L'analyse du thème, Présentation des inégalités mondiales en relation avec la présence des communautés culturelles au Québec et dans l'ensemble du Canada, presque absent du corpus de langue anglaise, fait ressortir quelques points positifs, comme celui de faire prendre conscience aux élèves de la réalité des populations des pays du Tiers-Monde ; et celui d'une présentation équilibrée des différents pays du Tiers-Monde. Cependant, l'étude révèle que les habitants de ces pays sont présentés comme passifs et dépendants de l'aide étrangère. Certains extraits témoignent de sentiments de supériorité et de paternalisme.

Dans cette même étude, Mc Andrew (1987) a fait l'analyse de contenu d'un corpus de manuel scolaire du niveau primaire et secondaire, approuvé par le Ministère de l'Éducation en 1983-1984, mais des thèmes différents étaient abordés. Le but consistait à examiner le traitement de trois thèmes : le racisme, l'immigration et la réalité multiethnique dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Mc Andrew a analysé les cours suivants : pour le primaire, l'enseignement religieux, le français langue maternelle et les sciences humaines. Au secondaire, il s'agissait de l'économie familiale, l'enseignement religieux et moral, le français langue maternelle, sauf les dictionnaires, l'histoire et la géographie. Mc Andrew a mené son étude en voulant

traquer des traces possibles d'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Elle s'est intéressée principalement aux idéologies et aux images véhiculées à l'égard de la diversité raciale et culturelle dans la société canadienne et québécoise. Cette étude démontre la contradiction et la complexité de l'idéologie véhiculée dans les manuels scolaires. Le traitement de ces thèmes n'a pas permis d'affirmer la présence de stéréotypes d'une façon univoque et évidente dans les manuels. Selon Mc Andrew (1986), cette contradiction reflète la société québécoise. Son étude démontre que les manuels condamnent le racisme ailleurs dans le monde, sans toutefois faire prendre conscience des « pratiques racistes » au sein de la société québécoise (Mc Andrew, 1986 : 114). Le thème de l'immigration fait ressortir une seule vision, celle des Québécois francophones. Il ne tient pas compte du point de vue des immigrants. Les problèmes rencontrés et leur vécu en tant qu'immigrant sont ignorés. Le dernier thème, la réalité pluriethnique, est quasi-absent, si ce n'est que pour souligner les aspects folkloriques. Ce thème fait ressortir l'image du Québécois francophone « victime » (Mc Andrew, 1986 : 115) des autres.

De plus, une autre étude concernant le traitement et l'image des pays du Tiers-Monde et non occidentaux dans les programmes des cours d'histoire et de géographie, anciens et nouveaux, au secondaire francophone, avait été effectuée également par Mc Andrew (1986 a). L'étude a dégagé la place accordée aux pays du Tiers-monde et la façon dont les manuels d'histoire et de géographie du secondaire francophone présentaient la problématique du sous-développement. L'auteure a démontré que les idées véhiculées concernant « la civilisation occidentale et les autres civilisations – L'évolution politique du Tiers-monde du colonialisme jusqu'à l'époque actuelle – La problématique du développement » (Mc Andrew, 1986 : 179), restaient encore stéréotypées et essentiellement ethnocentristes.

Contrairement à Mc Andrew, Denis Blondin a entrepris ses recherches dans une tout autre perspective. L'objet de l'analyse amorcée dans son livre « L'apprentissage du

racisme dans les manuels scolaires » était principalement la composante racaliste, concept désignant l'élément théorique de l'idéologie raciste. Blondin avait tenté de « décortiquer les fondements cognitifs du racisme en analysant cette version condensée et simplifiée de NOTRE culture que sont les manuels scolaires... » (Blondin, 1990 : 12). Il a analysé la transmission et la construction du racisme dans 84 manuels scolaires utilisés au primaire et au secondaire au Québec. Les manuels sélectionnés ont été approuvés par le ministère de l'Éducation durant les années 1981-1987. L'auteur a posé une question fondamentale, à savoir si la société condamne d'une façon unanime le racisme. Mais, sa recherche a révélé à quel point cette idéologie se propageait dans les manuels scolaires, comme dans d'autres sphères de la société. Il a analysé comment se véhiculait une vision racaliste du monde dans les manuels scolaires dans une société qui condamne par ailleurs unanimement le racisme. Cette étude révélait que les manuels scolaires sont utilisés comme instruments pour illustrer la vision générale de l'humanité. Cette recherche a permis de constater le renforcement du classement et de la hiérarchisation des groupes humains dans les manuels scolaires. Blondin (1990) a démontré que l'espèce humaine est divisée en deux dans les manuels scolaires : Nous, les Occidentaux et les Autres, les Barbares, primitifs, tiers-monde...

Les représentations des Autochtones, des Juifs et des musulmans

Outre des études sur le traitement du racisme, du pluralisme, de l'immigration, de l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires, certaines études portaient sur la représentation de certaines minorités en particulier, telles que les Autochtones, les Musulmans et les Juifs.

Ainsi, Vincent et Arcand (1979) ont consacré une grande partie de leur recherche à l'analyse de l'image des Amérindiens dans les manuels d'histoire du Québec au niveau primaire et secondaire. Ils ont consulté la liste complète des manuels approuvés par le ministère de l'Éducation dédiée aux écoles de langue française (1976-1977), et ont opté pour une approche axée sur l'analyse sémantique. Leur étude démontre que les manuels scolaires québécois des cours de sciences humaines, d'arts plastiques, de religion traitent effectivement des Amérindiens, mais ignore certains faits historiques des sociétés amérindiennes. Ce qui est plus significatif est que les omissions contribuent à maintenir une image particulière de l'Amérindien. Auparavant, les manuels expliquaient la colonisation comme moyen pour évangéliser les Amérindiens. À présent, d'après l'étude : « ...les Amérindiens sont devenus des pauvres types qu'il faut moderniser et faire participer pleinement au développement du Québec. La colonie a modifié ses priorités sans pour autant transformer ses relations avec les Amérindiens... » (Vincent & Arcand, 1979 : 323).

St-Pierre (2010) a analysé les diverses représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires d'études sociales destinées aux élèves de langue française en cinquième et sixième année de l'Ontario, où sont présentées les notions relatives à l'éducation citoyenne. Cette étude a traité de la représentation des groupes ethniques dans les fascicules d'études sociales qui ont été édités par Chenelière et McGrawHill & Oxford. Cette recherche avait pour but de vérifier s'il y avait des relations de pouvoir sous-jacentes quant aux représentations des groupes ethniques et, le cas échéant de

savoir quel groupe principalement était visé. Elle conclut que la représentation des personnages se situe dans le passé, particulièrement chez les peuples autochtones. Les analyses dévoilent que les communautés ethniques sont représentées de manière folklorique et que les Anglais et les Français sont identifiés comme les 2 « peuples fondateurs ». De plus, ces derniers constituent la référence quant à la manière dont sont représentés les autres groupes, c'est-à-dire que les relations de pouvoir se manifestent sous une forme d'eurocentrisme. L'auteure conclut que le contenu des manuels analysés est empreint de relations de pouvoirs.

Oueslati, Mc Andrew, Helly et Ali (2010) se sont intéressés au traitement de l'Islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française et anglaise au Québec. Les chercheurs ont analysé le corpus de plusieurs cours des ordres primaires et secondaires, approuvés par le milieu scolaire ontarien et québécois (2005 et 2006) : langue, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ; enseignement moral et religieux protestant. Le but consistait à analyser l'ensemble du matériel didactique concernant cet enjeu au plan national et international, puis à délimiter l'évolution de la place et des représentations de l'islam et des musulmans dans les manuels. L'étude fait ressortir une amélioration importante, principalement dans les nouveaux manuels d'histoire, quant au traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française et anglaise au Québec, particulièrement dans les nouveaux livres d'histoire et éducation à la citoyenneté. Toutefois, l'étude formule quelques recommandations afin d'améliorer le traitement de ces groupes. Pour ce qui est de l'islam et les cultures musulmanes, l'étude propose une explication plus claire de certains concepts tels que la chari'a, le jihad et la polygamie ; et une distinction entre le fondamentalisme et l'intégrisme religieux, et entre le fanatisme et l'extrémisme politique. En ce qui concerne le monde musulman sur le plan international, l'étude énonce plusieurs recommandations, entre autres celle de présenter la diversité ethnique, culturelle et religieuse du monde musulman. En ce qui concerne les musulmans vivant au Québec et au Canada, l'étude suggère de mieux présenter leur contribution positive

au sein de la société québécoise et canadienne au lieu de mettre constamment l'accent sur les accommodements religieux.

Dans cette même foulée, la recherche sur le traitement de l'Holocauste (Hirsch, 2011) avait pour objectif d'analyser la représentation de l'Holocauste dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et le programme éthique et culture religieuse au Québec au niveau secondaire, de même que la représentation de la communauté juive, de son histoire, de sa culture et religion. Cette recherche s'est intéressée principalement au rôle que joue le milieu scolaire quant au développement des relations entre les membres de la communauté juive et les autres Québécois. L'Étude montre qu'au 2^e cycle du secondaire, le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et le cours d'Éthique et culture religieuse font mention de l'Holocauste occasionnellement, et que les 5 manuels du 1^{er} cycle du secondaire du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, approuvés par le ministère québécois de l'Éducation (MELS) sont ceux qui consacrent de plus longs extraits à l'Holocauste. L'auteure constate toutefois que le contexte historique et la place de l'Holocauste occupent une place assez limitée. De plus, d'après Hirsh (2011), le programme ne porte pas assez d'attention au discours des victimes et aux actes de résistance qu'ils ont menés pour survivre au drame qu'ils ont vécu. L'auteure affirme que « les repères suivent une trame narrative qui adopte plutôt le point de vue des agresseurs. Leur idéologie, leur politique et son application sont au premier rang » (Hirsh, 2011 : 35).

L'importance de l'enseignement de l'Holocauste et les orientations thématiques, dans les manuels analysés, ne sont pas claires. Le programme mentionne davantage les moments forts de l'histoire et ne parle pas de la communauté juive au Québec (passé et présent). De plus, l'auteure fait remarquer qu'il n'y a aucun lien établi entre l'Holocauste et d'autres événements historiques similaires.

Les représentations des Noirs

Wolf (1992) a mené une recension des travaux dont l'objectif est l'analyse de la représentation des minorités dans les manuels scolaires du secondaire d'histoire utilisés entre 1945 et 1985 aux États-Unis. Il a évalué l'évolution des images des minorités dans le contenu de ces manuels. Pour les manuels des années 1950 Wolf rapporte l'étude de Marcus (1961) qui a analysé un échantillon de 16 livres des cours d'histoire américaine utilisés au 1er cycle et au 2e cycle du secondaire (junior and senior high levels). Marcus a conclu qu'aucun manuel ne représentait adéquatement les minorités (Juifs, Noirs, immigrants européens, hispanophones, et asiatiques). Selon lui, dans les années 50, les manuels reflétaient une société blanche, protestante et anglo-saxonne où la présence et l'apport des minorités étaient quasi-absents.

En portant attention à la représentation des Noirs dans son étude des manuels « the junior and senior high levels » (Marcus, 1961 : 293), Marcus a constaté que l'esclavage était une thématique prééminente dans l'histoire des Noirs américains telle que présentée dans ces manuels. Après l'esclavage, lors de la Guerre civile (Guerre de Sécession), les textes présentaient les Noirs affranchis comme peureux, impuissants, confus, en perpétuant l'image stéréotypée du Noir inférieur. Les manuels ignoraient complètement des figures marquantes et la contribution des Noirs à la construction de la société américaine.

Selon, Wolf (1992), les auteurs qui ont analysé la représentation des minorités dans les manuels d'histoire américaine de 1960 à 1985 soulignent une grande amélioration au fil du temps, malgré des lacunes persistantes. Certains livres sélectionnent des figures emblématiques de la lutte des Noirs telles que Martin Luther King et Booker T. Washington et omettent des personnalités illustres plus radicales comme Malcolm X et W.E.B Du Bois (*Council on Interracial Books for Children*, 1977).

Dans une autre étude, Clawson (2002) a analysé la représentation de la pauvreté dans les manuels du cours d'économie du niveau collégial aux États-Unis. Elle s'est principalement attardée sur les rapports entre les questions de race et de pauvreté. L'auteure a avancé 3 hypothèses. La première est que les manuels présentent les Noirs comme étant représentés de manière disproportionnée parmi les pauvres. La deuxième hypothèse suppose une représentation très misérabiliste des Noirs. Finalement, la troisième hypothèse avance que le Noir est très rarement dépeint dans un cadre de programme d'aide sociale.

Pour valider ces hypothèses, Clawson (2002) a d'abord analysé la partie introductive des manuels des cours d'économie. Elle a recueilli un ensemble de 27 manuels, parmi lesquels 8 livres ont inclus des photos sur la pauvreté et sur les cotisations sociales. Pour effectuer son étude, l'auteure s'est penchée sur des légendes, des titres de chapitre et le texte. L'étude révèle que plus de 60 % des pauvres représentés dans les manuels sont des Afro-Américains, ce qui, selon Clawson (2002), n'est pas fidèle à la réalité. Elle affirme que

This is a gross exaggeration of the true proportion of Black among the poor. According to the 1998 Current Population Survey (U.S. Bureau of the Census, 1998), only 26% of the poor are African American. In contrast, Whites make up just 36% of the textbook poor, although in reality they are 46% of those in poverty (Clawson, 2002: 355).

En somme, l'étude a démontré que les manuels des cours d'économie perpétuent encore « the race coding of poverty » (Clawson, 2002 : 357). D'après Clawson et Kegler (2000), le racisme flagrant a quasiment disparu du discours des politiciens. Cependant, ces derniers invoquent encore ce que ces auteures appellent « the race coding ». Le crime et les prestations sociales sont des enjeux qui sont largement perçus comme des « codes ». Après les années 1996, la plupart des débats concernant la réforme des projets de loi sur l'aide sociale aux États-Unis fait comprendre que c'est un système qui fait la promotion du cycle de la dépendance, contribuant ainsi à la

reproduction d'une « a helpless “underclass” » (Clawson et Kegler, 2000 : 180). Pour Clawson et Kegler (2000), ces affirmations évoquent l'image stéréotypée des femmes noires ayant des enfants dans le but d'obtenir le chèque de l'aide sociale. Ainsi, « the politics of poverty are not explicitly tied to race, but racial concerns are never too far below the surface » (Clawson et Kegler, 2000 : 180).

Au Canada, Walker (1980) a effectué une étude sur l'image des Noirs dans les articles et les manuels universitaires. Il voulait analyser le rôle attribué aux Noirs dans les cours d'histoire du Canada. Il a constaté que ces manuels ignorent totalement la présence des Noirs comme un « apport historique » au Canada. Les étudiants apprennent que les Noirs proviennent d'une immigration récente : des Antilles et de l'Afrique. Nulle part dans les manuels n'est expliqué que ces Noirs viennent se joindre à une communauté déjà installée au Canada, soutient Walker. D'après Walker (1980), le problème est que ces jeunes étudiants intègrent ces faits erronés dans la vie de tous les jours en perpétuant des attitudes racistes et des inégalités marquantes à l'endroit des Noirs. Ainsi, les étudiants peuvent suivre des cours d'histoire du Canada durant tous leurs parcours scolaires, sans jamais prendre connaissance de la contribution et de la présence des Noirs au Canada.

Dans son mémoire, intitulé *La présence des Noirs au Québec : état des lieux et examen de quatre manuels d'enseignement de l'histoire au XIXe siècle*, Almeida (2010) a étudié la place accordée aux Noirs dans l'enseignement de l'histoire au Québec, notamment en ce qui a trait à l'esclavage des Noirs au Québec. Par la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire du XIXe siècle, d'Almeida (2010) s'est ainsi interrogé sur l'identité nationale canadienne-française et les représentations de l'altérité au Québec. Il s'est intéressé aux manuels scolaires d'histoire du XIXe siècle. Il s'est non seulement interrogé sur la place que l'histoire du Québec leur accordait, mais également, sur la forme de représentation. Il a analysé les manuels d'histoire de Jean-Baptiste-Antoine Ferland, Jennet Roy (1861-1865), Léon Provancher (1884) et Henry

Hopper Miles (1872) pour le niveau primaire. En parcourant ces 4 manuels, il a pu constater qu'il n'y avait aucun thème qui évoquait la présence des Noirs, comme celle de Mathieu Da Costa, traducteur de Samuel de Champlain ; la traite des Noirs au Québec ; les origines géographiques des Noirs ou même leur contribution à la construction du Québec. Il a conclu que les Noirs, dans les manuels d'histoire francophones du primaire au Québec au XIXe siècle, étaient indubitablement absents. Certains auteurs, comme Roy, faisaient mention du thème de l'esclavage, mais sans le contextualiser ou même faire un lien avec les Noirs. Provancher (1884), auteur de « Histoire du Canada : le premier cours à l'usage de la jeunesse des écoles, orné des portraits des principaux personnages », ne faisait aucune allusion à la présence des Noirs, ou à l'esclavage des Noirs, qui a duré environ 200 ans au Québec.

L'étude de Poole (2012) illustre aussi l'exclusion des Afro-Canadiens dans l'histoire du Canada. De plus, elle tente de démontrer comment cette absence dans l'histoire canadienne affecte considérablement le processus identitaire des Canadiens noirs. Poole (2012) a adopté le concept de *North Star myth* pour une analyse de contenu de 32 manuels d'histoire des années 1950-1985, approuvés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, des niveaux intermédiaires (*grades 7-10*). La recherche indique que la contribution des Noirs au Canada a été exclue de l'histoire présentée dans ces manuels, ce qui pourrait laisser sous-entendre à l'étudiant noir qu'il n'appartient pas à la société canadienne. Dans une telle situation, Poole conclut : « if being Canadians means being white, it would be impossible for a black student to so identify in a racialized society » (Pool, 2012 : 94).

Dans son étude, Poole (2012) a catégorisé son étude en une série d'événements clefs de l'histoire canadienne : l'esclavage au Canada, la migration des loyalistes, la Guerre de 1812, la Rébellion du Haut-Canada en 1837 (*Mackenzie Rebellions*), le Chemin de fer clandestin (*Underground Railroad*). D'après Poole (2012), ces événements historiques sont significatifs et se situent au croisement de l'histoire canadienne et de

l'histoire des Noirs. La recherche tire plusieurs conclusions. En ce qui a trait au premier événement, parmi les 32 manuels analysés, 13 mentionnent l'esclavage des Noirs au Canada. La présence des extraits concernant l'esclavage des Noirs dans les manuels traduit deux objectifs étroitement liés. Le premier qui prévaut est celui de la fierté nationale : L'esclavage n'est pas présenté comme une entreprise qui était institutionnalisée au sein de la société canadienne. Ce fait historique est abordé pour mettre en valeur l'abolition de l'esclavage. Le deuxième objectif maintient l'idée de fierté nationale, mais introduit le concept de *North Star myth* afin de promouvoir l'image canadienne face aux traitements des Noirs aux États-Unis. Pour Poole (2012) : « In their desire to establish the moral distinction between Canada and the United States, several textbooks actually embellish Canada's historical distance from its slave past » (Poole, 2012 : 86). Finalement, la référence à l'esclavage des Noirs illustre un troisième objectif : le déni de la participation des Canadiens blancs à l'esclavage des Noirs.

Poole (2012) affirme que peu de manuels mentionnent les 3 autres événements clefs : la migration des loyalistes, la Guerre de 1812 et la Rébellion du Haut-Canada en 1837 (*Mackenzie Rebellions*). L'auteure avance que ces omissions évidentes cachent toute la présence et la contribution des Noirs à la construction de la société canadienne. Selon l'étude, le Chemin de fer clandestin (*Underground Railroad*) est l'événement historique le plus cité dans les manuels.

Trois tendances générales émergent de cette étude. La première, qui coïncide pourtant avec l'arrivée du multiculturalisme, est que les manuels des années 70-80 ne recensent pas les histoires qui concernent les Noirs au Canada. D'après l'auteure, la diversité culturelle est un prétexte pour dresser un portrait de l'établissement au Canada des Norvégiens, des Suisses, des Danois, des Allemands, des Juifs, des Ukrainiens, des Hongrois, des Anglais et des Français... La deuxième tendance est que la présence des Noirs est mentionnée particulièrement dans le cadre de la Guerre de Sécession aux

États-Unis. Finalement, quand les manuels présentent les Noirs, ils sont soit africains ou américains, mais rarement canadiens. À cet effet, Poole (2012) fait remarquer que

The textbooks reflected the spirit of the *North Star myth* insofar as they were a product of the ideologically dominant construction of the black presence in Canada. The clearest indication of this prevalence is the dearth of information in the textbooks about blacks in the traditional defining moments in Canada history (the Loyalists, 1812, the Rebellions) and the extensive (though still relatively meager) coverage of the *Underground Railroad* (Poole, 2012 : 92).

Au terme de notre recension de la littérature, nous constatons qu'aucune étude québécoise n'a été réalisée sur la représentation des Noirs dans le nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

2.2.3 Synthèse de la revue de littérature

Nous avons mis en contexte la présence de la population noire au Canada et au Québec. Le recensement de 2016 dénombrait au Québec 319 230 membres de la population noire, qui constituait la minorité visible la plus nombreuse dans cette province. Malgré tout, plusieurs écrits et consultations publics ont exposé le manque de participation de la communauté noire « aux différentes sphères de la société en raison, entre autres, de leur origine ethnique » (MICC, 2005). Cette revue de littérature nous permet de tirer plusieurs conclusions relatives à notre problématique. Ces différentes théories et ces façons d'appréhender l'Autre nous permettent de mieux cerner notre étude et ses paramètres. À ce sujet, de cette recension, nous retenons les éléments suivants.

D'abord, nous avons recensé les différents éléments théoriques en fonction de notre orientation et de nos questions de recherche qui font ressortir les rapports de domination, la représentation des Noirs et la reproduction des inégalités. Cette

recension nous fait voir que les auteurs abordent de manière différente ces phénomènes. Nous en retenons trois :

- Représentation, domination et l'absence de l'Autre ;
- Discours et domination ;
- Discours, domination et la question de la « race ».

Des quelques éléments théoriques présentés, certains accordent une attention particulière à la représentation de l'Autre en son absence dans un rapport de domination (Saïd, 1980 ; Guillaumin, 2002 ; Hall, 2007). Hall (2007) note que la représentation est le fait de rendre concrète une image, mais en l'absence de l'Autre. Guillaumin (2002) fait la même remarque que Hall (2007) en mettant l'accent sur l'absence ou le masque de l'Autre. Selon l'auteure, le majoritaire prescrit les caractéristiques de l'Autre, « d'où son incapacité de s'engager dans d'autres voies que le meurtre ou l'assimilation qui sont les deux pôles de la négation de l'autre », et de la non-connaissance de son existence réelle » (Guillaumin, 2002 : 154). Saïd (1980), Guillaumin (2002) et Hall (2007) insistent sur le fait que la représentation s'opère en l'absence de l'Autre. Saïd (1985) poursuit en critiquant le système de représentation et la façon dont l'Occident construit son rapport à l'Autre et mentionne que « l'action ou le processus de représentation implique du contrôle, de l'accumulation, du confinement ; cela implique un certain type d'étrangement ou de désorientation de la part de celui qui représente » (Saïd, 1985 : 13).

Nous retenons d'autres facteurs qui nous permettent de mieux comprendre notre problématique. Cette revue de littérature nous indique que d'autres éléments théoriques portent sur le discours dans un rapport de domination. Van Dijk (1993) se rapproche de Saïd (1980), du fait qu'il crée un lien entre le discours et la domination. Van Dijk (1993) utilise l'analyse critique du discours (ACD) pour démontrer comment l'accès au discours légitime joue un grand rôle dans la reproduction des rapports de domination. L'analyse critique du discours (ACD) s'intéresse aux rapports de domination définis

comme un abus de pouvoir fondé sur le langage et opérant dans l'intérêt du groupe dominant (Van Dijk, 1993). D'après Van Dijk (1993),

Dominance also involves special access to various forms of discourse or communicative events. Dominant groups, or elites can be defined by their special access to a wider variety of public or otherwise influential discourses than less powerful groups. That is, elites have more active and better controlled access to the discourses of politics, the media, scholarship, education or the judiciary. They may determine the time, place, circumstances, presence and role of participants, topics, style and audience of such discourses (Van Dijk, 1993:109).

Pour Van Dijk (1993), l'analyse critique du discours (ACD) permet d'examiner de quelle manière les textes reproduisent les rapports de domination et les inégalités. En ce sens, Van Dijk (1993) nous éclaire et nous permet de mieux comprendre notre deuxième question spécifique qui porte sur la prise de parole dans la transmission de l'histoire des Noirs.

Finalement, cette documentation nous révèle que quelques courants théoriques ont mis plutôt l'accent sur la dimension systémique des rapports de pouvoir et de domination fondés sur la « race ». La *Critical Race Theory (CRT)* reconnaît que le racisme institutionnel est enraciné et est omniprésent dans la culture dominante, ce qui perpétue la marginalisation des Noirs (Aylward, 2000 ; Gillborn, 2006 ; Ladson-Billings 1998 ; Harris, 2012). Constance-Huggins (2019), par exemple, fait un lien entre le récit historique raconté par le groupe dominant et les minorités racisées. Selon Constance-Huggins (2019) :

CRT therefore calls for the voices of the oppressed to be reflected in any recount of history. It asserts that minorities are best able to articulate the meaning of race and racism because they have experienced oppression and that such experience is insightful and legitimate. Therefore, new approaches must be developed to capture and incorporate their experiences as members of marginalized groups ... (Constance-Huggins, 2019 : 5).

Nous avons vu que des auteurs ont recours à ce cadre d'analyse pour expliquer comment les Blancs font fi des injustices, des inégalités et des expériences de discrimination en lien avec la race. Entre autres, pour démontrer le caractère masqué du racisme au Canada, Aylward (2000) utilise le terme de racisme invisible ou « invisibility » of Canadian racism (Aylward, 2000 : 46). De manière similaire, Bonilla-Silva (2009) et Ladson-Billings (1998) ont recours à la notion de color-blind racism. À cette fin, cette théorie et ces concepts nous conduisent à mieux cerner notre troisième question spécifique qui concerne la prise en compte (ou non) des rapports de domination racisés pour éclairer les inégalités et les exclusions sociales qu'ont subi et subissent encore les Noirs au Québec et au Canada.

Par conséquent, nous retenons de cette première partie de notre recension que toutes les théories citées s'entendent pour dire que les représentations dominantes du groupe majoritaire sont en général préjudiciables à l'Autre racisé. Cette recension nous permet de mieux saisir le pouvoir et l'influence du groupe dominant, dans l'acte de représenter. Nous partageons l'idée de Van Dijk (1993) selon laquelle un groupe qui détient le pouvoir de contrôler le discours et le savoir impose son interprétation et sa vision du monde. En ce sens, nous pensons que Diop (1955) peut nous aider à mieux comprendre le rapport entre les représentations des Noirs et les rapports racisés de domination, dans la mesure où il a clairement mis en évidence la domination Européenne dans la transmission de l'Histoire. Il est encore plus précis en parlant de la falsification de l'histoire comme moyen de domination, pour maintenir le groupe dominé dans un état d'asservissement de génération en génération. Pour Diop (1955) le poids du discours et de la représentation est fondamental dans la reproduction des rapports de domination. Cette théorie peut être applicable à notre étude. De ce fait, Diop (1955) nous fait constater qu'en raison des rapports de domination sous-jacents dans l'acte de représenter il est important de tenir compte de la personne qui représente les Noirs, dans la transmission de leur histoire.

Ensuite, notre revue de littérature révèle plusieurs éléments en ce qui concerne la représentation des Noirs et des minorités dans le milieu scolaire. De cette deuxième partie de notre recension nous retenons deux paramètres pour notre étude.

Le premier élément concerne les Noirs dans le milieu scolaire québécois. Cette revue de littérature indique explicitement les obstacles auxquels ils sont confrontés (Laperrière, 1991 ; Dei 1997 ; Potvin, 1997 b, 2002 ; Labelle, 2001 ; MICC, 2005, Estimable, 2006 ; Lafortune et Kanouté, 2007). Elle met en relief plusieurs problèmes du milieu scolaire ontarien et québécois concernant les élèves noirs, qui sont similaires aux problèmes que ces jeunes rencontrent, plus globalement, au sein de la société québécoise. (Torczyner, 2001, 2006 ; Labelle, 2001 ; MICC, 2005 ; Potvin, 2007, 2008 ; Eid, 2012). Des quelques recherches présentées, certaines accordent une attention particulière à l'expérience douloureuse dans le milieu scolaire (Laperrière, 1998) ; l'absence de Noirs dans les manuels scolaires ainsi que la représentation négative de leur communauté (Walker, 1981 ; Potvin, 1997 ; Lafortune et Kanouté, 2007 ; Bessière, 2010 ; Almeida, 2010 ; Poole 2012). Ce sont ces principaux éléments qui ont été relevés dans les études, contribuant ainsi à faire avancer notre réflexion. Notre préoccupation, quant à notre question de recherche, à savoir l'exclusion, la production et l'institutionnalisation de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs, se situe donc en plein cœur des débats actuels au Québec.

Par conséquent, tous ces travaux inscrivent notre problématique entre la dialectique de l'exclusion des Noirs (dans la société et le milieu scolaire) et les rapports sociaux de domination qui s'opère par l'entremise des manuels d'histoire. Cette étude vient donc combler les lacunes observables dans la littérature, dans la mesure où elle tient compte des questions liées aux rapports de domination à l'égard des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », questions qui n'ont pas encore été abordées frontalement par les recherches antérieures. Autrement dit que ce soit au sein de la société, dans le milieu scolaire ou dans les manuels scolaires, la revue de littérature a

fait ressortir l'exclusion et la discrimination que subissent les Noirs encore aujourd'hui, ainsi que l'absence significative des Noirs dans les manuels scolaires. À ce stade, aucun chercheur ne s'est penché sur la reproduction et l'institutionnalisation des rapports sociaux de domination qui se perpétuent par le truchement des manuels d'histoire. Pourtant, cet aspect s'avère fondamental pour la compréhension de l'exclusion des Noirs qui perdure encore aujourd'hui au sein de la société québécoise. Cette étude pourrait donc mieux éclairer et enrichir cette problématique.

Le deuxième facteur important de cette recension que nous relevons, est la représentation de l'Autre, mais plus spécifiquement celle des Autochtones dans les manuels au Québec (Vincent et Arcand, 1979 ; St-Pierre, 2010). À ce sujet, cette documentation alimente notre réflexion et nous permet de saisir et de faire un parallèle avec notre objet d'étude. St-Pierre (2010) a conclu à la présence des relations de pouvoir dans le contenu des fascicules étudiés. Vincent et Arcand (1979) ont consacré la grande partie de leur recherche à l'image des Amérindiens dans les manuels d'histoire du Québec au niveau primaire et secondaire sous l'angle de l'ethnocentrisme. Ils ont consulté la liste complète des manuels approuvés par le ministère de l'Éducation et consacrés aux écoles de langue française (1976-1977). Les conclusions d'Arcand et Vincent (1979) nous interpellent quant à notre question spécifique de recherche qui porte sur la mémoire. L'un des constats d'Arcand et Vincent (1979) est qu'à travers la représentation des Autochtones, les manuels renvoient une image positive du groupe dominant. Ils déduisent que

Les manuels modernes véhiculent ce message parfaitement clair : les Amérindiens qui étaient là avant nous n'étaient pas génétiquement nos inférieurs, mais une fois placés dans un système de libre concurrence, où les chances étaient égales et où nous leur avons même offert l'éducation, la religion et les soins dont ils n'ont pas voulu, ils n'ont pu s'adapter et suivre le développement remarquable de la société québécoise. Et les manuels ajoutent en parallèle que nous les avons donc remplacés et que nous pouvons en être fiers, le Québec nous appartient. Ils nous disent d'être fiers

aussi de cette image de nous-mêmes réfléchi par les Amérindiens : face à leur hostilité, nos ancêtres surent se montrer braves et héroïques ; ils surent orienter leur simplicité naïve vers les causes les plus nobles et le bien supérieur de la colonie ; devant leur primitivisme attardé, ils surent se montrer généreux et leur offrir de participer aux bienfaits de la civilisation (Vincent et Arcand, 1979 : 381).

En référence à ces recherches, la question du traitement de la mémoire identitaire des Noirs dans les manuels scolaires est à considérer. La conclusion de Vincent et Arcand (1979) fait écho à notre première question spécifique à savoir si, en transcrivant la mémoire collective du groupe majoritaire, les volumes prennent en compte, ou au contraire passent sous silence la mémoire identitaire des Noirs. Nous pouvons retenir que leurs conclusions font écho à celle de Licata et Klein (2005) selon laquelle la mémoire du passé est importante, dans la mesure où elle préserve l'identité du groupe dominant et, surtout, contribue à lui renvoyer une image positive de lui-même. La question de la mémoire est d'autant plus cruciale qu'elle permet de comprendre le présent à la lumière du passé. « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » (nous allons l'expliquer au chapitre 4) est l'une des « compétences » du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » qui s'inscrit dans cette optique. Il sera donc intéressant de vérifier si nous pourrions dresser les mêmes constats que Vincent et Arcand (1979) quant à la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire.

Tout compte fait, ce deuxième élément de la revue de littérature nous apprend comment des procédés sont mis de l'avant pour représenter l'Autre, notamment les Autochtones. Par contre, les recherches n'abordent pas et n'examinent pas la représentation des Noirs sous l'angle des rapports de domination dans les manuels scolaires et la reproduction des inégalités au sein de la société québécoise. Notre recherche ne s'intéresse pas uniquement au degré de présence des Noirs dans les manuels d'histoire (à savoir s'ils sont présents ou absents de ces volumes), dans la mesure où nous porterons également une attention particulière à la manière dont les Noirs sont représentés dans ces manuels.

Cet angle d'analyse met en lumière les rapports de domination latents, ainsi que l'exclusion et les inégalités à l'œuvre dans la société contemporaine, dont les manuels scolaires sont à la fois une caisse de résonnance et un incubateur.

Ainsi, tous ces éléments de notre revue de littérature que nous avons relevés serviront d'arrière-plan à notre recherche. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, le modèle d'analyse qui sera utilisé pour étudier ces manuels s'appuie sur une perspective sensible aux rapports inégaux entre majoritaires et minoritaires dans leurs manifestations symboliques. Les éléments théoriques et le modèle d'analyse choisis permettent de comprendre cette problématique en lien avec la société québécoise. Dans le chapitre suivant, nous expliciterons précisément nos choix théoriques, alors que, dans un second temps, le modèle d'analyse qui guidera cette étude sera détaillé.

CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE

Dans ce chapitre, nous exposons de manière synthétique, les choix théoriques qui guident cette étude. Dans la deuxième section, le modèle d'analyse, construit dans le cadre de cette recherche, est présenté. Par la suite, nous clarifions les relations de causalité entre les concepts explicités qui les unissent dans ce modèle d'analyse.

Plusieurs études au Canada ont analysé la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire. Elles reconnaissent l'exclusion et l'absence des Noirs dans l'histoire canadienne et québécoise (Walker, 1980 ; Almeida, 2010 ; Poole, 2012). Même si ces recherches ont permis d'identifier des éléments importants, notamment le silence sur l'esclavage des Noirs au Québec (Trudel, 2004 ; Almeida, 2010) et l'omission de la présence et de la contribution des Noirs au Canada et au Québec qui date du XVII^e siècle (Walker, 1980 ; Williams, 1998 ; Gay, 2004 ; Trudel, 2004, Poole, 2012), ces études ne mettent pas l'accent et ne font pas de lien entre la représentation des Noirs, les rapports de domination et l'absence ou l'exclusion des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

Entre autres, Poole (2012) démontre comment l'exclusion historique des Noirs dans les manuels contribue à l'aliénation et affecte grandement l'identité des jeunes noirs qui ne parviennent pas à s'identifier comme Canadiens. Elle analyse les 32 volumes d'histoire des années 1950-1985 approuvés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en incorporant le concept *North Star myth*. Le concept *North Star myth* est une théorie historiographique qui met en lumière comment le nationalisme canadien, parce qu'il est ancré dans un paradigme de la blanchitude, ne reconnaît pas l'histoire et la présence

des Noirs dans l'histoire canadienne. En revanche, Almeida (2010) tente de relever la présence des Noirs dans les manuels d'histoire en lien avec la thématique de l'esclavage des Noirs au Québec. Il examine si les auteurs de ces volumes abordent l'esclavage des Noirs au Québec. Il fait une relation entre l'identité, le rapport à l'altérité et la construction de la « nation ». Il s'interroge sur l'identité dans le nationalisme québécois : « Qui peut revendiquer son appartenance au « Nous québécois » ? Et, qui sont donc les « Autres » ? Ces derniers sont-ils pour autant à exclure de la mémoire et de la vie sociale passée du Québec ? » (Almeida, 2010 : 54). Contrairement à Poole (2012), Almeida (2010) s'interroge sur la question de l'identité québécoise et les rapports à l'altérité. Il tente de faire ressortir la manière dont les Québécois ont appris leur histoire sans considérer et sans prendre conscience de la présence et de la contribution des Noirs dans l'histoire du Québec. Toutefois, il ne réfléchit pas aux conditions politiques structurelles qui rendent possibles cette mise à l'écart de l'Autre dans le récit national québécois.

Nos choix théoriques proposent une autre lecture de la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire. Il nous paraît indispensable d'étudier la représentation des Noirs sous une autre perspective que celle de l'identité et des rapports à l'altérité. Nos choix théoriques reposent sur une position différente qui propose une analyse de la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire au regard des rapports de domination. L'analyse de ces représentations ne vise pas uniquement l'histoire du Canada et du Québec ; elle s'intéresse aux liens que les récits historiographiques québécois et canadien établissent ou non avec d'autres événements historiques internationaux que nous expliciterons dans notre grille d'analyse. Cette question de recherche est traitée à la lumière de plusieurs théories, et celles-ci permettent de dégager les rapports de domination qui masquent et passent sous silence la voix des Noirs, leurs témoignages, leurs mémoires (culturels et matériels) et le rôle de la race et du racisme dans les inégalités qui se perpétuent encore aujourd'hui.

3.1 Les choix théoriques retenus

Dans cette perspective, les éléments théoriques retenus, soit l'analyse critique du discours (ACD), la *Critical Race Theory* (CRT) et l'analyse critique des rapports majoritaire et minoritaire, s'articulent autour de concepts qui permettent de proposer un schéma de la domination symbolique appliquée à la représentation des Noirs.

3.1.1 L'analyse critique du discours (ACD)

L'analyse critique du discours (ACD) permet d'examiner de quelle manière les textes reflètent et reproduisent les rapports de domination et l'exclusion présents au sein de la société. Cette recherche s'inspire des réflexions de Van Dijk (1993), étant donné que l'analyse critique du discours (ACD) fera ressortir les rapports de domination dans le discours. La démarche de cette étude s'inscrit dans l'analyse critique du discours (ACD), dans la mesure où elle permet de répondre à la question principale et aux questions spécifiques. Elle met principalement l'accent sur le lexique utilisé pour faire part de la narration historique. Cette approche théorique est appropriée pour mettre en lumière le vocabulaire que les auteurs empruntent pour parler des événements historiques tragiques, tels que l'esclavage, la colonisation, etc. Elle met en évidence les différentes stratégies discursives adoptées dans les rapports de domination soit la minimisation, la justification ou les silences sur certains événements dramatiques.

L'analyse critique du discours nous aidera à répondre à la question principale¹². L'analyse critique du discours fait ressortir les différentes stratégies utilisées dans les rapports de domination, soit la justification ou la minimisation, notions qui seront expliquées plus loin. Il s'agit d'examiner le lexique utilisé dans les manuels pour

¹² Pour les questions de recherche, voir annexe B.

illustrer les événements où les Noirs sont concernés. Selon Van Dijk (1993), la reproduction des rapports de domination dans le discours requiert souvent une justification. Il souligne que

Thus, we have seen that the reproduction of dominance in contemporary societies often requires justification or legitimation: it is just "necessary" or "natural" that we have privileged access to valuable social resources. [...] The justification of inequality involves two complementary strategies, namely the positive representation of the own group, and the negative representation of the Others (Van Dijk, 1993: 263).

De plus, l'analyse critique du discours répond à une de nos questions spécifiques¹³, celle de la prise en compte de la parole des Noirs dans la transmission de leur propre histoire. Pour Van Dijk (1993),

One element of such complex access patterns is more or less controlled or active access to the very communicative event as such, that is, to the situation: some (elite) participants may control the occasion, time, place, setting and the presence or absence of participants in such events. In other words, one way of enacting power is to control context (Van Dijk, 1993: 259-260).

En résumé, pour cette étude, l'analyse critique du discours permettra d'interroger les relations entre le discours et la question des rapports de domination et des inégalités.

À travers l'analyse des textes où les Noirs sont concernés, cette théorie mettra en exergue les voix par lesquelles le récit historique est balisé par certains paramètres narratifs qui fixent le contexte et l'époque du récit, tout comme ses protagonistes principaux, révélant par-là les mécanismes contribuant à la marginalisation, voire à la suppression, de récits, d'acteurs et de voix alternatifs.

¹³ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

3.1.2 *Critical Race Theory (CRT)*

L'orientation théorique qui guidera notre analyse des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté rejoint celle de Delgado (1989), Ladson-Billings et William F. Tate (1995), Aylward (2000), et de Harris (2012) en ce qui concerne les rapports de domination et la question de la race et du racisme. S'inscrivant dans la tradition de la *Critical Race Theory*, Aylward (2000) adopte le terme de racisme invisible ou « the invisibility of Canadian racism » (Aylward, 2000 : 46), tandis que Harris (2012) parle de « collective denial » (Harris, 2012 : 5), pour expliquer comment le Canada et les États-Unis, bien que se présentant comme tolérants et ouverts à l'égard de la diversité raciale et culturelle, peinent néanmoins à reconnaître la présence de racisme systémique au sein même de la société. Cette recherche s'inspire des réflexions de Ladson-Billings et Tate (1995) et Gillborn (2006) dans la mesure où ils s'attardent sur le racisme et la construction des inégalités dans le milieu scolaire.

La démarche de cette étude s'inscrit dans la *Critical Race Theory (CRT)* dans la mesure où elle permettra de répondre à la question principale de recherche et aux deux questions spécifiques. Plus précisément, cette approche éclaire les rapports sociaux de domination que pourraient contribuer à renforcer les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » qui seront analysés. La *Critical Race Theory (CRT)* dégage, dans les analyses des manuels, comment la variable « race » est parfois occultée au profit d'une idéologie postraciale qui, soit évacue carrément la question du racisme de la trame narrative, soit débouche sur un récit du progrès postulant que le racisme est « une chose du passé » qui recule au fur et à mesure qu'on progresse dans le temps. Bref, dans le cadre de cette recherche, la *CRT* met en évidence les rapports de domination latents à travers les discours analysés, notamment en mettant l'accent sur le déni, soit l'un des ressorts principaux du mode de reproduction du racisme contemporain. Bien que nous reviendrons plus à fond sur cette idée ci-après, il est utile de rappeler ici que, pour Van

Dijk (1993) également, le déni est un autre procédé discursif qui contribue aux rapports de domination.

Another strategy of the reproduction of dominance is that of denial: there is no dominance, all people in our society are equal, and have equal access to social resources. Such socio-cognitive strategies will also appear in discourse, e.g. in justifications and denials of inequality (Van Dijk, 1993: 263).

Cette approche théorique est appropriée pour faire ressortir le point de vue « blanc », lire majoritaire et occidental-centré, qui teinte le récit historique national inculqué aux élèves à travers les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». A contrario, elle peut mettre en évidence les silences historiques, dans les manuels, sur le rôle de la race et du racisme dans la reproduction des inégalités raciales, permettant ainsi d'exhumer les voix ou les témoignages des différents acteurs racisés, dont l'histoire tend, trop souvent, à être greffée et subordonnée à celle du groupe majoritaire. Dans les lignes qui suivent, nous expliciterons notre conception du rapport dialectique qui lie les groupes majoritaires et minoritaires.

3.1.3 Analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires

La perspective qui orientera notre analyse des manuels d'histoire se rapproche de celle de Juteau (1999) et de Guillaumin (2002) en ce qui concerne les rapports de domination et l'absence de l'Autre. L'analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires permet de rendre visibles les rapports de pouvoir et de domination qui se cachent derrière le discours public. Les approches de Juteau (1999) et de Guillaumin (2002) nous aideront à mettre en lumière les rapports de domination symboliques que révéleront l'analyse critique du discours, notamment en rendant visible le système de justification des privilèges du groupe majoritaire et, surtout, les mécanismes qui normalisent, aux yeux de ce dernier, l'absence de l'Autre, dont l'existence et les spécificités sont subsumées – voire gommées - sous un faux universel. La démarche de

cette étude s'inscrit dans l'analyse critique des rapports entre majoritaires et minoritaires dans la mesure où elle permettra de relever l'absence et la présence des Noirs dans le récit. Elle nous aide d'abord à observer si le Noir est représenté dans l'événement historique et, lorsqu'il l'est, de quelle manière il est représenté. L'absence ou la présence des Noirs peut se manifester à travers leurs voix, leur mémoire ou leur présence physique dans le récit historique. L'analyse critique des rapports majoritaires et minoritaires aide à répondre aux questions spécifiques en ce qui a trait à la mémoire (QS1) et à la prise en compte des voix des groupes concernés (QS2)¹⁴ ; à savoir si ces deux éléments, la mémoire et le témoignage des Noirs sont présents et manifestes, ou absents et inexistantes dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

En résumé, il est possible de relever la présence des événements en lien avec les silences. Ces choix théoriques nous permettront d'analyser la place des omissions, des biais, des amalgames, des stéréotypes, dans des mécanismes symboliques et discursifs, qui favorisent les inégalités et l'exclusion fondées sur la race. Ainsi, beaucoup de recherches scientifiques ont porté sur l'analyse des manuels scolaires, tels qu'exposés dans la revue de littérature. Mais, très peu ont intégré cet angle théorique dans l'analyse des manuels (St-Pierre, 2010). En conséquence, la question des manifestations des rapports de domination symboliques dans les manuels demeure inexplorée dans l'analyse.

La prochaine section identifie les principaux concepts qui seront utilisés dans cette thèse, ce qui permettra de préciser les relations entre ces derniers via un modèle d'analyse.

¹⁴ Voir annexe B

3.2 Le modèle d'analyse

Pour ce modèle d'analyse, il s'agit d'identifier et d'expliquer les principaux concepts utilisés dans la thèse. Les trois concepts que nous allons expliquer sont les suivants : domination et l'exclusion symbolique, noir et communauté noire et représentation des Noirs. Ensuite, nous clarifierons les liens entre ces concepts par le biais d'un modèle d'analyse et, par la suite, nous spécifierons quelles catégories de phénomènes seront prises en considération lors de cette analyse. Finalement, la formulation des dimensions analytiques permettra de répondre aux questions de recherche.

3.2.1 Domination et exclusion symbolique

La domination symbolique est « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu, 1972). Selon Bourdieu (1997), la violence symbolique est le premier mécanisme des rapports de domination. Elle s'exerce avec la complicité du dominé de façon implicite et inconsciente (Bourdieu, 1997). Il poursuit en soutenant que la domination symbolique est invisible et subtile et renforce les inégalités au sein de la société. Les dominés perçoivent et acceptent cette hiérarchisation sociale qui leur est imposée ; et intériorisent la représentation que le dominant fait du monde. Les dominants ont le pouvoir d'imposer leur vision comme universelle et, de ce fait, ils donnent un statut d'infériorité aux dominés qui eux, intègrent cette représentation négative d'eux-mêmes. Le rapport de domination apparaît ainsi comme « allant de soi » et naturel. La violence symbolique se réfère au pouvoir de dicter un système de pensée, soit à travers les médias ou l'éducation. Pour Bourdieu (1997), la violence symbolique est une croyance collective qui permet de préserver la hiérarchisation et les rapports de domination au sein de la société. Bourdieu (1997) souligne les conséquences néfastes et durables de cette domination qui s'enracinent dans les structures cognitives du dominé et engendre inévitablement

l'exclusion. Ainsi, il précise que le discours qui est véhiculé dans l'espace public est celui du dominant. Landry (2006) attire notre attention en expliquant le concept de violence symbolique en se référant à Bourdieu.

Bourdieu attire notre attention sur le fait que la violence symbolique provoque l'exclusion de toute une gamme de possibles politiques et sociaux en présentant comme évident, acquis et établis une fois pour toutes ce qui, en réalité, appartient à la vision du monde que partagent les forces sociales dominantes. Cette survalorisation du point de vue des dominants traduit une distribution inégale des idées et des options politiques dans l'espace public (Landry, 2006 : 88).

L'État joue un rôle prépondérant dans l'établissement de la violence symbolique et Bourdieu (1997) se réfère au milieu scolaire pour expliquer comment cette institution légitime une hiérarchie sociale injuste. L'école maintient les structures des rapports de pouvoir au service des intérêts des dominants.

D'après Bourdieu, la violence symbolique est un procédé de domination qui contribue à renforcer les inégalités. Dans cette recherche, le modèle d'analyse proposé permet de comprendre, de façon plus large, les phénomènes de domination dans les manuels d'« Histoire et d'éducation à la citoyenneté », ainsi qu'au sein de la société. Dans le cadre de cette étude, nous envisageons la domination comme un phénomène où l'Autre, en l'espèce les Noirs, n'existe pas dans le récit historique. Tout comme le souligne Guillaumin (2002), « Ce qui marque l'autre, c'est donc son absence ; [...] L'inexistence de l'autre réel, [...] est l'un des fondements de la conduite raciste » (Guillaumin, 2002 : 63-64). Ainsi, dans cette étude, le concept de domination est conçu comme une négation de l'Autre, ce qui se traduirait en l'espèce par l'absence (ou l'exclusion) et l'inexistence des Noirs, principalement au sein de la société québécoise et de son méta-récit national.

Le concept de domination se manifeste également dans la manière dont le récit historique est raconté. La domination désigne la description du vécu et de l'histoire des Noirs dans le récit historique, mais en leur absence ; c'est-à-dire l'inexistence (ou presque inexistence) de leur voix, de leur témoignage et de leur point de vue. Ainsi, le Noir peut être présent dans le récit, mais il l'est dans un rapport de domination. Ici, le concept de la domination prend forme principalement dans le discours du récit, car la voix du groupe en question est silencieuse, et ce, dans sa propre histoire et sa propre expérience. Van Dijk (1993) explique que le groupe dominé peut être limité dans son acte de communication et dans son discours. Il prend pour exemple, les hommes, qui dans un discours, peuvent subtilement ou carrément exclure les femmes de prendre la parole sur un sujet spécifique. Pour Van Dijk (1993),

Judges or police officers may not allow subjects to explain or defend themselves, immigration officers may prevent refugees from telling their story .and whites may criticize blacks for talking about racism (if they let them talk/write about it in the first place) (Van Dijk, 1993 : 260).

Dans cette recherche, afin de mieux cerner l'influence et l'impact de la domination dans la représentation des Noirs dans les volumes étudiés, l'analyse se penchera sur les silences historiques où les Noirs sont concernés. Selon Van Dijk (1993) :

Thus, if immigrants, refugees and (other) minorities suffer from prejudice, discrimination and racism, and if women continue to be subjected to male dominance, violence or sexual harassment, it will be essential to examine and evaluate such events and their consequences essentially from their point of view. That is, such events will be called racist or sexist if knowledgeable Blacks or women say so, despite white or male denials (Van Dijk, T.A., 1993 : 253).

En résumé, l'analyse des rapports de domination symboliques vise à mettre au jour la présence, le vécu, l'histoire et la contribution ou l'expérience des communautés noires dans cette société. Ce concept permet de vérifier si leur présence, leurs expériences et leurs contributions au sein de la société québécoise sont mises en évidence dans le récit

historique dominant. Il permet de déterminer dans quelle mesure le témoignage, le discours ou la voix du groupe en question sont pris en compte dans le récit historique.

3.2.2 Noirs et communautés noires

Certains auteurs (Carter, 2008 ; Mensah, 2010 ; Hrabovský, 2013 ; Austin, 2015) précisent que, sociologiquement, les concepts « noir » et « blanc » ne se rapportent pas à une couleur de la pigmentation. Au regard de la question de recherche et des questions spécifiques énoncées précédemment, nous jugeons utile de nous référer à Hrabovský (2013), qui explique le concept « noir » en citant Carter (2008),

signify a political economy, an *or do* or social arrangement... This was an "invention" of the "black race" as something considered inferior to the whole story of Western civilization, which had discover "whiteness" not only as a colour "but [as] a regime of political and economic power" This power could be (and was) later used by Western civilization for enslavement. Western civilization used race to create a "single great collective story" into which "black skin" did not belong. (Hrabovský, 2013 : 84).

Mensah (2010) va dans le même sens en soumettant une définition opérationnelle du concept « noir » et il fait remarquer que les évocations sémantiques en lien avec les notions « noir » et « blanc » sont perçues comme étant naturelles, c'est-à-dire comme le reflet de la réalité sociale et non comme des constructions ou des inventions sociales. Il énumère les différentes connotations négatives dans le discours social en rapport au concept « noir » : « "black lie", "black book", "black death", "black list", "black magic", "black sheep", "black market", "black mail", etc. ... » (Mensah, 2010 : 20). Tout comme Mensah (2010), Guillaumin (2002) affirme que les catégories « biologiques » comprennent « l'ensemble des catégorisations considérées, consciemment ou ouvertement, comme désignant des différences somato-biologiques effectives » (Guillaumin, 2002 : 225). D'après Guillaumin (2002), les catégories raciales et sexuelles sont toujours nommées ; toutefois la désignation de ces catégories est

censurée à des degrés divers. Pour Guillaumin, l'utilisation du vocable « noir » est l'une des conséquences de la censure. Selon l'auteure, on a remplacé le terme « nègre » par « noir » qui était considéré comme péjoratif, hostile, injurieux et méprisant. Par contre, le terme « noir » ne fait que cacher une perception qui n'a pas tout à fait changé : « Cette censure à court terme ne fait que voiler une perception qui n'est pas profondément modifiée » (Guillaumin, 2002 : 229). Le concept « noir » a donc conservé la même charge symbolique négative, malgré les apparences.

Ndiaye (2008) souligne l'émergence historique du concept de race « noire ». De même que Hrabovský (2013), Ndiaye (2008) avance que c'est peu à peu au XVI^e siècle qu'est apparue la racialisation du monde en Occident, c'est-à-dire la hiérarchie des races avec le début de l'esclavage des Noirs par les Européens. L'esclavage existait auparavant, mais il n'était pas fondé sur la couleur de la peau. Plusieurs arguments religieux, scientifiques, philosophiques et anthropologiques ont considéré la race noire comme étant destinée naturellement à l'esclavage. Dans la foulée de la décolonisation et des mouvements des droits civiques qui vont amener la fin de la ségrégation raciale aux États-Unis, la catégorie de « race » n'est plus légitime socialement, mais elle demeure bien réelle dans les représentations sociales et comme instrument de classement social (Ndiaye, 2008). D'après Ndiaye, « les « races » n'existent pas en elles-mêmes, mais en tant que catégories imaginaires historiques construites » (Ndiaye, 2008 : 39). Ndiaye (2008), rappelle également que l'esclavage des Noirs a un lien étroit avec le racisme moderne. Il rappelle que les termes « Noir », « nègre » et « esclave », qui relèguent à un statut inférieur en marge de l'humanité, étaient presque des synonymes. Ainsi, les catégorisations raciales sont profitables dans la mesure où elles ont permis le maintien des structures du pouvoir et un développement économique fondé sur exploitation de l'Autre. Ndiaye (2008) reprend les concepts anthropologiques de Clifford Geertz : identité épaisse (*thickblackness*) et identité fine (*thinblackness*). L'identité épaisse renvoie à des groupes qui ont des valeurs, une langue, une histoire et des références

communes ; l'unité de ces groupes ne repose pas sur une injustice subie. L'identité fine signifie un groupe qui a en commun une expérience commune de domination.

Maints historiens canadiens et québécois ont écrit sur la présence des Noirs au Canada et au Québec (Walker, 1980 ; Williams, 1998 ; Gay, 2004 ; Trudel, 2004 ; Mensah, 2010 ; Bessière, 2012). En 1606, Matthieu da Costa était le premier noir connu au Canada. Par la suite, l'esclavage est introduit au Québec vers 1628 et a duré 125 ans (Williams, 1998 ; Bessière, 2012). D'après les historiens (Walker, 1980 ; Williams, 1998 ; Trudel, 2004 ; Bessière, 2012), malgré l'abolition de l'esclavage en 1834, les rapports entre Noirs et Blancs demeuraient inégalitaires. Les préjugés restaient ancrés dans la mémoire collective québécoise. Être noir au Québec, signifiait être marginalisé au sein de la société et être condamné à occuper des emplois subalternes. De plus, l'immigration noire était considérée comme indésirable au Québec. « Pour une période d'un an à compter d'aujourd'hui, l'entrée au Canada est interdite à tout immigrant de race noire, race jugée inappropriée, compte tenu du climat et des exigences du Canada. Signé : Wilfrid Laurier » (Bessière, 2012 : 77). Au Québec, le Noir était donc l'objet de préjugés et la barrière et la ségrégation raciale étaient présentes dans la législation, les emplois et dans tous les autres domaines. Sur le plan des représentations, le Noir était l'objet de railleries, dans les caricatures, les spectacles, les journaux. En dépit de l'abolition de l'esclavage, être Noir au Québec restait donc difficile et « compte tenu du préjugé tenace suivant lequel [les Noirs] n'appartenaient pas à la société dominante, les Noirs se virent interdire l'entrée d'un grand nombre d'établissements publics... » (Walker, 1985 : 19).

Dans son livre *Les Noirs du Québec 1629-1900*, Gay (2004) divise son travail en trois parties. La première met en évidence la présence et la contribution des Noirs au Québec de 1629 à 1900. Pour vérifier l'hypothèse concernant la « disparition » des Noirs au Québec, Gay (2004) analyse les principales caractéristiques de la population noire de cette époque historique. La deuxième et la troisième partie concernent les

représentations des Noirs au sein de la société québécoise. Dans la partie 2, Gay (2004) illustre l'analyse de différentes formes de représentations des Noirs. Il met d'abord l'accent sur les représentations dites « savantes », c'est-à-dire des théories qui proviennent de la théologie, de travaux scientifiques, pseudoscientifiques, littéraires et d'autres, exprimant l'infériorité de cette catégorie de la population. Selon Gay (2004), cette façon de les concevoir va profondément marquer cette époque de la société québécoise. Dans cette même partie, Gay (2004) analyse les représentations des Noirs par les Québécois, puis celles qui vont se manifester sous forme de croyance ou de folklore occasionnellement. En ce qui concerne la troisième partie, il s'attarde surtout sur l'analyse des représentations des Noirs, mais « à travers les prises de position relatives à l'appartenance des Canadiens-Français à la race blanche et à la doctrine ou à la pratique du « fardeau de l'homme blanc » » (Gay, 2004 : 19).

Dans ce contexte sociohistorique visé par l'étude, le recours et l'usage du concept « noir » réfère à une construction sociale présente au sein de la société, mais qui a pris racine dans un passé historique. Austin (2015) rappelle à quel point la question de race et de racisme est un spectre du passé québécois qui affecte systématiquement la condition des Noirs au Québec. Au sein de la société, le Noir est relégué au rang de citoyen de seconde classe. Austin (2015) s'attarde principalement sur le discours dans les récits historiques, au sein desquels, selon lui, pouvoir et discours sont reliés. En somme, « Pour les Noirs, les alliances passées ont souvent signifié le paternalisme des Blancs et des rapports de force inégaux » (Austin, 2015 : 243).

À la lumière du passé, et encore aujourd'hui, que ce soit au sein de la société québécoise ou dans le milieu scolaire, on peut dire que les Noirs font face à plusieurs difficultés en raison principalement de leur origine ethnique et/ou du fait qu'ils font l'objet d'un processus de racisation. Les préjugés et la marginalisation à l'endroit des Noirs au Québec s'enracinent dans un processus historique. Ainsi, le concept « Noir » fait référence aux diverses communautés catégorisées comme noires qui sont venues

s'établir au Canada et au Québec depuis les premiers temps de la colonisation. Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par la représentation des Noirs : les Noirs du Canada et du Québec, les Noirs en Amérique du Nord, ceux provenant des Antilles, des Caraïbes et de l'Afrique. Il s'agit donc de considérer le concept « Noir » sous l'angle des rapports majoritaires et minoritaires. Dans cette thèse, « Noir » désigne une construction sociale.

3.2.3 Représentation des Noirs

Dans cette étude, le concept opératoire de représentation des Noirs doit être entendu dans le sens où il se réfère à la majorité dominante qui se représente. Sur le plan symbolique et identitaire, la principale préoccupation d'un groupe social est son image. Comme celui-ci s'auto-représente, il cherche donc à se construire une représentation positive de lui-même : ouverte, humaniste, inclusive, etc. Même lorsque la majorité dominante représente les Noirs, par le biais de ce groupe, elle veut se donner une représentation positive et porteuse de valeur universelle. Ainsi, la représentation des Noirs devient importante dans la mesure où elle permet au groupe dominant de se valoriser en se définissant par opposition aux groupes minorisés et dominés. Van Dijk, T.A. (1993) précise que « Depending on the targets of such discursive marginalization of dominated groups, we may thus generally expect the structures and strategies of dominant talk to focus on various forms of positive self-presentation and negative other presentation » (Van Dijk, T.A., 1993 : 264).

Le terme « Noir » se réfère à une construction sociale qui prend forme dans un contexte marqué par des rapports entre majoritaire et minoritaires. Plus loin, au chapitre 4, nous verrons l'explication et l'opérationnalisation de ce concept.

3.3 Interaction : Domination et représentation

Dans cette partie, il est question de clarifier les relations de causalité entre ces concepts qui les unissent par un modèle d'analyse.

Ce modèle d'analyse comprend deux concepts : la domination et la représentation des Noirs. Selon ce modèle d'analyse, les deux concepts, domination et représentation des Noirs, interagissent entre eux, dans la mesure où l'un influence l'autre. Les rapports de domination symbolique orientent et façonnent la représentation des Noirs ; cela permet au groupe dominant de construire une image de soi positive, par opposition à l'image dévalorisante qu'il assigne à l'Autre. Selon Saïd (1980), la représentation entraîne automatiquement une violence sur le sujet. Le groupe dominant enferme l'Autre dans un cadre de représentations figé et déformé. Saïd (1980) explique que l'acte de représenter implique forcément le contrôle, et donc principalement une destruction de l'Autre. L'auteur dénonce les systèmes de représentation coercitive où le sujet n'a aucune place pour intervenir. De même, Van Dijk (1993) précise que l'un des fondements du pouvoir et de la domination consiste à avoir le privilège d'accéder au discours et à la communication. Pour Van Dijk (1993), plus un groupe a accès au pouvoir, mieux il contrôle le discours. Il parle de segregated structure.

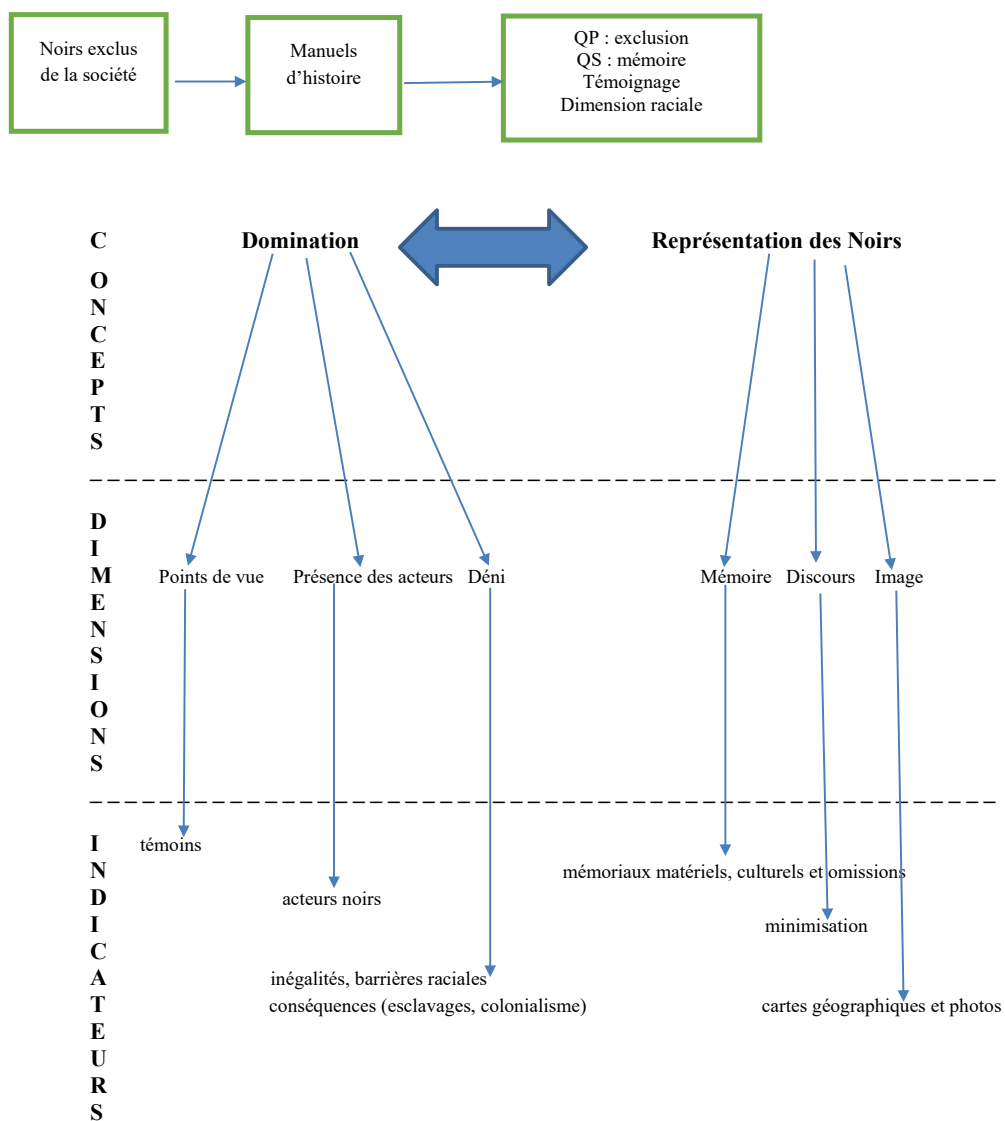
If men exclude women from meetings, whites restrict the access of blacks to the press, [...] we have instances of discourse dominance, namely communicative discrimination or other forms of marginalization and exclusion. As well as in access patterns and context structures, such modes of exclusion are also apparent in discourse structures themselves. Indeed, some voices are thereby censored, some opinions are not heard, some perspectives ignored: the discourse itself becomes a "segregated" structure (Van Dijk, 1993: 260).

En d'autres termes, le groupe dominant prescrit une vision des Noirs. Cette forme de représentation produit inévitablement des rapports de domination et l'exclusion. La majorité dominante considère et traite celui qui a un statut minoritaire : le Noir. Selon

ce modèle d'analyse proposé, les rapports de domination à l'endroit des Noirs dans les volumes qui seront analysés dépendraient en partie du cadre de représentation à l'intérieur duquel le Noir est construit et représenté socialement. Les rapports de domination à l'égard des Noirs ont ainsi un lien étroit avec le pouvoir et la manière de représenter l'Autre et Soi.

Tableau 3.1 Le tableau : le modèle d'analyse

Tableau : le modèle d'analyse



3.4 Dimensions analytiques

Rappelons la question principale de recherche et les questions spécifiques.

La principale question de recherche est de savoir :

- Dans quelle mesure et à travers quels processus les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » contribuent-ils à l'exclusion, à la production, à l'institutionnalisation et à la reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs qu'ils véhiculent ?

La première question spécifique consiste à se demander si ces mêmes manuels soulignent et mettent en évidence la mémoire historique et les lieux de mémoire des Noirs.

- Les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », en transcrivant la mémoire collective du groupe majoritaire, prennent-ils en compte, ou au contraire passent-ils sous silence la mémoire identitaire des Noirs ? En particulier, dans quelle mesure ces manuels mettent en valeur les références mémorielles majeures des Noirs, que ces références soient matérielles (ex : île de Gorée, Cap 110) ou culturelles (ex. œuvres de Césaire et Fanon).

La deuxième question spécifique porte sur la prise de la parole.

- Lorsque les auteurs de ces manuels rendent compte des événements où les Noirs sont concernés, le récit historique recoupe-t-il les récits historiques conçus par et pour le groupe concerné ? Plus précisément, dans quelle mesure leur voix est-elle prise en considération dans la transmission de leur propre histoire ?

La troisième question spécifique concerne la prise en compte (ou non) des rapports de domination racisés dans la grille de lecture que propose les manuels étudiés pour éclairer les inégalités et les exclusions sociales qu'ont subi et subissent encore les Noirs au Québec et au Canada.

- Dans quelle mesure les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » prennent-ils en compte le poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs ?

En réponse à la question principale (QP)¹⁵ de recherche, nous estimons que moins les Noirs apparaissent dans le récit historique ou dans le discours de ces manuels, plus les rapports de domination émergent. En d'autres mots, plus les Noirs sont absents (leur présence physique, leur voix, leur parole ou leur expérience), plus les rapports de domination et l'exclusion se manifestent.

Parallèlement, le devoir de mémoire a une fonction éducative. Il permet, entre autres, de générer des valeurs telles que le vivre-ensemble, le dialogue interculturel, la tolérance et l'ouverture à l'autre ; et la lutte contre les préjugés issus d'événements historiques tragiques. La deuxième dimension analytique correspond aux questions spécifiques. La première question spécifique concerne la mémoire historique, les lieux ou les monuments de mémoires des Noirs. Si le passé du groupe dominant lui renvoie une image de soi particulièrement cruelle et inhumaine, les éléments incriminants sont gommés du récit historique et du patrimoine mémoriel. La troisième question spécifique se réfère au poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs. La dimension « raciale » est soulignée dans les volumes en fonction de l'image qu'elle

¹⁵ Voir annexe B

renvoie au groupe dominant, et ce, particulièrement dans l'histoire du Québec. La dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination est mise en évidence dans le récit historique, seulement dans la mesure où elle ne rappelle pas, au groupe dominant, les préjugés, les inégalités, l'exclusion et la discrimination, issus d'un passé esclavagiste, que les Noirs subissent encore aujourd'hui dans la société québécoise.

Finalement, la troisième dimension érige une relation de cause à effet entre la première et la deuxième. Elle se réfère à la deuxième question spécifique, celle se rapportant la prise en considération de la voix des Noirs dans la transmission de leur propre histoire. La troisième dimension est que la manifestation de rapports de domination, d'exclusion et l'absence des Noirs et de son patrimoine (ou de sa mémoire historique) provoquent indubitablement l'absence de son point de vue ou de sa voix dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Si le groupe dominant s'auto-représente, dans ce cas, la voix des Noirs ne peut exister.

Le chapitre suivant expose la démarche de l'enquête et les principaux objectifs du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Puis, les 29 manuels utilisés actuellement dans les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire sont présentés. Le choix du corpus se limitera aux manuels d'histoire utilisés actuellement au secondaire, approuvés par le Ministère de l'Éducation. Nous exposons le mode opératoire et ses concepts. Puis, le chapitre se termine par la grille d'analyse et ses indicateurs.

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre nous exposons la méthode choisie ainsi que l'instrument de collecte de données. Dans un premier temps, les différentes méthodes des chercheurs utilisées pour analyser les minorités dans les manuels scolaires sont présentées. Il s'agit, dans un deuxième temps, d'expliquer notre démarche méthodologique, puis d'exposer les manuels d'« Histoire et d'éducation à la citoyenneté » qui forme le corpus de l'étude. Ce chapitre prend fin par l'opérationnalisation des concepts, la grille thématique d'analyse et ses indicateurs.

4.1 Les différentes méthodes : l'analyse des représentations des minorités

L'analyse des représentations des minorités dans le contenu des manuels scolaires a donné lieu à plusieurs recherches reposant sur des démarches méthodologiques différentes.

Dans des études moins récentes, préoccupés par la représentation des diverses minorités dans les manuels scolaires, certains chercheurs ont effectué une analyse thématique (Marcus, 1961 ; McLaurin, 1971 ; Vincent et Arcand, 1979).

Marcus (1961) a étudié le traitement des minorités dans les manuels du secondaire des années 50. Ses conclusions sont basées sur sept critères : inclusion (les thèmes qui sont inclus) ; équilibre (traitement de tous les aspects du sujet donné) ; validité (précision et pertinence de l'information) ; l'exhaustivité (les explications complètes sont données et les stéréotypes sont évités) ; concrétisation (affirmation factuelle et objective, éviter

les généralisations et les banalités); unité (les informations sur les minorités sont significatives plutôt que de fragments dispersés à travers le livre); réaliste (les injustices sociales, comme l'esclavage, les restrictions de l'immigration, la ségrégation ne sont pas minimisées, voire ignorées). Cette étude a conclu qu'aucun manuel ne traitait les minorités d'une façon juste et précise.

McLaurin (1971), de son côté, a entrepris une vaste étude sur l'image des Noirs dans les manuels des cours d'histoire des écoles publiques, primaires et secondaires, dans les États du sud (Deep South) des États-Unis. Il a classé les thèmes en plusieurs catégories dans le but d'examiner l'image des Noirs dans ces manuels : l'esclavage, le problème de la race, la violence perpétrée à l'endroit des Afro-Américains pendant et après l'esclavage; le rôle des Afro-Américains après la Guerre de Sécession; le problème racial des temps modernes; la description du Noir passif. L'étude de McLaurin (1971) conclut que le Noir n'est jamais acteur de son histoire, et qu'il est décrit comme un agent passif. L'image du Noir émotionnel, paresseux, enfantin est constamment reproduite; alors que l'image du Blanc amical, protecteur et dévoué à la condition des Noirs est préservée. Cette étude a donc permis de refléter la perception de la majorité blanche du Sud des États-Unis à l'endroit des Noirs dans le système scolaire.

Vincent et Arcand (1979) ont effectué une approche quantitative qui s'est intéressée au pourcentage de pages consacrées à l'objet à l'étude. Les auteurs ont cherché à voir quels adjectifs étaient associés aux Amérindiens. Ils ont catégorisé sous un même thème tous les mots qui pourraient avoir un même sens; par exemple, « accueillant » et « hospitalier », « cruel » et « sanguinaire » ... (Vincent & Arcand; 1979 : 22). Ils ont fait de même pour les actions et les situations qu'ils ont regroupées sous un même dénominateur commun. Ils ont formé ainsi une cinquantaine de catégories regroupées en 9 macro-thèmes qui sont d'ailleurs, - les 9 chapitres de leur livre : L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. Les 5 premiers macro-thèmes

traitent des caractéristiques générales que les manuels d'histoire attribuent aux Amérindiens : « ils sont hostiles, généreux, maniables et autonomes » (Vincent et Arcand, 1979 : 22). Les 4 autres concernent les questions des droits territoriaux, et ils illustrent la position défendue dans ces manuels, par rapport à la culture, au primitivisme et au génocide.

Oueslati (2010) a opté principalement pour une analyse qualitative poussée du contenu d'extraits sélectionnés des manuels de langue française, adoptés jusqu'à 2006. Les extraits des volumes ont porté sur les matières suivantes : langue, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ; enseignement moral et religieux catholique et enseignement moral et religieux protestant (Oueslati, 2010). Il l'a combinée avec l'analyse quantitative globale afin d'aller plus en profondeur dans la question du traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels. L'approche quantitative globale analyse le nombre total d'extraits, leur classification par matières et par thèmes. La recherche a abordé 4 thèmes, dont le premier, l'islam et les cultures musulmanes ; le second est celui de la représentation du monde musulman au plan international et à travers l'histoire ; le troisième s'est consacré à la représentation des musulmans dans l'étude de la population et de la diversité culturelle et linguistique au Québec ou au Canada ; et le dernier porte sur l'image transmise des personnages fictifs d'enfants et d'adultes musulmans retrouvés principalement dans les manuels de lecture. Cette étude a permis de constater que, tant au niveau primaire que secondaire, une grande place était réservée à l'étude de l'islam et des musulmans, surtout dans les cours d'histoire et moral et religieux. D'après cette étude, le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté est celui qui détaille le plus sur l'islam et les musulmans. Toutefois, le programme de français ne mentionne pas de façon claire l'islam et les musulmans.

Quant à Hirsch (2011), dans un premier temps, son étude adopte également une approche quantitative en évaluant le nombre de pages et d'illustrations dédiées au thème de l'Holocauste. Deux grilles d'analyse ont été élaborées. La première examine

les repères culturels et la manière dont ils sont traités dans les manuels. La deuxième grille explore les extraits et les repères en prenant pour références les événements importants pour un bon enseignement de l'Holocauste. Ces grilles sont divisées en 4 grands groupes : caractéristiques générales de l'ouvrage ; description de l'extrait analysé ; les repères culturels du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté ; et finalement, l'enseignement de l'Holocauste : les absences, les besoins, les ajouts, etc. Selon cette étude, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté aborde explicitement l'Holocauste. Le programme intègre un dossier « Ailleurs », ce qui permet une meilleure compréhension de cet événement (Hirsch, 2011). Toutefois, Hirsch (2011) relève quelques faiblesses, notamment l'événement n'est ni nommé et ni expliqué. La communauté juive au Québec n'est pas soulignée et les auteurs des volumes ne touchent pas d'autres événements liés à « d'autres manquements aux droits humains, en dehors des génocides (notamment du génocide rwandais) » (Hirsch, 2011 : 36).

Schocker et Woyshner (2013) ont analysé la représentation, principalement par les textes et les images, des femmes noires dans les manuels d'histoire du secondaire, aux États-Unis. Ces manuels ont été adoptés par la Commission scolaire de Philadelphie. Dans cette recherche, les auteures ont examiné, dans un premier temps, si ces femmes étaient davantage représentées dans les écoles à forte concentration d'étudiants noirs ; ensuite, elles ont analysé si ces Afro-Américaines étaient mieux représentées dans les manuels d'histoire édités par des Afro-Américains. Pour ce faire, elles se sont appuyées sur 5 techniques heuristiques décrites par Mattson (2010). Ces 5 méthodes heuristiques utilisées permettent de construire la signification historique des images et des contextes ; une approche pour décoder et interpréter le texte. Les 5 méthodes¹⁶ sont :

¹⁶ sourcing, inside-the-frame/outside-the-frame, intertextuality, framing historical questions, and using visual codes and conventions

l'approvisionnement, à l'intérieur et à l'extérieur du cadre, l'intertextualité, la formulation des questions historiques et l'utilisation des codes visuels.

Selon ces auteures, plusieurs recherches durant les 3 dernières décennies avaient déjà analysé l'image des femmes dans les textes d'histoire aux États-Unis et avaient relevé une grande amélioration. Toutefois, dans leur recherche, Schocker et Woyshner (2013) ont conclu que les Afro-Américaines étaient, de façon significative, sous-représentées, et même absentes, des manuels d'histoire. La recherche a montré que ces femmes étaient plus susceptibles d'apparaître dans les images que dans les textes. De plus, cela leur a permis d'observer les images qui étaient attribuées aux Afro-Américaines. Schocker et Woyshner (2013) ont d'abord analysé le nombre de fois où les Afro-américaines étaient représentées. Dans un deuxième temps, elles ont effectué une analyse exploratoire afin d'examiner l'image qui leur était attribuée. Pour ce faire, elles tentaient de répondre aux questions suivantes :

are the women upper class or lower class, famous or not, with their men or independent? Are the images photographs, paintings, portraits, or allegorical figures? Do the images of women depict a wide variety of experiences of women in history? To what extent do the images depict stereotypes? (Schocker et Woyshner, 2013 : 24).

Dans les volumes d'histoire américaine édités par les Afro-Américaines, Schocker et Woyshner (2013) ont conclu que les images de ces femmes étaient mieux prises en compte que celles se retrouvant dans les textes des livres classiques du groupe dominant. Elles continuent en insistant sur le fait que les livres traditionnels d'histoire des États-Unis dépeignent les femmes noires en grande majorité comme esclaves ou abolitionnistes.

In the mainstream American history texts, the majority of the black women pictured are shown as slaves or as leaders of movements rising up against slavery. While African American History includes pictures of female

slaves, it also has images of female artists, business owners, and politicians (Schocker et Woyshner, 2013 : 24).

En somme, notre cueillette de données diffère de Vincent et Arcand (1979), dans la mesure où notre recherche ne porte pas sur une analyse sémantique. Elle s'intéresse davantage à l'analyse critique du discours dans un rapport de domination. Par contre, tout comme Marcus (1961), Schocker et Woyshner (2013), nous privilégierons des indicateurs d'analyse, car ils nous permettront d'étudier le contenu latent, c'est-à-dire les rapports de domination, les silences, les omissions et la façon dont les événements historiques sont explorés dans les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

4.2 Démarche de l'enquête

Cette recherche poursuit comme objectif celui de comprendre et d'analyser la représentation des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Comme exposé au premier chapitre, dans la revue de littérature, plusieurs études ont porté sur le racisme et l'exclusion des Noirs au sein de la société québécoise (Torczyner, 2001 ; Labelle, 2001 ; MICC, 2005 ; Potvin, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Livingstone, 2010 ; Eid, 2012). Toutefois, aucune de ces recherches ne s'est penchée sur la représentation des Noirs dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », dans une perspective de rapports inégaux entre majoritaires et minoritaires. Le but de cette thèse est donc de parvenir à une meilleure compréhension et évaluation de ces phénomènes. Pour y parvenir, il est donc impératif de recourir à l'approche qualitative et à un modèle inductif.

L'approche qualitative favorise la compréhension des acteurs dans un contexte précis. Cette approche aide donc à nous interroger sur la représentation des Noirs dans les manuels des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire du 1er cycle et du 2e cycle. L'approche qualitative permet d'observer la représentation de ces

acteurs dans un cadre particulier, et dans cette thèse, il est question des rapports de domination et de la représentation des Noirs d'une façon plus générale, à savoir dans le système scolaire du Québec. Cette approche est basée sur diverses techniques, parmi lesquelles l'analyse de contenu. De ce fait, nous avons opté pour l'analyse de contenu, une des méthodologies qualitatives. Cette méthode

... porte sur des messages aussi variés que les œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretien semi-directifs. Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours et son développement constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance » (Van Campenhoudt et, 2011 : 206).

L'analyse de contenu permet de relever et d'explorer le contenu des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté grâce à la grille thématique qui est proposée à la fin de ce chapitre. Nous allons d'abord sélectionner les volumes qui correspondent à notre thème. Ensuite, nous allons relever et classer le contenu de ces manuels en lien avec nos thématiques.

Van Campenhoudt (2011) dégagent trois grands groupes de méthodes de l'analyse de contenu : les analyses thématiques, les analyses formelles et les analyses structurales. Les analyses thématiques comprennent deux méthodes. L'analyse catégorielle, qui se repose sur une démarche principalement quantitative, consiste à déchiffrer le nombre et la fréquence d'un thème en question regroupé en des catégories révélatrices. La deuxième méthode, l'analyse de l'évaluation, concerne les points de vue ou les affirmations émis par le locuteur, dans cette recherche, il est question des auteurs de ces livres d'histoire. « La fréquence des différents jugements (ou évaluations) est calculée mais aussi leur direction (jugement positif ou négatif) et leur intensité » (Van Campenhoudt, 2011 : 208).

En résumé, cette recherche qualitative procèdera à une analyse de contenu pour certaines dimensions et indicateurs retenus. Cette méthode d'analyse de contenu repose sur le décodage du message implicite sous-tendant la lecture des événements historiques que véhiculent ces manuels quand les Noirs y sont représentés. Le choix des termes, des expressions et leur fréquence dans ces manuels caractérisent les informations retenues.

4.3 Histoire et éducation à la citoyenneté

Au chapitre 1, nous avons souligné comment le manuel scolaire est un vecteur essentiel pour produire des sociétés plus égalitaires. Il est porteur d'enjeux et de valeurs tels que l'égalité, l'ouverture et le vivre-ensemble dans la diversité. Pour les femmes, des mesures ont été entreprises afin de combattre le sexisme dans les manuels scolaires, et ce, dans le but de générer des sociétés plus égalitaires. Les manuels des cours d'« histoire et éducation à la citoyenneté » représentent donc des outils de référence importants pour créer des sociétés plus inclusives. Ainsi, il importe de présenter le programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté ».

Dans le système d'éducation québécois, la place de l'enseignement de l'histoire a beaucoup évolué. L'enseignement de l'histoire est passé d'un enseignement historique très religieux où l'Église et la famille étaient en avant-scène, à un enseignement de l'histoire événementielle, et ensuite politique (Lavallée, 2012). Présentement, l'enseignement de l'histoire est plus « social » (Lavallée, 2012). Dans ce contexte, plusieurs événements marquants ont contribué à cette transformation. En 1995, le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean Garon, a demandé à un groupe de travail de se pencher sur la question de l'enseignement de l'histoire, puis de faire des recommandations. Ce groupe de travail était alors présidé par l'historien Jacques

Lacoursière. Le rapport Lacoursière (1996), nommé « Se souvenir et devenir », a proposé, entre autres, de faire une plus grande place aux peuples autochtones, à la présence des anglophones ainsi qu'à celle des immigrants, qui ont toujours contribué au développement de la société québécoise et canadienne. Il suggère un renforcement de l'éducation « civique », c'est-à-dire former des citoyens d'aujourd'hui et de demain, responsables et conscients de leurs droits et devoirs. Pour le professeur Cardin : « Cette idée est la pierre angulaire du principe de l'éducation à la citoyenneté... » (Cardin, 2004 : 3).

C'est en septembre 2005 que le programme Histoire et éducation à la citoyenneté prend place dans les écoles québécoises. Il a pour but de former de « bons » citoyens démocrates, ouverts, tolérants, respectueux à l'égard des différences. Au 1er cycle, le programme « Histoire et Éducation à la citoyenneté » favorise l'apprentissage de l'élève de 3 manières. D'abord, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet à l'étudiant de saisir que le présent découle du passé, interrogé dans une dimension historique. Ensuite, ce programme aide l'élève à développer son sens critique afin de chercher les informations et d'analyser et d'interpréter les réalités sociales. Finalement, la discipline fait prendre conscience à l'étudiant des conséquences du passé sur le cours de l'histoire et, du même coup, il lui permet de consolider l'exercice de sa citoyenneté.

Au 1er et au 2e cycle du secondaire, les élèves sont amenés à s'ouvrir sur le monde et à acquérir certaines connaissances afin de répondre aux 3 compétences du programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté »¹⁷ :

- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique
- Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique

¹⁷ http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp

- Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Les élèves sont amenés à s'interroger sur les réalités sociales en lien avec les changements historiques importants du monde occidental.

Au 2e cycle du secondaire (3e et 4e du secondaire), les étudiants sont invités à saisir le présent à la lumière du passé afin de participer de façon adéquate aux débats d'une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde. Les étudiants sont amenés à s'interroger et à interpréter les réalités sociales afin d'aborder les périodes significatives de l'histoire du Québec et du Canada. En secondaire, les élèves sont invités à s'ouvrir sur les différentes sociétés, à s'interroger sur le monde contemporain, à développer un sens critique et à participer comme citoyen aux débats de société. De plus, au 2e cycle, les élèves sont incités à interroger et à réfléchir sur les enjeux du Québec afin de prendre part à des débats de société. Ils sont invités à développer une compassion à l'égard des acteurs et des témoins des différentes périodes historiques. Ils sont également amenés à analyser et à interpréter de façon plus nuancée les réalités sociales.

Ce programme entre en relation avec les autres disciplines du Programme de formation comme la langue, les mathématiques, les sciences et la technologie et les arts. Il permet à l'élève d'entrer en contact avec la diversité culturelle au sein même de la société où il vit. Il l'aide à constater le rôle que chaque personne peut jouer au sein même de cette société. L'élève est invité à se rendre compte des effets de la discrimination et, des comportements d'exclusion sur les groupes ciblés et du même coup à changer ses propres attitudes et comportements en conséquence.

Ainsi, ce programme incite l'élève

à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose

principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. [...] sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen.

(<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=social2>).

Pour notre thèse, il s'agira d'analyser les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » du 1er et du 2e cycle du secondaire.

4.4 Les choix des manuels – échantillons

Pour cette thèse, nous avons privilégié les manuels d'« histoire et éducation à la citoyenneté », du secondaire du 1er et du 2e cycle, approuvés par le ministère de l'Éducation 2013, indiqués sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique (2007-2010).

Avant de présenter notre échantillon, il importe d'expliquer brièvement la procédure de production des manuels d'histoire. Nous avons pris connaissance de certaines réalités par suite de quelques entretiens informels menés auprès de personnes impliquées dans ce processus à différents titres. D'après les propos recueillis, comme acteurs principaux, nous retrouvons les fonctionnaires du ministère de l'Éducation (spécialistes de la didactique de l'histoire, pédagogues, etc.), qui ont mis au point le programme en concertation avec des personnes choisies dans la société civile (pré-consultations avec des enseignants, des universitaires, ou des éditeurs).

Avec le programme « Histoire et Éducation à la citoyenneté » en main, les éditeurs scolaires (à peine 2 ou 3 acteurs) sont au centre d'une hiérarchie qui se compose :

- Du ministère
- Des auteurs

- Des spécialistes
- Des enseignants du secondaire.

À l'intérieur de la maison d'édition, le projet de manuel mobilise toute une hiérarchie de responsables, des chargées de projets, des agents de recherche documentaire et iconographique en soutien aux auteurs, etc. Selon nos sources, les auteurs, choisis par l'éditeur à cause de leur formation universitaire et de leur aptitude à l'écriture, sont dès le départ impliqués dans un processus de production bien encadré, avec échéances et suivis. Chacun écrit le chapitre qui lui a été confié et ils ne sauront ce que leurs collègues ont écrit que lorsque le livre sera imprimé. Mais, dans l'ensemble, les auteurs remplissent des « boîtes » de contenu préconçues, avec un nombre de pages fixe pour chaque « boîte ». De plus, d'après ces échanges informels, les auteurs traitent de sujets obligatoires, en suivant un chemin bien tracé et systématisé. Des employés de la maison d'édition révisent leurs textes pour s'assurer qu'ils sont suffisamment simples et clairs pour les élèves adolescents.

Une fois écrits, les différents chapitres sont soumis à des spécialistes universitaires qui doivent valider les contenus scientifiques. Leur rapport d'expertise est transmis aux auteurs, qui doivent faire les modifications demandées. En parallèle, une version préliminaire du manuel est présentée à des « focus groups » d'enseignants du secondaire pour savoir s'ils se sentiraient à l'aise d'enseigner avec ces outils (il y a le manuel de l'élève, le manuel des enseignants, des cahiers de documents complémentaires et des cahiers d'exercices avec leurs corrigés). Ce sont, en effet, les enseignants qui recommandent à leur école l'adoption de tel ou tel manuel. Une fois le tout bien ficelé, les manuels sont soumis au ministère de l'Éducation pour être homologués ce qui constitue une condition sine qua non de leur utilisation dans les écoles.

Enfin, il faut faire une place à l'opinion publique (ou "acteurs externes", si on préfère) dans ce système. Autrement dit, au terme de cet entretien informel, il a été conclu que le système de production des manuels d'histoire au Québec est « un système

relativement lourd et complexe ». Aussi bien les auteurs que les spécialistes universitaires peuvent introduire des éléments de changement et de mise à jour, mais dans un cadre et avec des limites importantes qui relèvent du ministère de l'Éducation et des enseignants du secondaire.

Pour le programme « Histoire et Éducation à la citoyenneté », une liste de manuels destinés aux élèves du 1^{er} cycle (secondaire 1 et 2) et du 2^e cycle (secondaire 3,4, et 5) est proposée. Les établissements scolaires ont la possibilité de sélectionner les volumes désirés, parmi différents ensembles didactiques qui se trouvent sur le site du bureau d'approbation du matériel didactique. Chaque ensemble didactique contient deux volumes, un tome 1 et 2, à l'exception de quelques manuels que nous présenterons. Ce sont là les divers manuels proposés par le bureau d'approbation du matériel didactique pour le programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté ».

Pour le 1^{er} cycle du secondaire¹⁸ :

- *D'hier à demain, 1^{er} cycle* 2006 (approuvé 29 mai 2007)
- *Histoire en action, 1^{er} cycle* 2005 (approuvé le 16 avril 200)
- *L'Occident en 12 événements, 1^{er} cycle* 2005 (approuvé le 28 janvier 2008). Il comprend quatre volumes : volumes 1 et 2 A ; et volumes 1 et 2 B.
- *Réalités, 1^{er} cycle* 2006 (approuvé le 19 juin 2007). Il comprend quatre manuels : manuel 1A, manuel 1B, manuel 2A, manuel 2B
- *Regards sur les sociétés, 1^{er} cycle* (approuvé le 15 juin 2007)

Pour le 2^e cycle du secondaire¹⁹ :

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 17 décembre 2008)
- *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle* 2007 (approuvé le 3 décembre 2008)

¹⁸ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

¹⁹ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

- *Repères, 1re année du 2e cycle* 2007 (approuvé le 4 décembre 2008)
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle* (approuvé le 8 juillet 2008)
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec* (approuvé le 6 décembre 2011)
- *Repères, 2e année du 2e cycle* 2008 (approuvé le 25 août 2009)

La prochaine section présente le corpus des manuels du 1er et du 2e cycle du secondaire.

4.4.1 Le corpus des manuels du 1er cycle du secondaire

Chaque ensemble didactique contient deux manuels : le volume 1 et le volume 2, à l'exception des volumes *L'Occident en 12 événements* et *Réalités* qui ont quatre manuels. Tous ces livres abordent les mêmes sujets et les mêmes thèmes, cependant les titres varient d'un livre à l'autre pour certains manuels. À titre d'exemple, dans tous les manuels, le premier chapitre a pour titre, « La sédentarisation », à l'exception des manuels *D'hier à demain* qui a pour titre « La vie en société : sédentarisation et organisation » ; et du manuel *Réalités* dont le titre est « Des mystères à percer ».

Voici les volumes 1 de la 1re année du 1er cycle :

- *Réalités (1A et 1B)*
- *L'Occident en 12 événements (1A et 2A)*
- *D'hier à demain*
- *Regards sur les sociétés*
- *Histoire en action*

Chacun de ces volumes contient les mêmes thèmes et les mêmes chapitres :

- *La Sédentarisation*
- *L'émergence d'une civilisation*
- *Une première expérience de démocratie*
- *La Romanisation*
- *La christianisation de l'Occident*

- *L'essor urbain et commercial*

Tout comme les premiers volumes de la 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire, les deuxièmes livres de la 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire abordent également les mêmes sujets, cependant les titres varient d'un livre à l'autre. Entre autres, le premier chapitre a pour titre « Le renouvellement de la vision de l'Homme », à l'exception des manuels *Réalités* : « L'humanisme et la renaissance » ; et *D'hier à demain* : « La renaissance et l'humanisme ».

Voici les volumes 2 de la 1^{re} année du 1^{er} cycle :

- *Réalités (2A et 2B)*
- *L'Occident en 12 événements (1B et 2B)*
- *D'hier à demain*
- *Regards sur les sociétés*
- *Histoire en action*

Chacun des volumes 2 comporte les mêmes thèmes et les mêmes chapitres :

- *Le renouvellement de la vision de l'Homme*
- *L'expansion européenne dans le monde*
- *Les révolutions américaine ou française*
- *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*
- *L'expansion du monde industriel*
- *La reconnaissance des libertés et des droits civils*

4.4.2 Le corpus des manuels de la 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire

Le 2^e cycle du secondaire est composé de huit manuels de la 1^{re} année du 2^e cycle et sept volumes de la 2^e année du 2^e cycle.

Les volumes 1 de la 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire sont les suivants²⁰ :

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 17 décembre 2008)
- *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle 2007* (approuvé le 3 décembre 2008)
- *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle 2007* (approuvé le 4 décembre 2008)

Les manuels 1 du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire abordent les mêmes thèmes. Dans ces premiers volumes, on retrouve les chapitres suivants :

- *Les premiers occupants (vers 1500)*
- *L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760)*
- *Le changement d'empire (1760-1791)*

Comme indiqué précédemment, les volumes 2 de la 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire sont les suivants²¹ :

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle* (approuvé le 17 décembre 2008)
- *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle 2007* (approuvé le 3 décembre 2008)
- *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle 2007* (approuvé le 4 décembre 2008)

Les deuxièmes volumes d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire abordent également les mêmes thèmes :

- *Les revendications et les luttes dans la colonie britannique*
- *La formation de la fédération canadienne*
- *La modernisation de la société québécoise*

²⁰ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

²¹ Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

- *Les enjeux de la société québécoise*

4.4.3 Le corpus des volumes de la 2^e année du 2^e cycle du secondaire

À la 2^e année du 2^e cycle du secondaire, il y a 4 ensembles didactiques, chacun comprenant deux manuels, le un et le deux ; sauf le manuel *Repères, 2^e année du 2^e cycle* du secondaire qui a un seul volume.

Les manuels sont les suivants :

- *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 8 juillet 2008)
- *Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec* (approuvé le 6 décembre 2011)
- *Fresques, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Repères, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 4 décembre 2008)

Tous ces livres abordent les mêmes sujets et les mêmes thèmes. Cependant, le manuel *Repères, Histoire et éducation à la citoyenneté 2^e année du 2^e cycle du secondaire*, abordent les thèmes des volumes 1 et 2 de la 2^e année du 2^e cycle du secondaire.

- *Population et peuplement*
- *Économie et développement*

Comme indiqué précédemment, les volumes 2 de la 2^e année du 2^e cycle du secondaire sont les suivants²² :

- *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 8 juillet 2008)
- *Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec* (approuvé le 6 décembre 2011)
- *Fresques, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 5 octobre 2010)
- *Repères, 2^e année du 2^e cycle* (approuvé le 4 décembre 2008)

Les deuxièmes volumes d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 2^e année du 2^e cycle du secondaire abordent les mêmes thèmes :

- *Culture et mouvement de pensée*
- *Pouvoir et pouvoirs*
- *Un enjeu de société du présent*

Toutefois, dans certains volumes les titres sont légèrement différents. Par exemple, dans le manuel *Le Québec, une histoire à construire*, le troisième chapitre a pour titre : « Les âges de la vie » ; et pour le manuel *Fresques, 2^e année du 2^e cycle*, le troisième chapitre se nomme : « Des enjeux de la société québécoise ».

En somme, les 29 manuels du cours d'« histoire et éducation à la citoyenneté » sont le corpus de cette thèse. Les chapitres de ces volumes abordent les mêmes thèmes et les mêmes sujets. Par contre, pour certains manuels d'histoire le titre du chapitre peut changer, mais le contenu et le sujet demeurent semblables.

²² Les sources complètes des manuels d'histoire apparaissent en bibliographie.

4.5 Mode opératoire des concepts

Le modèle d'analyse exposé au chapitre trois met en exergue deux concepts opératoires : domination et représentation des Noirs. Dans la partie suivante, il est question d'expliquer l'opérationnalisation de chaque concept mentionné.

4.5.1 La représentation des Noirs

La représentation des Noirs a un impact indirect sur le discours, le langage et le lexique utilisés pour décrire des événements historiques les concernant. Selon Jodelet (2003), il n'existe pas de représentation sans un sujet et un objet. La représentation établit une relation entre le sujet et l'objet, qui sont interdépendants et s'influencent mutuellement. Dans le chapitre trois, nous avons souligné la définition de Hall (2007), pour qui la représentation est une opération qui définit l'autre selon un regard subjectif. De plus, Saïd (1980) a également défini la représentation dans et par le biais de structures de domination. Comme exposée dans le modèle d'analyse, la représentation doit être considérée comme un procédé symbolique ayant notamment pour fonction une construction positive d'un groupe par opposition à un Autre. Dans le cadre de cette étude, nous retenons trois dimensions, qui s'influencent l'une l'autre, sur lesquelles sera basée notre analyse : la mémoire, le discours et l'image.

La première dimension : la mémoire

La première dimension porte sur la mémoire comme outil de transmission. Cette dimension se réfère à l'absence de la mémoire des Noirs. Le groupe dominant aura tendance à représenter la mémoire des Noirs si celle-ci lui renvoie de lui-même une image positive. Par contraste, le groupe dominant se présente de manière positive et parle de lui comme étant plus humanitaire, ouvert sur le monde, bienveillant, une posture qui flirte souvent avec le paternalisme et même la condescendance. Licata et

Klein (2005) expliquent que la référence au passé est fondamentale pour établir une cohésion sociale ainsi que dans le processus de la construction de l'identité d'un groupe. Le renvoi au passé est nécessaire dans la mesure où il assure une identité positive au groupe dominant (Licata et Klein, 2005). Pour ce faire, Licata et Klein (2005) mentionnent que ce groupe dominant doit se comparer à d'autres groupes. Les auteurs utilisent le terme différenciation positive, pour expliquer le passé comme enjeu crucial pour maintenir l'identité positive. Ils précisent que

Dans cette perspective de différenciation positive, le passé est un enjeu crucial : faire référence à un passé prestigieux constituerait un moyen efficace de valorisation du groupe actuel, comme le serait la mise en évidence des « zones d'ombre » dans le passé des autres groupes : « Notre passé est plus brillant que le vôtre. » (Licata et Klein, 2005 : 5).

Wieviorka (1998) va dans le même sens en soulignant que les préjugés s'opérationnalisent suivant plusieurs modes d'approche. L'auteur continue en citant le sociologue Van Dijk qui exprime ce mode d'approche

pour montrer comment, dans les interactions les plus ordinaires de la vie quotidienne, les individus du groupe dominant déploient des stratégies de persuasion et de présentation de soi qui ont recours au préjugé racial pour mieux établir la communication avec les membres de leur groupe et donner une image positive d'eux-mêmes (Wieviorka, 1998 : 58-59).

Ainsi, cette première dimension permet de répondre à la question spécifique qui est celle de la mémoire. Pour mesurer cette première dimension, nous optons pour les indicateurs suivants :

- Les mémoriaux culturels ;
- Les mémoriaux matériels ;
- Les omissions ou les silences (ex. absence : les violences, le travail forcé, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes...).

Les « mémoriaux culturels » visent les œuvres de référence importantes qui ont marqué l'histoire des Noirs et qui restent encore aujourd'hui comme de grands classiques de l'histoire des Noirs (ex. œuvres de Césaire, de Fanon, des Slave narratives...).

Les « mémoriaux matériels » concernent les lieux de mémoire importants qui ont profondément marqué l'histoire des Noirs et celle de l'humanité et dont certains sont aujourd'hui reconnus comme patrimoine mondial (ex. île de Gorée, Cap 110).

Les « omissions » sont le fait de nier des faits historiques dramatiques et marquants en les passant carrément sous silence. Cette forme d'oubli se traduit par la transmission d'un événement (ex. la colonisation), tout en ignorant ou en omettant certaines réalités et vérités fondamentales à la compréhension de cette période historique. Cet indicateur se réfère donc à une absence de mémoire historique ou une mémoire sélective (ex. absence : les violences, le travail forcé, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes...).

Par conséquent, l'analyse devrait nous montrer si le récit historique prend en compte ou passe sous silence la mémoire des Noirs.

La deuxième dimension : le discours

La deuxième dimension porte sur le discours. Elle répond à la question spécifique, celle se rapportant à la mémoire. Elle répond aussi à la question principale qui touche l'exclusion. La dimension du discours désigne la représentation mémorielle de l'expérience, de la souffrance ou du vécu des Noirs. Cette dimension a pour but de mettre en lumière les stratégies qui sont utilisées dans le discours pour passer sous silence l'expérience des Noirs ou pour minorer certains faits historiques. Pour cette deuxième dimension, nous utilisons comme indicateur : la minimisation.

L'indicateur « minimisation » est le fait de ne pas vraiment expliquer les conséquences dramatiques de l'esclavage des Noirs et de la colonisation, par exemple, de minimiser la portée historique des actes des Occidentaux sur les victimes. Cette dimension peut se traduire par la justification indirecte d'une oppression comme la colonisation. Ces actes peuvent se manifester par la minimisation des crimes, par le silence ou l'absence de certains faits historiques : « ce silence se manifeste par la minimisation des faits coloniaux ; elle prend deux visages : celui de l'individualisation de l'aventure coloniale elle-même²³ et celui de l'absence presque totale de l'« autre » » (Guillaumin, 2002 : 46). De plus, Bonilla-Silva (2009) explique que le color-blind racism a 4 cadres fondamentaux, parmi lesquels la minimization of racism. D'après lui, dans ce cadre, la discrimination n'est plus un facteur qui affecte l'égalité des chances des minorités visibles. Selon l'auteur, la minimisation sous-entend : « It's better now than in the past or there is discrimination, but there are plenty of jobs out there » (Bonilla-Silva, 2009: 29).

Ainsi l'indicateur « minimisation », mettra en lumière les stratégies utilisées dans le discours pour euphémiser certains faits historiques tragiques.

²³ Guillaumin (2002) entend par « individualisation », l'Européen qui part à la conquête de l'Afrique comme une aventure personnelle, donnant l'impression, que ces terres étaient inoccupées ; et que les peuples et les cultures de ces territoires étaient inexistantes.

La troisième dimension : l'image

La troisième dimension concerne les images. Cette dimension répond à deux questions. Elle répond d'abord à la question principale à savoir si ces manuels contribuent à l'exclusion et au rapport de domination dans la représentation des Noirs. La troisième dimension touche la question de la mémoire historique des Noirs, c'est-à-dire leur présence citoyenne et leurs contributions dans la société.

Cette dimension peut se traduire par l'absence des Noirs sur les images, et ce, dans sa propre histoire et dans l'histoire en général (ici, il s'agit de l'histoire du Québec). L'image des Noirs est absente, il est donc inexistant dans la société.

Pour évaluer la troisième dimension, deux indicateurs ont été mobilisés :

- Les cartes géographiques ;
- Les photos.

L'indicateur « cartes géographiques » désigne la présence ou l'absence de l'expérience, du vécu ou de l'histoire des Noirs. Cet indicateur touche la représentation de l'espace habité. Il s'agit d'examiner si leur civilisation, leur culture ou leur passé est considéré ou passé sous silence (surtout quand on parle de l'espace en situation coloniale).

L'indicateur « les photos », se résume à la présence ou à l'absence des Noirs sur les photos présentées dans le récit historique pour présenter une société (ici, il s'agit particulièrement de l'histoire du Québec). Cet indicateur concerne aussi la manière qu'ils sont représentés sur ces photos (s'ils le sont) quand il s'agit de certains événements historiques.

La prochaine section présente l'opérationnalisation du concept domination. Il s'agira de présenter les dimensions ainsi que leurs indicateurs.

4.5.2 La domination

La domination sur le plan symbolique se manifeste notamment par l'absence de l'Autre. Pour Wieviorka (1998), « le racisme ici, est dans la non-représentation, dans la négation, qui est un déni d'existence sociale et d'humanité » (Wieviorka, 1998 : 126). Guillaumin (2002) va dans le même sens en expliquant que l'absence de l'« autre » est l'un des fondements de la conduite raciste. La domination se réfère à l'absence sociale, que ce soit au niveau du discours ou de la présence des Noirs dans le récit historique. Enfin, la domination s'exerce également par l'entremise de l'infériorisation, de l'homogénéisation et de la stigmatisation de l'Autre. Dans le cadre de cette étude, nous retenons trois dimensions, qui s'influencent l'une l'autre, sur lesquelles sera basée notre analyse : les points de vue, la présence des acteurs et le déni.

La première dimension : les points de vue

La première concerne les points de vue, qui désignent le discours à partir duquel est interprété l'événement. Cette dimension correspond à la question spécifique qui se rapporte à la prise en compte de la parole et du témoignage des Noirs dans la transmission de leur propre histoire. D'après Austin (2015), « le discours et le pouvoir marchent main dans la main, car ils orientent le savoir et influencent nos idées sur qui construit - et qui a le pouvoir de construire » (Austin, 2015 : 239). L'auteur emprunte la notion de Walcott, « l'économie de savoir » (Austin, 2015 : 239) pour désigner le discours du dominant qui fait obstacle à celui du groupe dominé.

Pour cette première dimension est retenu l'indicateur suivant :

- Les acteurs, les spécialistes ou les témoins par lesquels l'histoire est racontée quand les Noirs sont concernés.

Le point de vue des « acteurs, des spécialistes ou des témoins » de l'histoire des Noirs racontée par le groupe dominant est enclin à être partiel, orienté, voire biaisé, car il rend les Noirs invisibles dans leur propre histoire. En prenant la parole pour les Noirs, il renforce et reproduit les rapports de domination et amène l'exclusion des Noirs de leur propre histoire. Il soustrait la voix, la narration, l'expérience et la souffrance des Noirs en taisant toute trace de spécialistes ou d'auteurs noirs qui ont témoigné de leur propre histoire et ont été des vecteurs de grands changements (ex. les récits d'esclaves, la littérature coloniale...). De plus, compte tenu de l'histoire d'oppression, de violence et de domination des Noirs (l'esclavage et la colonisation), ces événements ont amené inévitablement des rapports inégaux qui persistent encore aujourd'hui, ce qui a souvent amené des histoires ou des réalités déformées ou erronées. Comme le souligne Walker (1980), les Noirs ont « conçu une idée de leur propre valeur d'après la définition qu'en ont donnée des personnes étrangères à leur groupe » (Walker, 1980 : 5).

Ainsi, par l'intermédiaire de ces indicateurs, il est possible d'examiner les rapports de domination sous-jacents. Nous cherchons à vérifier qui prend la parole dans ce récit historique.

La deuxième dimension : la présence des acteurs

La deuxième dimension de la domination correspond à la présence des Noirs (ou présence des acteurs) dans le récit historique. Ici, contrairement à la première dimension, cette absence se manifeste par l'absence physique dans le récit historique, c'est-à-dire l'inexistence des Noirs. Dans le cadre de cette étude, pour cette deuxième

réalité, nous nous attarderons principalement sur la présence et la participation citoyenne des Noirs dans l'histoire de la société québécoise. L'indicateur « fréquence des acteurs noirs » permet d'examiner le nombre de fois où ce groupe apparaît dans l'histoire du Québec. Cet indicateur se définit principalement comme l'analyse de la présence ou de l'absence des Noirs comme appartenant à la société québécoise. L'indicateur :

- Fréquence des acteurs noirs dans le récit historique (dans l'histoire du Québec).

Cette dimension se réfère à la question principale et aux questions spécifiques à ce qui a trait à la mémoire et au poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination.

La troisième dimension : le déni

Finalement, la troisième dimension du concept de domination s'intéresse au déni qui, selon Van Djik (1993), est une autre stratégie de reproduction des relations de domination. Ce critère vise à constater de quelle manière, dans les événements, la question de race est soulignée (ou ne l'est pas) pour expliquer les inégalités dans le monde et au sein de la société québécoise. Pour Van Djik (1993), les rapports de domination racisés se reproduisent par le fait de se représenter une société où la domination, l'inégalité et le racisme n'existent pas ; d'exposer une société où tous les citoyens sont non seulement égaux, mais où tout le monde a accès de façon égale aux ressources sociales et économiques. C'est le fait de se représenter une société égalitaire où la discrimination raciale dans l'embauche et dans les autres domaines n'existe pas. Bonilla-Silva (2009) parle ainsi de color-blindracism. D'après l'auteur, ce cadre de domination représente le monde en masquant les rapports de domination. En guise d'exemple, il mentionne l'expérience des Afro-Américains.

It is true that people of color in the United States are much better off today than at any other time in history. However, it is also true-facts hidden by color-blind racism- that because people of color still experience systematic discrimination and remain appreciably behind whites in many important areas... (Bonilla-Silva, 2009: 26).

Pour évaluer la dimension du « déni » du concept de domination, il importe d'appliquer les indicateurs suivants :

- Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées (où les Noirs sont concernés) ;
- La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée (où les Noirs sont concernés) ;
- Les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme sont abordées.

Cette dernière dimension concorde avec la troisième question spécifique qui porte sur la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination.

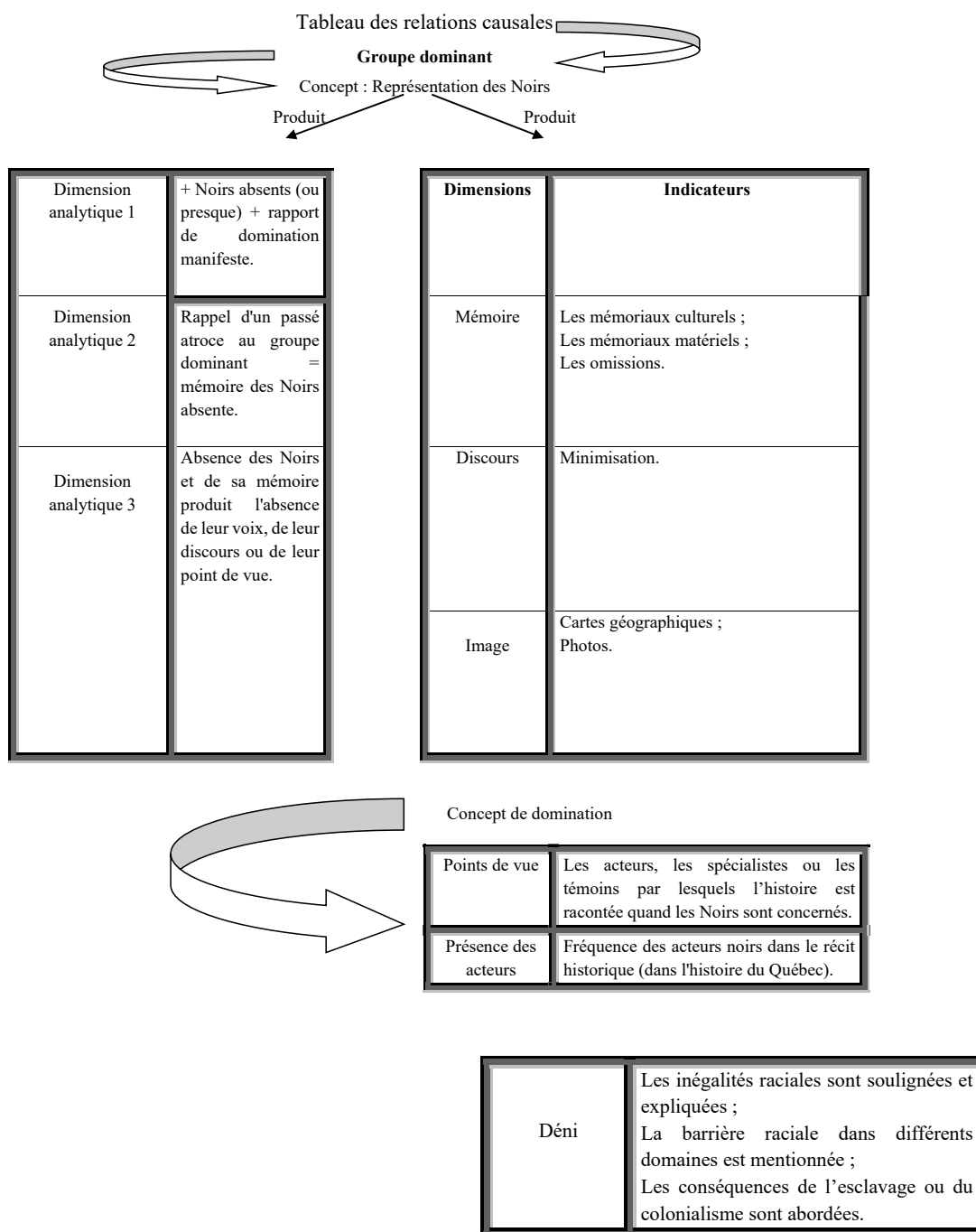
Le tableau ci-dessous résume la démarche sélectionnée, les concepts et les dimensions retenues ainsi que leurs indicateurs.

Tableau 4.1 Le tableau de la démarche

CONCEPTS	Dimensions	Indicateurs
REPRÉSENTATION DES NOIRS	Mémoire	Mémoriaux culturels (ex. Césaire...) ; Mémoriaux matériels (ex. Gorée...) ; Omission : (absence : les violences, le travail forcé, camp de concentration, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes...).
	Discours	La minimisation.
	Image	Cartes géographiques ; Photos.
DOMINATION	Points de vue	Les acteurs, les spécialistes ou les témoins par lesquels l'histoire est racontée quand les Noirs sont concernés.
	Présence des acteurs	Fréquence des acteurs noirs dans le récit historique (dans l'histoire du Québec).
	Déni	Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées ; La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée ; Les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme sont abordées.

Les relations entre les dimensions analytiques, les concepts, les dimensions et les indicateurs dont il vient d'être question peuvent être représentées schématiquement comme suit :

Tableau 4.2 Le tableau des relations causales



En résumé, la construction de ce modèle d'analyse présente les concepts et les dimensions analytiques articulés par des dimensions ainsi que des indicateurs. Ces indicateurs nous permettent d'évaluer les concepts présentés ci-dessus. L'importance relative à la représentation des Noirs et, la domination qui en découle, se manifeste, concrètement, par le biais de ces différents indicateurs. Dans ce chapitre, la démarche d'opérationnalisation des concepts du modèle d'analyse a été décrite et exposée. Elle démontre les dimensions et les indicateurs choisis afin de mesurer les concepts.

4.6 La grille d'analyse et ses indicateurs

La méthodologie adoptée permet de mieux saisir la problématique en rapport avec notre revue de littérature. Elle met en lumière la représentation des Noirs dans un rapport de domination, et répond à la question principale et aux sous-questions en faisant ressortir les silences, l'exclusion et la manière dont les Noirs sont représentés.

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 1 (la problématique) et au chapitre 2 (la revue de littérature), encore aujourd'hui, les Noirs font face à la discrimination, et ce, dans tous les secteurs de la société québécoise (Potvin, 2007, 2008 ; Torczyner, 2001, 2010 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Selon Torczyner (2001, 2006, 2010), que les Noirs proviennent d'ancienne génération, qu'ils maîtrisent parfaitement bien le français ou qu'ils soient fortement scolarisés, la communauté noire est la plus touchée par l'exclusion, la discrimination et les inégalités. Plus alarmant, Eid (2012) précise que

Dans la mesure où les Québécois des minorités racisées nés au Canada ont pour la plupart été scolarisés au Québec, maîtrisent le français, et même bien souvent l'anglais, n'ont pas d'accent perçu comme étranger, connaissent les codes culturels de la majorité et ont acquis une expérience de travail québécoise, leurs taux de chômage plus marqués que ceux prévalant chez les autres natifs du Québec pourraient s'expliquer en grande partie par le racisme et la discrimination (Eid, 2012 : 9).

Au chapitre 2, plusieurs études ont démontré les obstacles auxquels les jeunes noirs sont confrontés dans le milieu scolaire (Lapierre, 1991 ; Dei, 1996 ; MICC, 2005 ; Estimable, 2006 ; Potvin 2007 ; Livingstone 2010). D'autres ont porté sur la représentation des Noirs en relevant l'absence des Noirs ainsi que leurs contributions dans les manuels des cours d'histoire (Walker, 1980 ; D'Almeida, 2010 ; Bessière, 2012).

Notre démarche méthodologique de l'enquête nous permet d'aller plus loin en analysant les rapports de domination en œuvre au sein de la société qui se transposent dans les manuels d'histoire. Il s'agit d'étudier si ces rapports de domination et cette exclusion sont aussi mis en œuvre dans les manuels d'histoire. Ainsi, les problèmes que les Noirs affrontent dans la société, le milieu scolaire ont aussi un lien avec les manuels. Il s'agit de voir d'abord si les Noirs sont présents dans ces manuels d'histoire ou s'ils en sont exclus. Si les Noirs sont présents, quelle place leur est réservée ; ce qui répond à notre première question principale. Ensuite, leur mémoire historique ou identitaire, leur voix ou leur témoignage sont-ils pris en considération dans les manuels d'histoire ; ce qui répond aux deux questions spécifiques (QS1 et QS2, voir annexe 2).

Finalement, en lien avec notre problématique, notre revue de littérature et notre méthodologie, la société québécoise a encore de la difficulté à intégrer cette communauté dans la société, en raison de leur origine ethnique (MICC, 2005) ; ce qui se rapporte à notre troisième question spécifique (QS3) qui concerne la prise en compte du poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs.

À la lumière de la problématique et de la démarche méthodologique, nous avons retenu les thèmes suivants pour les fins de l'analyse : « commerce triangulaire et traite atlantique » et « le colonialisme et les violences instituées ».

Dans la prochaine section, nous justifions le choix de ces deux thèmes, pour ensuite, mettre en relief les liens entre eux. Pour chaque thème, nous expliquons comment il se compose et à quelle question de recherche il répond.

4.6.1 Introduction : les thèmes

La représentation des Noirs par le groupe dominant touche la mémoire, le discours et les images, ce qui entraîne inévitablement des rapports de domination. La représentation des Noirs et les rapports de domination se transposent dans les différents points de vue, dans la fréquence des acteurs noirs dans le récit et dans la question du racisme qui ont marqué l'histoire des Noirs. Pour cette recherche, en lien à nos concepts et à notre mode opératoire, deux grands thèmes ont été retenus : « commerce triangulaire et traite atlantique » et « le colonialisme et les violences instituées ».

Ces deux thèmes mentionnés, soit « commerce triangulaire et traite atlantique » et « le colonialisme et les violences instituées », sont des pans historiques importants qui permettent de mieux comprendre la situation des Noirs aujourd'hui. En effet, ces thèmes correspondent à deux grandes périodes historiques qui ont profondément marqué les Noirs et les rapports inégalitaires et de domination entre Noirs et Blancs. Le racisme, les préjugés, et les stéréotypes émanent d'un passé esclavagiste et colonialiste. L'esclavage, la ségrégation et le colonialisme ont été abolis, mais l'idéologie qui les sous-tendait perdure encore aujourd'hui, sous d'autres formes bien sûr. Ainsi, les Noirs sont en butte à la discrimination dans toutes les sphères de la société québécoise, et cette réalité n'est pas accidentelle ; elle plonge ses racines dans une histoire d'oppression, de domination et d'exclusion.

The fact is, much of the negative racial mythology and stereotypes developed under colonialism and slavery did not disappear with the abolishment of slavery. The symbolism of colour and race, for instance, is still prevalent in both the sacred and secular domains of Canadians society.

Thus, the straitened circumstances of Blacks in contemporary Canada are not fortuitous; they correspond to the colonial ideologies of the past (Mensah, 2010 : 39).

Ces événements ont donc eu des conséquences néfastes qui sont encore perceptibles dans tous les domaines de la société québécoise. Par conséquent, ces deux thèmes mettent en lumière nos deux concepts qui sont celui de la domination et de la représentation des Noirs. Ils mettent en évidence l'exclusion ou la présence des Noirs, les silences historiques et les rapports de domination dans les manuels d'histoire, et ce, principalement dans leur propre histoire dramatique.

L'esclavage des Noirs et « le colonialisme et les violences instituées » ont eu pour effet une construction négative et stéréotypée des Noirs. Même si l'esclavage et le colonialisme sont terminés, les préjugés raciaux et les représentations péjoratives des Noirs sont demeurés tenaces dans la société. La prochaine section explique en détail les deux thèmes, « commerce triangulaire et traite atlantique » et « le colonialisme et les violences instituées » en lien avec les questions de recherche.

4.6.2 Thème 1 : commerce triangulaire et traite atlantique

Le premier thème porte sur le « commerce triangulaire et traite atlantique ». Il répond à la question principale à savoir si ces manuels contribuent à l'exclusion et à la reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs. Ce thème correspond aussi aux trois questions spécifiques, soit celles se rapportant à la mémoire, aux témoignages des Noirs et à la dimension raciale. Ce thème est divisé en plusieurs catégories que nous expliquons.

Catégorie : la traite négrière

La traite négrière concorde avec la première catégorie. Dans cette catégorie, nous examinons plusieurs faits. Dans un premier temps, avant d'aborder d'emblée la traite, la grille cherche à savoir si les auteurs des manuels soulignent et précisent les façons de procéder pour capturer les Africains pour les transporter à bord du négrier, notamment les razzias, les vols d'Africains dans les villages. Cette première catégorie coïncide avec la mémoire historique qui est la première question spécifique.

Le négrier est le deuxième point analysé. Il représente la déshumanisation et la violence extrême normalisée et banalisée du commerce triangulaire. Le dispositif du négrier transforme les Africains en réelles marchandises et qu'ils endurent et subissent sur le navire est d'une violence atroce : viols, entassements inhumains, taux de mortalité, mutilations, marquage au fer, châtiments corporels, déportation de millions d'Africains en Amérique... Le négrier et sa cargaison (les Noirs) sont des éléments fondamentaux du commerce triangulaire et surtout un haut lieu de souffrance indicible. Ki-Zerbo (1972) décrit parfaitement bien les conditions de vie sur le négrier :

Ils sont si serrés qu'ils nagent littéralement dans une fange de sang, de vomissements et de déjections de toutes sortes [...] Parfois, on leur entaille les fesses au couteau de cuisine et on met dans les plaies une mixture de piment, de vinaigre, de poudre, etc. Le leader d'une grève de la faim est tué sur le tillac, découpé en morceaux, servis par force en repas aux autres esclaves (Ki-Zerbo, 1972 : 215-216).

Ainsi, le négrier est un espace qui transforme les Noirs en animaux et où ils perdent toute dignité humaine et toute identité. Cette deuxième catégorie se rapporte à la première question spécifique celle de la mémoire. Cette catégorie se rapporte aussi à la deuxième question spécifique, celle qui concerne la prise en compte de la voix des groupes minorisés dans la transmission de leur propre histoire. Soulignons, à cet égard, que certains anciens esclaves qui sont devenus de grands abolitionnistes, tels que

Ottobah Cugoano (1787) ou Olaudah Equiano (1789), ont raconté et écrit sur leurs expériences et les conditions inhumaines sur le négrier, lors de la traversée de l'Atlantique.

La particularité de l'esclavage des Noirs est qu'il repose sur la racialisation. C'est à cette époque que les Européens élaborent des théories sur la hiérarchie des « races » et l'infériorité des Noirs. Il est donc essentiel de vérifier si les auteurs font un lien entre l'esclavage des Noirs et le racisme. Notre troisième point concerne donc l'explication et la précision du commerce triangulaire comme un commerce raciste légalisé. Ce troisième point se réfère à la troisième question spécifique : la prise en compte du poids de la dimension « raciale » dans le processus.

Le Code noir est un recueil de textes juridiques racistes légalisés. Le quatrième aspect se penche sur l'évocation du Code noir dans les manuels, et surtout, quels extraits d'articles du Code sont cités. Le Code noir répond à la première question spécifique se rapportant à la mémoire historique et à la troisième question spécifique concernant la prise en compte du poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination.

Finalement, le dernier sujet de cette catégorie est : traite négrière et esclavage présenté comme crime. Par dernière catégorie nous cherchons à vérifier dans quelle mesure l'esclavage et la traite négrière sont présentés comme des crimes. Rappelons ici que la loi Taubira, qui porte le nom de son rapporteur, Christiane Taubira, est une loi française, adoptée le 10 mai 2001 qui reconnaît la traite et l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Cet élément est essentiel dans la mesure où « commerce triangulaire et traite atlantique » ne peut être présenté comme un commerce ordinaire, étant considéré comme un crime. La traite atlantique est un commerce fondé sur l'exploitation de l'être humain où le Noir devient un produit ou une marchandise. Cette dernière catégorie a trait à la première question spécifique aussi, celle de la mémoire historique.

Catégorie : les résistances ou les abolitionnistes (anti-esclavagistes)

Le premier élément de cette catégorie est les révoltes. Il est faux de croire que les Noirs ont accepté de manière passive leur condition d'esclave. Que ce soit sur les négriers, dans les plantations, dans les villes ou ailleurs, les révoltes ont été multiples et constantes, et ce, de l'esclavage à l'abolition. (Dorigny et Gainot, 2006 ; Salifou 2006 ; Equiano 2008).

À la mise en servitude est intrinsèquement lié son contraire, la résistance. Cette dernière fut multiple : le refus de se laisser embarquer ou les révoltes à bord des navires négriers [...] Certaines terres comme la Jamaïque, Porto Rico, le Surinam, la Martinique et la Guadeloupe ont connu des états quasi permanents d'insurrection (Dorigny et Gainot, 2006 : 44).

Il y a eu plusieurs révoltes et maintes résistances des Noirs contre l'esclavage : sur le continent africain, sur le négrier et sur tout le continent d'Amérique.

« Les figures marquantes de la résistance » constituent le deuxième élément de cette catégorie. Ainsi, des figures exceptionnelles ont marqué ces luttes, hommes comme femmes. D'ailleurs, ce sont ces luttes qui ont mis fin au système esclavagiste. On a qu'à penser aux marrons qui sont le symbole de la résistance et de la lutte anti-esclavagiste menée par des Noirs. L'histoire retient plusieurs esclaves marrons connus qui ont ébranlé le système esclavagiste. Ces révolutions ont commencé par des esclaves marrons, principalement en Haïti, appelé Saint-Domingue à l'époque. « La rébellion menée par Makandal fut un épisode célèbre et décisif, mais pas unique. Plusieurs meneurs de rébellions se révélèrent [...] parmi lesquels Boukman, George Biassou ou Jean-François » (Schmidt, 2005 : 83-84). Nous pouvons souligner les marrons de la Jamaïque, qui ont livré une véritable guerre aux Européens. « ... ce sont de véritables guerres que les autorités coloniales européennes eurent à mener contre eux » (Schmidt, 2005 : 64).

Finalement, les patrimoines matériels désignent le dernier élément de cette catégorie. Aujourd'hui, plusieurs patrimoines matériels illustrent ce passé, les abolitionnistes et les résistances par exemple, la mulâtresse solitude, le Nèg Mawon ou le marron inconnu, le Château de Joux (cellule de Louverture), Frederick Douglass Memorial Bridge ...

En somme, par la catégorie « les résistances ou les abolitionnistes », nous cherchons à examiner si les manuels scolaires font mention des révoltes, des figures éminentes et des patrimoines matériels. Cette catégorie correspond à la première question spécifique, la mémoire historique.

Catégorie : Témoignages/œuvres de référence (les slave narratives)/mémoires matérielles

Des milliers d'anciens esclaves ont écrit leur propre histoire. Ces écrits ont formé ce qu'on appelle aujourd'hui les *slave narratives* ou les récits d'esclaves et sont des œuvres de référence importantes. Ils ont été une source d'inspiration pour la littérature noire. Plusieurs anciens esclaves ont écrit sur leurs propres expériences, leurs livres ont eu des succès fulgurants et ont profondément contribué à l'abolition de l'esclavage des Noirs. Certains esclaves, comme Olaudah Equiano, qui a écrit en 1789, sur son expérience d'esclave : « À présent, toute la cargaison était entassée dans la cale et l'odeur était épouvantable. [...] Les cris aigus des femmes et les plaintes des mourants étaient un spectacle d'une horreur inimaginable » (Equiano, 2008 : 101-103). Ce premier point de cette catégorie répond principalement aux deux questions spécifiques celles sur la mémoire et sur la voix ou la parole des Noirs. Ces témoignages mettent en lumière ce qu'est réellement le commerce triangulaire et démystifient certaines croyances erronées. Les récits d'esclaves illustrent notamment les :

- Expériences sur le négrier : Ottobah Cugoano, Olaudah Equiano...

- Expériences aux États-Unis : Frederick Douglass, Solomon Northup
- Expériences en tant que femme noire : Mary Prince (Antillaise), Phillis Wheatley, Harriet Ann Jacobs, etc. En ce qui concerne la femme noire, Cooper (2007) souligne que « l'histoire de la reproduction chez les esclaves noires nous montre que l'esclavage est d'ordre sexuel tout aussi bien que racial. En raison des « désavantages » liés au genre, auxquels elles font face, les femmes subissent l'esclavage très différemment des hommes » (Cooper, 2007 : 164).
- Expériences au Canada : Josiah Henson, Samuel Ringgold Ward.

Par conséquent, ces écrits représentent la voix ou le témoignage, l'expérience et la mémoire des Noirs.

Le deuxième aspect touche aux références mémorielles matérielles et correspond à la première question spécifique, celle de la mémoire. Aujourd'hui, plusieurs monuments rappellent l'esclavage des Noirs, dont l'île de Gorée déclarée patrimoine mondial et reconnue officiellement par l'ONU en 1978. L'île de Gorée est un lieu symbolique de la mémoire de la traite transatlantique. Cette île est considérée comme un centre concentrationnaire où les Européens entassaient les Noirs avant le départ sur le négrier. Plusieurs autres monuments rappellent ce passé tels que Cap 110 (en Martinique), Ouidah (au Bénin), le fort d'Elmina (au Ghana), la place Marie-Joseph-Angélique (à Montréal), etc. En somme, nous chercherons à savoir dans quelle mesure les manuels analysés prennent en considération les œuvres de référence et les mémoires matérielles des Noirs.

Catégorie : les incidences de l'esclavage

L'esclavage a laissé des traces flagrantes. Il a d'abord eu de grandes incidences sur le continent africain sur le plan démographique, économique, psychologique ; ce qui est le premier élément de cette catégorie qui se rapporte à la première question spécifique, la mémoire historique.

Le deuxième élément porte sur les « inégalités » et les « barrières raciales », le racisme, l'exclusion, les préjugés raciaux qui perdurent encore aujourd'hui. Il est essentiel d'établir un lien entre la race, le racisme et les inégalités qui persistent encore dans la société québécoise et qui expliqueraient l'absence de certaines minorités ethniques et culturelles dans certains domaines ou positions de la société québécoise. Tel que l'explique Cooper (2007), « l'esclavage a donné naissance à une hiérarchie sociale basée sur la subordination des Noirs et la suprématie des Blancs au Nouveau Monde et en Europe ; » (Cooper, 2007 : 23). Que ce soit au Québec ou ailleurs, nous voulons examiner si la question raciale et les conséquences de l'esclavage sont abordées dans les manuels.

Cette catégorie se rapporte à la troisième question spécifique concernant la mise en relief de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des noirs.

Le tableau suivant présente notre premier thème, celui du « commerce triangulaire et traite atlantique ».

Catégorie : le cas du Québec

Nous avons réservé une section pour le Québec.

Le premier élément se penche sur le premier Noir recensé, Matthieu da Costa. Il est un personnage important, car il rappelle la présence des Noirs au Québec (Canada) depuis 1606, bien avant que ne commence l'esclavage des Noirs. De plus, da Costa accompagnait Samuel de Champlain et Du Gua lors de leur arrivée au Canada. Il était reconnu pour son don des langues et il maîtrisait parfaitement bien la langue des Micmacs d'Acadie. William (1998) fait remarquer :

En 1606, Samuel de Champlain met pied au Canada. Un Noir, Matthieu da Costa, l'accompagne [...] de toute évidence, ce n'était pas le premier voyage de da Costa au Canada, mais c'est la première fois qu'on fait mention d'un Noir au Canada. (William, 1998 : 23).

Le deuxième aspect porte sur les frères Kirke et Olivier Le Jeune. Olivier Le Jeune est le symbole de la présence des Noirs au Québec (Canada) et le deuxième Noir que les historiens ont identifié (Walker, 1980 ; Williams, 1998 ; Trudel, 2004 ; Bessière, 2102). Il arrive comme esclave au Canada (ou Nouvelle-France) en 1628 par l'entremise des frères Kirke. L'arrivée de Le Jeune n'indique pas l'institutionnalisation de l'esclavage au Canada. Par contre, tel que le mentionne Walker :

Les circonstances de l'arrivée de Le Jeune n'indiquent pas qu'un commerce important d'esclaves avait été inauguré au Canada [...] Mais à partir de ce moment-là, et jusqu'au début du XIXe siècle, pendant la fondation des provinces actuelles de Québec, de Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, il y eut des esclaves noirs en permanence au Canada (Walker, 1980 : 21).

Selon Williams (1998), l'arrivée de Le Jeune au Québec pose « les premiers fondements d'une institution esclavagiste » (Williams, 1998 : 23), quoi que ce soit en

1685 que l'esclavage des Noirs devient une institution légale au Canada avec l'adoption du Code noir.

Le troisième aspect cherche à savoir si les auteurs des manuels parlent de la présence de Marie Joseph Angélique au Québec. Elle est un autre personnage essentiel dans l'histoire du Québec. Cette esclave noire a incendié la moitié de la ville de Montréal en avril 1734. Marie Joseph Angélique rappelle la présence des Noirs ainsi que l'esclavage des Noirs institutionnalisé au Québec (Trudel, 2004 ; Bessière, 2102). Elle évoque également la condition des esclaves noirs au Québec, car elle a subi un terrible châtiment, puis elle a été pendue. Par ailleurs, rappelons que la mémoire de Marie Joseph Angélique et celle de l'esclavage des Noirs au Québec a été officiellement réhabilitée le 23 août 2012 à Montréal. Grâce à Kanyurhi T. Tchika et d'autres organismes qui ont milité pendant 3 ans pour cette reconnaissance, la Ville de Montréal a nommé un parc en son nom (près du métro Champ-de-Mars). Comme le souligne Ly-Tall (2017), « Marie-Josèphe Angélique est la personnification par excellence de l'existence de l'esclavage au Québec » (Ly-Tall, 2017 : 133).

L'histoire au Québec passe sous silence la présence des Noirs au sein de la société, surtout l'esclavage que les historiens décrivaient comme « sous un jour romantique, voire idéaliste » (William, 1998 : 24). À cette réflexion, Cooper (2007) cite Donovan (1995) qui soutient que « l'esclavage perpétue une culture de l'oppression. Les propriétaires peuvent être cruels ou gentils, mais, quel que soit le traitement qu'ils réservent aux esclaves, ceux-ci vivent une expérience oppressive et humiliante » (Donovan, 1995 : 31).

Par conséquent, ces trois aspects, les personnages tels que Matthieu da Costa, Olivier Le Jeune et Marie Joseph Angélique, se réfèrent à la question principale en ce qui concerne l'exclusion des Noirs du récit historique. Ils se réfèrent à la question spécifique, celle se rapportant à la mémoire historique et identitaire des Noirs ; ainsi

qu'à la troisième question spécifique qui porte sur la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination.

Tableau 4.3 Thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique

Ces aspects sont abordés dans les extraits analysés (ou l'extrait analysé)	Oui ou Non	Si oui, les images qui accompagnent le thème	Les questions de recherche
a) La traite négrière Les auteurs soulignent et précisent exemples : • les razzias, les vols d'Africains ; • le négrier et la condition des Noirs (viols, entassements inhumains, taux de mortalité, marquage, châtiments corporels, le nombre de victimes et d'Africains transportés en Amérique...) • la condition des Noirs et le Code noir présenté : • comme un recueil de textes juridiques racistes légalisés • la traite présentée comme crime Autres mentions : _____ b) Les résistances ou les abolitionnistes (anti-esclavagistes) Les auteurs mettent en évidence exemples : • les révoltes africaines • des révoltes à bord des navires connus (le <i>Willingmind</i>, L' <i>Industry</i>, La <i>Amistad</i>...) • les Marrons • quelques figures marquantes (Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Harriet Tubman, Sojourner Truth...)		○ Images (photos, dessins...) ○ Cartes géographiques ○ Données statistiques ○ Aucune Description : _____	○ Question principale ○ Les 3 questions spécifiques

• des patrimoines matériels (la mulâtresse solitude, le <i>Nèg Mawon</i> ou le marron inconnu, le Château de Joux : cellule de Louverture, <i>Frederick Douglass Memorial Bridge</i>)... • autres mentions : _____ c) Témoignages/œuvres de référence (les <i>slave narratives</i>)/mémorielles matérielles Les auteurs exposent : • des récits d'esclaves (Olaudah Équiano, Phillis Wheatley, Mary Prince, Frederick Douglass, etc.) • au Canada : Josiah Henson, Samuel Ringgold Ward, Henry Bibb, etc. Les références mémorielles matérielles Les auteurs montrent des mémoires comme : • L'île de Gorée • Cap 110 • Frederick Douglass <i>National Historic Site</i> • Harriet Tubman <i>memorial</i>... • Autres : _____ d) Les incidences (ou héritage) de l'esclavage Les auteurs notent quelques conséquences comme : • sur le continent africain sur le plan ➤ démographique ➤ économique ➤ psychologique... • sur les inégalités et les barrières raciales • sur le racisme, les préjugés et l'exclusion... e) Le cas du Québec et du Canada : • le premier Noir recensé Matthieu da Costa (1606) • les frères Kirke et Olivier Le Jeune (1628-1629) • Marie-Joseph Angélique et l'incendie de Montréal (1734)			
--	--	--	--

--	--	--	--

4.6.3 Thème 2 : Colonialisme et violences instituées

« Le colonialisme et les violences instituées » sont le deuxième thème qui est analysé. La période coloniale « relativement brève a été le théâtre du plus grand nombre de massacres jamais perpétrés dans l'histoire » (Chomsky et Vltchek, 2015 : 15).

M'Bokolo (2003) nous fait comprendre que

Par ses caractéristiques majeures - organisation à une large échelle d'une économie concessionnaire de pillage, mise en œuvre d'un système généralisé de répression, désorganisation et souffrances qui en ont résulté pour les populations locales, bénéfices colossaux recueillis par les initiateurs de cette entreprise coloniale -, le Congo servit de référence et de modèle pour les colonies voisines (M'Bokolo, 2003 : 446).

Le thème de « colonialisme et violences instituées » correspond à la première question spécifique concernant la mémoire historique et matérielle (QS1). Elle répond également à la deuxième question spécifique à ce qui a trait à la prise en compte de leurs voix dans la transmission de leur propre histoire (QS2). Finalement, la prise en compte des rapports de domination racisés est fondamentale. Alors, cette sous-question se rapporte également à la troisième question spécifique (QS3).

Le thème deux est divisé en plusieurs catégories que nous expliquons.

Catégorie : colonialisme européen et racisme

La première catégorie aborde le colonialisme et le racisme. La colonisation a laissé des séquelles importantes sur le continent africain et surtout dans les rapports de domination racisés (Fanon, 1952 ; Ferro, 2003 ; Ziegler, 2008 ; Chomsky, 2015).

Le racisme constitue une figure centrale et un élément structurant du colonialisme. Comme le souligne Ziegler (2008), « Le racisme, [...] est l'essence même du colonialisme. Il nie l'humanité du colonisé. Il exclut par avance toute relation de réciprocité et de complémentarité avec le colon » (Ziegler, 2008 : 57).

Ce premier élément répond principalement à la troisième question spécifique (QS3). Selon Ferro (2003), « ce sont les attitudes racistes des colonisateurs qui ont constitué un des traits structuraux du colonialisme le rendant odieux, insupportable » (Ferro, 2003 : 27).

Il s'agit donc d'analyser si les auteurs des manuels expliquent clairement le racisme comme idéologie pour justifier la colonisation et l'exploitation.

Catégorie : les génocides

Or sans racisme, pas de conquête coloniale. Soumettre à son joug un être humain présuppose la négation de son humanité. En effet, si le maître (le conquérant) percevait comme son semblable et son égal celui ou celle qu'il réduit aux fers, il ne pourrait justifier ni même supporter mentalement son crime (Ziegler, 2008 : 58).

La deuxième catégorie est celle des génocides. Cette catégorie se repose principalement sur la mémoire historique et sur le témoignage des victimes et de leurs descendants. Durant la colonisation, plusieurs génocides ont été perpétrés par les Européens, notamment celui des Herero en 1904. Le massacre des Héréros de la Namibie est d'ailleurs le premier génocide du XXe siècle. Vuckovic (2003) cite Kotek et Rigoulot (2000) à ce qui a trait au génocide des Héréros.

Les Herero furent les premiers à subir un génocide [...] et à inaugurer le travail forcé dans les camps de concentration où le colonisateur allemand les a déportés et enfermés. [...] D'aucuns pourraient être tentés de considérer le destin des Herero comme la résultante non d'une attitude

particulière des colonisateurs allemands, mais de la logique coloniale globale (Vuckovic, 2003 : 773).

Cette catégorie vise à nous pencher sur ces différents génocides qui ont eu lieu place à l'époque coloniale comme les Herero, les Namas, les Tasmaniens...

Catégorie : les violences

La deuxième catégorie porte sur les violences et les résistances.

Le colonialisme a été un autre chapitre violent de l'histoire. Les premiers camps de concentration, les zoos humains, les massacres (le cas du Congo), les lois racistes s'inscrivent dans la logique du système colonial. Les camps de concentration servaient entre autres à effectuer des expériences sur les Noirs. À ce sujet, Vuckovic (2003) met la lumière sur ce pan historique.

L'idée de stériliser la race noire est née en Namibie. [...] Eugen Fisher, généticien allemand, concentra ses travaux sur les Herero, particulièrement les « métis », [...] découlant le plus souvent des viols pratiqués par les militaires sur les femmes herero- [] Il commença son étude au sein même des camps - quelques prisonniers, survivants de la guerre 1904, devenant des cobayes humains pour ses expériences médicales (Vuckovic, 2003 : 778).

Nous examinons aussi les résistances. Face à une telle violence, les peuples colonisés ne sont pas demeurés passifs. Les luttes anticoloniales ont été incessantes. Les Herero et les Namas ont été les premiers à se révolter contre le système colonial en Afrique. Cette catégorie touche non seulement la question de la mémoire historique, mais elle fait appel à la question relative aux témoignages des concernés, par exemple celui de Hans Hauck (1920-2003), un Afro-Allemand, qui a été stérilisé dans un camp de concentration.

Catégorie : les témoignages/œuvres de référence (Aimé Césaire, Frantz Fanon...)

Finalement, la dernière catégorie de ce thème est celle des témoignages ou des œuvres de référence. L'époque coloniale a donné naissance à une littérature anticoloniale. Entre autres, le mouvement littéraire de la négritude fondé par Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas. Cette littérature a été inventée, car les Blancs dévalorisaient l'Africain et l'identité noire en les représentant de façon négative et stéréotypée, dans le cadre d'une idéologie issue d'un passé esclavagiste et colonialiste. De plus, Aimé Césaire, considéré comme le père de la négritude, dénonce vigoureusement les crimes et la violence du système colonial dans son essai *Le discours sur le colonialisme* (1950). Les écrits de Césaire ont encore aujourd'hui une caisse de résonance pour expliquer l'époque coloniale et la société moderne. *Peau noire, masques blancs* (1952) de Frantz Fanon reste un grand classique qui démontre parfaitement bien, d'un point de vue psychologique, les effets néfastes qu'a laissés la colonisation sur le colonisé, principalement du rapport du Noir et du Blanc. Finalement, l'œuvre de Cheikh Anta Diop est considérée comme le canon de la littérature anticoloniale. Cheikh Anta Diop a démontré que la civilisation égyptienne ancienne était noire, ce qui, à cette époque coloniale, était impensable, car les Noirs étaient perçus comme des peuples sans histoire et n'ayant eu aucun apport à la civilisation mondiale. Dans ces circonstances, par cette théorie, Cheikh Anta Diop bouleverse l'idéologie de l'Occident, car la civilisation égyptienne précède la civilisation gréco-romaine qui est la base de la civilisation occidentale. D'après la théorie de Diop, la civilisation gréco-romaine s'est inspirée des Noirs. Encore aujourd'hui, les écrits de Diop ont des répercussions et sont des sources d'inspiration, notamment pour les égyptologues, dont la plupart ne remettent plus en cause l'africanité de l'Égypte ancienne.

Cette dernière catégorie vise la première sous-question, celle de la mémoire identitaire et référentielle ; ainsi que la deuxième question spécifique : la parole ou le témoignage des concernés, les Noirs.

Le tableau résume le troisième thème, « le colonialisme et les violences instituées ».

Tableau 4.4 Thème 2 : Le colonialisme et les violences instituées

Thème 2 : Le colonialisme et les violences instituées

Ces éléments sont évoqués dans les extraits analysés (ou l'extrait analysé)	Oui ou Non	Si oui, les images qui accompagnent le thème	Les questions de recherche
Les auteurs abordent : a) Colonialisme européen et racisme b) Les différents génocides. Exemples : • les Héréros • les Namas • les Tasmaniens... c) Colonialisme et les violences. Exemples : • les lois (le Code de l'indigénat) • les zoos humains ou l'Exposition universelle (la Vénus Hottentote, Ota Benga, les Kanaks ...) • les massacres (le cas du Congo) • les premiers camps de concentration d) Les témoignages/œuvres de référence (Aimé Césaire, Cheikh Anta Diop, Frantz Fanon...)		○ Images (photos, dessins...) ○ Cartes géographiques ○ Données statistiques ○ Aucune Description: _____	○ La question principale ○ La première question spécifique ○ La deuxième question spécifique ○ La troisième question spécifique

Le chapitre suivant présente les analyses des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et ses résultats.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous expliquons comment nous procédons pour analyser les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Comme nous l'avons expliqué au chapitre quatre, tous les manuels abordent les mêmes thèmes, toutefois les titres peuvent varier d'un volume à l'autre.

En premier lieu, il s'agit, pour chaque manuel et pour chaque chapitre de ces volumes, de relever les extraits qui correspondent au thème respectif. Dans un deuxième temps, nous faisons une distinction entre les différents volumes, afin d'examiner comment ils abordent ce thème. Nous analysons les 29 manuels du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Par contre, nous nous attardons uniquement sur les volumes et les chapitres de ces manuels qui mentionnent nos thèmes. Pour terminer, à la fin de chaque thème, nous procédons à l'analyse des résultats en nous référant à nos dimensions : mémoire, discours, image, points de vue, présences des acteurs et déni.

5.1 Thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique

Dans ce premier thème, il s'agit d'observer de quelle manière chaque manuel aborde le « commerce triangulaire et traite atlantique ». Nous rassemblons les informations sous cinq catégories soit la traite négrière, les témoignages et les œuvres de référence mémorielle ou matérielle, les marrons et les résistances (ou les abolitionnistes), l'héritage ou les incidences ; et nous terminerons avec la catégorie le cas du Québec. À la fin du thème 1, nous procédons à l'analyse des résultats.

5.1.1 Les caractéristiques de la traite négrière et le commerce triangulaire

Le commerce triangulaire est une traite négrière qui s'est effectuée entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Il existe trois formes de traite négrière, dont la plus importante et la plus meurtrière est le commerce triangulaire (Dorigny et Gainot, 2006 ; Salifou, 2006 ; Gauvin, 2007). D'après Ki-Zerbo (1972), cet imposant commerce a enrichi l'Europe :

Les navires qui se lançaient ainsi à travers l'Atlantique entre les trois continents faisaient un bénéfice à chaque grande étape de ce commerce triangulaire. Les ports comme Nantes, Bordeaux, Saint-Malo, Liverpool, se spécialisèrent dans le trafic négrier et bâtirent leur richesse sur le bois d'ébène (Ki-Zerbo, 1972 : 212).

Ki-Zerbo cite Gaston Martin qui estime que « Grâce aux profits considérables du trafic négrier – 300 à 800 % - le commerce européen va autofinancer ses entreprises et créer diverses industries de transformation, dont l'essor marque l'origine de la grande industrie » (Ki-Zerbo, 1972 : 221).

Dans cette perspective, nous examinons si les auteurs des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté évoquent la traite négrière, si ce sujet est minimisé ou passé

sous silence. Dans la mesure où elle est soulignée, il s'agit d'examiner si la mémoire identitaire des Noirs est prise en compte ou si elle est carrément passée sous silence.

La traite négrière

Tout d'abord, le premier thème, « commerce triangulaire et traite atlantique » est mentionné dans 5 volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté :

- *Réalités 2A*
- *L'Occident en 12 événements 1B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*

Chacun des volumes cités ci-dessus comporte les mêmes thèmes et les mêmes chapitres²⁴ :

- *Le renouvellement de la vision de l'Homme*
- *L'expansion européenne dans le monde*
- *Les révolutions américaine ou française*
- *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*
- *L'expansion du monde industriel*
- *La reconnaissance des libertés et des droits civils*

Nous allons surtout nous attarder sur le chapitre L'expansion européenne dans le monde, car il aborde le thème du commerce triangulaire. Cependant les chapitres Les révolutions américaine ou française et L'expansion du monde industriel touche le

²⁴ Certains noms de chapitre varient d'un manuel à l'autre, mais le thème demeure le même. Voir annexe C.

thème de l'esclavage, mais aux États-Unis. Alors, nous ferons référence à ces chapitres occasionnellement lorsque l'analyse l'exigera.

Le volume *Réalités 2A*, est divisé en plusieurs dossiers et le thème du commerce triangulaire se retrouve dans le dossier 2 intitulé : Économie-monde²⁵.

D'abord, le livre *Réalités 2A*, présente le commerce triangulaire en trois phrases, suivi d'une grande carte du monde (que nous présentons à la page suivante) où l'on peut voir les échanges commerciaux titrés : 2.55 Le commerce triangulaire (p. 96). Pour parler du commerce triangulaire, les auteurs de ce manuel utilisent le terme « commerce international » (p.96). Alors, sous la carte nommée Le commerce triangulaire, les auteurs affirment que :

Peu à peu, le commerce international prend de l'ampleur et s'organise. Le commerce le plus rentable est celui des esclaves. Les Européens se procurent les esclaves noirs dans les comptoirs côtiers d'Afrique en échange de marchandises. (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96).

²⁵ Son titre diffère des quatre autres volumes, au lieu de « L'expansion européenne dans le monde », le titre est Économie-monde. Toutefois, il s'agit des mêmes thèmes, c'est le titre qui diffère.

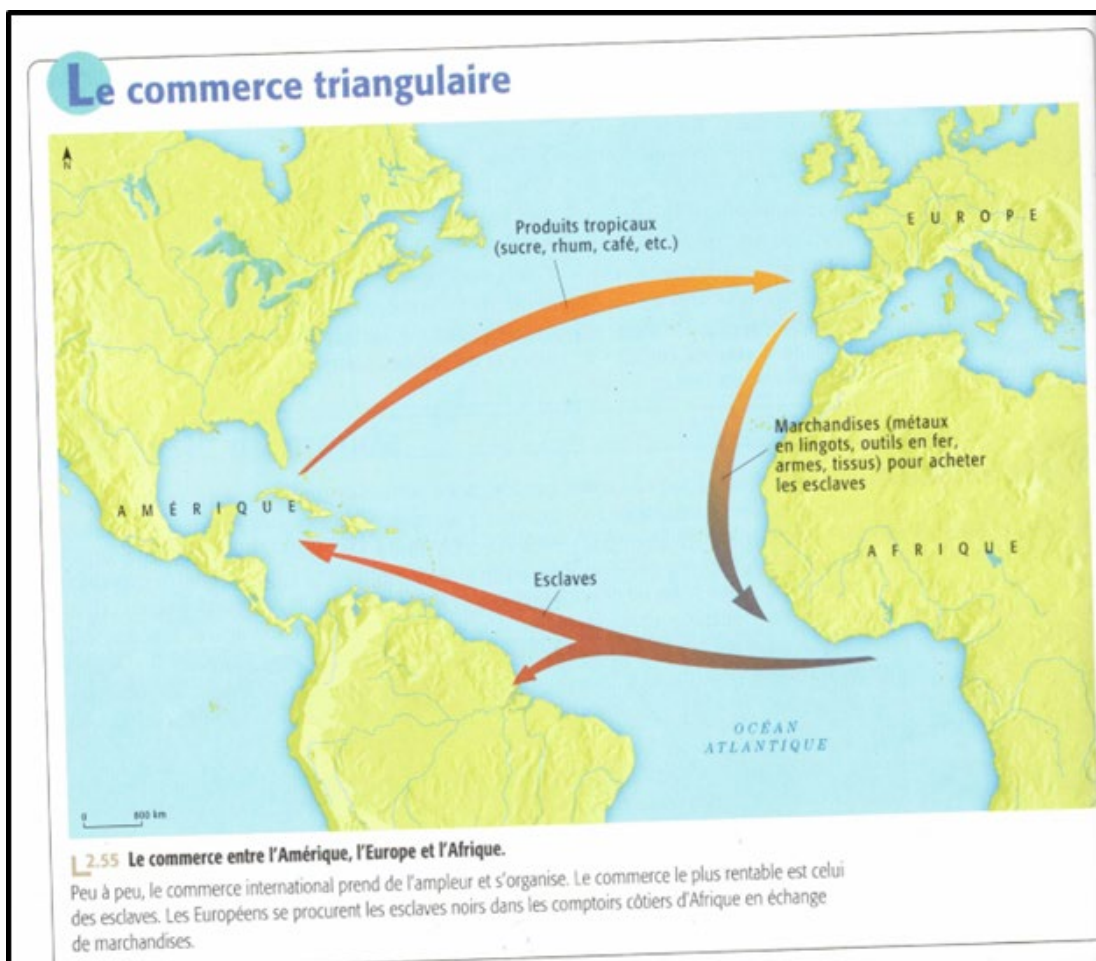


Figure 5.1 Le commerce triangulaire

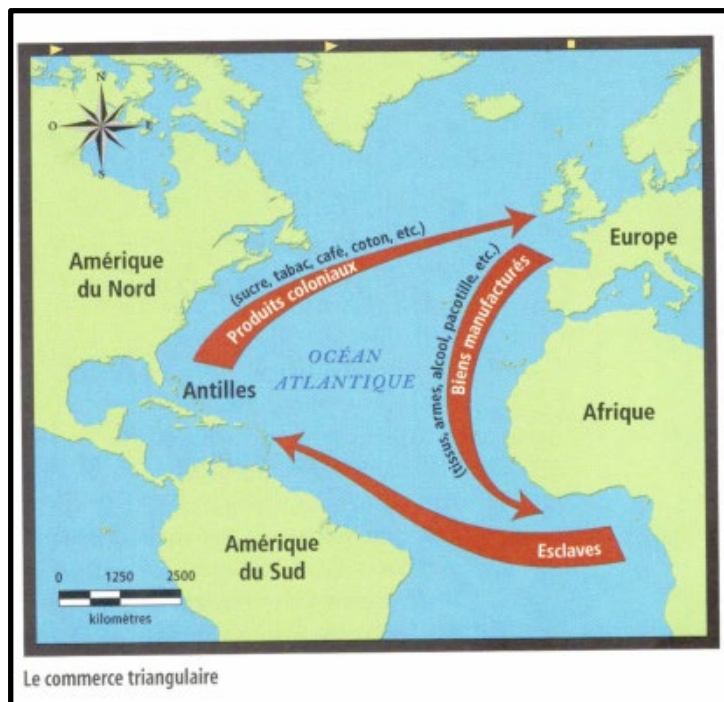
L'Occident en 12 événements 1B est divisé en plusieurs événements et le thème du commerce triangulaire se retrouve aussi dans le chapitre : L'expansion européenne dans le monde. Les auteurs de ce manuel détaillent un peu plus le commerce triangulaire. Comme le manuel *Réalités 2A*, les auteurs de *L'Occident en 12 événements 1B* utilisent le terme : « Le développement d'un commerce international » pour parler du commerce triangulaire. Ils expliquent ce commerce international en ces termes :

En faisant travailler de nombreux esclaves, le sud de l'Amérique et des îles des Antilles approvisionnent l'Europe en métaux précieux, en sucre, en coton et en tabac. Bientôt, un circuit s'établit. Les produits européens sont échangés en Afrique contre des esclaves, qui sont vendus dans les plantations d'Amérique. Les navires entrent ensuite en Europe chargés des matières premières américaines. Le trajet effectué forme un triangle. C'est pourquoi ce parcours est appelé commerce triangulaire (Blouin, 2005b : 81).

Les auteurs du manuel *L'Occident en 12 événements 1B* utilisent le même concept que celui du livre *Réalités 2A*, « l'économie-monde » :

Le développement de cette nouvelle économie entraîne de sérieuses conséquences. Auparavant, les échanges commerciaux se faisaient principalement autour de la Méditerranée. Toutefois, avec la découverte de l'Amérique, les grands axes commerciaux se déplacent vers l'Atlantique. [...] C'est véritablement une « économie-monde » qui se met en place (Blouin, 2005b : 81).

Tout comme *Réalités 2A*, ces explications sont accompagnées de deux images, l'une sur le commerce triangulaire et l'autre sur l'important port de la ville de Bordeaux (p. 81).



Figures 5.2 et 5.3 Le commerce triangulaire et la Place de la bourse, Bordeaux

L'ouvrage *D'hier à demain manuel de l'élève B*, est divisé en plusieurs dossiers et c'est au dossier huit que se trouve le chapitre sur « L'expansion européenne dans le monde ».

Contrairement aux manuels *Réalités 2A* et *L'Occident en 12 événements 1B*, les auteurs de ce livre consacrent plusieurs pages au commerce triangulaire. D'ailleurs, ils commencent cette partie (page 72), en parlant du commerce triangulaire. Les auteurs ont eux aussi recours aux termes « économie-monde » ; ou pour le comparer à notre époque, ils parlent de mondialisation au lieu de commerce triangulaire : « On parle alors d'économie-monde. On pourrait aussi, dans le vocabulaire de notre époque, parler de mondialisation » (Laville *et al.*, 2006 b : 72). Par la suite (p. 77), les auteurs émettent la définition suivante du commerce triangulaire :

Le mercantilisme établit des règles en faveur des pays colonisateurs. En Amérique, le pays colonisateur se réserve l'exclusivité des matières premières de la colonie : or, sucre, etc. Il est aussi le seul à fournir la colonie en produits manufacturés et en esclaves, dans certains cas. Habituellement, le transport des marchandises ne peut se faire que sur les navires du pays colonisateur. C'est ce qu'on appelle le commerce triangulaire (Laville *et al.*, 2006 b : 77).

Ce manuel aussi montre une photo du commerce triangulaire.

Photo du commerce triangulaire à la page 77.



Figure 5.4 Le commerce triangulaire

Ensuite, les auteurs *D'hier à demain B* comparent le commerce triangulaire (p. 77) aux multinationales et à la mondialisation dans l'encadré *Et aujourd'hui...* : « De nos jours, les grandes entreprises des pays développés transfèrent de plus en plus leur production vers les pays en développement » (Laville *et al.*, 2006 b : 77). D'ailleurs, à la page 72, une grande carte démontre les empires coloniaux. Ils mettent surtout l'accent sur la puissance européenne.

La carte de la page 72

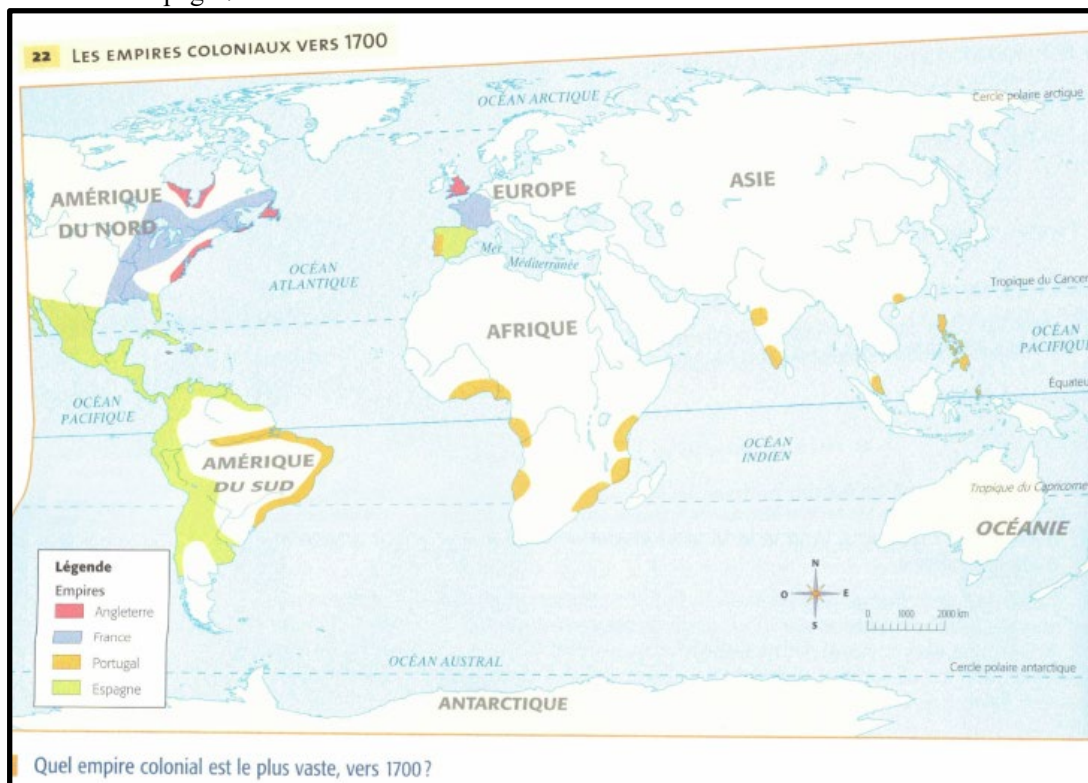


Figure 5.5 Les Empires coloniaux vers 1700

Le manuel *Regards sur les sociétés, volume 2* est divisé en plusieurs chapitres et c'est au chapitre huit que l'on aborde le commerce triangulaire, sous le titre de : L'expansion européenne dans le monde.

Regards sur les sociétés volume 2 emprunte également le même concept pour expliquer le commerce transatlantique : l'« économie-monde ». Dans le manuel *Regards sur les sociétés volume 2*, la grande carte montre les possessions de l'Occident.

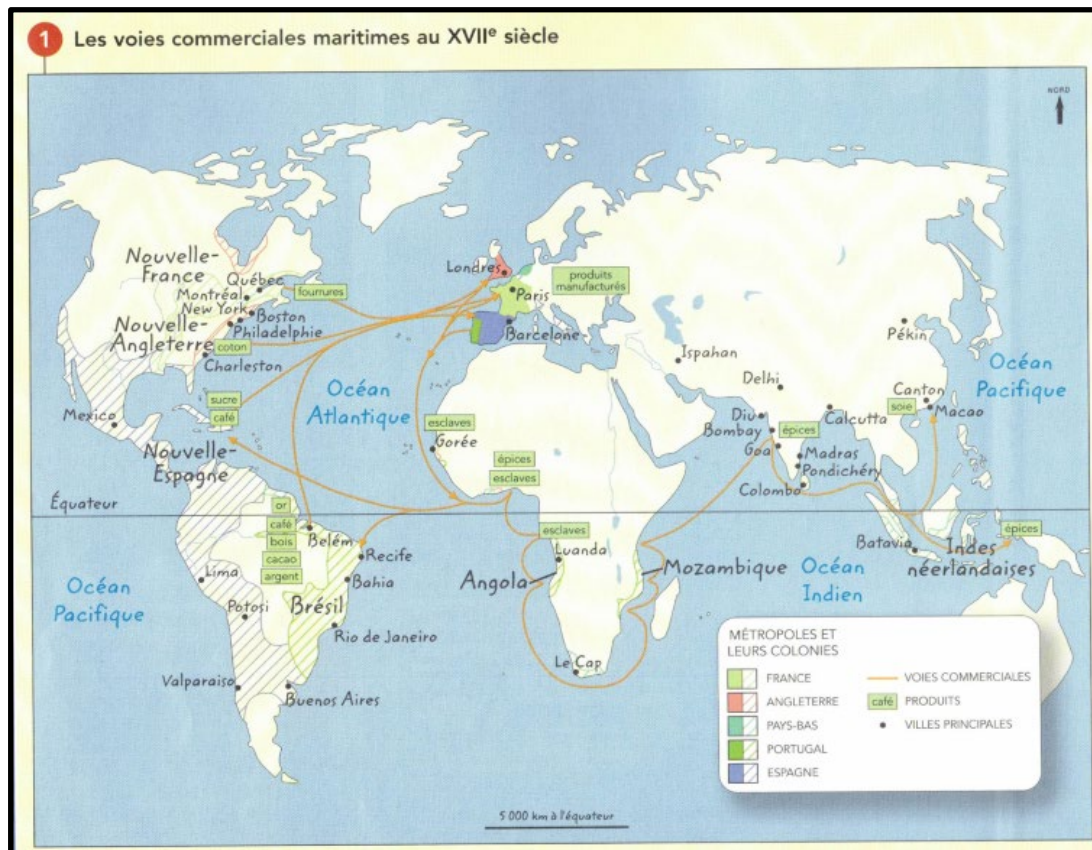


Figure 5.6 Les voies commerciales maritimes au XVII^e siècle

Les auteurs poursuivent leur explication en montrant un graphique sous le nom de *Les relations commerciales entre l'Europe et le monde au XVI^e siècle* qui montre les relations entre l'Europe et les autres continents (p. 63).

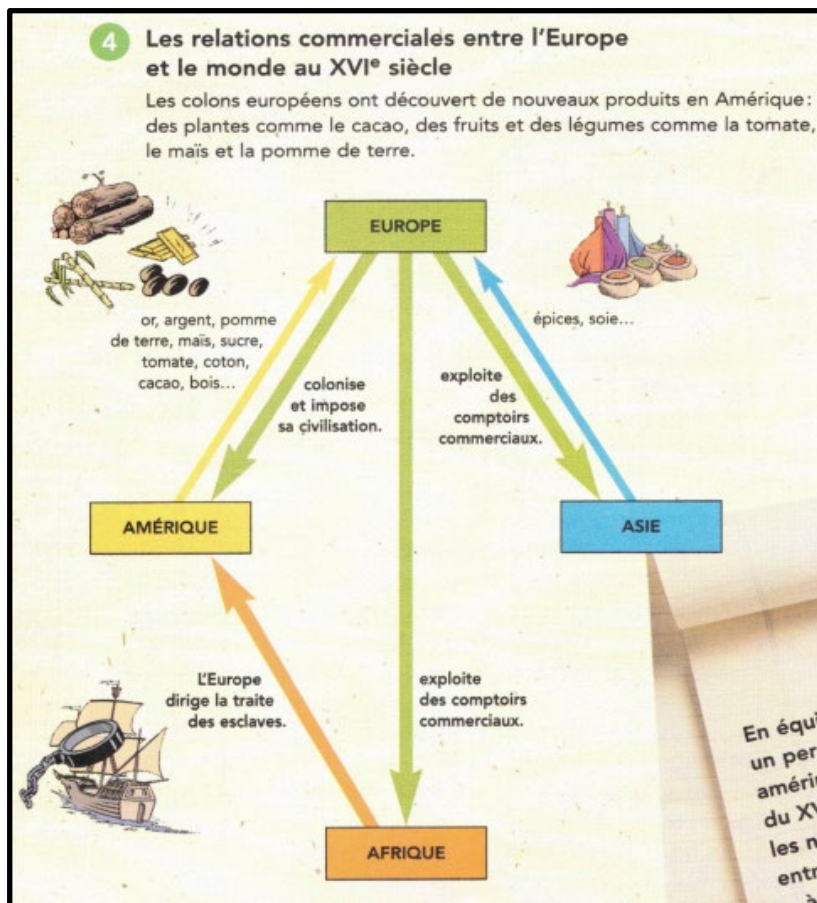


Figure 5.7 Les relations commerciales entre l'Europe et le monde au XVII^e siècle

Selon les auteurs de *Regards sur les sociétés volume 2*, la traite transatlantique est un système d'échange mis en place par les Européens : « Les Européens ont instauré le commerce triangulaire, un système d'échange entre Europe, l'Afrique et l'Amérique » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 64). Contrairement aux volumes *Réalités 2A*, *L'Occident en 12 événements 1B* et *D'hier à demain*, *Regards sur les sociétés volume 2* rappelle les conséquences néfastes de cette « économie-monde », mais en une courte phrase : « Ce système a aussi contribué à l'appauvrissement des populations africaines et amérindiennes » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 64). De plus, à la page 63, du

manuel *Regards sur les sociétés*, l'élève doit mettre en scène plusieurs personnages : un Européen, un Africain et un Amérindien. Il doit mimer le type de relation qui va s'établir entre ces trois personnages à la suite de l'« économie-monde » (Dalongville, A. *et al.*, 2006 b : 63).

Les auteurs de ce manuel consacrent quatre pages pour le commerce triangulaire. Ils ont recours à certains termes pour expliquer le commerce triangulaire : conquête, développement, économie à l'échelle mondiale de la Terre, développement d'un réseau d'échanges commerciaux, construction de vastes empires, contribuer à enrichir l'Europe (Dalongville *et al.*, 2006 b : 76).

Les conquêtes européennes ont entraîné le développement du commerce et de l'économie à l'échelle de la Terre. Les Européens ont développé un réseau d'échanges commerciaux entre l'Amérique, l'Afrique et l'Europe. Ils ont construit de vastes empires en Amérique et ont contribué à enrichir les métropoles européennes. C'est ce qu'on appelle le « colonialisme commercial » (Dalongville *et al.*, 2006 b : 76).

Ces explications sont suivies d'une photo montrant Toussaint Louverture (p. 76), mais il est hors contexte. Les auteurs ne nous renseignent pas sur la violence de l'esclavage, ce qui ne permet pas de comprendre ce héros haïtien qui a contribué à l'indépendance d'Haïti. Il est à noter que nulle part sur cette page les auteurs ne parlent de l'esclavage des Noirs. Cependant, sur la même page où on voit Toussaint Louverture, sur la carte ci-dessous, on peut observer les mots esclaves inscrits (Dalongville *et al.*, 2006 b : 76).

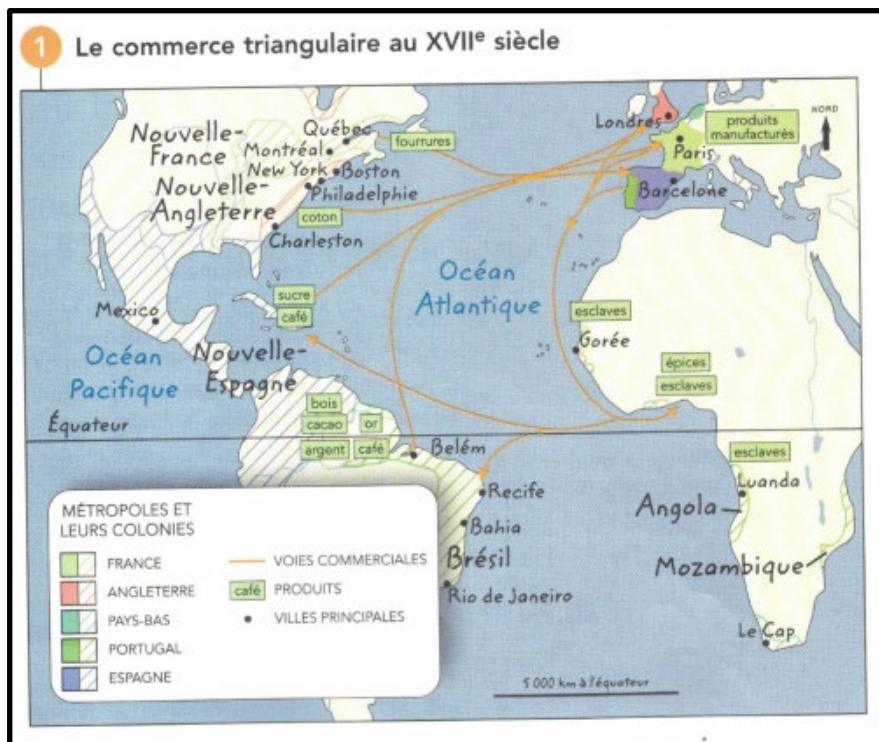


Figure 5.8 Le commerce triangulaire au XVII^e siècle

Par contre, *Regards sur les sociétés volume 2* est le seul volume qui fait mention du commerce triangulaire et de la traite des Noirs. Dans un court paragraphe nommé *La traite des Noirs et le commerce triangulaire*, les auteurs estiment que :

Le travail forcé et les maladies avaient ravagé les populations autochtones de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud. Pour remplacer cette main-d'œuvre, les commerçants européens ont commencé à pratiquer la traite des Noirs. [...] Enchaînés au fond des cales des navires, les esclaves d'Afrique étaient transportés dans les colonies de l'Amérique où ils étaient vendus ou échangés contre des produits [...] Ce commerce très lucratif s'appelait le « commerce triangulaire » » (Dalongville et al., 2006b : 77).

Finalement, les pages 78 et 79, du livre *Regards sur les sociétés volume 2*, résument l'expansion européenne dans le monde. Selon les auteurs de ce livre : « Ce système de commerce triangulaire était la première forme d'économie mondiale » (Dalongville *et al.*, 2006b : 78). Ils insistent sur le fait que le commerce triangulaire est la première forme d'économie mondiale : « L'expansion européenne a contribué au développement d'une première forme d'économie mondiale » (Dalongville, A. *et al.*, 2006 b : 79).

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 est divisé en plusieurs dossiers. Le chapitre (ou dossier) en lien avec notre thème se trouve dans *L'expansion européenne dans le monde*, le dossier huit. Ce manuel fait très peu allusion aux esclaves noirs (p. 88 et p. 90). Entre autres, à la page 88, dans le paragraphe *La colonie de peuplement : l'Espagne en Amérique*, les auteurs exposent la présence des Espagnols en Amérique du Sud et dans le golfe du Mexique et affirment : « En effet, il n'est pas rare qu'un conquistador épouse une Amérindienne ou qu'une esclave venue d'Afrique porte l'enfant de son maître blanc » (Lord & Léger, 2005 b : 88). Puis, dans le paragraphe titré *L'empire portugais*, les auteurs évoquent les esclaves noirs en faisant un lien avec la disparition autochtone : « Cependant, les Européens apprécient beaucoup le sucre et cette culture se répand dans les Antilles et au Brésil, où les colons vont recourir à la main-d'œuvre des Noirs d'Afrique après la disparition des esclaves amérindiens » (Lord & Léger, 2005 b : 90). C'est à la page 91 que les auteurs de ce manuel parlent le plus des esclaves noirs en expliquant en un paragraphe les étapes du commerce triangulaire.

Pour répondre à leurs besoins en travailleurs agricoles et miniers, les Portugais et les Espagnols mettent sur pied un système commercial appelé commerce triangulaire. [...] Comme le dit son nom, le commerce triangulaire s'effectue en trois temps. Premièrement : dans un port d'Europe, un navire est chargé de produits appréciés par les marchands d'esclaves [...] le marchand européen négocie l'achat d'esclaves auprès du chef local. [...] Deuxième étape : on débarque les marchandises et on entasse les esclaves noirs, nus et enchaînés au fond de la cale. [...]

Troisième étape : en Amérique, on procède à l'échange des esclaves contre des produits de la colonie... (Lord & Léger, 2005 b : 90-91).

Ces explications sont accompagnées d'une carte à la page 90 : 8.36 *Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique*.

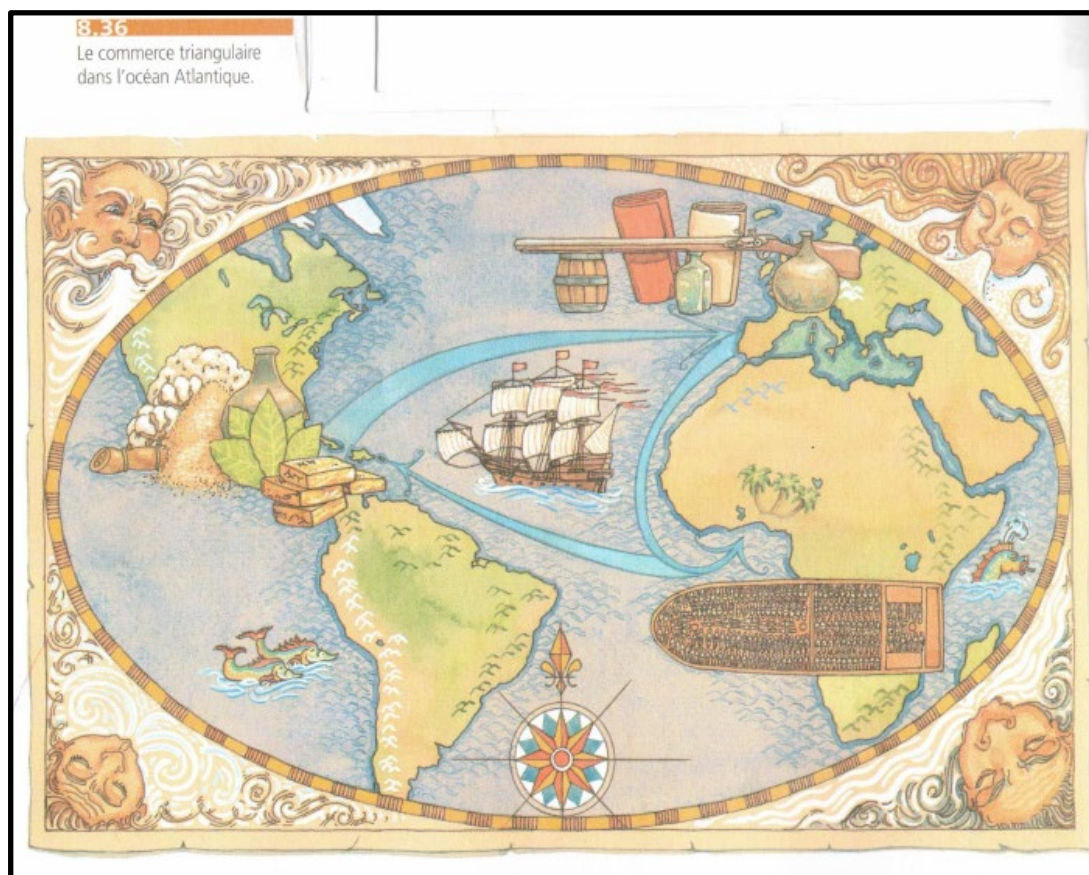


Figure 5.9 Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique

Cependant, les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* consacrent une page pour parler de l'« économie-monde » sous le titre *La nouvelle « économie-monde »*

européenne. Ils empruntent le même concept « économie-monde » que les quatre autres volumes que nous avons présentés :

- *Réalités 2A*
- *L'Occident en 12 événements 1B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*

Selon les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2*, « ce système économique porte le nom de capitalisme commercial » (Lord & Léger, 2005 b : 93).

Le négrier

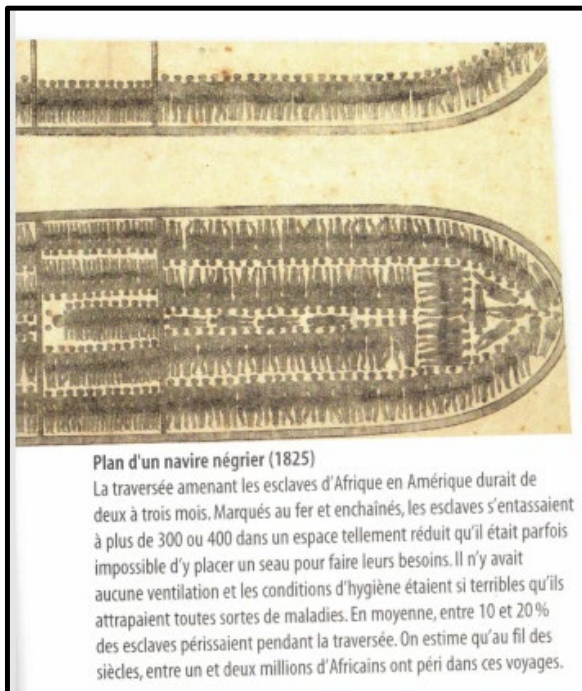
Le négrier est la deuxième catégorie que nous analysons. Il convient d'examiner si le négrier est abordé dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » suivants, et s'il l'est nous étudions de quelle façon il est présenté. Pour terminer, le Code noir et la condition des esclaves sont analysés, ce qui permettra, on le verra, de mettre en lumière les silences et les minimisations.

Pour cette catégorie, les cinq manuels se sont intéressés au navire négrier.

- *Réalités 2A*
- *L'Occident en 12 événements 1B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*

Voyons de quelle manière le navire négrier est exposé. *Réalités 2A* présente très peu d'explications sur le négrier. Les auteurs nous renseignent en cinq phrases sur les navires négriers : « Les conditions de vie à bord de ces navires sont abominables et quantité d'esclaves meurent en route » (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96). Le texte est accompagné d'une vague image appelée Un navire négrier. Pour terminer cette section, les auteurs posent une question à l'étudiant concernant les navires négriers : « Selon

vous, quelles étaient les émotions ressenties par les esclaves entassés dans les bateaux ? » (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96). Le commerce triangulaire et le négrier sont très peu développés.



L'Occident en 12 événements 1B montre aussi une photo du navire négrier (p. 85), suivie d'explications. Alors que *Réalités 2A* est très vague dans son explication, *l'Occident en 12 événements 1B*, en cinq phrases aussi, décrit un peu plus la condition des esclaves sur le navire négrier. Il nous donne des renseignements sur :

- la durée de la traversée ;
- les conditions sur le négrier ;
- la mort précoce des esclaves ;

le nombre d'esclaves morts durant les siècles

Figures 5.10 et 5.11 Les navires négriers et Plan d'un navire négrier (1825)

Dans le manuel *D'hier à demain B*, on retrouve également l'image d'un négrier, titrée : Le transport des esclaves. La photo (p.76) du manuel *D'hier à demain* est celle qui est la plus explicite sur la condition des esclaves. Mais, contrairement à *Réalités 2A* et *L'Occident en 12 événements 1B*, le volume *D'hier à demain* nous informe très peu sur le négrier. La seule explication concernant le négrier qu'on peut lire : « Des esclaves africains à bord d'un négrier, un bateau qui servait au transport des Noirs » (Laville *et al.*, 2006 b : 76). Tout comme le manuel *Réalités 2A*, les auteurs demandent à l'élève : « Dans quelles conditions les Africains sont-ils transportés ? » (Laville *et al.*, 2006 b : 76). La photo 27 de la page 76, intitulée Le trafic d'esclaves de 1440 à 1870, va dans le même sens et présente les différents pays européens et le nombre d'esclaves qu'ils possédaient. Par la suite, les auteurs demandent à l'élève : « Quel pays déporte le plus d'esclaves ? Pourquoi ? » (Laville *et al.*, 2006 b : 76). En guise de témoin de l'histoire, *D'hier à demain* cite les propos d'un visiteur espagnol qui a visité le port d'Anvers qui explique comment ce port suscite l'admiration de tous (p. 77).

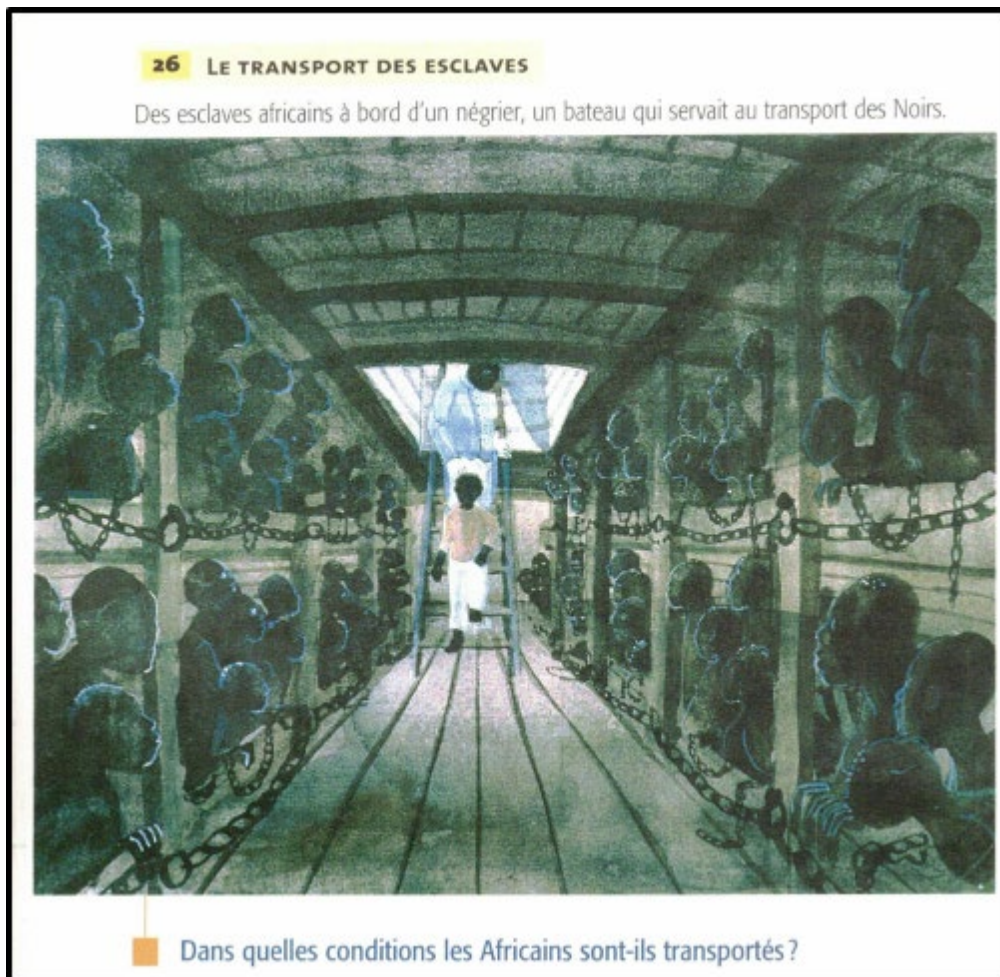


Figure 5.12 Le transport des esclaves

Regards sur les sociétés volume 2 présente aussi le négrier, comme les autres manuels *Réalités 2A*, *L'Occident en 12 événements*^{1B} et *D'hier à demain*. Toutefois, contrairement aux autres volumes, il n'y a aucune image claire qui accompagne cette explication. De plus, ils n'utilisent pas le terme négrier, mais ils soulignent que « Les navires marchands quittaient les ports d'Europe » (Dalongville *et al.*, 2006b : 77). Ils continuent en décrivant la condition des esclaves sur le négrier : « Enchaînés au fond des cales des navires, les esclaves d'Afrique étaient transportés dans les colonies de l'Amérique où ils étaient vendus ou échangés contre des produits comme le coton [...] »

Ce commerce très lucratif s'appelait le « commerce triangulaire » » (Dalongville *et al.*, 2006b : 77).

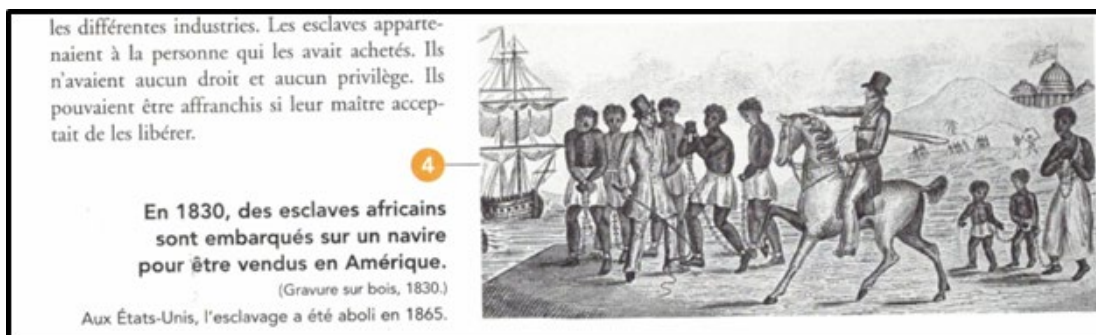


Figure 5.13 Les différentes industries

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 est celui qui détaille le moins le négrier. D'abord, il ne mentionne pas le négrier ou le navire négrier pour expliquer l'arrivée des Africains, contrairement aux manuels *Réalités 2A*, *L'Occident en 12 événements 1B*, *D'hier à demain*, manuel de l'élève B. À la page 91, les auteurs de ce manuel emploient le terme navire ou vaisseau pour expliquer le commerce triangulaire : « un navire est chargé de produits appréciés par les marchands d'esclaves [...] Le vaisseau fait escale sur la côte africaine » (Lord & Léger, 2005 b : 91) ; « le navire quitte le « Nouveau Monde » » (Lord & Léger, 2005 b : 91). C'est en une phrase que les auteurs touchent la condition des esclaves dans le navire : « On met ensuite le cap sur l'Amérique, dans des conditions sanitaires épouvantables ! » (Lord & Léger, 2005 b : 91). Cependant, à la page 90, sur la carte 8.36 Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique, il y a des navires, alors nous supposons qu'il s'agit bien du négrier (photo p. 90).

Photo de la page 90

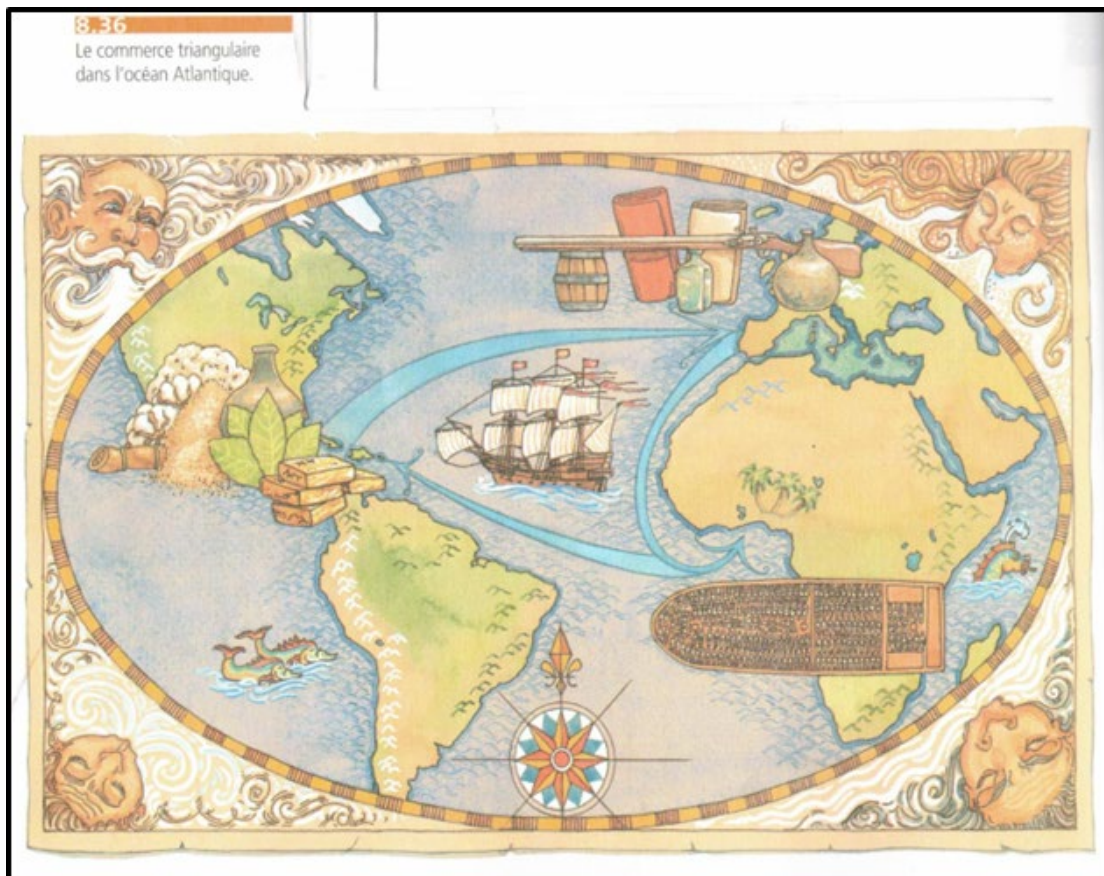


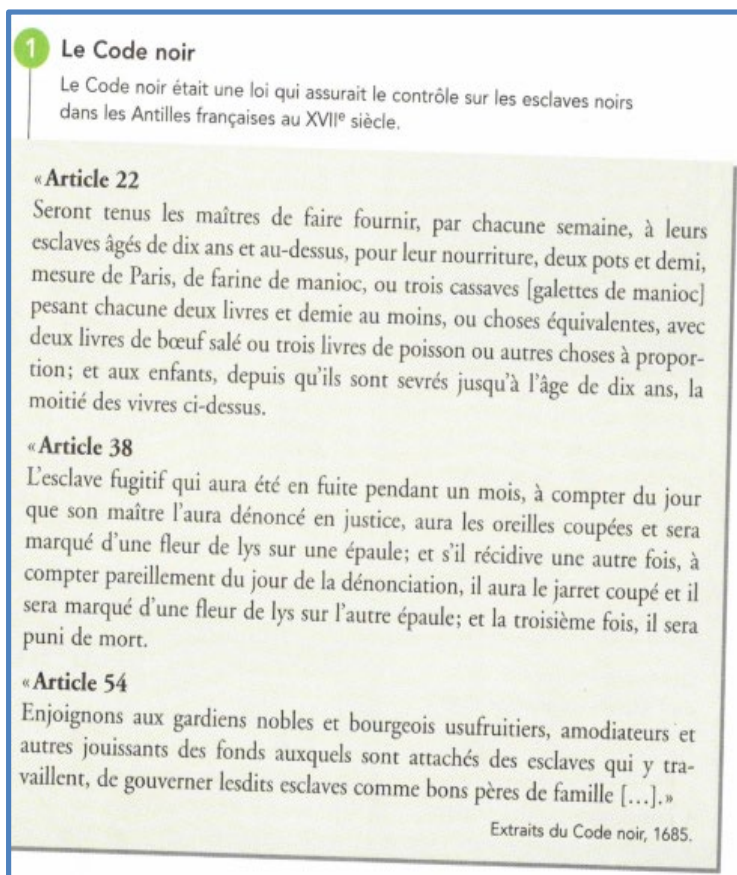
Figure 5.14 Le commerce triangulaire dans l'océan Atlantique

Le Code noir et la condition des Noirs

Le Code noir est une autre catégorie. Il s'agit d'examiner si les manuels font mention du Code noir ; ensuite, d'observer si les auteurs des livres décrivent ce Code comme une politique raciste et si la condition des esclaves est mise en exergue.

Quatre manuels citent des extraits ou mentionnent le Code noir :

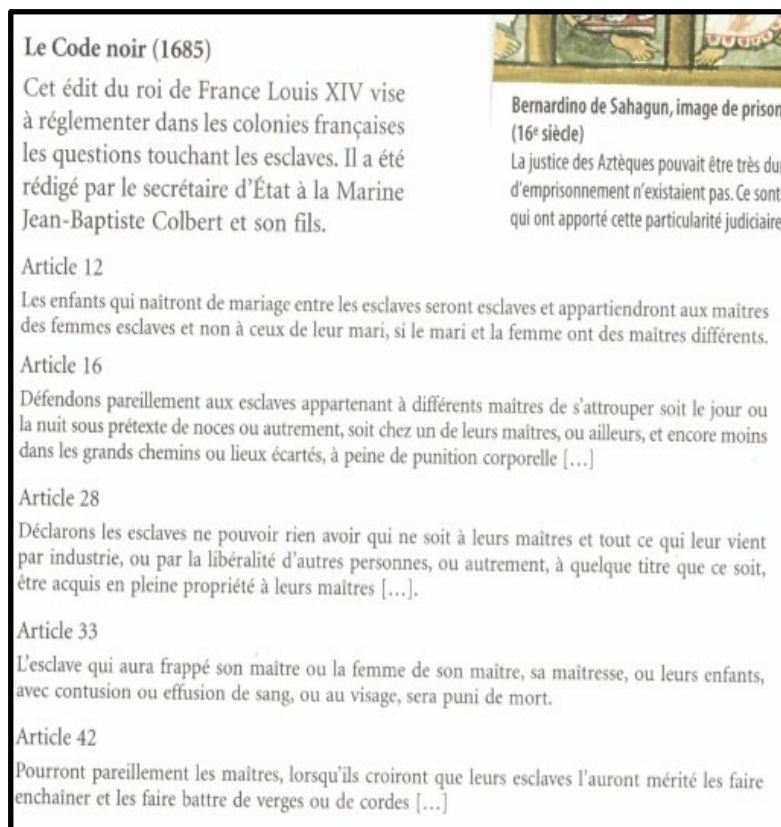
- *Regards sur les sociétés volume 2 ;*
- *L'Occident en 12 événements 1B ;*
- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A ;*
- *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1*



.Regards sur les sociétés volume 2 expose un extrait du Code noir (p.80), dans la section Analyser une bande dessinée historique à l'aide de documents. Avant d'analyser la bande dessinée titrée Le bois d'ébène, de la page 81, l'étudiant prend connaissance du Code noir. C'est en une phrase que les auteurs de ce manuel rendent compte du Code noir : « Le Code noir était une loi qui assurait le contrôle sur les esclaves noirs dans les Antilles françaises au XVII^e siècle » (Dalongville et al., 2006b : 80). Cette courte définition est accompagnée de

trois articles provenant du Code noir. : article 22, article 38 et article 54, dont nous pouvons prendre connaissance dans cet extrait ci-dessus tiré du *Code noir*.

Figure 5.15 Le Code noir



Pareillement, les auteurs de *L'Occident en 12 événements* **1B** citent plusieurs extraits du Code noir de (1685), sans apporter plus détails. Ils nous renseignent brièvement, en une phrase sur l'utilité et sur le rédacteur de ce Code : « Cet édit du roi de France Louis XIV vise à réglementer dans les colonies françaises les questions touchant les esclaves. Il a été rédigé par le secrétaire d'État à la Marine Jean-Baptiste

Colbert et son fils » (Brodeur-Girard, S. *et al.*, 2006c : 95). Puis, comme le volume *Regards sur les sociétés volume 2*, cette annotation est suivie de quelques articles extraits du Code noir (p. 95).

Figure 5.16 Le Code noir (1685)

Dans la section La Louisiane, les auteurs de *Fresques*, 1^{re} année du 2^e cycle manuel de l'élève A expliquent le Code noir en ces termes : « La présence d'esclaves et d'un petit nombre de Noirs libres incite les autorités françaises à doter la Louisiane d'un code de lois qui régit les rapports entre les Blancs et les Noirs. Le Code noir, élaboré en 1685 à l'intention des planteurs des Antilles et de leurs esclaves, est introduit en Louisiane en 1724 sous une forme modifiée » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 167). Ces explications sont accompagnées de deux articles du Code noir (p. 167). Les deux

articles, 2 et 5, soulignent les bons traitements qui doivent être octroyés aux esclaves sur la plantation (image 43, p. 167).

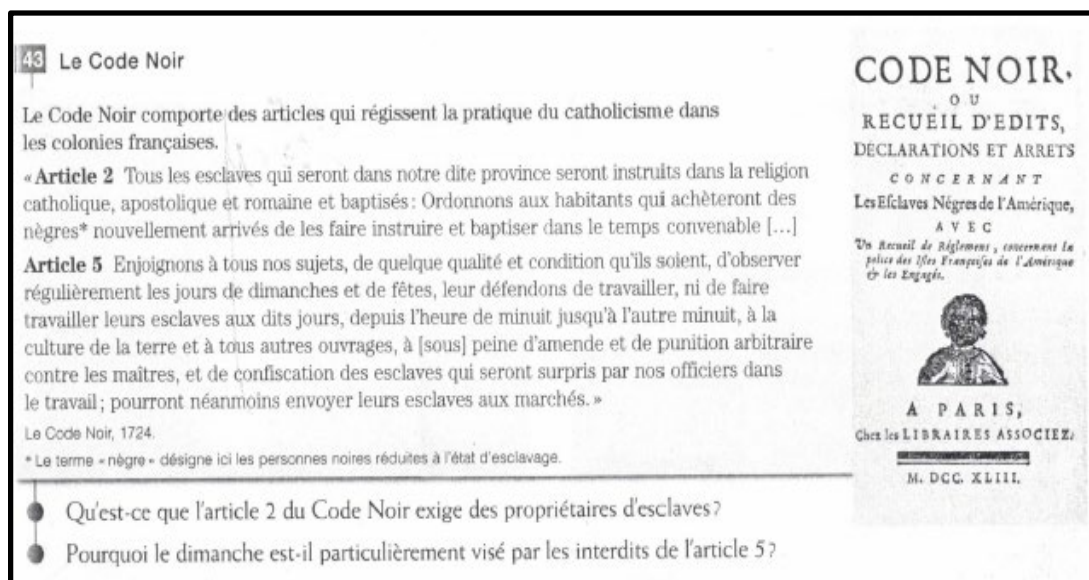


Figure 5.17 Le Code Noir

Quant au volume *Présences, Ire année du 2e cycle, volume 1*, les auteurs n'émettent aucun article provenant du Code noir. C'est en deux phrases qu'ils nous informent sur le Code noir qu'ils appellent, Codes d'esclavage : « L'esclavage contribue à la croissance et à l'enrichissement de la Virginie. Dès 1660, les autorités adoptent les *Slaves Codes* (les Codes d'esclavage) pour réglementer le comportement des esclaves » (Dalongeville, A. et al., 2007a : 139).



Nous constatons que la condition des esclaves est à peine effleurée et la souffrance et les expériences des concernés sont passées sous silence. Même certaines photos laissent croire au bien-être des esclaves. Par exemple, dans *L'Occident en 12 événements 1B* il y a une image montrant un esclave qui semble être en très bonne santé et vivre dans de bonnes conditions (p. 90). Toujours dans le volume *L'Occident en 12 événements 1B*, à la page 95, on peut observer une gravure où un maître fouette son esclave qui est bien habillé.

Figure 5.18 Carmontelle (Louis Carrogis), *Portrait de Mademoiselle Desgots de Saint-Domingue avec son esclave Laurent* (1766)

Toujours dans le manuel *L'Occident en 12 événements 1B*, les auteurs affichent une autre photo nommée *Esclave coupant des cannes à sucre (17^e siècle)*. L'esclave est bien vêtu (p. 85).

Or, selon les écrits d'esclaves (que nous verrons dans la section *Les témoignages et les œuvres de référence mémorielle ou matérielle*), il est question de conditions insupportables. Notamment, Sojourner Truth décrit la manière dont les maîtres frappent son amoureux qui succombe à ses blessures quelques jours plus tard.

ils se jetèrent en même temps sur lui comme des tigres, le frappant avec le bout le plus épais de leur canne, meurtrissant et fracassant sa tête et son visage de la plus horrible façon. Le sang, qui coulait à flots de ses blessures, lui recouvrit alors le corps comme une bête à l'abattoir, faisant de lui un des spectacles les plus choquants qui soient (Truth, 2016 : 30-31).



Figure 5.19 Esclave coupant des cannes à sucre (17^e siècle)

Cette histoire est une parmi tant d'autres qui reflète l'horrible condition des esclaves.

Somme toute, à travers le Code noir, il est impossible de prendre conscience et d'être éclairé sur les conditions et la désolation des Noirs dans ce commerce triangulaire.

Dans la prochaine section, nous examinons si ces manuels mettent en évidence la voix ou la parole des Noirs, à travers, soit leurs propres témoignages ou leurs œuvres de référence, ce qui représente la mémoire d'un peuple.

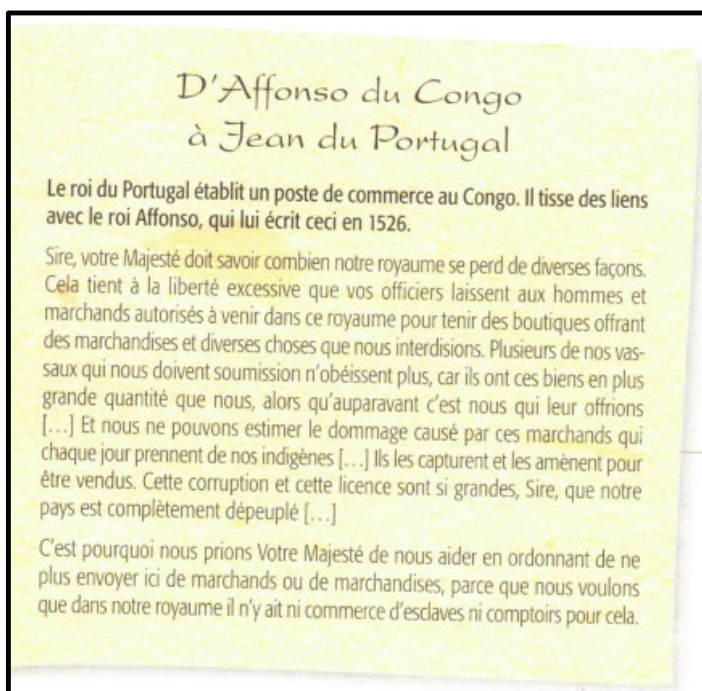
5.1.2 Témoignages et œuvres de référence (ou mémoire)

Les témoignages ou les œuvres de référence d'un groupe sont fondamentaux dans la mesure où ils représentent sa mémoire et son histoire. Examiner les œuvres de référence

mémorielle et matérielle et les histoires personnelles, met en lumière les rapports de domination et l'exclusion des Noirs dans leur propre histoire. Le témoignage et les œuvres de référence sont donc la catégorie que nous étudions dans cette section.

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, nous explorons les cinq manuels suivants :

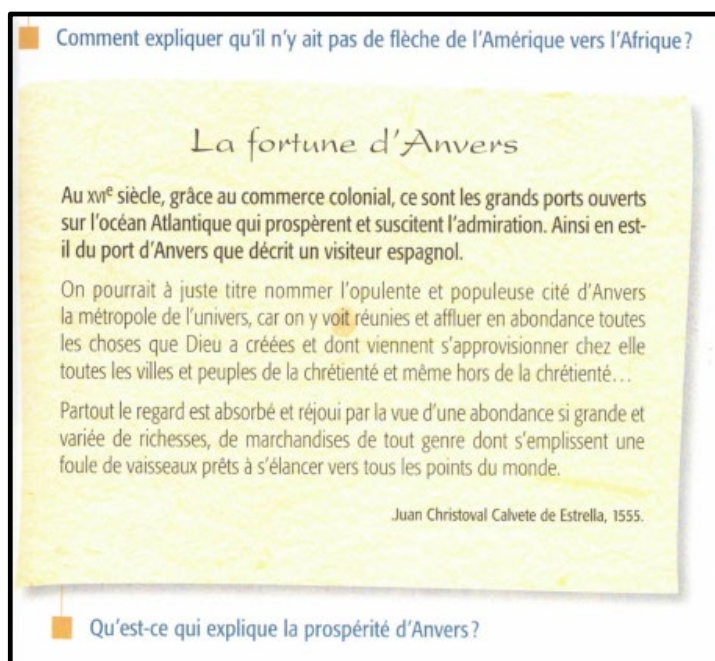
- *Réalités 2A*
- *L'Occident en 12 événements 1B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*



En analysant ces volumes, nous n'avons repéré aucun qui mettent en valeur le témoignage ou la voix des Noirs dans cette tragédie, à l'exception *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, qui cite les propos d'Alfonso roi du Congo (p. 76). Mais, en deux phrases seulement, les auteurs du manuel nous renseignent sur ce roi, ce qui ne permet pas de comprendre réellement la relation entre le roi du Congo et le Portugal. Les auteurs ces ouvrages relèvent les paroles du roi Alfonso en ces termes : « Le roi du Portugal établit un poste de

commerce au Congo. Il tisse des liens avec le roi Alfonso, qui lui écrit ceci en 1526 » (Brodeur-Girard, S. *et al.*, 2006c : 76).

Figure 5.20 D'Alfonso du Congo à Jean du Portugal



Toujours dans le volume *D'hier à demain B*, après avoir décrit le commerce triangulaire (p. 76), les auteurs citent Juan Christoval Calvete de Estrella (1555) pour vanter la richesse du port d'Anvers (p. 77). Plusieurs questions sont posées aux élèves telles que :

- « Qu'est-ce qui explique la prospérité d'Anvers ?
 - Les pays entretiennent-ils des rapports économiques égalitaires ? »
- (Brodeur-Girard, S. *et al.*, 2006c : 77).

Figure 5.21 La fortune d'Anvers

Les auteurs de ce manuel mettent en évidence la richesse de ces ports, et ce, à travers le regard d'un Européen (un historien espagnol) : Juan Christoval Calvete de Estrella. Les auteurs parlent brièvement d'un port, d'une façon très positive, alors qu'il s'agit de haut lieu de souffrance. Ils ne parlent pas des millions d'Africains qui étaient vendus dans ces ports européens, les esclaves noirs sont donc inexistantes. Leurs expériences, leur mise en vente une fois arrivée au port, la négation de leur humanité, et leurs histoires sont totalement évacuées du récit historique. À travers le regard ou le témoignage d'un esclave, tel que Olaudah Equiano, la description du port aurait été autrement. Les ports négriers, en Europe, étaient des endroits très importants dans la traite des Noirs. Selon Dorigny et Gainot (2006), « L'Europe négrière s'appuya surtout sur les ports de sa façade atlantique, en plein essor depuis la mise en valeur des colonies

d'Amérique » (Dorigny et Gainot, 2006 : 24). À l'époque on les appelait les ports négriers et ils étaient situés partout, parmi lesquels, un très connu, devenu le patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO : l'île de Gorée qui n'est citée nulle part dans les volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Pourtant, d'anciens esclaves, comme Olaudah Equiano, ont rendu témoignage de ces endroits. C'est le cas pour son récit autobiographique, où Equiano relate parfaitement le déroulement sur un port négrier :

plus le bateau avançait, plus on apercevait tout le port ainsi que les autres bateaux [...] nous nous dirigeâmes vers la cours du marchand, où on nous entassa tels des moutons [...] on nous vendit de nouveau d'après leur manière habituelle, qui est la suivante : au signal donné (tel que le roulement d'un tambour), les acheteurs accourent dans l'enclos où les esclaves sont massés, et choisissent le lot qu'ils préférèrent (Equiano, 2008 : 104-105).

Les ports européens étaient très riches, entre autres grâce à la traite négrière, ce qui n'est pas expliqué dans ce manuel. Les auteurs de cet ouvrage demandent aux élèves ce qui explique la richesse de ce port. Pour Dorigny et Gainot (2006) : « Les activités négrières et les retours des denrées coloniales furent le moteur du développement des grands ports nord-atlantique, vitrines ostentatoires de la prospérité d'une Europe occidentale en croissance rapide à partir des années 1740 » (Dorigny et Gainot, 2006 : 24). Alors, comment les étudiants peuvent-ils répondre à cette question, puis se forger une idée réelle des ports, à cette époque, si aucune explication, aucun lieu de mémoire et aucun témoignage ne leur sont fournis ?

Le livre *L'Occident en 12 événements IB* consacre plusieurs pages à l'esclavage des Noirs, mais il n'y a aucun témoignage provenant des concernés. Dans un encadré intitulé, *Des enlèvements qui alimentent la traite des esclaves*, les auteurs de ce volume citent Jean-Baptiste Labat, un historien français (*Nouveau voyage aux îles de l'Amérique*,

1722), où il explique la traite des esclaves. L'explication de Labat nous laisse entendre que les rois africains vendaient aux marchands européens les esclaves africains (p. 107).

[...] il arrive souvent que ces petits rois s'engagent à fournir aux marchands européens un plus grand nombre d'esclaves qu'ils n'en ont en leur pouvoir, et quand ils se voient pressés, ils envoient [d]es sortes de marchands dans les villages de leurs voisins et même dans ceux de leur dépendance pendant la nuit, où ils enlèvent tout ce qu'ils attrapent d'hommes, de femmes, d'enfants, et les conduisent au vaisseau ou comptoir du marchand à qui on les doit livrer, qui les marque aussitôt avec un fer chaud, et ne manque pas de les mettre aux fers pour s'en assurer (Blouin, 2005 c : 107).

Alors que le processus est bien plus compliqué. M'Bokolo (1997) met en lumière les différentes étapes de la traite et conclut qu'« À son apogée, la traite des esclaves était devenue pour les Africains une sorte de machination infernale à laquelle il fallait se joindre ou périr » (M'Bokolo, 1997 : 9).

En analysant *Regards sur les sociétés, volume 2*, nous constatons qu'il y a plusieurs témoins de l'histoire, mais ils sont tous Européens. Les extraits deux à cinq mettent en évidence le point de vue des économistes européens (p. 54-55). Par exemple, l'extrait 2, de la page 54, nommée *Le commerce transatlantique vu par un économiste du XVIII^e siècle*, révèle le point de vue d'un économiste européen. Il s'agit d'un passage tiré du livre *Le progrès du commerce*, dans Jean Breteau et Marcel Lancelin (Dalongeville, A. et al., 2006 b : 54).

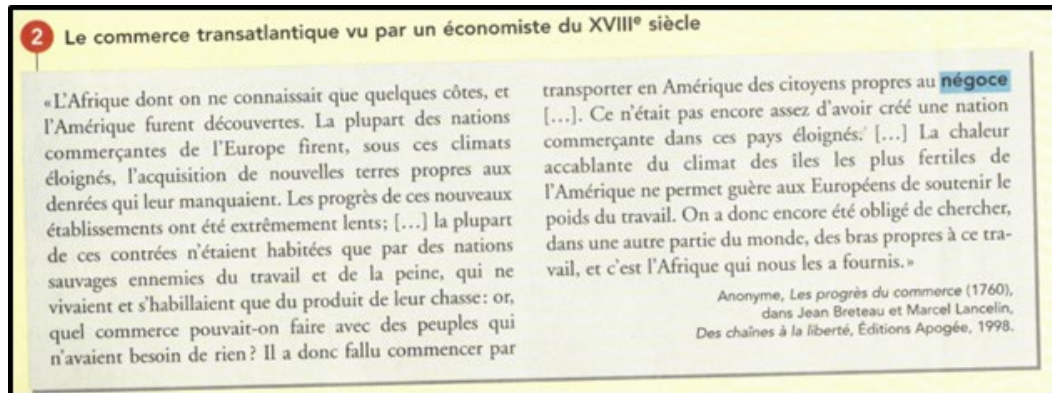


Figure 5.22 Le commerce transatlantique vu par un économiste du XVIII^e siècle

L'extrait 3, *Le commerce triangulaire a enrichi l'Europe, selon des historiens du XXI^e siècle* (p. 55), rapporte les propos des historiens Hugues Daussy, Patrick Gilli et Michel Nassiet.

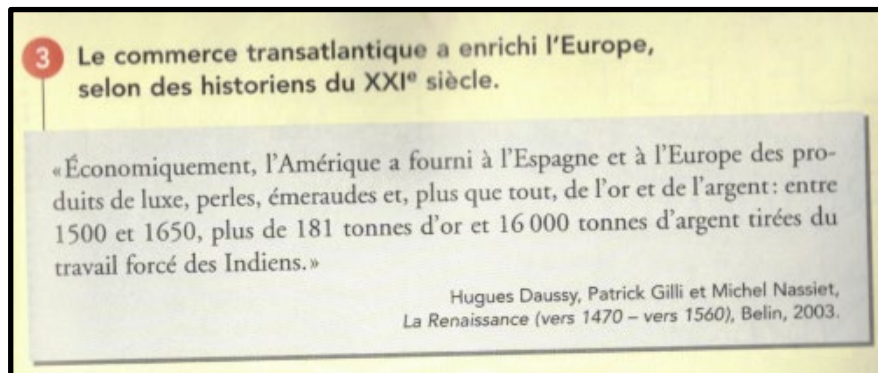


Figure 5.23 Le commerce transatlantique a enrichi l'Europe, selon des historiens du XXI^e siècle

4 Un historien français du XX^e siècle



Fernand Braudel en 1985.

Fernand Braudel
(1902–1985)

Fernand Braudel est l'auteur de l'ouvrage *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Selon lui, l'histoire existe à travers le regard des historiens et des historiennes. Il a renouvelé le visage du monde en ouvrant l'histoire à l'étude des grands espaces et des phénomènes de longue durée. Fernand Braudel a défini le concept d'« économie-monde » (doc. 5).

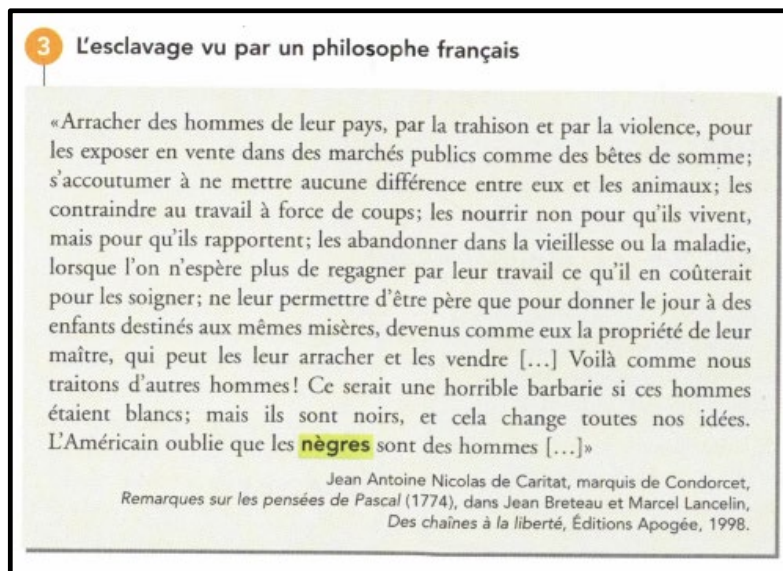
Le passage 4 affiche une photo de l'historien Fernand Braudel ayant pour titre *Un historien français du XX^e siècle*. Selon les auteurs du manuel *Regards sur les sociétés volume 2*, Braudel est l'historien qui a défini le concept de l'« économie-monde ».

Figure 5.24 Un historien français au XX^e siècle

Enfin, l'extrait ci-dessous, sous le nom de *L'économie-monde (XV^e -XVIII^e siècle)*, selon Fernand Braudel, relève la définition d'« économie-monde » de l'historien Fernand Braudel.



Figure 5.25 L'économie-monde (XV^e-XVIII^e siècle) selon Fernand Braudel



À la page 77, *Regards sur les sociétés volume 2* cite Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet pour rendre compte de la condition des esclaves, dans la section 3 : *L'esclavage vu par un philosophe français* (Dalongeville, A. et al., 2006b : 77).

Figure 5.26 L'esclavage vu par un philosophe français

De plus, avant de présenter le Code noir, *Regards sur les sociétés volume 2*, affiche sur la page 80 en gros titre : *Analyser une bande dessinée historique à l'aide de documents*. Par la suite, les auteurs formulent une explication de la bande dessinée : « La bande dessinée historique est un ouvrage de fiction qui s'inspire de la réalité historique. On y retrouve de nombreux renseignements sur le passé, mais pour l'analyser il faut se fonder sur des connaissances et sur des documents historiques » (Dalongeville, A. et al., 2006 b : 80). À la suite de cette explication, à la page 81, on retrouve un extrait du livre *De l'esprit des lois*, de Montesquieu, philosophe français qui émet son opinion sur l'esclavage des Noirs qui se lit ainsi :

Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais : Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres. Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves (Dalongeville, A. et al., 2006 b : 81).

Sur cette même page, il y a l'illustration d'une bande dessinée appelée *Bois d'ébène*. Cette bande dessinée, écrite par François Bourgeon (dessinateur français), relate l'esclavage des Noirs. Or, la bande dessinée est une histoire fictive qui ne permet vraiment pas de comprendre et de prendre connaissance de la vraie réalité et de la vie quotidienne de l'esclave. Raconter cette histoire à travers une bande dessinée banalise l'événement et donne l'impression qu'il s'agit de la fiction.

Les ouvrages *Réalités 2B*, et *Présences, 1re année du 2e cycle volume 2* vont dans le même sens, alors que les auteurs présentent l'écrivaine du roman *La case de l'oncle Tom* et l'abolitionniste Harriet Beecher-Stowe. *Réalités 2B* souligne que « En 1852, le roman *La case de l'oncle Tom* d'Harriet Beecher-Stowe raconte les aventures d'un vieil esclave noir. Harriet Beecher-Stowe est une abolitionniste qui a écrit ce récit pour protester contre l'esclavage des Noirs » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 204). *Présences, 1re année du 2e cycle volume 2* la qualifie de femme engagée qui a contribué « ainsi à accélérer la dénonciation de ce système inhumain » (Dalongeville, A. e., 2007 b : 139).

5.1.3 Marron et résistance (ou abolitionniste)

Analyser la résistance ou les luttes, met en relief la mémoire identitaire des Noirs et la prise en compte de leur parole dans la transmission du récit historique. Cela nous permet d'observer les silences historiques, l'exclusion et les omissions majeures, et ce dans leur propre histoire. Nous nous attardons d'abord sur la résistance et ensuite nous abordons les abolitionnistes.

L'Occident en 12 événements 1B et *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* sont les seuls manuels qui formulent une définition sur le mot « marron » (p. 93) qui est la résistance contre l'esclavage des Noirs. Dans le livre *L'Occident en 12 événements 1B* la définition est dans la partie intitulée, *Dossier C : Les Européens en Amérique : les effets sociopolitiques* (p. 92), où il est surtout question des Amérindiens.

Il s'agit d'une très brève définition en deux phrases, hors contexte, qui ne permet pas de comprendre l'importance de ce groupe dans l'abolition de l'esclavage. Les auteurs de ce manuel émettent cet énoncé : « On dit dans les colonies d'Amérique, qu'un *Nègre est marron*, qu'il est devenu marron, pour dire qu'il s'est enfui, qu'il s'est retiré dans les bois, dans les déserts, pour y vivre en liberté. Il se dit aussi des animaux, qui de domestiques sont devenus sauvages » (Blouin, 2005 c : 93). Le manuel *L'Occident en 12 événements 1B* fait mention du marron, mais sans expliquer son rôle fondamental dans la lutte pour l'abolition de l'esclavage, qui plus est, il est hors contexte. Alors, il est impossible pour l'étudiant de comprendre cette notion.

Par contre, les auteurs de *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* élaborent beaucoup plus sur le mot « marron » (p. 179). D'ailleurs, ils consacrent une page, intitulée *La résistance à la domination britannique*, pour nous renseigner sur le marron. Précisons que les auteurs soulignent principalement la résistance de la France : « La résistance à la domination britannique en Dominique vient surtout de la France, qui possède toujours dans les Antilles la Martinique et la Guadeloupe » (Fortin, S. et al., 2006a : 179). Par la suite, les auteurs de ce même manuel nous éclairent sur les marrons, mais selon eux, leurs luttes avortent : « Les Britanniques doivent également faire face à l'opposition manifestée par les Caraïbes et les marrons. Les marrons se révoltent à deux reprises contre les autorités britanniques [...] Ces deux révoltes se soldent par des échecs » (Fortin, S. et al., 2006a : 179). Puis, dans l'encadré *Un traité de paix avec les marrons*, les auteurs soulignent que les Britanniques ont été aux prises avec les luttes des marrons tout au long de la période coloniale.



Regards sur les sociétés volume 2 ne se penche pas sur le mot marron, mais il présente Toussaint Louverture dans un très petit encadré, et ce, en deux phrases. C'est bien la première fois qu'un volume fait allusion à la résistance et à un héros noir. Les auteurs avancent que « Toussaint-Louverture [...] a lutté pour l'indépendance d'Haïti » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 76).

Les abolitionnistes sont ceux ou celles qui ont combattu pour mettre fin au système esclavagiste. Ce mouvement a pris plusieurs formes, notamment par la littérature, les fuites, les révoltes... Plusieurs volumes évoquent le mouvement abolitionniste :

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève B*

- *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle volume 2*
- *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève B*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*
- *Réalités 2B*

Figure 5.27 Un héros haïtien

En analysant le contenu des manuels, nous avons constaté que seule Harriet Tubman est citée comme abolitionniste noire, et ce, toujours en lien avec le chemin de fer souterrain, le réseau clandestin qui mène les esclaves fugitifs vers le Canada. Toutefois, les auteurs de ces manuels n'évoquent pas toujours Tubman comme une abolitionniste, comme c'était le cas pour l'écrivaine Harriet Beecher-Stowe (dans les volumes *Réalités 2B*, et *Présences*, 1re année du 2e cycle volume 2).

Par exemple, selon les auteurs de *Fresques*, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B : « Harriet Tubman est bien connue pour son implication dans l'organisation de l'*underground railroad*, un réseau clandestin mis sur pied par les abolitionnistes » (Fortin, S. e., 2007 b : 119). Les auteurs ne la présentent pas comme une abolitionniste. Ces renseignements sont accompagnés d'une photo d'Harriet Tubman : *Portait* (p. 119).

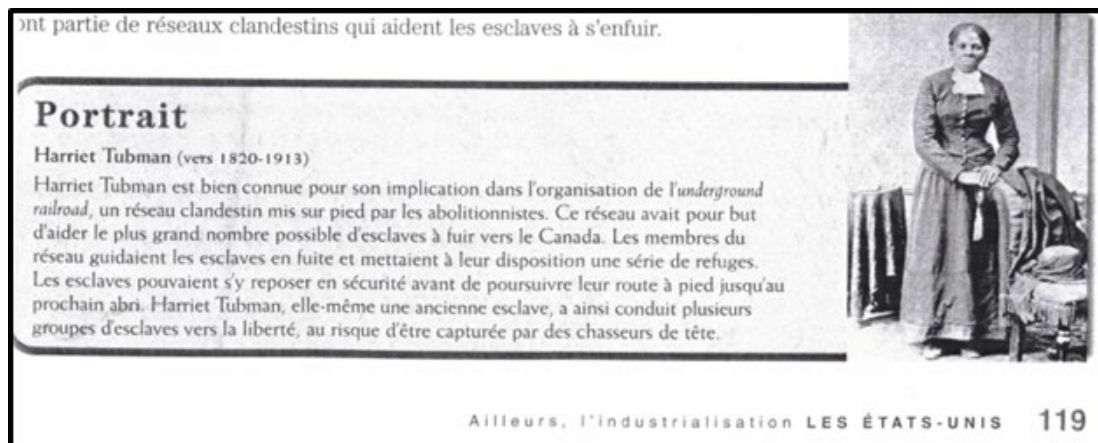


Figure 5.28 Portrait Harriet Tubman (vers 1820-1913)



Présences, 1^{re} année du 2^e cycle volume 2 va dans le même sens, en montrant Harriet Tubman, dans un très petit encadré, comme la « « Moïse noire » [qui] libère par la suite 300 esclaves au cours de 19 voyages, grâce à un réseau clandestin appelé *The Underground Railroad* » (« le chemin de fer souterrain ») » (Dalongeville, A. e., 2007b : 139). Sur cette même page, les auteurs présentent la romancière Harriet B. Stowe dans l'encadré : *Une vente d'esclaves aux enchères*. Une photo d'esclaves aux enchères, qui est pour le roman de Stowe, *La case de l'oncle Tom*, accompagne

les explications. Les auteurs de ce volume disent de cette romancière : « Harriet B. Stowe, Nordiste engagée contre l'esclavagisme, décrit dans son roman, paru peu avant le début de la guerre de Sécession, la situation des esclaves. Elle contribue ainsi à accélérer la dénonciation de ce système inhumain » (Dalongeville, A. e., 2007b : 139).

Puis, ils émettent une citation du président d'Abraham Lincoln : « Une maison divisée contre elle-même ne peut pas se tenir debout. Un gouvernement ne peut pas indéfiniment demeurer à demi libre et à demi esclave. Je n'entends pas que l'Union soit dissoute [...]. Mais j'entends qu'elle cesse d'être divisée. Abraham Lincoln, 1860 » (Dalongeville, A. e., 2007b ; 139) .

Figure 5.29 Une combattante pour la liberté



Les auteurs du manuel *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle* présentent Harriet Tubman dans un encadré : 5.51 *Harriet Tubman (1820-1913)*. Ils dépeignent Harriet Tubman comme « une des premières femmes noires à défendre activement les droits des Afro-Américains » (Thibeault, A. *et al.*, 2006 b : 323). Ils font aussi mention du réseau clandestin appelé le « chemin de fer souterrain » (Thibeault, A. *et al.*, 2006 b : 323) qui a aidé les esclaves du Sud des États-Unis à se réfugier au Canada. Ils donnent très peu de renseignements sur Harriet Tubman.

Figure 5.30 Harriet Tubman (1820-1913)

Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle, volume 2 évoque également Harriet Tubman au bas de la page p. 366, dans la section *Ailleurs : Les États-Unis*. *Québec, une histoire à suivre...* par contre, il nous informe un peu plus que les autres manuels, quoiqu'elle est décrite en deux phrases, et l'explication est accompagnée d'une petite photo. Mais, on sait qu'elle est une abolitionniste : « Harriet Tubman est une ancienne esclave qui a lutté pour l'Abolition de l'esclavage aux États-Unis. Elle a dirigé plusieurs expéditions afin de libérer des Noirs qu'elle conduisait secrètement au Canada » (Bédard, R. *et al.*, 2007 b : 366).



Figure 5.31 Harriet Tubman vers 1860

En outre, certains manuels rappellent le mouvement abolitionniste sans citer de noms d'abolitionnistes noirs. C'est le cas de :

- *Histoire en action, manuel de l'élève 2 ;*
- *Réalités 2B ;*
- *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B.*

Histoire en action, Manuel de l'élève 2, fait allusion aux esclaves noirs dans la partie titrée : *Des colonies populeuses et prospères*. Les auteurs rappellent la présence des

esclaves amenés de force aux États-Unis (Lord & Léger, 2005 b : 121). Dans la section *Faits d'hier, Enfin la liberté!* les auteurs expliquent brièvement le mouvement abolitionniste et selon eux « certains Européens se déclarent contre l'esclavage. D'abord, peu nombreux, ces abolitionnistes se font entendre de plus en plus » (Lord & Léger, 2005 b : 203). Ils donnent l'exemple d'Haïti « Dans les plantations du Sud des États-Unis, ces rébellions sont brutalement réprimées. Dans l'île française d'Haïti, elles mènent à la création de l'État noir d'Haïti en 1804 » (Lord & Léger, 2005 b : 203).

Réalités 2B, dans l'encadré de la page 208, indique les différents mouvements réformistes de l'époque qui sont : mouvement de tempérance, mouvement féministe et mouvement abolitionniste. C'est en quelques phrases que les auteurs définissent le mouvement abolitionniste aux États-Unis : « Les réformistes recommandent aussi l'abolition de l'esclavage » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 208). Pour le mouvement féministe, dans *Réalités 2B*, nous pouvons voir l'image d'une femme blanche tenant une pancarte : *Droit de votes aux femmes*. En ce qui concerne le mouvement abolitionniste, dans ces deux volumes, *Histoire en action, manuel de l'élève 2* et *Réalités 2B*, nous avons l'impression que les Noirs sont à l'extérieur de leur propre histoire. Les auteurs du volume *Réalités 2B* formulent que « Certains proposent une émancipation graduelle. D'autres désirent l'abolition immédiate. Les deux méthodes sont encore en débat lorsque la guerre de Sécession éclate » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 208). Le livre *Histoire en action, manuel de l'élève 2* va dans le même sens en disant : « D'abord peu nombreux, ces abolitionnistes se font entendre de plus en plus » (Lord & Léger, 2005 b : 203). Les pronoms « certains » que les auteurs utilisent pour décrire le mouvement abolitionniste demeurent vagues. On se demande qui sont ces personnes qui proposent une abolition graduelle et d'autres, une abolition immédiate. Les auteurs ne citent aucune personne abolitionniste noire, ce qui laisse entendre que l'Européen est au centre de ce mouvement.

Pour parler des abolitionnistes, *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B* nous informe qu'«un mouvement pour l'abolition de l'esclavage aux États-Unis commence à émerger. Certains écrivent des articles ou des romans afin de faire circuler leurs idées» (Fortin, S. e., 2007 b : 119). Cette explication reste aussi très vague. Elle ne nous renseigne pas sur les personnes qui ont favorisé le mouvement abolitionniste. Comme les autres ouvrages, *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B* emploie le terme «certains» (p. 119), ce qui donne un caractère imprécis et indéfini. Ces descriptions ne donnent pas aux Noirs l'impact et l'importance qu'ils ont eus dans ce mouvement et dans leur propre libération.

Par contre, les deux volumes suivants, *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle, volume 2* et *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B* sont un peu plus explicites sur les abolitionnistes en citant Abraham Lincoln.

Les auteurs de *Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle, volume 2* nous renseignent un peu plus sur l'abolition de l'esclavage en précisant que le président Abraham Lincoln est en faveur de l'abolition de l'esclavage. Les auteurs de ce manuel rappellent l'esclavage des Noirs aux États-Unis ainsi que son abolition. Ils affirment que «les vastes plantations de coton sont exploitées par une main-d'œuvre formée d'esclaves. En 1860, l'élection du président Abraham Lincoln, qui prône l'abolition de l'esclavage» (Bédard, R. et al., 2007 b : 366).

Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève B va dans le même sens en rappelant la guerre de Sécession (1861-1865) et en faisant allusion à l'esclavage des Noirs aux États-Unis dans un petit encadré. Ils précisent l'abolition de l'esclavage par Abraham Lincoln : «Abraham Lincoln partisan de l'abolition de l'esclavage des Noirs,» (Thibeault, A. et al., 2006 b : 306). À la page 323 aussi, on rappelle le mouvement abolitionniste et Abraham Lincoln qui proclame l'émancipation des Noirs aux États-Unis. Dans la section *Les États du Nord et du Sud*, les auteurs expliquent les raisons

pour lesquelles le Nord et le Sud des États-Unis sont opposés. Selon eux, « la question de l'abolition de l'esclavage est au cœur » (Thibeault, A. *et al.*, 2006 b : 323) de cette division.

5.1.4 Héritage ou incidence

Tous les cinq volumes soulignent l'héritage du commerce triangulaire : *Réalités 2A*, *L'Occident en 12 événements 1B*, *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, *Regards sur les sociétés, manuel de l'élève 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. Par contre, *Réalités 2A* et *L'Occident en 12 événements 1B* sont les deux volumes qui développent le plus sur l'héritage du commerce triangulaire.

Réalités 2A consacre sept pages pour expliquer la mémoire du colonialisme, alors que c'est en quelques phrases que le commerce triangulaire, le navire négrier, la disparition autochtone et l'arrivée des Noirs en Amérique sont exposés. Dans la section, *Les vestiges du colonialisme* (p.102), les auteurs mettent en évidence l'héritage de la colonisation, parmi lesquels le tableau 2.64 *Les langues des conquérants*. En gros titre, on peut lire : « Des conquérants identifiables » (p. 102).

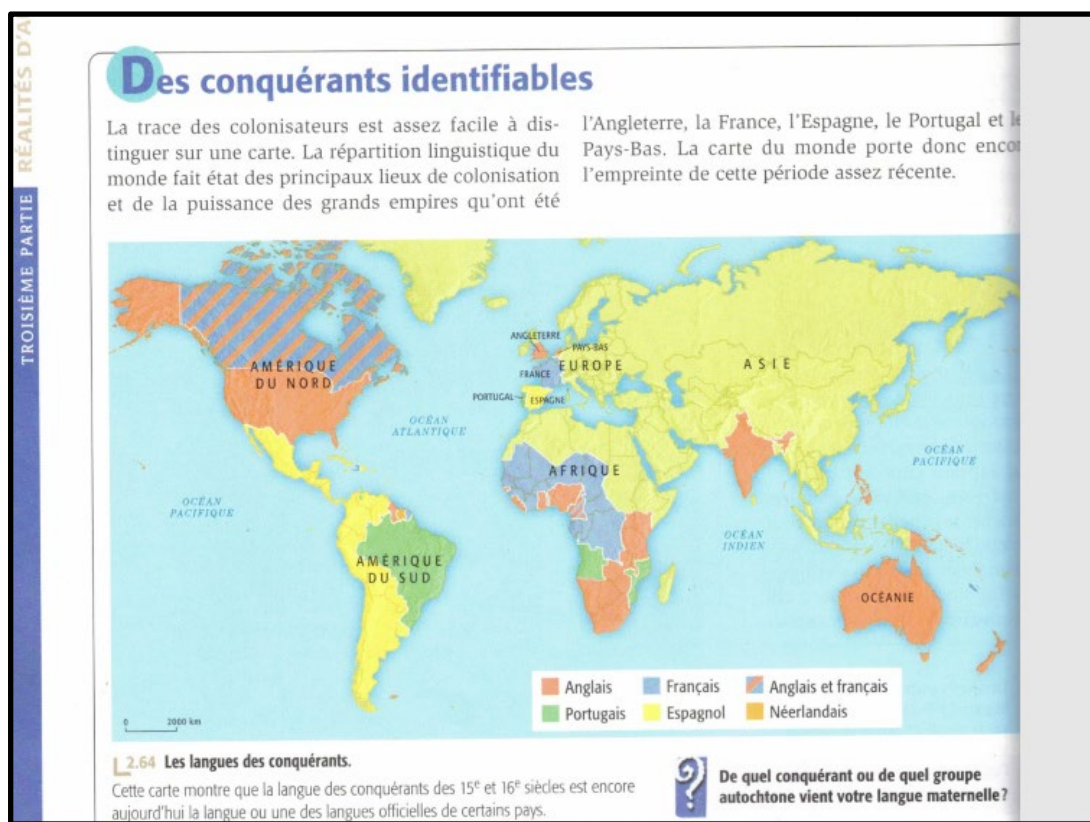
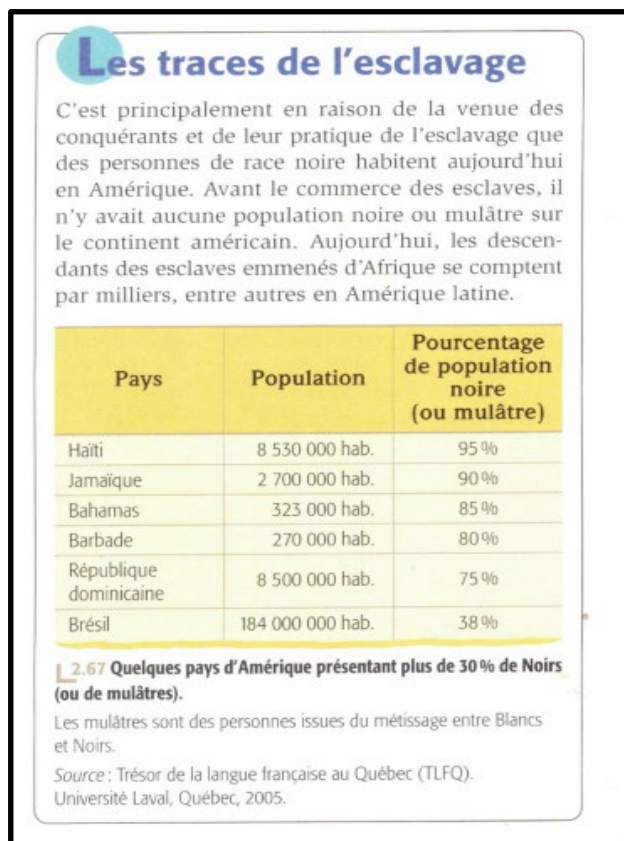


Figure 5.32 Des conquérants identifiables



De plus, pour les auteurs de ce manuel, l'une des conséquences et des traces de l'esclavage des Noirs est la présence des personnes de race noire dans divers pays d'Amérique et du fait que les Noirs aient adopté la religion des conquérants. À cet effet, les auteurs ont dressé un tableau intitulé *Les traces de l'esclavage. Quelques pays d'Amérique présentant plus de 30 % de Noirs (ou de mulâtres)*.

Parmi les vestiges du colonialisme, les pages 104 et 105 vont dans le même sens en insistant sur les liens commerciaux, politiques et culturels qui se sont tissés entre les anciennes colonies et « les empires grands du passé » (Lamarre, *et al.*, 2006c : 104). « Malgré la violence de ses conquêtes, l'Angleterre a conservé des relations avec plusieurs de ses colonies » par le biais du Commonwealth (Lamarre, *et al.*, 2006c : 104). D'ailleurs, une grande carte du monde démontre les territoires conquis par les Français et les Britanniques. L'accent est mis sur les conquêtes et l'expérience des Noirs est inexistante (presque).

Figure 5.33 Les traces de l'esclavage

L'Occident en 12 événements 1B révèle d'autres aspects de l'héritage du commerce triangulaire. Dans la section *Contribution à l'humanité*, les auteurs font ressortir les aspects positifs de ces rencontres entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. D'abord, dans les paragraphes *L'alimentation* et *Les sports et les loisirs*, les auteurs rappellent l'influence et les transferts culturels entre Européens et Amérindiens dans ces domaines. Ils réservent un petit encadré, *La musique*, pour remémorer ce que l'esclavage a apporté en Amérique. À la page 121, il y a une photo de Miles Davis et un petit texte de cinq phrases qui décrit l'héritage de l'esclavage des Noirs :



Tu connais certainement des artistes d'origine afro-américaine qui se sont illustrés dans le domaine musical. C'est un domaine dans lequel ils excellent depuis longtemps. Les esclaves africains transplantés en Amérique ont emporté avec eux une riche tradition musicale. Les plaintes en travaillant pour se donner du courage ont donné naissance au jazz et au blues. La plupart des genres musicaux modernes, tels que le rock, le reggae et le hip-hop, en sont issus (Brodeur-Girard, S. *et al.*, 2006c : 121).

Figure 5.34 Miles Davis (1926-1991)

D'hier à demain, accorde quelques phrases pour parler de l'héritage du commerce triangulaire. Les pages 76 et 77 décrivent le commerce des esclaves et le commerce triangulaire. Les pages suivantes (78 et 79) s'attardent sur l'héritage de ce commerce. Les auteurs parlent des transferts culturels, parmi lesquels « L'alimentation constitue un autre exemple de transfert culturel. Ainsi, la pomme de terre et la tomate, originaire de l'Amérique, font maintenant partie intégrante de l'alimentation européenne. De la même origine, le manioc est un aliment de base en Afrique » (Laville *et al.*, 2006 b : 79). Puis, sous la rubrique *Info plus. Café, thé ou chocolat*, les auteurs dressent la liste de quelques produits alimentaires comme transferts culturels que va laisser en héritage le commerce triangulaire, qu'il nomme économie-monde. « Le café vient de l'Afrique, le thé de l'Inde et de la Chine et le chocolat de l'Amérique... Ces trois boissons présentes en Occident constituent un exemple parfait d'économie-monde » (Laville *et al.*, 2006 b : 79). Il est important de mentionner qu'il n'y a aucune personne noire sur cette illustration qu'on peut voir ci-dessous, mais nous pouvons voir des Européens, des Amérindiens et des Asiatiques.



Figure 5.35 Info Plus. Café, thé et chocolat

Le manuel *Regards sur les sociétés, manuel 2*, n'utilise pas le terme héritage ou contribution. Le chapitre sur *L'expansion européenne dans le monde* se termine, à la page 83. Puis, sous la rubrique *Et aujourd'hui....* Les auteurs font plutôt un parallèle et une comparaison à aujourd'hui à ce qui a trait au rapport économique et culturel entre les sociétés. Ils nous renseignent sur le commerce équitable pour des relations commerciales plus égalitaires.

Ainsi, les trois volumes que nous venons de présenter mettent en évidence l'apport positif de ce système commercial ; sauf *Regards sur les sociétés, manuel 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. À la page 64, *Regards sur les sociétés, manuel 2* rappelle très brièvement, et ce, en une phrase, les conséquences néfastes : « Les Européens ont instauré le commerce triangulaire, un système d'échange entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. [...] Ce système a aussi contribué à l'appauvrissement des populations africaines » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 64). *Histoire en action, manuel de l'élève 2* se distingue des autres manuels, car il va plus loin dans son explication en nous informant sur le bilan de la traite, quoique de manière très brève, et en deux phrases, les auteurs, citent l'UNESCO dans la section *Faits d'hier. Des chiffres intolérables*, et ils affirment que

Dans un texte publié en 2004 à l'occasion de l'Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et de son abolition, l'UNESCO retrace les grandes lignes du plus important trafic d'êtres humains jamais connu. Le bilan de la traite négrière est accablant : du 15^e au 19^e siècle, entre 15 et 18 millions de captifs africains ont été déportés vers l'Amérique (Lord & Léger, 2005 b : 91).

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 rappelle le nombre effroyable issu de ce commerce. Toutefois, auparavant en septembre 2001, l'UNESCO avait tenu une conférence à Durban en Afrique du Sud afin de lutter contre le racisme et d'émettre des recommandations. À l'occasion de cette conférence, l'UNESCO a déclaré explicitement qu'il reconnaissait

que l'esclavage et la traite des esclaves, en particulier la traite transatlantique, ont été des tragédies effroyables dans l'histoire de l'humanité, en raison non seulement de leur barbarie odieuse, mais encore de leur ampleur, de leur caractère organisé et tout spécialement de la négation de l'essence des victimes ; nous reconnaissons également que l'esclavage et la traite des esclaves constituent un crime contre l'humanité et qu'il aurait toujours dû en être ainsi, en particulier la traite transatlantique, et sont l'une des principales sources et manifestations du racisme, de la discrimination raciale, de la xénophobie et de l'intolérance qui est associée, et que les Africains et les personnes d'ascendance africaine, de même que les personnes d'ascendance asiatique et les peuples autochtones, ont été victimes de ces actes et continuent à en subir les conséquences (UNESCO, 2001 : 24).

La prochaine section porte sur le Québec. En analysant certains personnages historiques, nous pouvons mettre en lumière la présence ou l'absence des Noirs ; la considération de la mémoire identitaire des Noirs ; et la prise en compte de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs.

5.1.5 Le cas du Québec

Pour la catégorie *Le cas du Québec (Canada)*, nous avons retenu 8 volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

D'abord, quatre manuels, de la 1^{re} année du 2^e cycle (les volumes 1), contiennent les chapitres suivants : *Les premiers occupants (vers 1500)*, *L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760)* et *Le changement d'empire (1760-1791)*. Nous nous sommes surtout attardés sur le chapitre *L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760)* qui est en lien avec notre catégorie *le cas du Québec*.

- *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève A*
- *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle 2007, volume 1*
- *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle 2007, manuel de l'élève A*

- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1*

Les 4 autres volumes, de la 2e année du 2e cycle, contiennent les chapitres suivants : *Population et peuplement* et *Économie et développement*. C'est principalement le premier chapitre, *Population et peuplement*, qui est en lien avec notre thématique.

- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, tome 1*
- *Repères, 2e année du 2e cycle (un seul manuel)*

Dans *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 2*, c'est le chapitre *Pouvoir et pouvoirs* qui est en lien avec notre catégorie.

Nous commençons par effectuer la collecte de données, en lien avec notre catégorie, des quatre premiers manuels de la 1re année du 2e cycle ; puis, nous regroupons les quatre derniers de la 2e année du 2e cycle, ainsi que le volume *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 2*.

La première section concerne Matthieu da Costa. Ensuite, la deuxième partie touche les frères Kirke et Olivier Le Jeune, puis la troisième section porte sur Marie-Joseph Angélique. Nous terminons avec l'esclavage des Noirs au Québec. Étudier ces personnages permet d'observer dans quelle mesure les Noirs et leur mémoire sont inclus ou exclus de l'histoire du Québec. Il donne lieu d'examiner également si les conséquences de l'esclavage au Québec, dont le racisme, les inégalités raciales et les rapports de domination sont soulignés dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

Matthieu da Costa

Pour analyser la présence de Matthieu da Costa, nous avons relevé les volumes qui mentionnent Samuel de Champlain ou Pierre Du Gua de Mont, car lors des explorations, Matthieu da Costa les accompagnait. Nous avons donc trouvé quatre manuels qui font référence à Samuel de Champlain ou à Pierre Du Gua de Mont dans le chapitre *L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760)* :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle ;*
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1.*

Les quatre autres manuels mentionnent Samuel de Champlain ou Pierre Du Gua dans le chapitre *Population et peuplement* :

- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 ;*
- *Repères, 2e année du 2e cycle.*

Un seul manuel fait allusion à Samuel de Champlain au chapitre *Pouvoir et pouvoirs* :

- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 2.*

D'abord, dans *Fresques, 1re année du 2e cycle* les auteurs parlent de Samuel de Champlain et de Du Gua de Monts (p.68). Selon les auteurs « En 1608, Samuel de Champlain reçoit Du Gua de Monts la mission de trouver un endroit propice à l'établissement des Français » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 68). Ces explications sont accompagnées d'une photo de Samuel de Champlain (p. 68). Cependant, il n'y a aucune mention de Matthieu da Costa.

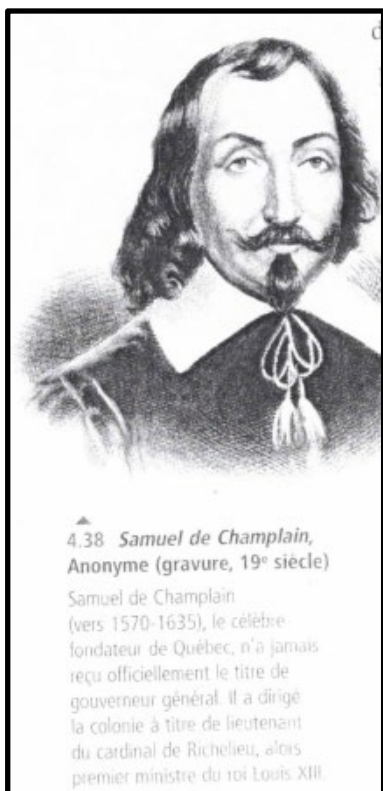
Le volume *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1* accorde plusieurs pages pour Samuel de Champlain, sans jamais faire allusion à Matthieu da Costa (p. 94-99). Les auteurs de ce manuel présentent une photo de Samuel de Champlain et une de Pierre Du Gua de Mont, l'explorateur qui accompagnait également Champlain (p.95 et 111).

Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A et *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1*, vont dans le même sens. *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A* présente les explorateurs Samuel de Champlain et Pierre Du Gua de Monts. Les auteurs de *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A* évoquent Pierre Du Gua de Monts en une page environ et précisent que : « En 1604, Pierre Du Gua de Monts obtient le monopole du commerce au Canada. [...] La même année, Du Monts établit une colonie dans l'île Sainte-Croix (aujourd'hui Nouveau-Brunswick) » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 79). Il en est de même pour le volume *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1*, qui consacre deux pages pour parler de Samuel de Champlain (p. 83 et 86) et de Pierre Du Gua De Monts (p. 83). Le paragraphe intitulé *La fondation de Québec*, dans le manuel *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A* évoque aussi la collaboration entre Champlain et Du Gua « ... Samuel de Champlain a toujours espoir de fonder une colonie en Nouvelle-France » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 80). Les auteurs de ce manuel affirment que « Il réussit à convaincre Pierre du Gua de Monts de s'établir non plus en Acadie, mais sur les rives du Saint-Laurent. En 1608, Champlain est nommé lieutenant du sieur Du Gua de Monts » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 80). Nous remarquons donc que Matthieu da Costa n'apparaît nulle part dans ces quatre volumes que nous venons de présenter.

En analysant, nous constatons que les volumes de la 2e année et du 2e cycle font aussi mention de Samuel de Champlain ou de Pierre du Gua de Monts, mais Matthieu da Costa est visiblement absent du récit historique.

Comme c'est le cas pour l'ouvrage *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1* qui accorde plusieurs pages pour Samuel de Champlain et du Gua de Monts, dans le chapitre *Population et peuplement*, les sections *L'occupation du territoire*, *Une faible évolution démographique* et *Pistes d'interprétation* (p. 24, 29, 33). Les auteurs de ce manuel parlent aussi de Pierre Du Gua (p. 159) et de Samuel de Champlain (p. 159, 160 et 163) dans le chapitre *Économie et développement*, où ils relatent le développement économique mise sur pied.

Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1, dans la partie *Le Régime*



français (1608-1760), les auteurs exposent la migration en Nouvelle-France. Ils mentionnent brièvement Samuel de Champlain : « Toutefois, ce n'est qu'en 1608, après une succession d'échecs, que l'explorateur et géographe Samuel de Champlain parvient à fonder un établissement permanent sur le site actuel de la ville de Québec » (Brodeur-Girard, S. e. , 2008a : 24). ***Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 2*** n'élabore pas sur Samuel de Champlain, mais dans un petit encadré, suivi d'une photo nommée *Samuel de Champlain, Anonyme (gravure, 19e siècle)*, les auteurs rappellent qui est Samuel de Champlain (p. 450).

Figure 5.36 Samuel de Champlain, Anonyme (gravure, 19^e siècle)

Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 évoque Samuel de Champlain aux pages 30 et 98. Les auteurs rappellent la fondation de la ville

de Québec par Champlain (p. 30) ; puis ils font mention des deux explorateurs : Samuel de Champlain et de Pierre Du Gua de Monts.

À partir de 1603, Samuel de Champlain explore la vallée du Saint-Laurent et en 1604, Pierre Du Gua de Monts entreprend une nouvelle expédition qui le conduit à l'île Sainte-Croix en Acadie. [...] L'année suivante, en 1605, les hommes décident de se déplacer dans le bassin d'Annapolis où ils fondent Port-Royal (Dalongeville, A. e. (2008a : 98).

Repères, 2e année du 2e cycle nous informe sur Samuel de Champlain (p. 18, 19, 20) et Pierre Du Gua de Monts (p. 18), notamment les auteurs rappellent les premières fondations en Nouvelle-France en retraçant les parcours de Champlain et de Du Gua : « Après avoir échoué à établir à Port-Royal, en Acadie, Samuel de Champlain convainc Pierre de Gua, sieur de Monts, mandaté par le roi de France... » (Sarra-Bournet, M. e., 2008 : 18). Dans ce manuel, il n'y a pas de photos de Du Gua de Monts et de Champlain, par contre on retrouve l'habitation de Samuel de Champlain (p. 19).

En résumé, aucun manuel ne fait mention de Matthieu da Costa. Samuel de Champlain ou Pierre Du Gua de Monts apparaissent dans plusieurs manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, sans que jamais le nom de Matthieu da Costa ne soit nommé. Or, da Costa est le symbole de la présence des Noirs au Québec (Canada), et ce avant l'esclavage des Noirs, car il est un homme libre (Williams, 1998 ; Austin, 2010 ; Bessière, 2012). Il n'était pas le simple interprète de Samuel de Champlain et de Pierre Du Gua de Monts. Matthieu da Costa connaissait parfaitement bien la langue et la culture des Amérindiens. Il a favorisé le rapprochement entre les peuples amérindiens et les Français. De plus, comme le soulignent certains (Williams, 1998 ; Austin, 2010, Bessière 2012), si Matthieu da Costa maîtrisait parfaitement bien la langue et la culture des peuples amérindiens, c'est que ce n'était certes pas son premier voyage au Canada. Williams (1998) maintient que

Samuel de Champlain met pied au Canada. Un Noir, Matthieu da Costa, l'accompagne au cours de ce troisième voyage. Champlain l'avait choisi en raison de son don des langues : il connaît en effet la langue des Micmacs d'Acadie. De toute évidence, ce n'était pas le premier voyage de da Costa au Canada (Williams, 1998 : 23).

Bessière (2012) va dans le même sens en citant Carpin (2004) : « si Da Costa « était déjà interprète en langue amérindienne, ce voyage de 1606 ne pouvait être son premier voyage » (Bessière, 2012 : 23). L'historien Johnston (2001) aussi se questionne sur l'apprentissage des langues amérindiennes par da Costa. Pour Johnston (2001), l'une des possibilités « est que Matthieu Da Costa [ait] passé suffisamment de temps dans les Amériques pour apprendre la langue d'une ou de plusieurs populations autochtones vivant de l'autre côté de l'Atlantique » (Johnston, 2001 : 7). De plus, Johnston (2001) rappelle que les relations entre les Amérindiens et les Européens étaient loin d'être pacifiques. Johnston (2001) précise que ces explorateurs ont embauché Matthieu da Costa pour sa connaissance des langues amérindiennes, mais aussi parce qu'il connaissait les coutumes de ces peuples. Ainsi, ils étaient à la recherche « des interprètes capables de contribuer à l'établissement et à l'entretien de relations à la fois pacifiques et profitables » (Johnston, 2001 : 15).

Austin (2010) va plus loin dans cette réflexion en avançant que Matthieu da Costa est fort probablement venu avant Samuel de Champlain.

Today, it is not uncommon for municipal and provincial Québec politicians to acknowledge, particularly during February's Black history month celebrations, that, in the early 1600s, the Black explorer Matthew da Costa accompanied 'the founding father' of New France/Québec, Samuel de Champlain, translating for him during his early encounters with the Mi'Kmaq Indigenous group. Yet few if any of these politicians have ever publicly queried how da Costa learned the Mi'Kmaq language or surmised that his facility with this language might suggest the obvious – that he had visited and established relations with Indigenous people in the region before Champlain (Austin, 2010 : 27).

Pour Austin (2010), Matthieu da Costa est un élément important dans la colonisation, car il a facilité l'établissement des francophones au Canada.

En outre, les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » nous renseignent sur les explorations et les activités commerciales de Champlain et Du Gua sans jamais citer Matthieu da Costa. Or, plusieurs historiens (Johnston 2001 ; Bessière, 2012) insistent sur le fait que da Costa ait participé dans les activités commerciales. Pour l'historien Johnston (2001), plusieurs auteurs affirment que da Costa se trouvait à Port-Royal au début des années 1600. Johnston (2001) soutient que

Cette affirmation se fonde sur le fait que Da Costa a signé un contrat l'engageant à travailler en qualité d'interprète pour Pierre Dugua de Mons (parfois écrit Du Gua de Monts), qui dirigeait les expéditions de la colonisation organisées par les Français à Sainte-Croix en 1604 et à Port-Royal en 1605 (Johnston, 2000 : 1).

Puis, Johnston conclue, mais sans toutefois le prouver, que « Da Costa prend part aux activités commerciales de Dugua le long du Saint-Laurent » (Johnston, 2000 : 15).

Ainsi, ce n'est pas seulement Matthieu da Costa qui est absent de ce récit historique, mais bien la présence des Noirs, leur mémoire et leur contribution au Québec à cette époque. Cette première partie nous permet donc de constater l'invisibilité des Noirs au sein de la société de l'époque. De plus, certains manuels montrent une photo de Samuel de Champlain, notamment :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle* (p.68) ;
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1* (p. 95) et Pierre Du Gua de Monts (p. 111) ;
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A* (p. 82) ;
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1* (p. 83, son habitation) ;
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 2* (p. 450),
- *Repères, 2e année du 2e cycle* (p.19 son habitation).

- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1* (p. 101 son habitation).

Mais, aucun manuel ne montre une image de Matthieu da Costa. Comme le conclut Bessière (2012) sur Matthieu da Costa,

Une chose est sûre, si cet homme a indubitablement favorisé, par sa profession, le rapprochement entre les peuples amérindiens et français, avant même l'établissement permanent de ces derniers dans la vallée du Saint-Laurent, sa seule existence démontre également que l'on pouvait être noir et libre en France au tournant du XVIIe siècle (Bessière, 2012 : 23).

Nous pouvons donc conclure que Matthieu da Costa et les Noirs sont manifestement absents et invisibles de la mémoire historique du Québec de cette époque. Dans la prochaine section, nous examinons, à travers les frères Kirke et Olivier Le Jeune, s'il y a une place réservée aux Noirs dans le récit historique, et s'ils sont présentés convenablement.

Les frères Kirke et Olivier Le Jeune

Cette partie s'intéresse aux frères Kirke et Olivier Le Jeune et en vérifiant les dates 1628-1629, nous avons retenu huit manuels susceptibles de faire référence aux frères Kirke et à Olivier Le Jeune :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A ;*
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1 ;*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 ;*
- *Repères, 2e année du 2e cycle.*

Toutefois, nous n'avons rien trouvé en rapport aux frères Kirke et à Olivier Le Jeune dans les manuels ci-dessous. Alors, dans cette partie, il ne sera pas question des volumes suivants :

- *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 (chapitre population et peuplement) ;*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 (chapitre population et peuplement) ;*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1 (chapitre population et peuplement).*

Sur ces huit manuels, deux s'intéressent aux frères Kirke, mais sans jamais faire référence à Olivier Le Jeune :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A.*

Un seul livre d'histoire et d'éducation à la citoyenneté se démarque des autres : *Repères, 2e année du 2e cycle*, car il cite Olivier Le Jeune.

Dans *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève A*, l'évocation aux frères Kirke est faite en ces termes : « Ainsi, en 1628, les navires de la Compagnies, qui transportent 400 colons, sont interceptés par ceux des frères Kirke, des **corsaires** anglais. Puis, en 1629, Québec tombe aux mains d'une flotte anglaise, encore une fois dirigée par les frères Kirke » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 78).

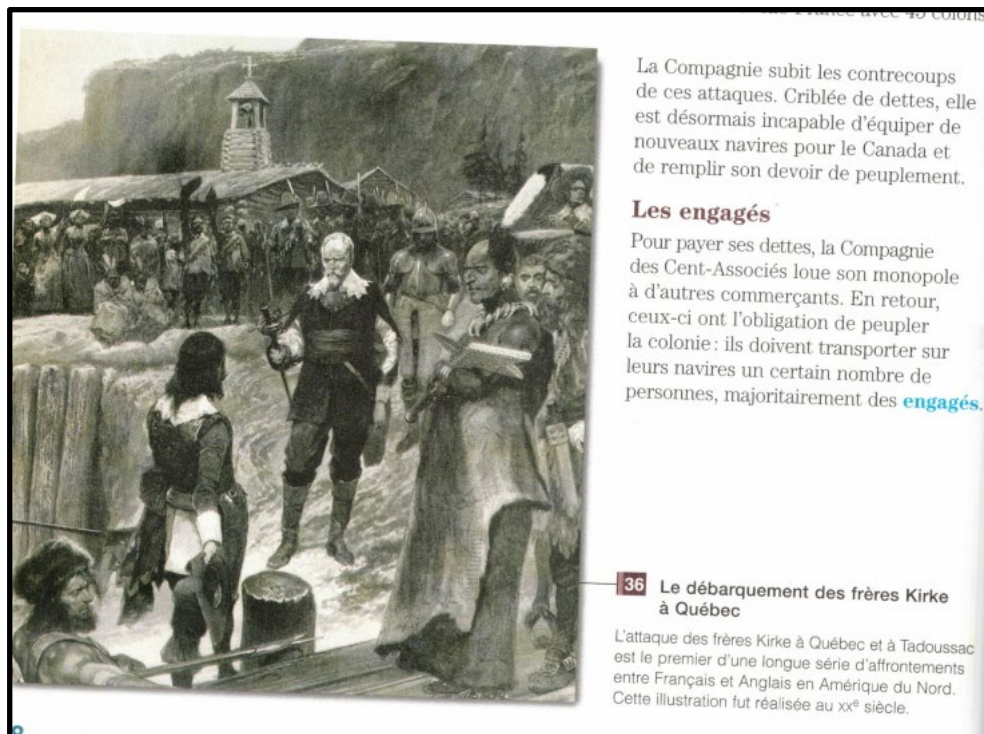


Figure 5.37 Le débarquement des frères Kirke à Québec

Bien que dans cette section, il s'agit d'analyser les frères Kirke et Olivier Le Jeune, en lisant le manuel *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle*, nous avons identifié le nom de Paul Le Jeune. Les auteurs de ce volume réservent un encadré pour Paul Le Jeune, titré *Propager la foi*. Ce court passage est suivi de plusieurs questions auxquelles l'étudiant doit répondre (p.81).

40 Propager la foi catholique

« Le second moyen de nous rendre recommandable aux Sauvages, pour les induire [amener] à recevoir notre sainte foi, serait d'envoyer quelques nombres d'hommes bien entendus à défricher et cultiver la terre, lesquels se joignant avec ceux qui sauraient la langue, travailleraient pour les Sauvages, à condition qu'ils s'arrêteraient, et mettraient eux-mêmes la main à l'œuvre, demeurant dans quelques maisons qu'on leur ferait dresser pour leur usage; par ce moyen demeurant sédentaires, et voyant ce miracle de charité en leur endroit, on les pourrait instruire et gagner plus facilement. »

Paul Le Jeune, *Relation de ce qui s'est passé en la Nouvelle-France sur le grand fleuve Saint-Laurent en l'année 1634, 1635.* (Français modernisé)

- Qui est Paul Le Jeune?
- Quel moyen propose-t-il d'utiliser pour atteindre son objectif?
- Selon ce document, pourquoi Paul Le Jeune veut-il coloniser la Nouvelle-France?

Or, Olivier Le Jeune doit son nom de famille à ce jésuite, Paul Le Jeune. Bessière (2012) le souligne dans son ouvrage *La contribution des Noirs au Québec. Quatre siècles d'une histoire partagée* : « Son nouveau maître le place à l'école des Jésuites à Québec pour faire son éducation et le baptise en 1633 en lui donnant le nom d'Olivier. C'est peut-être aussi à cet instant qu'il porte le nom de Le Jeune, sans doute en hommage à celui qui fut son instructeur, à savoir le père Paul Le Jeune » (Bessière, 2012 : 24). Trudel abonde dans le même sens en soulignant que le Père Paul Le Jeune

avait « pour premiers élèves un Amérindien et un négroillon » (Trudel, 2004 : 14), en faisant allusion à Olivier Le Jeune. Par conséquent, malgré la mention des frères Kirke et de Paul Le Jeune, Olivier Le Jeune est visiblement absent de ce manuel. Or, 1629 est l'année de vente d'Olivier Le Jeune, année qui marque le début progressif de l'esclavage au Québec.

Figure 5.38 Propager la foi catholique

Tout comme le volume *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, Repères, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel de l'élève A* présente les frères Kirke en retraçant leur parcours (p. 85 et p. 93) : « Au printemps 1628, des navires anglais commandés par les frères Kirke interceptent quatre bateaux français transportant vers Québec près de 400 colons » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 85). Ces explications sont accompagnées d'une photo des frères Kirke (p. 85).



Figure 5.39 La prise de Québec par les frères Kirke en 1629

À la page 93, les auteurs parlent des frères Kirke et des premiers religieux en Nouvelle-France dans le paragraphe *Le programme de l'Église. La conquête des âmes* : « Leur séjour est interrompu lorsque les frères Kirke occupent Québec, de 1629 à 1632. En 1625, la Compagnie de Jésus envoie à son tour des religieux jésuites en Nouvelle-France » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 93). On peut noter que comme le volume *Fresques, 1re année du 2e cycle*, l'ouvrage *Repères, 1re année du 2e cycle*, évoque aussi le jésuite Paul Le jeune à la page 97, mais Olivier Le Jeune est manifestement absent : « Le Jésuite Paul Le Jeune arrive à Québec en 1632. À l'automne 1633, il part pour six mois avec un groupe de Montagnais qui descendent le fleuve Saint-Laurent de Québec jusqu'aux environs de Kamouraska. Le jeune trouve le voyage particulièrement difficile » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 97). Ce passage est accompagné d'un extrait de Paul Le Jeune. Par conséquent, ces deux volumes, *Fresques, 1re année du 2e cycle* et *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A*, présentent les frères Kirke et le Père Paul Le Jeune, mais ne nous donnent aucune indication sur Olivier Le Jeune.

Le manuel *Repères, 2e année du 2e cycle* se distingue des deux autres que nous venons de présenter, car il est le seul à mentionner Olivier Le Jeune, par contre il n'y a aucune mention des frères Kirke ou du Père Paul Le Jeune. D'ailleurs, ce volume accorde deux pages (environ) pour aborder le thème de l'esclavage en Nouvelle-France (ce qui sera abordé un peu plus en détail dans la partie de *Marie-Joseph Angélique*). Il apporte quelques éclaircissements sur Olivier Le Jeune, mais en deux phrases seulement : « La première mention de l'esclavage des Noirs en Nouvelle-France remonte à 1628. Olivier Le Jeune, un jeune garçon de six ans originaire de Madagascar, arrive à Québec en 1628 et est vendu un an plus tard à un prêtre » (Sarra-Bournet, M. e., 2008 : 30). Par contre, les auteurs de ce manuel ne nous donnent aucune précision sur le nom du prêtre à qui a été vendu Olivier Le Jeune, ni sur la provenance du nom de famille d'Olivier. Même si les auteurs du manuel *Repères, 2e année du 2e cycle* citent Olivier Le Jeune,

ils ne nous apportent aucune précision sur les frères Kirke et sur l'achat d'Olivier Le Jeune du Père Paul Le Jeune.

Voyons à présent un autre personnage historique important : Marie-Joseph Angélique.

Marie-Joseph Angélique (1734)

La date 1734 nous permet de retenir huit manuels susceptibles de faire référence à Marie-Joseph Angélique :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A ;*
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1 ;*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 ;*
- *Repères, 2e année du 2e cycle.*

Sur ces huit volumes, les six manuels suivants font allusion à l'esclavage des Noirs au Québec, mais jamais ils ne mentionnent Marie-Joseph Angélique (ou Olivier Le Jeune) :

- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A ;*
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1 ;*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1.*

Alors, il s'agit, dans un premier temps, d'analyser les deux manuels qui font mention de Marie-Joseph Angélique : *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel A* et *Repères, 2e année du 2e cycle*. Ensuite, dans la section L'esclavage des Noirs au Québec, nous examinons de quelle manière les six manuels ci-dessus traitent la question de l'esclavage au Québec.



Tout d'abord, les auteurs du manuel *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, Manuel A*, dans le paragraphe, *Une société hiérarchisée*, évoquent en deux phrases l'esclavage des Noirs au Québec. Ils précisent que « sur une période de 125 ans, on compte près de 2500 esclaves amérindiens et environ 1000 esclaves noirs. Les esclaves, qui ne disposent d'aucune protection juridique, sont exclus de la hiérarchie sociale » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 92). *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel A* relève principalement le nombre d'esclaves qu'il y avait en Nouvelle-France. Par la suite, on ne repère aucune note historique à ce sujet, mais en

trois phrases, les auteurs dressent un court portrait de Marie-Joseph-Angélique : « En 1734, un incendie détruit une quarantaine d'habitations à Montréal. Accusée d'être responsable de l'incendie, Angélique, une jeune esclave noire, est condamnée à mort. Toutefois, les historiens doutent de plus en plus de la culpabilité de la jeune femme » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 93). Cette information est accompagnée d'une photo (p. 93), nommée *Le portrait d'Angélique*.

Sur cette même page où se trouve la photo d'Angélique, les étudiants sont invités à répondre à plusieurs questions parmi lesquelles : « Quelle place les Amérindiens occupent-ils dans la société canadienne ? » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 93). Cependant, aucune question n'est posée sur la place des Noirs dans la société canadienne. Comme nous pouvons le constater, nous apprenons très peu sur Marie-Joseph Angélique. De plus, il n'y a aucune question sur la place des Noirs au sein de la société, ce qui ne permet pas à l'étudiant d'établir un lien entre Marie-Joseph Angélique et les Noirs au Québec.

Figure 5.40 Le portrait d'Angélique

Toutefois, *Repères, 2^e année du 2^e cycle*, est le manuel, qui nous donne le plus d'indications sur Marie-Joseph Angélique. Soulignons que cet ouvrage aborde plusieurs thèmes qui touchent la période historique de Marie-Joseph Angélique, telle que l'esclavage des Noirs, la présence des Noirs au Québec et un lieu de mémoire en Estrie, le « *Nigger Rock* ».

C'est dans la section *Témoin de l'histoire*, que les auteurs nous informent sur Marie-Joseph Angélique (p. 30).



Figure 5.41 Marie-Joseph Angélique (vers 1710-1734)

Contrairement à *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel A*, cet ouvrage nous renseigne beaucoup plus sur Marie-Joseph Angélique. Nous prenons connaissance de sa provenance, de ces caractéristiques, de son propriétaire et des gestes qui lui sont reprochés. Cependant, ni *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel A*, ni *Repère, 2^e année du 2^e cycle* ne détaillent sur son châtiment. *Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle* formule en ces termes : « ... Angélique, une jeune esclave noire, est condamnée à mort » (Fortin, S. et al., 2006a : 93). *Repère, 2^e année du 2^e cycle* est un peu plus

explicite : « La peine est sévère : elle est condamnée à être pendue sur la place publique » (Sarra-Bournet, M. e., 2008 : 30). Pourtant, il apparaît important de préciser la peine qui lui a été réservée, car cela permet de mettre en lumière la manière dont les Noirs étaient traités au Québec, contrairement à l'idée voulant que l'esclavage était plus « humain » au Québec comparativement aux États-Unis. À ce sujet, Williams (1998) précise qu'« [o]n ne peut douter que tout esclavage est « inhumain et cruel », car, même sous sa forme la plus bénigne, il nie l'humanité et la dignité des personnes asservies et de la société qui s'adonne à cette pratique » (Williams, 1998 : 25). Marie-Joseph Angélique a non seulement été accusée injustement tel que le mentionne les deux volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, mais elle a aussi été torturée. À cela, Cooper (2007) fait revivre la mémoire de Marie-Joseph Angélique :

Ce dernier enfile les brodequins sur les jambes d'Angélique, il frappe sur ses jambes et brise ses os à l'aide d'un marteau. Angélique craque sous les coups répétés du tortionnaire. [...] Elle passe devant les gens, la tête nue, les jambes ensanglantées, le corps vêtu de l'habit du condamné (Cooper, 2007 : 263-264).

Williams (1998) dépeint aussi le triste sort qui lui est réservé en ces termes : « Le jour de son exécution, Angélique fut d'abord soumise à la torture jusqu'à ce qu'elle confesse son crime. Ensuite, elle fut promenée dans les rues dans une charrette à ordures... on avait placé une torche allumée dans sa main » (Williams, 1998 : 24-25).

En outre, pour parler de l'incendie de Montréal, les auteurs de *Repères, 2e année du 2e cycle* utilisent le mot « légende » : « Selon la légende, elle met le feu à la résidence de sa maîtresse dans la nuit du 10 au 11 avril 1734 » (Sarra-Bournet, M. e., 2008 : 30). Cette explication porte à confusion : est-ce Marie-Joseph Angélique ou l'incendie qui est une légende ? En revanche, ni Marie-Joseph Angélique ni l'incendie ne peuvent être considérés comme des légendes. Les historiens, aujourd'hui, remettent plutôt en question la fausse condamnation de Marie-Joseph Angélique (Williams, 1998 ; Cooper, 2007).

Repères, 2^e année du 2^e cycle est définitivement le manuel qui consacre le plus de pages pour nous renseigner sur les Noirs en Nouvelle-France (p. 30-31) ; non seulement sur Marie-Joseph Angélique, mais notamment sur le « *Nigger Rock* » qui est un lieu de mémoire en Estrie. Ce manuel accorde le plus d'espace à la mémoire de l'esclavage au Québec. Dans la partie *Héritage du passé*, les auteurs prennent le temps de retracer l'historique de « le rocher Nigger ». C'est le seul volume qui présente une photo de ce lieu de mémoire.

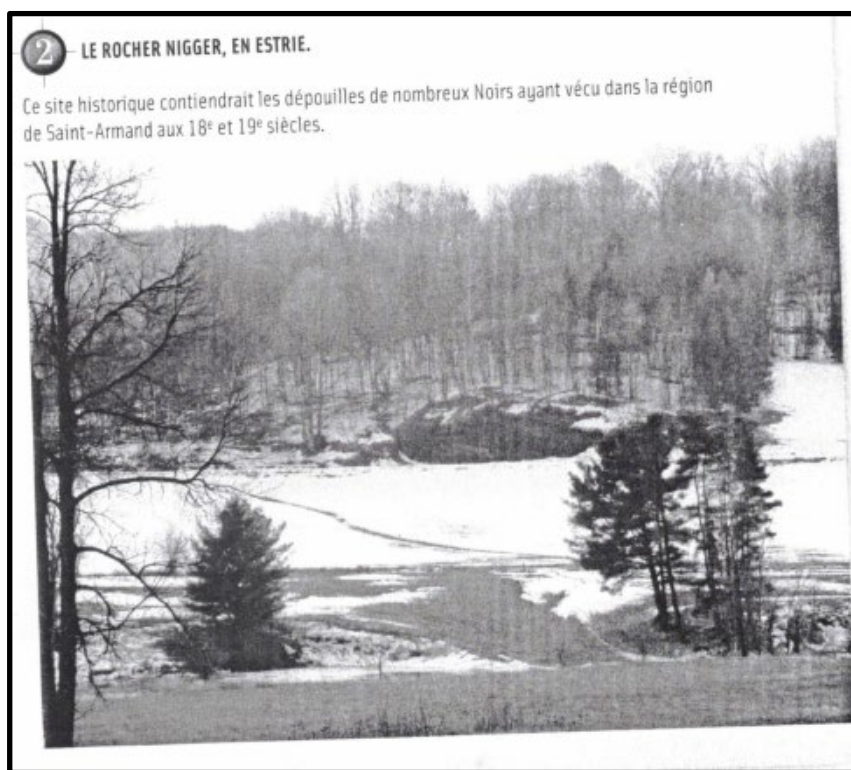


Figure 5.42 Le Rocher Nigger, en Estrie

Deux autres manuels font aussi allusion au « Nigger Rock », quoique de façon très brève :

- *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, volume 1* ;
- *Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1.*

Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 fait mention de ce lieu historique sous la section *Les échanges culturels*. En une page, les auteurs de ce manuel abordent les échanges culturels entre les Britanniques et les Canadiens français. Cependant, ils soulignent le lieu de mémoire le « rocher Nigger » en une phrase dans un petit encadré nommé *Des esclaves au Bas-Canada* : « Il existerait même un cimetière d’esclaves noirs au pied du rocher Nigger, dans la localité de Saint-Armand » (Brodeur-Girard, S. e., 2008a : 52). Mais, il n’y a aucune image qui l’accompagne.

Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 donne un peu plus de renseignements concernant ce lieu historique. Comparativement au volume *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1*, il rappelle le lieu de mémoire du cimetière d’esclaves noirs en trois phrases, dans un petit encadré intitulé *Nigger Rock*. Les auteurs nous renseignent que « Dans la région de Saint-Armand en Montérégie se trouverait un cimetière d’esclaves noirs appelé « Nigger Rock » dont les origines, selon les études plus récentes, remonteraient à 1794 » (Dalongeville, A. e., 2008a : 43). Nous ne repérons aucune photo de *Nigger Rock* dans ce manuel.

Revenons à l’ouvrage *Repères, 2e année du 2e cycle* qui accorde une place au « chemin de fer ». Il est le seul livre à faire allusion au « chemin de fer clandestin » : « le Canada devient une terre d’exil pour les esclaves américains en fuite. Entre 1800 et 1865, près de 20 000 esclaves fuient au Canada par le « chemin de fer clandestin » » (Sarrazin, M. e., 2008 : 31).

Ainsi, il est clair que *Repères, 2e année du 2e cycle* est le volume qui développe le plus sur la présence des Noirs en Nouvelle-France. Quoique nous avons relevé certaines omissions, les auteurs de ce manuel nous éclairent sur plusieurs éléments historiques tels que :

- Marie-Joseph Angélique ;
- un lieu de mémoire le « Nigger Rock » ;
- l’esclavage des Noirs ;
- le « chemin de fer clandestin » ;
- et l’abolition de l’esclavage en 1833

Dans la partie suivante, il s’agit d’analyser l’esclavage des Noirs au Québec.

L’esclavage des Noirs au Québec

En nous basant sur les travaux de Trudel (2004), l’esclavage des Noirs a duré deux siècles au Québec. Il nous paraît donc important d’analyser ce pan historique dans les livres d’histoire et d’éducation à la citoyenneté. Dans cette section, nous analysons l’esclavage des Noirs au Québec. Cette analyse met en lumière le silence sur la mémoire et la présence des Noirs ; ainsi que sur la dimension « raciale » dans les inégalités et les rapports de domination. Ceci nous permet d’examiner la place réservée aux Noirs.

Nous avons repéré huit manuels qui abordent la question de l’esclavage des Noirs au Québec :

- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l’élève A ;*
- *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l’élève A ;*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1 ;*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 ;*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1 ;*
- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l’élève tome 1 ;*
- *Repères, 2e année du 2e cycle.*

Dans la partie précédente que nous venons d’exposer, à travers le personnage Marie-Joseph Angélique, nous avons abordé la question de l’esclavage dans ces deux

volumes : *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* et *Repères, 2e année du 2e cycle*, ce qui nous permet d'affirmer que *Repères, 2e année du 2e cycle* est celui qui consacre le plus de place à la présence des Noirs en Nouvelle-France. Il ne sera donc pas question de ces deux ouvrages dans cette section-ci.

En premier lieu, l'ouvrage *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1* fait allusion à l'esclavage des Noirs en quelques lignes (p. 39 et p. 43). Les auteurs de ce manuel précisent surtout le nombre d'esclaves qu'il y avait en Nouvelle-France. Par exemple, à la page 39, dans la section Les esclaves, c'est en trois phrases que les auteurs citent l'auteur Jacques Mathieu dans *La Nouvelle-France : les Français en Amérique du Nord XVIe-XVIIIe siècle*.

Les esclaves n'ont pas de statut politique. Ils sont dans une condition de dépendance absolue envers leur maître qui les vend ou les achète à son gré, [...] Marcel Trudel en a compté 4 000 dans la vallée du Saint-Laurent [...] Aux 1 200 esclaves noirs venus d'Afrique par la voie des Antilles ou des colonies anglaises se sont ajoutés environ 2 400 Amérindiens de la vallée du Mississippi (Dalongeville, A. e., 2008a : 39).

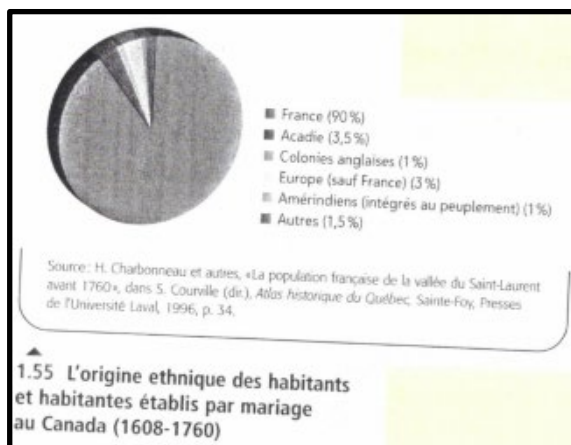
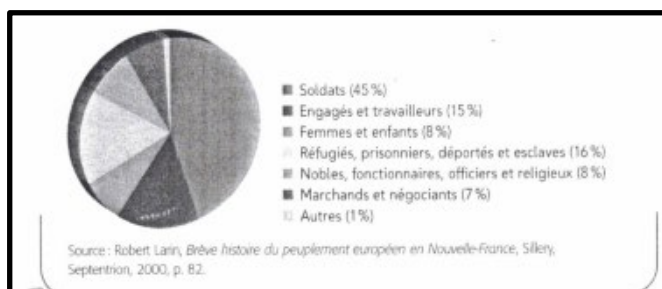
Les auteurs mentionnent aussi l'esclavage des Noirs, à la page 43, dans le petit paragraphe, Nigger Rock : « Les esclaves des Luke et de la région auraient enterré leurs morts à Nigger Rock » (Dalongeville, A. e., 2008a : 43).

Il en est de même pour le volume *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1* qui touche très peu la question de l'esclavage au Québec. Les auteurs effleurent ce sujet dans la section *La composition de l'immigration* (p. 28). En une phrase, ils rappellent cet événement :

Une portion de la population qui arrive dans la vallée du Saint-Laurent est amenée sous contrainte. C'est le cas d'un millier de prisonniers capturés par les troupes françaises et leurs alliés autochtones dans les treize colonies et des 730 contrebandiers français condamnés à l'exil au Canada dans les

années 1730-1748. À ceux-là s'ajoutent les quelque 1 500 esclaves amérindiens et 450 esclaves noirs qui travaillent dans la colonie (Brodeur-Girard, S. e., 2008a : 28).

Ces informations sont accompagnées d'un graphique où il est écrit *esclave* (p.28). Par contre, sur l'autre graphique de la page 32, il s'agit de l'origine ethnique des habitants et les Noirs sont visiblement absents.



Figures 5.43 et 5.44 Brève histoire du peuplement européen en Nouvelle-France et L'origine ethnique des habitants et habitantes établis par mariage au Canada (1608-1760).

Tout comme le volume *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1*, les auteurs de *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1* mettent surtout en évidence le nombre d'esclaves qu'il y avait à l'époque ; et ils comparent la Nouvelle-France aux autres colonies, ce qui semble minimiser l'esclavage en Nouvelle-France :

Toutefois, la colonie emploie peu d'esclaves, contrairement aux Antilles ou à la Louisiane où les grandes plantations de sucre et de tabac nécessitent une main-d'œuvre abondante. Dans la vallée du Saint-Laurent on compte 3 500 esclaves au moment de la Conquête. [...] Le tiers de ces esclaves sont des Noirs ; (Brodeur-Girard, S. e., 2008a : 32).

Dans la partie, *Les échanges culturels*, on retrouve un encadré intitulé *Des esclaves au Bas-Canada*. Par contre, l'explication nous donne l'impression que ce sont les Anglais des États-Unis qui sont venus avec cette pratique et les auteurs semblent encore une fois minimiser l'esclavage au Québec :

L'esclavage n'est pas aboli au début du Régime anglais. Le nombre d'esclaves augmente même sensiblement avec l'arrivée des Loyalistes, qui amènent avec eux leurs esclaves. [...] L'esclavage au Bas-Canada, bien que condamnable, demeure toutefois un phénomène marginal qui touche une fraction de la population (Brodeur-Girard, S. e., 2008a : 52).

Remarquons que, les livres suivants, *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1* (p. 52), *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1* (p. 43) et *Repères, 2e année du 2e cycle* (p. 31), sont les seuls manuels qui soulignent l'abolition de l'esclavage au Québec en 1833.

Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A, la partie *La société coloniale*, présente la hiérarchie de la société de la Nouvelle-France. C'est dans un petit encadré, isolé, intitulé *Les esclaves*, que les auteurs rappellent l'esclavage en Nouvelle-France. Ils citent l'historien Marcel Trudel qui a effectué des recherches sur l'esclavage au

Québec : « L'historien Marcel Trudel a recensé plus de 4000 esclaves pendant la période du Régime français, en particulier au 18^e siècle. [...] Les autres sont des Noirs achetés dans les colonies anglaises et dans les Antilles » (Thibeault, A. *et al.*, 2006a : 127).

Les auteurs de cet ouvrage mettent aussi l'accent sur le nombre d'esclaves qu'il y avait en Nouvelle-France.

Il en est de même pour le volume *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle, volume 1* qui rappelle brièvement, l'esclavage dans le chapitre : *Une société originale* (p. 106). Dans un petit encadré, les auteurs font allusion à l'esclavage des Noirs en Nouvelle-France en soulignant, eux aussi le nombre d'esclaves. Ils soutiennent que :

L'esclavage est permis en Nouvelle-France de 1689 à 1834. Cette pratique est par la suite interdite par l'Empire britannique. Les historiens et historiennes ont recensé 4 185 esclaves en Nouvelle-France, dont les deux tiers sont d'origine amérindienne et le reste d'origine africaine. La plupart viennent en milieu urbain et sont des domestiques pour le clergé, pour l'État ou pour des personnes voulant afficher leur richesse (Dalongeville, A. *et al.*, 2007a : 107).

Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle volume 1 traite le thème de l'esclavage des Noirs en Nouvelle-France dans la section *La pyramide sociale en Nouvelle-France* (p. 110-111), vers la fin du chapitre, et ce, très brièvement aussi. Cependant, aucun Noir n'apparaît sur cette pyramide. Notons que les deux volumes *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle volume 1* et *Repères, 2^e année du 2^e cycle* sont les seuls manuels à évoquer le Code noir en Nouvelle-France, sans toutefois donner plus de détails sur ces lois. Les auteurs de *Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle volume 1* soulignent que :

l'esclavage est reconnu officiellement au Canada par l'intendant. En 1759, à la fin du Régime français, on recense un peu plus de 3500 esclaves dans

la colonie. L'esclavage est nettement moins pratiqué dans la vallée du Saint-Laurent que dans les Antilles et en Louisiane [...] En 1685, le roi Louis XIV demande à Colbert de rédiger le Code noir, un édit qui réglemente les questions touchant les esclaves dans les colonies françaises (Bédard, R. *et al.*, 2007a : 111).

Quant aux auteurs de *Repères, 2e année du 2e cycle*, ils nous renseignent davantage sur le statut des esclaves considérés comme de la marchandise. Cependant, la phrase laisse entendre que la Nouvelle-France s'inspire de ce Code, mais qu'il est plutôt utilisé dans les Antilles :

En 1709, l'ordonnance de l'intendant de la Nouvelle-France, Jacques Raudot, reconnaît l'esclavage dans la colonie. La loi sur les esclaves qui s'applique en Nouvelle-France s'inspire du *Code noir*, un ouvrage publié en 1685, sous Louis XIV, pour réglementer l'esclavage dans les Antilles françaises. Dans ce livre, les esclaves sont définis comme une marchandise qui peut être vendue ou échangée (Sarra-Bournet, M. e., 2008 : 30).

De plus, encore une fois, les auteurs de *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1* mettent l'accent sur l'effectif d'esclaves en se comparant aux autres colonies.

Finalement, le volume *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1* va dans le même sens que les autres manuels en mettant en évidence la quantité d'esclaves en Nouvelle-France. Les auteurs de ce manuel présentent la population du Québec et dans la partie *La population sous le régime français*, ils tracent une ligne du temps où on voit : 1709, *Légalisation de l'esclavage en Nouvelle-France*, mais il n'y a aucune autre explication (p. 23). C'est à la page 34 que les auteurs effleurent la question de l'esclavage des Noirs au paragraphe *La composition de l'immigration* :

La très grande majorité des personnes qui immigrent dans la colonie sont des sujets du roi de France. Les autres viennent de pays d'Europe voisins, de l'Acadie et de la Nouvelle-Angleterre. On compte aussi quelques

milliers d'Amérindiens qui vivent dans la vallée du Saint-Laurent, ainsi que des esclaves amérindiens et noirs » (Horguelin, C. e., 2009a : 34).

Il n'y a aucun renseignement concernant l'esclavage au Québec, mais on retrouve un graphique qui nous indique que des esclaves font partie de la composition de l'immigration au Canada en 1760. Sur cette même page, les auteurs soulignent brièvement en une phrase : « On compte aussi quelques milliers d'Amérindiens qui vivent dans la vallée du Saint-Laurent, ainsi que des esclaves amérindiens et noirs » (Horguelin, C. e., 2009a : 34). Plus loin, à la page 35, ils précisent que « quant aux prisonniers et aux esclaves, ils constituent aussi une immigration involontaire » (Horguelin, C. e., 2009a : 35). Le graphique ci-dessous montre la composition de l'immigration du Canada (p. 34), où nous pouvons lire : « 16 % Prisonniers, déportés, réfugiés, esclaves » (Horguelin, C. e., 2009a : 34). Néanmoins, les auteurs ne précisent pas s'il s'agit d'esclaves amérindiens ou noirs.

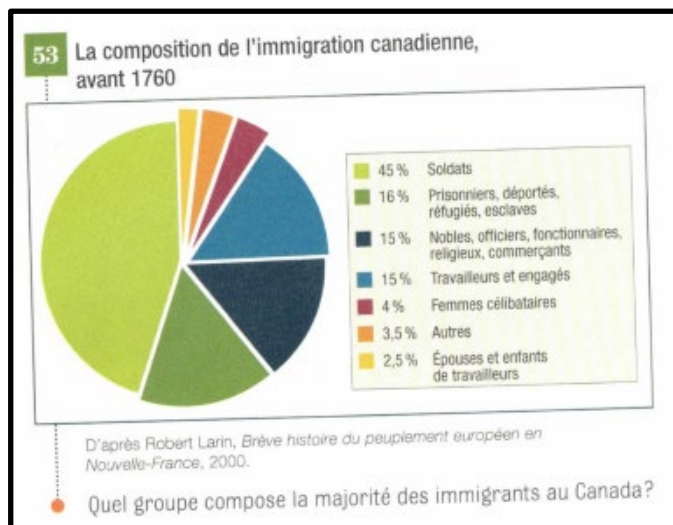


Figure 5.45 La composition de l'immigration canadienne, avant 1760

Dans la section *Les exclus de la société canadienne*, on rappelle l'esclavage des Noirs et les Amérindiens : « Pour remédier à la pénurie de main-d'œuvre, l'administration royale légalise la pratique de l'esclavage. La majorité d'entre eux appartiennent à diverses nations amérindiennes [...] Les autres sont originaires d'Afrique » (Horguelin, C. e., 2009a : 40).



Figure 5.46 Chapitoulas

Sans pour autant développer le sujet, la ligne du temps à la page 43 rappelle l'abolition de l'esclavage au Canada en 1833. C'est d'ailleurs le seul manuel à préciser la date de la législation de l'esclavage en Nouvelle-France (1709), à la page 23. Tel que mentionné auparavant, les volumes *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1* (p. 52), *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1* (p. 43, sur la ligne du temps) et *Repères, 2e année du 2e cycle* (p. 31) sont les seuls manuels qui soulignent l'abolition de l'esclavage au Québec en 1833.

5.1.6 Synthèse critique

Avant d'entamer notre synthèse critique, rappelons brièvement les objectifs de notre thèse. Nous analysons la représentation des Noirs dans les manuels d'« Histoire et d'éducation à la citoyenneté ». L'orientation théorique qui nous préoccupe est celle des rapports de domination à travers des rapports sociaux racisés. Pour ce faire, notre démarche méthodologique repose sur un modèle d'analyse qui met en lumière les rapports de domination dans ces volumes. Le tableau ci-dessous rappelle la démarche sélectionnée, les concepts et les dimensions retenues ainsi que leurs indicateurs.

Tableau 5.1 Le tableau de la démarche

CONCEPTS	Dimensions	Indicateurs
REPRÉSENTATION DES NOIRS	Mémoire	Mémoriaux culturels (ex. Césaire...); Mémoriaux matériels (ex. Gorée...); Omission : (absence : les violences, le travail forcé, camp de concentration, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes...).
	Discours	La minimisation.
	Image	Cartes géographiques; Photos.
DOMINATION	Points de vue	Les acteurs, les spécialistes ou les témoins par lesquels l'histoire est racontée quand les Noirs sont concernés.
	Présence des acteurs	Fréquence des acteurs noirs dans le récit historique (dans l'histoire du Québec).
	Déni	Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées; La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée; Les conséquences de l'esclavage sont abordées.

La section suivante présente une synthèse critique de notre analyse. Nous l'avons divisée en plusieurs points en nous référant à nos dimensions fondamentales : mémoire, discours, image, points de vue, présence des acteurs et déni.

Mémoire

Les résultats permettent d'abord de répondre à la question spécifique concernant la mémoire (QS1)²⁶.

Nos résultats mettent en évidence la dimension mémoire, qui est indubitablement absente des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ces volumes (à l'exception de trois²⁷) ne prennent pas en compte la mémoire identitaire des Noirs, et ce dans leur propre histoire. Trois indicateurs ont permis de mesurer cette première dimension :

- Les mémoriaux culturels ;
- Les mémoriaux matériels ;
- Les omissions (ex : absence : les violences, le travail forcé, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes)²⁸.

D'abord, pour ce premier thème, les « mémoriaux culturels » sont visiblement inexistant dans ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, notamment aucun récit d'esclave n'est présenté. La voix des Noirs est tue, et ce, dans leur propre histoire. En analysant ces volumes, nous constatons que l'abolitionniste Harriet Beecher Stowe et son roman *La case de l'oncle Tom* apparaissent dans plusieurs volumes, sans toutefois faire aucune mention de la littérature qui découle de cette époque dramatique, les *slave narratives* ou les récits d'esclave. Pourtant, bien avant Harriet Beecher-Stowe, et même après, les Noirs eux-mêmes ont écrit sur leur propre condition d'esclave. Il ne s'agissait pas d'histoires fictives, mais bien de leur vie quotidienne comme esclave. D'ailleurs, des femmes noires qui étaient des

²⁶ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

²⁷ *Repères, 2e année du 2e cycle, Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 et Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1.*

²⁸ Ce sont des exemples d'omission.

abolitionnistes remarquables ont écrit leur propre histoire, parmi lesquelles Phillis Wheatley (son nom Phillis vient du négrier sur lequel elle est venue en Amérique), qui était une poétesse de renom qui a publié *Poems on Various Subjects, Religious and Moral* en 1773 (bien avant Harriet Beecher-Stowe, *La case de l'oncle Tom* : 1852) ; ou l'une des plus connues, Mary Prince en 1831, et ce, avant Harriet Beecher-Stowe. Mary Prince, esclave dans les Antilles, rend témoignage de la condition de la femme noire esclave, notamment la dure séparation des enfants de leur mère. Si pour l'homme l'esclavage est dur, pour la femme il est insupportable. Ni son corps, ni ses enfants, ni sa sexualité ne lui appartiennent. Elle est un véritable objet entre les mains de son maître. Mary Prince, entre autres, témoigne de son expérience, sa vente et celle de ses sœurs :

le maître des enchères qui devait nous mettre en vente comme des moutons ou des vaches est venu demander à ma mère laquelle de nous était la plus âgée. Elle m'a montrée du doigt [...] il m'a exposée à la vue des gens qui attendaient pour la vente. J'ai été vite entourée d'inconnus qui m'examinaient et me tâtaient de la même façon qu'un boucher quand il veut acheter un veau ou un agneau. [...] C'était une triste séparation, l'une allait d'un côté, l'autre de l'autre, et notre pauvre mère repartait toute seule à la maison (Prince, 2000 : 17-18).

Harriet A. Jacobs est une autre esclave qui a témoigné de sa propre expérience en tant que femme noire. En 1861, elle publie *Incident dans la vie d'une esclave*. Dans son récit, elle met en évidence le corps de la femme : la violence et le dépouillement de son corps. Pour échapper à la violence et à la colère de son maître, Harriet A. Jacobs se cache pendant sept ans dans la petite soupente de sa grand-mère, puis elle s'enfuit dans le Nord. Au reste, dans son autobiographie, Harriet A. Jacobs raconte la naissance de son deuxième enfant où elle rend témoignage de la difficulté à être femme et esclave : « Quand on me dit que mon dernier-né était une fille, mon cœur se serra. L'esclavage est terrible pour les hommes mais pire encore pour les femmes, car elles connaissent des souffrances et des mortifications liées à leur sexe » (Jacobs, 1992 : 126). Sans

oublier, l'icône Sojourner Truth qui n'apparaît manifestement nulle part dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » qui est, aujourd'hui, considérée comme la « figure de proue du féminisme noir » (Raynaud, 2016). *Réalités 2B et Présences, 1re année du 2e cycle volume 2* présentent comme œuvre de référence celle d'une femme blanche, qui plus est un roman fictif. Pourtant, les femmes noires ont participé dans leur propre lutte. Leurs récits d'esclaves ont été des œuvres retentissantes qui ont grandement contribué à l'abolition de l'esclavage ; d'autant plus que la condition de la femme noire esclave était encore plus difficile, ce qu'elles ont fait connaître au monde entier à travers leur voix. Or, leur parole, leurs œuvres, leurs écrits sont passés sous silence, et ce, dans leur propre histoire. On prend la parole à leur place. Les œuvres de référence importantes écrites par d'anciens esclaves noirs ou par des Noirs sont littéralement absentes des livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ce silence laisse entendre que les Noirs ou les anciens esclaves n'ont jamais écrit leur propre histoire et leurs propres expériences. Et pourtant, les récits d'esclaves ont grandement contribué à l'abolition de leur propre condition d'esclave.

De plus, plusieurs récits d'esclaves sont devenus célèbres et aujourd'hui ils sont de grands classiques de la littérature. On dénombre aujourd'hui des milliers d'écrits d'esclaves, dont l'un des plus célèbres *Mémoires d'un esclave (1845)* de Frederick Douglass, qui n'est mentionné dans aucun manuel d'histoire. D'ailleurs, Douglass devient l'ami de Harriet Beecher-Stowe et a été une grande source d'influence pour cette écrivaine. Auparavant, Josiah Henson avait écrit sa propre histoire et a intitulé son livre autobiographique *L'Oncle Tom mémoires*. C'est de là que Beecher prend son titre, elle s'inspire d'une vraie histoire, celle de Josiah Henson. *L'Oncle Tom : Mémoires de Josiah Henson* est devenu un classique de la littérature. Alors, derrière le personnage principal de Beecher se cache une vraie personne, celle de Josiah Henson qui a passé 30 ans en esclavage. Or, les auteurs des volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne font aucune allusion à Josiah Henson qui a écrit sa propre histoire dont Beecher-Stowe s'est inspirée. Les récits d'esclaves, tels que celui de Henson,

mettent en lumière la bestialité et la barbarie du système esclavagiste. Dans son autobiographie *L'Oncle Tom : Mémoires*, Henson se remémore la brutalité et la cruauté à laquelle son père est soumis : « Les autorités poursuivirent mon père. Il fut condamné à recevoir cent coups de fouet, puis à avoir l'oreille droite clouée au poteau du supplice et ensuite séparée du corps » (Henson, 2010 : 8). Les récits d'esclaves rendent donc témoignage de la condition des Noirs.

Nous remarquons donc qu'il n'y a pas de littérature ou de témoignage des Noirs, à part le roi de Congo. Le roman *La case de l'oncle Tom* de Harriet Beecher-Stowe et la bande dessinée *Bois d'ébène* (dans *Regards sur les sociétés volume 2*, page 80) sont des histoires fictives écrites par des Blancs. Toutefois, comme nous l'avons souligné, non seulement plusieurs anciens esclaves ont écrit leur autobiographie, mais leurs livres ont grandement contribué à l'abolition de leur propre condition d'esclave. En 1946, l'historienne Marion Wilson Starling (Vergès, 2009) a dénombré environ six mille écrits d'esclaves. Nous pouvons en citer quelques-uns :

- Ignatius Sancho (né sur le navire négrier) *Letters of the Late Ignatius Sancho, an African* (1784) ;
- Ottobah Cugoano *Narrative of the Enslavement of Ottobah Cugoano, a Native of African* (1787);
- Lunsford Lane *The Narrative of Lunsford Lane* (1842);
- Solomon Northup *Twelve Years a Slave: Narrative of Solomon Northup* (1853);
- Samuel Ringgold Ward *Autobiography of A Fugitive Negro. His Anti-Slave Labours in the United States, Canada and England* (1853);
- et bien d'autres récits autobiographiques.

Ainsi, les récits d'esclaves sont d'une grande importance. D'abord, ce sont ces écrits qui font connaître au monde la vraie réalité de ce système de prédation : l'horreur et la violence extrême. Ils retracent toute la mémoire des Noirs : de la capture, au négrier, à la plantation et à la libération. Ils rendent témoignage de la vraie expérience des Noirs objet, noir marchandise, et le Noir bestialisé. À travers les récits d'esclaves, tels que celui de Frederick Douglass, dans *Mémoires d'un esclave*, il nous est possible de

prendre connaissance que ce système utilise le corps du Noir à des fins économiques, et ce, sous tous les aspects. Frederick Douglass affirme :

Aussi choquant que cela puisse paraître, il l'avait acquise comme reproductrice. La femme s'appelait Caroline. Il l'avait achetée à M. Thomas Lowe, à quelque six miles de St. Michael's. C'était une grande femme d'environ 20 ans et au corps solide. Elle avait déjà mis au monde un enfant, ce qui prouvait à M. Covey qu'elle était exactement ce qu'il recherchait. Après l'avoir achetée, il embaucha pour un an un homme marié appartenant à M. Samuel Harrison et, tous les soirs, il l'enfermait avec elle. À la fin de l'année, la pauvre femme donna naissance à des jumeaux [...] Ces enfants étaient un apport important au patrimoine de la famille Covey (Douglass, 2007 : 76).

Finalement, ces autobiographies ont donné naissance à un genre littéraire, les *slave narratives* ou les récits d'esclaves, qui ont inspiré plusieurs écrivains noirs. Les *slave narratives* ou les récits d'esclaves ont donné échos à d'autres luttes, dont certains leaders se sont inspirés tels que Malcolm X, Martin Luther King, W.E.B Du Bois, Marcus Garvey. Contrairement à ce que véhiculent ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, les Noirs ont une voix et les récits d'esclaves ont eu des influences éclatantes. Ils « constituent une source inépuisable de réflexion car ils témoignent de la condition humaine quand elle est réduite à ce que le philosophe Walter Benjamin (1892-1940) avait appelé la vie nue, quand droit et violence s'allient pour organiser l'économie et la société » (Vergès, 2009 : 18).

L'action et l'accomplissement des Noirs, et ce, dans leur propre histoire, sont complètement supprimés du récit historique. Les « mémoriaux culturels », dans cette histoire, sont donc ceux des Blancs, et ceux des Noirs sont effacés de leur propre histoire. Non seulement le témoignage des Noirs est absent, mais il y a un silence sur toutes ses références mémorielles matérielles. Les Noirs et leur mémoire sont visiblement absents de leur propre histoire. C'est le discours de l'Européen qui est pris en compte. Pourtant, ces écrits sont extrêmement importants, car encore aujourd'hui,

ils peuvent être de grandes sources d'inspiration, principalement pour les communautés noires. Ils ont des caisses de résonance, dans la mesure où ces hommes et ces femmes sont des modèles de résilience et les générations à venir peuvent s'en inspirer pour leur propre vie.

En ce qui concerne la mémoire matérielle, aucun monument historique, comme l'île de Gorée, n'est présenté pour expliquer ce lourd passé. Par contre, on peut observer la mémoire matérielle dans trois manuels²⁹ qui font ressortir des lieux de mémoire au Québec comme le « rocher Nigger ». Rappelons que les auteurs de ces volumes en parlent très brièvement, à l'exception de *Repères, 2e année du 2e cycle* qui accorde une place à la mémoire de l'esclavage des Noirs au Québec, dans la partie *Héritage du passé*. D'ailleurs, cette analyse a révélé que la mémoire de l'esclavage au Québec était très peu développée. Comme l'expliquent Licata et Klein (2005), pour le groupe dominant, la mémoire collective lui assure une identité sociale positive. L'un des moyens pour faire ressortir leur identité positive est de se comparer à d'autres groupes. Licata et Klein (2005) appellent cette stratégie *différenciation positive*. Selon Licata et Klein (2005) « ... les individus seraient motivés à acquérir ou à maintenir une identité sociale positive. Celle-ci ne pourrait être atteinte que par comparaison avec d'autres groupes sociaux. Dans cette perspective de différenciation positive, le passé est un enjeu crucial... » (Licata et Klein, 2005 : 5). Plusieurs volumes d'histoire que nous avons analysés adoptent cette posture. Comme nous l'avons exposé au point *L'esclavage des Noirs au Québec*, huit manuels font allusion à l'esclavage des Noirs au Québec. Par contre, ce thème est très peu détaillé et les auteurs des livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté insistent principalement sur le nombre restreint d'esclaves qu'il y avait en Nouvelle-France, et ce, en se comparant constamment à

²⁹ *Repères, 2e année du 2e cycle, Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1* et *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1*

d'autres colonies. Par conséquent, nous pouvons conclure que de tous ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté que nous avons étudiés, un seul rend compte en détail la mémoire identitaire matérielle des Noirs : *Repères, 2e année du 2e cycle*.

Dans cette première thématique, « commerce triangulaire et traite atlantique », l'indicateur omission est aussi manifeste dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Rappelons que l'omission est le fait de nier des faits historiques dramatiques et marquants en les passant sous silence. Cet indicateur se traduit par le silence de certaines vérités importantes pour la compréhension de cette période historique.

D'abord, soulignons que les résultats nous font voir que les auteurs de ces livres d'histoire passent carrément sous silence le fait que la traite négrière fait partie intégrante du commerce triangulaire à l'exception du manuel *Regards sur les sociétés volume 2* qui consacre une section à cet effet : *La traite des Noirs et le commerce triangulaire*. Cette absence de mémoire historique ne permet pas de comprendre l'ampleur de cette tragédie humaine. De plus, les auteurs des 5 manuels³⁰ mettent l'accent sur le côté positif du commerce triangulaire ou la traite atlantique, ce qui banalise la traite négrière. L'étudiant peut étudier ce pan historique sans vraiment prendre conscience que les Noirs étaient une marchandise lucrative pour l'Europe et que ce commerce était un crime légalisé.

Nous remarquons également que certaines réalités sont totalement passées sous silence telles que la résistance de l'Africain avant l'embarcation sur le négrier et les raptés d'être humain, ce qui donne l'impression de la pleine collaboration de l'Afrique dans cette

³⁰ *Réalités 2A, L'Occident en 12 événements 1B, D'hier à demain, manuel de l'élève B, Regards sur les sociétés, manuel de l'élève 2 et Histoire en action, manuel de l'élève 2.*

vente d'être humain. L'indicateur omission est visible quand il s'agit des luttes qui sont peu ou pas du tout abordées.

Comme nous l'avons souligné seuls les manuels *L'Occident en 12 événements 1 B* et *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* font mention du terme « marron ». Toutefois, les auteurs de *L'Occident en 12 événements 1 B* ne nous donnent aucune indication sur « marron » en ce qui concerne son rôle dans les luttes et la résistance contre l'esclavage. *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* est celui qui nous renseigne beaucoup plus sur les marrons.

Or, le marron n'est pas seulement un Noir qui s'est enfui comme les auteurs du volume *L'Occident en 12 événements 1B* le soutiennent. Le marron est le symbole de la résistance et de la lutte anti-esclavagiste menée par des Noirs. Le marronnage a profondément marqué et surtout ébranlé le système esclavagiste. L'histoire retient plusieurs esclaves marrons connus qui ont affaibli ce système tels que Polydor, Makandal, la Mulâtresse Solitude... D'ailleurs, comme le rappelle Gauvin (2007) les traces des marrons, sont visibles encore aujourd'hui dans les noms de lieux de mémoire. Gauvin (2007) nous éclaire sur cette question :

Le marronnage a profondément marqué les colonies esclavagistes européennes. Les mémoires des descendants d'esclaves ont ainsi transmis quelques noms de grands résistants – encore trop ignorés : Fabulé en Martinique, Pompée en Guyane... Des femmes, telle Solitude qui combattit aux côtés de Louis Delgrès en Guadeloupe, ont aussi activement participé à cette résistance. Certains lieux gardent même la trace de ces marrons dans leur nom, comme la woch a Zet (roche à Zet) en Guadeloupe (Gauvin, 2007 : 77).

Ces révolutions ont commencé par des esclaves marrons, principalement en Haïti, appelé Saint-Domingue à l'époque : « La rébellion menée par Makandal fut un épisode célèbre et décisif, mais pas unique. Plusieurs meneurs de rébellions se révélèrent [...] parmi lesquels Boukman, George Biassou ou Jean-François » (Schmidt, 2005 : 83-84).

Nous pouvons souligner les marrons de la Jamaïque, qui ont livré des guerres acharnées contre les Européens. Schmidt nous renseigne à ce sujet, « ... ce sont de véritables guerres que les autorités coloniales européennes eurent à mener contre eux » Schmidt, 2005 : 64).

Il en est de même de Toussaint Louverture qui est présenté dans le livre *Regards sur les sociétés volume 2B*. Seul *Regards sur les sociétés volume 2* présente Toussaint Louverture, mais sans détailler sur ce « héros haïtien » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 76). Pourtant, Louverture est un personnage très important dans l'abolition de l'esclavage des Noirs. Même s'il a été capturé par les Français et emprisonné en France où il est mort, Toussaint Louverture est le précurseur de cette lutte. Après sa mort, la révolte et la résistance n'ont pas pris fin pour autant, bien au contraire. Les auteurs de ce manuel nous informent très peu sur ce grand héros qui a catégoriquement déstabilisé le système esclavagiste. En outre, comme nous l'avons relevé dans le livre *Regards sur les sociétés volume 2*, au bas de la photo de Toussaint Louverture (1743-1803), les auteurs de ce manuel indiquent que « l'esclavage a été aboli définitivement en 1804 ». (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 76). L'explication est vraiment vague, car nous n'avons aucune précision sur la personne ou les personnes qui ont aboli l'esclavage.

Or, l'absence de son successeur est manifeste. Si Toussaint Louverture est celui « qui a lutté pour l'indépendance d'Haïti » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 76), Jean-Jacques Dessalines est celui qui proclame l'indépendance d'Haïti le 1er janvier 1804. Dessalines n'apparaît nulle part. Jean-Jacques Dessalines, dont on ne fait aucune mention, est un autre héros, non seulement de l'histoire haïtienne, mais pour les Noirs en général. Ces renseignements nous donnent l'impression, une fois de plus, que les Noirs ne se sont pas mis debout pour obtenir leur liberté. Pourtant, la guerre pour l'indépendance avait commencé en octobre 1802 (Roy Fombrun, 1980). Comme le note Schmidt (2005), « En novembre 1803, les troupes françaises battaient en retraite, se réfugiant à Santo Domingo ou se rendant à la marine britannique. Dessalines

proclama l'indépendance de Haïti le 1er janvier 1804 » (Schmidt, 2005 : 97). Gauvin (2007) corrobore en relatant que « la guérilla s'intensifie, et le général noir Jean-Jacques Dessalines reprend la tête des officiers noirs et mulâtres. Il finit par l'emporter sur les troupes napoléoniennes à la bataille de Vertières le 18 novembre 1803 et proclame, le 1er janvier 1804, l'indépendance d'Haïti » (Gauvin, 2007 : 72). D'ailleurs, le poète martiniquais Aimé Césaire le rappelle parfaitement bien dans le Cahier d'un retour au pays natal : « Haïti où, la négritude se mit debout pour la première fois et dit qu'elle croyait à son humanité... » (Césaire, 1990 : 24). En conséquence, le héros Toussaint Louverture est décrit en une phrase. Nous apprenons très peu sur ce personnage historique. De plus, 1804 est une date mémorable pour tous les Noirs : elle marque la plus grande révolte triomphale d'esclaves. Cependant, cette date est intrinsèquement liée à un nom, celui de Jean-Jacques Dessalines, qui est manifestement absent dans ce manuel d'histoire. Les auteurs de *Regards sur les sociétés volume 2B* ne font que préciser que « L'esclavage a été aboli définitivement en 1804 » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 76), sans faire mention de Dessalines.

De plus, tous les 5 manuels expliquent le négrier, mais ne parlent jamais des luttes incessantes que les esclaves noirs africains ont menées à bord du négrier (*Amistad*, le *Willingmind*, *L'Industry*, etc.). Les explications des auteurs des manuels d'histoire laissent entendre que les Noirs ont été passifs tout au long de cette tragédie.

Il est important de souligner que les révoltes commencent en Afrique pendant la capture, et même sur le négrier, notamment les révoltes les plus connues sur les négriers le *Willingmind*, *L'Industry*, *La Amistad*, dont aucun manuel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne souligne. Les volumes nous donnent l'impression, encore une fois, que les Noirs ont été passifs. Toutefois, que ce soit en Afrique, durant la capture, sur les négriers, dans les plantations, dans les villes, ou ailleurs, les révoltes ont été multiples et constantes, et ce, de l'esclavage à l'abolition. (Dorigny et Gainot, 2006 ; Salifou 2006 ; Equiano 2008). Dorigny et Gainot (2006) rappellent que :

À la mise en servitude est intrinsèquement lié son contraire, la résistance. Cette dernière fut multiple : le refus de se laisser embarquer ou les révoltes à bord des navires négriers [...] Certaines terres comme la Jamaïque, Porto Rico, le Surinam, la Martinique et la Guadeloupe ont connu des états quasi permanents d'insurrection (Dorigny et Gainot, 2006 : 44).

En somme, seul *Regards sur les sociétés volume 2*, fait un lien entre la traite des noirs et le commerce triangulaire (p. 77). Les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » ne dégagent pas les luttes et les résistances. *L'Occident en 12 événements IB* évoque le « marron » sans développer le thème. *Regards sur les sociétés volume 2* est le seul qui fait allusion en une phrase à Toussaint Louverture (p.76) sans détailler sur les luttes que les Noirs ont menées contre ce système esclavagiste.

En ce qui concerne les abolitionnistes, nous constatons que Harriet Tubman est toujours présentée dans les volumes, mais en lien avec « le chemin de fer ». On retrouve très peu d'informations sur Harriet Tubman. Les auteurs des manuels nous donnent l'impression que le Canada a été un point central dans l'abolition de ce système. Cependant, les États-Unis ont été le premier endroit où le réseau souterrain a commencé. Cette organisation a aidé les esclaves noirs provenant du Canada à se réfugier. Les historiens canadiens Walker (1980) et Williams (1998) l'ont pourtant bien éclairci. Williams (1998) avance que « Contrairement à la croyance populaire, le réseau clandestin de passeurs entre le Canada et les États-Unis a servi à faciliter la fuite d'esclaves détenus en territoire canadien » (Williams, 1998 : 29). Ces manuels nous donnent aussi l'impression que c'est grâce aux Blancs canadiens que les Noirs ont pu être libérés. Walker (1980) précise que « L'idée qu'on a du chemin de fer clandestin comme système sûr, parfaitement au point, et dirigé par des Blancs n'est pas exacte. Bien qu'une organisation de cet ordre ait existé, elle ne vint en aide qu'à une petite minorité de fugitifs noirs » (Walker, 1980 : 53). Walker (1980) nous renseigne sur la manière dont des esclaves s'y sont pris seuls pour fuir l'esclavage. À la lumière de leur récit autobiographique, la plupart des esclaves avaient fui sans aide extérieure et

n'utilisaient pas « le chemin de fer », c'est ce que nous révèlent, d'ailleurs, les récits d'esclaves fugitifs tels que celui de Josiah Henson ou Jermain Loguen.

De plus, aucun abolitionniste noir n'est présenté dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », à part Harriet Tubman, mais comme nous l'avons souligné, elle n'est pas toujours présentée comme une abolitionniste. Même le plus célèbre abolitionniste, qui a profondément marqué la vie littéraire et politique américaine, Frederick Douglass, qui d'ailleurs a rencontré le président Abraham Lincoln à plusieurs reprises pour le conseiller, ne figure nulle part dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». D'ailleurs, dans son récit autobiographique, Douglass rappelle ses relations avec le président Abraham Lincoln. Douglass a été un leader remarquable pour l'abolition de l'esclavage, « Proche du Président Abraham Lincoln (1809-1865), il fait pression sur celui-ci pour l'obtention des droits civiques pour les Noirs et pour qu'ils aient la possibilité de s'enrôler pour l'armée » (Frund, 2009 : 26).

Les Noirs ne sont donc pas acteurs, ils sont effacés, passifs et semblent même ne pas exister dans leur propre histoire. Les auteurs des manuels d'histoire nous présentent un peuple opprimé sans voix. C'est le Blanc qui se soucie ou qui a à cœur sa libération et sa condition d'esclave (Abraham Lincoln ou Harriet B. Stowe). Pourtant, il ne manque pas d'abolitionnistes noirs et comme le fait remarquer l'historien Elikia M'Bokolo (1997)

On ne saurait analyser le rôle des Africains dans la traite sans évoquer la part qu'ils ont prise dans son abolition. Dans une vision unilatérale de l'histoire, on souligne trop souvent le rôle des Européens - philosophes, penseurs, religieux et hommes d'affaires - en occultant celui qu'ont joué les Africains. On va même jusqu'à les présenter comme le principal obstacle, au XIXe siècle -, à l'extinction de ce commerce. Rien n'est éloigné de la réalité (M'Bokolo, 1997 : 9).

Notons que les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » ne font absolument aucune mention des révoltes sur le continent africain. En lisant ces volumes, nous avons l'impression que les Africains collaborent aisément avec les Européens et qu'il s'agit d'un accord commercial. Nous ne retrouvons aucune mention sur de grands rois africains (comme, Galam, Cayor, Baol, Latsukabé, Agadja...) qui ont lutté de façon déterminée et décisive contre l'esclavage sur leur propre continent africain (Salifou, 2006). Tout comme certains historiens, M'Bokolo (1997) rappelle aussi la résistance des Noirs tout au long de la traite négrière en insistant sur le fait que les Noirs eux-mêmes « ont été les premiers artisans de la remise en cause de l'esclavage » (MBokolo, 1997 : 8). Dans son livre *À bord du négrier : Une histoire atlantique de la traite*, Rediker (2013) retrace les conditions sordides du navire négrier en dégageant, entre autres, la force de détermination qui a habité les Noirs tout au long de cette tragédie. Loin d'être des Noirs passifs décrits dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », on peut constater que

malgré cet effort calculé pour les terroriser, les Africains du pont inférieur se sont battus, dans les circonstances les plus extrêmes. C'est d'ailleurs la seule qualité rédemptrice de cette histoire tragique : le fait que rien, ni la terreur, ni l'utilisation des requins autour du bateau, à qui l'on jetait tous les jours des cadavres, rien n'a vaincu l'esprit de combat et le désir de ces Africains d'être libres (Rediker, 2013).

En somme, dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », leur voix, leur lutte et leur résistance sont tuées. Les héros, les abolitionnistes noirs, hommes comme femmes ne figurent pas dans ces livres.

L'indicateur omission met aussi en lumière notre concept représentation des Noirs. L'Autre est représenté, ici le Noir, quand il renvoie au groupe une image positive (Licata et Klein, 2005). Comme nous l'avons souligné, Harriet Tubman est citée dans plusieurs manuels, mais toujours en lien avec le « chemin de fer ». Le concept de Représentation des Noirs est manifeste dans la mesure où les manuels décrivent très

peu cette abolitionniste : sa vie d'esclave, les traitements inhumains subis, sa fuite et surtout ses activités comme abolitionniste. Harriet Tubman est présentée pour refléter l'image positive du Canada comme une terre d'accueil pour les esclaves des États-Unis. Ce constat entérine l'assertion de Licata et Klein (2005) selon laquelle la mémoire au passé est importante, dans la mesure où elle préserve l'identité du groupe dominant et surtout qu'il lui renvoie une image positive.

Ainsi, les manuels présentent le commerce triangulaire de manière positive. Dans aucun manuel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, on ne mentionne les « mémoriaux culturels » et matériels (sauf 3 volumes) ; les luttes, que ce soit sur le continent africain, sur le négrier ou dans les colonies, sont visiblement gommées du récit historique ou présentées hors contexte (Marron, Toussaint Louverture). De plus, aucun abolitionniste noir n'est relevé. Quelques manuels d'histoire citent Abraham Lincoln, par contre il n'y a aucune allusion à l'un des plus éminents abolitionnistes : Frederick Douglass. Tous les abolitionnistes qui sont cités sont Blancs. La dimension mémoire nous permet de conclure que, ce premier thème, met à l'avant-scène le Blanc dans :

- Mémoriaux culturels : Harriet Beecher Stowe *La case de l'oncle Tom* ;
- Mémoriaux matériels : le « rocher Nigger » (mais 3 volumes) ;
- Omission : commerce triangulaire comme tragédie humaine ; les luttes ou les abolitionnistes.

La mémoire historique et identitaire des Noirs est donc gommée de leur propre histoire. Certaines réalités fondamentales à la compréhension de ce chapitre historique sont catégoriquement censurées. Et c'est ainsi qu'apparaissent les rapports de domination, en rendant les Noirs et leur mémoire totalement (ou presque) invisible dans leur propre histoire.

Discours

La dimension discours se rapporte à la question principale qui concerne l'exclusion. Elle touche également à la question spécifique, celle de la mémoire. L'indicateur « minimisation » permet d'évaluer cette dimension. Pour ce premier thème, l'indicateur « minimisation » était manifeste. La minimisation a mis en exergue les stratégies utilisées dans ces manuels pour atténuer certains faits historiques tragiques.

D'abord, nous avons souligné les termes auxquels les auteurs des livres d'histoire et éducation à la citoyenneté ont recours pour expliquer cet événement dramatique. Tout compte fait, à la lumière de la cueillette de données, tous les cinq manuels utilisent le concept « économie-monde » pour présenter le commerce triangulaire. Notamment, comme nous l'avons expliqué, les auteurs du manuel *Regards sur les sociétés volume 2*, ont recours à certains termes pour expliquer le commerce triangulaire : « conquête, développement, économie à l'échelle mondiale de la Terre, développement d'un réseau d'échanges commerciaux, construction de vastes empires, contribuer à enrichir l'Europe » (Dalongville *et al.*, 2006 b : 76).

Pour expliquer la venue des Noirs sur le négrier, *D'hier à demain B*, va même utiliser le terme de : « déporté », « déplacer ». À titre d'exemple, les auteurs formulent que « Les grandes plantations exigent toutefois une main-d'œuvre abondante. C'est ce qui va pousser les Portugais à déporter des milliers d'Africains pour en faire des esclaves qui travailleront aux récoltes » (Laville *et al.*, 2006 b : 63). C'est à la page 76 que les auteurs emploient le mot « déplacer », mais c'est le premier volume qui va parler de « capture » (p. 76). L'emploi du mot « capture » (p. 76) a toute son importance, car il donne l'image des razzias, du vol, du déracinement, de la perte d'identité, ce qui se rapproche un peu plus de la réalité historique.

À la suite des conquêtes européennes, les Amérindiens sont condamnés au travail forcé dans les mines d'or et d'argent ou encore dans les nombreuses plantations [...] Les dures conditions de travail et les maladies que les Européens ont apportées déciment la population locale. Pour la remplacer

commence un vaste trafic d'esclaves noirs capturés en Afrique. Les pays colonisateurs déplaceront ainsi des millions d'hommes... (Laville *et al.*, 2006 b : 76).

Ainsi, *D'hier à demain B* est le seul volume qui va utiliser le terme « capture » (p. 76), et ce, en une courte phrase. Ces termes sont fondamentaux, car ils expliquent la profondeur du mal, la souffrance et le déracinement d'un peuple. Dans la réalité, les Noirs ne seront pas seulement « transportés », ou « déplacés » comme le souligne certains ouvrages, mais ils ont été « déracinés » « dépossédés » et « arrachés » de leur terre, de leur identité (langue, religion, coutume...) et surtout « dépouillés » de leur humanité. Le passage de millions d'Africains vers l'Amérique a été d'une extrême violence. En lisant ces manuels, nous avons l'impression que la violence était presque inexistante, que les Africains eux-mêmes, soit collaboraient à cet échange, ou embarquaient sans lutter, sans résister sur le navire négrier. Les livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté minimisent cette tragédie en utilisant certains termes. L'historien Rediker (2013) le souligne parfaitement bien quand il estime que les livres et les statistiques tendent à effacer et à minimiser la violence extrême des razzias³¹. Le rapt et la chasse à l'homme, étaient aussi le mode opératoire pour acquérir des esclaves en Afrique. Aucun manuel analysé ne fait allusion à ce mode opératoire. Cette chasse à l'homme par les Européens, où ils remplissaient leurs négriers ainsi, « prenait souvent la forme d'incursions violentes contre les villages proches de la côte » (UNESCO, 1997 : 7). Les Européens ont razié sept régions principales de l'Afrique (Baba Kaké et M'Bokolo, 1977) et ces informations ne sont fournies nulle part dans ces volumes. La violence des Européens dans ce commerce était constante, pourtant ces manuels passent sous silence l'excès de violence de ce commerce. Comme l'explique l'UNESCO (1997), en parlant des Européens :

³¹ Nous aborderons la question des razzias dans la partie Marron-résistance (ou abolitionniste).

Ils étaient également là pour inspirer une saine terreur aux Africains. Leur message était clair : « Vendez-nous des esclaves, et nous vous laissons libres de les choisir comme vous l'entendez, ou nous prendrons- au hasard ceux qu'il nous faut ». La traite des esclaves fut ainsi une relation inégale, fondée et entretenue par la menace constante d'un recours aux armes (UNESCO, 1997 : 8).

Pour Dorigny et Zins (2009), commence « alors une des plus massives entreprises de déplacement forcé d'êtres humains : entre 12 et 15 millions d'hommes et de femmes arrachés à leur continent sans espoir de retour. Cette déportation de masse fut organisée par les plus grandes nations de l'époque » (Dorigny et Zins, 2009 : 18). En présentant le commerce triangulaire comme une « économie-monde », les auteurs des livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté mésestiment et banalisent la violence inouïe de la traite atlantique. Ils passent sous silence les êtres humains qui étaient au cœur de ce commerce. Comme le fait remarquer Diène (1997) sur le silence historique de cette tragédie humaine,

Dans l'histoire universelle de l'esclavage, la traite négrière transatlantique revêt une triple singularité : sa durée - environ quatre siècles ; la spécificité de ses victimes : l'enfant, la femme, l'homme noirs africains ; et sa légitimation intellectuelle : le dénigrement culturel de l'Afrique et du Noir, en un mot, la construction de l'idéologie du racisme anti-Noir et son organisation juridique, le Code noir. Mais cette tragédie est étrangement absente des livres d'histoire et donc, de la mémoire de l'Humanité (Diène, 1997 : 5).

De ce fait, nous pouvons constater que tous les auteurs des volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté considèrent le commerce triangulaire comme un système parmi tant d'autres. Ils leur donnent un nom, renvoyant à un stade de développement capitaliste, et le comparent même au système d'aujourd'hui, la mondialisation. En donnant un nom à ce commerce, et surtout en le comparant au système d'aujourd'hui, cela banalise totalement l'histoire et la douleur de ces peuples. Les auteurs des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté l'expliquent comme s'il était question d'un commerce normal, comme tous les autres, exemples, commerce de détail, commerce

en gros, commerce intégré, commerce coopératif, etc., alors que la vente et l'achat des êtres humains sont le centre de ce commerce. Jamais les auteurs ne dépeignent ce commerce comme un système violent qui engendra souffrance et des millions de morts (sauf dans le volume *Histoire en action*, manuel de l'élève 2, que nous voyions plus loin, dans la section héritage ou incidences, qui dresse un court bilan et parle d'« un système mortifère » (Lord & Léger, 2005 b : 91).

De plus, tous les auteurs des cinq ouvrages présentent l'expansion européenne et le commerce triangulaire comme une « première forme d'économie mondiale [qui] a contribué à l'enrichissement des royaumes au centre du système, soit la France, l'Espagne... » (Dalongville *et al.*, 2006b : 64). Soulignons que le Noir dans ces volumes est presque absent de ce commerce. Les auteurs de ces livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté n'éclaircissent pas sur la condition du Noir marchandise comme étant le produit le plus rentable du commerce triangulaire. Seuls les manuels *Réalité 2A* et *Regards sur les sociétés volume 2* rappellent que le commerce des esclaves est ce qui rapporte le plus. *Réalité 2A* l'évoque en une phrase : « Peu à peu, le commerce international prend de l'ampleur et s'organise. Le commerce le plus rentable est celui des esclaves. Les Européens se procurent les esclaves noirs dans les comptoirs côtiers d'Afrique en échange de marchandises » (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96). Les auteurs de *Regards sur les sociétés volume 2* affirment sur la rentabilité des esclaves noirs dans l'encadré : La traite des Noirs et le commerce triangulaire,

Enchaînés au fond des cales des navires, les esclaves d'Afrique étaient transportés dans les colonies de l'Amérique où ils étaient vendus ou échangés contre des produits comme le coton, le cacao, le sucre et le bois, que les Européens rapportaient en Europe. Ce commerce très lucratif s'appelait le « commerce triangulaire » » (Dalongville *et al.*, 2006b : 77).

Pourtant, les Européens échangeaient des marchandises, car ils avaient besoin des Noirs pour leur économie. D'ailleurs, on les surnommait « bois d'ébène ». Sala-Molins

(1987) rappelle comment la demande incroyable du « bois d'ébène » a été un pilier de plusieurs pays en Occident. Sala-Molins (1987) mentionne que

Pour satisfaire à la demande des planteurs, Versailles comblera d'avantages et d'exonérations les compagnies, et les compagnies razzieront, terroriseront et déstabiliseront de plus en plus précédemment le continent noir. Le trafic triangulaire [...] peut progresser parce qu'il enfonce sa pointe africaine toujours plus profondément au cœur du continent (Sala-Molins, 1987 : 2).

Le Noir marchandise-bestialisé est donc au cœur de ce système. Baba Kaké et M'Bokolo (1977) nous éclairent à ce sujet :

À peu près à la même époque, l'Angleterre inventa le fameux « commerce triangulaire » : des étoffes et des marchandises diverses étaient chargées à Liverpool, puis échangées en Guinée contre des Noirs, lesquels étaient troqués aux Antilles contre du sucre et du café. [...] Quant à la France, elle ne restait pas à l'écart. Richelieu, le premier, songea à développer la traite. Il encouragea les navigateurs français à se diriger sur l'Afrique, et à y rafler des Noirs... (Baba Kaké et M'Bokolo, 1977 : 37).

D'après l'historien Salifou (2006), les marchandises étaient primordiales à l'achat d'esclaves. Ki-Zerbo (1972) va dans le même sens en affirmant que « Contre ces produits européens, généralement de qualité vulgaire, les négriers demandaient des peaux, de la gomme, de l'ivoire, de l'or et surtout des nègres » (Ki-Zerbo, 1972 : 213). Diakité (2008) va plus loin dans sa réflexion en affirmant que, « La marchandise humaine finit ainsi par l'emporter sur les autres produits recherchés sur les côtes africaines » (Diakité, 2008 : 27). Par conséquent, les cinq livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté présentent le commerce triangulaire, mais le Noir n'est pas exposé comme la marchandise centrale de ce commerce. Le commerce triangulaire, ou appelé souvent la traite atlantique, dont le Noir est le produit le plus rentable, a été indispensable pour le développement de l'Amérique et de l'Europe. Ki-Zerbo le rappelle en affirmant que « Les navires qui se lançaient ainsi à travers l'Atlantique entre

les trois continents faisaient un bénéfice à chaque grande étape de ce commerce triangulaire. Les ports comme Nantes, Bordeaux, Saint-Malo, Liverpool, se spécialisèrent dans le trafic négrier et bâtirent leur richesse sur le bois d'ébène » (Ki-Zerbo, 1972 : 212). Roy Fombrun (1980) rappelle également que le Noir était une marchandise importante dans le commerce triangulaire. Comme les Amérindiens mourraient en grand nombre, et dans certains pays comme Haïti, ils étaient exterminés, « pour remplacer la main-d'œuvre indienne on emporta des Noirs d'Afrique comme on importe de la marchandise » (Roy Fombrun, 1980 : 36).

En donnant un nom au commerce triangulaire et en le comparant à notre système d'aujourd'hui, les auteurs effacent, banalisent et sous-estiment la portée historique de cette tragédie.

De plus, lorsque les auteurs évoquent l'esclavage des Noirs, la traite négrière semble ne pas faire partie du commerce triangulaire. L'accent n'est pas mis sur les victimes, mais particulièrement sur l'apport de ce système aux Européens, à l'exception de *Regards sur les sociétés volume 2* qui évoque le commerce triangulaire et la traite des Noirs, dans la section, *La traite des Noirs et le commerce triangulaire* ; les auteurs font un lien entre la traite négrière et le commerce triangulaire. Les auteurs du livre *Regards sur les sociétés volume 2* l'expliquent ainsi :

Les navires marchands quittaient les ports d'Europe en direction des côtes africaines, où les Européens échangeaient des marchandises contre les esclaves noirs. Enchaînés au fond des cales des navires, les esclaves d'Afrique étaient transportés dans les colonies de l'Amérique où ils étaient vendus ou échangés contre des produits [...] Ce commerce très lucratif s'appelait le « commerce triangulaire ». La traite des Noirs, qui a duré pendant plus de 300 ans, a touché plus de 25 millions d'Africains... (Dalongville *et al.*, 2006b : 77).

Toutefois, les auteurs de *Regards sur les sociétés volume 2* ne parlent pas de l'ampleur et de la place de la traite des Noirs dans le commerce triangulaire. Les auteurs des cinq

manuels mettent donc en évidence le côté positif du commerce triangulaire ou de la traite atlantique. Ils ne mentionnent rien ou très peu sur le troc des êtres humains, sur les conditions effroyables des victimes. L'expérience souffrante, l'arrachement et la déshumanisation des Noirs sont presque absents des manuels d'histoire. Le commerce triangulaire nous est présenté comme un système économique comme tous les autres. Même les incidences qui découlent de cette tragédie humaine sont décrites de façons positives, à part dans 2 volumes : *Regards sur les sociétés manuel 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. *Regards sur les sociétés manuel 2* rappelle très brièvement, et ce, en une phrase, les conséquences néfastes du commerce triangulaire. Seul *Histoire en action, Manuel de l'élève 2* précise le nombre de victimes issu du commerce triangulaire, mais en 2 phrases :

Dans un texte publié en 2004 à l'occasion de l'Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et de son abolition, l'UNESCO retrace les grandes lignes du plus important trafic d'êtres humains jamais connu. Le bilan de la traite négrière est accablant : du 15^e au 19^e siècle, entre 15 et 18 millions de captifs africains ont été déportés vers l'Amérique (Lord & Léger, 2005 b : 91).

Le commerce triangulaire n'est donc pas traité comme un crime, mais comme un système qui doit être amélioré afin d'être plus équitable.

Or, plusieurs historiens aujourd'hui, s'entendent pour dire que le commerce triangulaire et la traite des Noirs sont une période tragique dans l'histoire de l'humanité. L'historien Gauvin (2007) nous éclaire sur le commerce triangulaire et la traite négrière. Selon Gauvin (2007), il y a trois formes de traite négrière : la traite négrière appelée « en droiture », la traite qui touche l'océan indien et la plus importante le commerce triangulaire. Gauvin pose la question : « Quelle est la différence entre « traite négrière » et « commerce triangulaire » ? En fait, on distingue trois formes de traite négrière, dont la plus importante fut le commerce triangulaire » (Gauvin, 2007 : 108).

Il ne s'agit donc pas de simples échanges comme le présentent les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » mais il est question surtout d'un commerce destructeur et déshumanisant où le Noir est « chosifié ». Certains historiens qualifient ce commerce de crime, notamment Gauvin (2007) : « Les Temps modernes (XVIIe -XVIIIe siècle) et le XIXe siècle marquent l'apogée de la traite négrière et de l'esclavage organisés par les Européens avec une telle brutalité et une telle intensité qu'on les qualifie aujourd'hui de crime contre l'humanité » (Gauvin, 2007 : 37).

Aussi, en lisant certains manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, les auteurs nous donnent l'impression que les Africains échangeaient normalement et librement les Africains noirs contre d'autres marchandises européennes. C'est le cas de *Réalités 2A*, de *L'Occident en 12 événements 1B*, de *Regards sur les sociétés, volume 2* et de *D'hier à demain B*.

Pour *Réalités 2A*, « Le commerce le plus rentable est celui des esclaves. Les Européens se procurent les esclaves noirs dans les comptoirs côtiers d'Afrique en échange de marchandises » (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96).

Dans *L'Occident en 12 événements 1B* les auteurs font de même en expliquant que les Européens obligent les esclaves venus d'Afrique à travailler pour enrichir l'Europe : « Faute de main-d'œuvre pour exploiter les terres dont ils prennent possession, les colons européens contraignent des Amérindiens et des esclaves venus d'Afrique à faire le travail et à enrichir l'Europe » (Blouin, 2005b : 84). Cette explication continue à la page 85, sous le titre *L'origine des esclaves noirs*, où les auteurs citent un écrivain français. Ici, la façon dont l'auteur de ce manuel explique la vente d'esclaves laisse croire que l'Européen n'est pas impliqué dans ce trafic et que ce sont les Africains qui se vendent. Dans cet extrait, il affirme que :

Quant aux esclaves ou serviteurs perpétuels dont on se sert dans les Antilles, ils sont originaires d'Afrique... [...] C'est là qu'on les achète de même que l'on ferait des bêtes de service. Les uns sont contraints de se vendre et de se réduire à une servitude perpétuelle, eux et leurs enfants, pour éviter la faim. [...] Les autres sont vendus ayant été faits prisonniers de guerre par quelque roitelet... Charles de Rochefort, *Histoire naturelle et morale des îles Antilles de l'Amérique*, 1658. (Blouin, 2005b : 85).



Puis, dans un petit paragraphe, accompagné d'une photo d'un esclave bien vêtu, les auteurs de ce manuel vont utiliser le mot « faire venir » : « Après avoir éliminé la population autochtone des Antilles, les Européens ont fait venir des Africains réduits à l'esclavage pour développer leurs plantations » (Brodeur-Girard, S. e., 2006b : 85). Ces explications nous donnent l'impression qu'il n'y a eu aucune résistance ; ou cela laisse entendre que l'Africain collabore aisément avec l'Européen ; ou ils immigrent en Amérique par leur propre volonté.

Figure 5.47 Esclave coupant des cannes à sucre (17^e siècle)

Pour *Regards sur les sociétés, volume 2* : « Les navires marchands quittaient les ports d'Europe en direction des côtes africaines, où les Européens échangeaient des marchandises contre des esclaves noirs » » (Dalongville *et al.*, 2006b : 77). Les auteurs de *Regards sur les sociétés, volume 2* parlent même d'échange entre continents, donnant l'impression que ce commerce se fait sur une base volontaire, juste et équitable : « Les Européens ont instauré le commerce triangulaire, un système d'échange entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique » (Dalongville, A. *et al.*, 2006 b : 64).

En ce qui concerne la catégorie *Le négrier*, tous les auteurs des 5 livres parlent du négrier. Cependant, les souffrances inaudibles des Noirs africains, la cruauté qui sévissait à bord, la violence extrême, le navire négrier comme le symbole du commerce triangulaire qui transporte de la cargaison humaine sont presque évacués du récit historique. Les auteurs de ces volumes en parlent très peu. En revanche, dans le volume *Réalités 2A* l'étudiant est invité à répondre à la question suivante concernant les navires négriers : « Selon vous, quelles étaient les émotions ressenties par les esclaves entassés dans les bateaux ? » (Gagnon, *et al.*, 2006 c : 96). Toutefois, les auteurs émettent très peu d'explications concernant le négrier ce qui ne permet pas à l'étudiant de réfléchir et de former un esprit critique sur la violence extrême qu'exerçaient les Européens sur les esclaves au fond des cales. Et pourtant le négrier est un élément central de la traite et surtout un haut lieu de souffrance indicible. Ki-Zerbo décrit parfaitement bien les conditions de vie sur le négrier :

Ils sont si serrés qu'ils nagent littéralement dans une fange de sang, de vomissements et de déjections de toutes sortes [...] Parfois, on leur entaille les fesses au couteau de cuisine et on met dans les plaies une mixture de piment, de vinaigre, de poudre, etc. Le leader d'une grève de la faim est tué sur le tillac, découpé en morceaux, servis par force en repas aux autres esclaves (Ki-Zerbo, 1972 : 215-216).

En relatant l'histoire du célèbre pirate *Barbe-Noire et le Négrier La Concorde*, l'historien Ducoin (2010) nous donne des indices du négrier et de sa cargaison humaine.

Le but d'une expédition négrière étant de s'enrichir par la vente des captifs aux colons d'Amérique, les plus grands soins sont apportés à la conservation de la cargaison. Les deux risques majeurs sont les révoltes et les épidémies qui n'épargnent personne. Les maladies [...] et les cas de mélancolie entraînant des suicides portent les taux de décès chez les captifs à 15 % à 20 % en moyenne (Ducoin, 2010 : 134).

De plus, nous ne retrouvons aucune littérature qui pourrait informer de façon claire les étudiants sur les souffrances et l'horrible expérience du négrier. Le livre *Racines* de

Alex Haley (1977) est un grand classique qui dédie plusieurs chapitres pour décrire l'horrible traversée sur le négrier, et ce, dans les moindres détails. Par exemple :

De temps en temps, et généralement quand il devait faire nuit à l'extérieur, les toubabs³² amenaient dans la cale de nouveaux captifs et les poussaient à coups de fouet, sanglotant ou hurlant de terreur, et les enchaînaient dans les places encore vides. [...] Kounta savait qu'il ne reverrait plus jamais l'Afrique (Haley, 1977 : 128-129).

Plusieurs esclaves ont d'ailleurs écrit³³ sur leur propre expérience à bord du négrier. Ottobah Cuguano (Ghana), notamment qui a publié à Londres en 1787 *Pensées et sentiments sur l'inique et funeste traite des Noirs* ; ou Olaudah Equiano (Nigéria), qui a écrit lui-même sa propre histoire, *Ma véridique histoire, par Equiano. Africain, esclave en Amérique, homme libre*.

Equiano écrit en 1789, sur son expérience d'esclave sur le négrier : « À présent, toute la cargaison était entassée dans la cale et l'odeur était épouvantable. [...] Les cris aigus des femmes et les plaintes des mourants étaient un spectacle d'une horreur inimaginable » (Equiano, 2008 : 101-103).

En somme, « la traite des Noirs a été pour l'Afrique Noire un tournant macabre qui aurait pu conduire cette race à la disparition quasi-totale, comme en Amérique du Nord et du Sud pour les Indiens, » (Ki-Zerbo, 1972 : 221). Nous venons à la conclusion que les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » évoquent à peine les victimes. Certains auteurs des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté comparent le commerce triangulaire au commerce international ou à la mondialisation, ce qui banalise manifestement ce commerce. Il est impossible pour l'étudiant de comprendre

³² Le personnage de ce récit appelle les Blancs ainsi.

³³ Dans la section Témoignage et œuvres de référence (ou mémoire) nous allons élaborer un peu plus à ce sujet.

que le commerce triangulaire est la déshumanisation et la marchandisation des Noirs. Par ailleurs, le négrier n'est pas un simple navire de commerce tel que décrit dans ces manuels. Le négrier est une machine esclavagiste qui brise le corps du Noir et le bestialise. Dès son arrivée sur le négrier, il est marqué au fer, il est nu, parqué comme les bêtes au fond d'une cale et constamment fouetté, son corps ne lui appartient plus. Les récits d'esclaves (que nous verrons plus loin) exposent très clairement comment le négrier servait à supprimer toute résistance chez les Noirs afin qu'ils arrivent soumis dans les colonies. Dans *Retrouver la mémoire du corps*, Chamoiseau (2009) souligne que l'esclave sort au fond des cales complètement brisé ayant perdu tout point de repère. Ainsi, le négrier décrit dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » n'est pas seulement un navire de commerce qui transporte de la marchandise, comme les Noirs, mais il est surtout une machine de destruction et d'aliénation pour les Noirs. Baba Kaké et M'Bokolo (1977) nous décrivent la traversée à bord des négriers : « Durant la traversée, des requins suivaient les embarcations, prêts à se repaître des corps balancés par-dessus bord. Au moment des transbordements, il arrivait que des hommes tombent à la mer. Ils étaient immédiatement dévorés par des requins à l'affût » (Baba Kaké et M'Bokolo, 1977 : 39). Par conséquent, le navire négrier est si cruel, que certains esclaves noirs se suicident en se jetant à la mer ou font la grève de la faim afin de se donner la mort. Les esclaves qui tentaient de se suicider se voyaient couper soit une jambe ou un bras par les capitaines des négriers (Baba Kaké et M'Bokolo, 1977). Le négrier représente donc la négation absolue de l'être humain, qui a servi au plus grand vol d'humain organisé.

Ces observations se rapprochent de Guillaumin (2002) en ce qui concerne les silences, l'absence de certains faits historiques et surtout « celui de l'absence presque totale de l'« autre » » (Guillaumin, 2002 : 46). De plus, ces mécanismes vont dans le sens de Van Dijk (1993) par la minimisation des crimes, voire la suppression et l'exclusion des Noirs dans leur propre histoire. Pour Van Dijk (1993), la domination s'exerce par le fait que le dominant (ou celui qui représente) contrôle le contexte : « some (elite)

participants may control the occasion, time, place, setting and the presence or absence of participants in such events. In other words, one way of enacting power is to control context » (Van Dijk, 1993 : 259-260).

En outre, les résultats rejoignent l'analyse critique du discours, dans la mesure où les auteurs des manuels utilisent des euphémismes pour atténuer l'ampleur du drame du commerce triangulaire. Dans certains manuels³⁴, pour expliquer la venue des Africains à bord des négriers, les auteurs utilisent des mots tels que « déporté » ou « déplacé ». Seuls les auteurs du volume *D'hier à demain B*, utilisent le terme « capture ». Ces mots utilisés ne permettent pas à l'élève de comprendre l'ampleur du drame, qu'il s'agissait de rapt, de vols d'être humain carrément déraciné et arraché à leurs terres, qui sont venus contre leur gré. Aussi, pour expliquer la venue des Noirs en Amérique, certains manuels tels qu'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* ou *L'Occident en 12 événements IB* emploie le mot « main-d'œuvre », et ce pour parler de l'esclavage : « Cependant, les Européens apprécient beaucoup le sucre et cette culture se répand dans les Antilles et au Brésil, où les colons vont recourir à la main-d'œuvre des Noirs d'Afrique après la disparition des esclaves amérindiens » (Lord & Léger, 2005 b : 90) ; dans *L'Occident en 12 événements IB* : « Faute de main-d'œuvre pour exploiter les terres dont ils prennent possession, les colons européens contraignent des Amérindiens et des esclaves venus d'Afrique à faire le travail et à enrichir l'Europe » (Blouin, 2005b : 84). Les auteurs du volume *L'Occident en 12 événements IB* utilisent aussi le mot « faire venir » pour parler de l'arrivée des Noirs en Amérique : « Après avoir éliminé la population autochtone des Antilles, les Européens ont fait venir des Africains réduits à l'esclavage pour développer leurs plantations » (Blouin, 2005b : 85).

³⁴ *D'hier à demain* utilise le mot « déplaceront » (p. 76) ; *Réalités 2A* (p. 96) et *Regards sur les sociétés, volume 2* (p. 77) le mot « transportent ».

Par conséquent, il est important de souligner, comme Juteau (1999) et Guillaumin (2002), que la domination se dissimule derrière un discours où le dominant prend la parole pour l'Autre. Les Noirs sont au cœur du commerce triangulaire, or comme nous font remarquer Juteau (1999) et Guillaumin (2002), l'absence de l'Autre, et ce, dans sa propre histoire, est normalisé, et ici, il s'agit des Noirs. Les Noirs sont effacés et évacués (ou presque) de l'histoire du commerce triangulaire et exclus de leur propre tragédie. Les termes utilisés viennent totalement banaliser ou atténuer le drame qu'est le commerce triangulaire. Il est impossible pour l'étudiant de bien saisir la violence extrême qui était au cœur de ce système commercial.

Image

La dimension image est un autre processus où on peut étudier les mécanismes de domination et de représentation des Noirs. Cette dimension touche la question principale, celle de l'exclusion et la question relative à la mémoire.

Cette dimension comporte deux indicateurs :

- cartes géographiques ;
- photos.

La dimension image arbore de façon manifeste les rapports de domination et le concept représentation des Noirs. Les indicateurs « cartes géographiques » et « photos » ont permis d'évaluer cette dimension.

L'indicateur « cartes géographiques » a mis en lumière comment les auteurs ont mis principalement l'accent sur la puissance et les possessions du groupe dominant.

Lorsque les auteurs des 5 volumes³⁵ exposent le commerce triangulaire, l'accent est mis principalement sur les cartes géographiques, de telles sortes que les victimes sont évacuées (ou presque) de leur propre récit historique. Le mot « esclaves » est écrit en très petites lettres sur les cartes, ce qui laisse entendre l'insignifiance et la banalité des Noirs marchandises dans cette tragédie. Ces cartes géographiques exposent la puissance et la grandeur des pays européens et les relations entre les trois continents dans ce commerce triangulaire. Les auteurs des manuels affichent le système économique du commerce triangulaire où, encore une fois, l'accent n'est pas mis sur la marchandisation des Noirs, ce qui banalise l'esclavage des Noirs. Ces constats confirment la thèse de Saïd (1985), qui, selon lui, la représentation implique une violence sur l'Autre et surtout sa destruction symbolique. Dans ce cas-ci, la réalité tragique et l'histoire des Noirs dans le commerce triangulaire sont passées sous silence ou atténuées, en mettant de l'avant le système économique, le présentant sur les cartes géographiques comme un système normal.

L'indicateur « photo » met en relief les silences, les omissions et le caractère flou des représentations, telles que le négrier. Ces 5 volumes³⁶ expliquent très peu le négrier, toutefois nous avons remarqué que 4 volumes (à l'exception de *Regards sur les sociétés volume 2*) ont présenté une photo de ce navire. Nous constatons que les photos du négrier ne sont pas très claires, à part celle du manuel *D'hier à demain B* qui expose de manière très explicite le négrier et la condition des esclaves noirs.

³⁵ *Réalités 2A ; L'Occident en 12 événements 1B ; D'hier à demain, manuel de l'élève B ; Regards sur les sociétés, volume 2 ; Histoire en action, manuel de l'élève 2.*

³⁶ *Réalités 2A, L'Occident en 12 événements 1B, D'hier à demain, manuel de l'élève B, Regards sur les sociétés, volume 2, Histoire en action, manuel de l'élève 2.*

En outre, comme figure de résistance on retrouve Toussaint Louverture et Harriet Tubman. Cette démarche se rapproche de celle de Juteau (1999) et de Guillaumin (2002) en ce qui concerne les rapports majoritaires et minoritaires.

Les majoritaires n'accordent pas aux minoritaires la liberté de définir leur propre vie en fonction de leur trajectoire historique et de leur sens de l'histoire. [...] C'est également la domination qui engendre une conception essentialiste et statique d'identité. Lorsqu'on masque les rapports qui provoquent la communalisation ethnique, on pense l'ethnicité comme quelque chose de donné, qui existe en dehors du temps, orientant le comportement des individus et la place des collectivités au sein de l'univers social (Juteau, 1996 : 101-102).

Dans ce cas-ci, Toussaint Louverture³⁷ est présenté comme un héros, mais les auteurs effleurent à peine ce personnage. Pareillement pour Harriet Tubman, même si sa photo est présentée dans plusieurs livres, nous apprenons très peu sur elle.

Aussi, à ce qui a trait à l'esclavage des Noirs au Québec, les photos nous ont donné quelques indications sur la mémoire et la place des Noirs dans la société québécoise. Comme nous l'avons souligné, la photo de Marie-Joseph Angélique apparaît dans 2 livres d'histoire : *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel A* et *Repères, 2e année du 2e cycle*. Et un seul volume présente une photo de la mémoire historique le « Rocher Nigger » : *Repères, 2e année du 2e cycle*. Nous avons repéré 8 volumes qui abordent l'esclavage des Noirs au Québec. Cependant, il n'y a aucune photo de Noirs qui accompagne ces explications.

Dans les manuels d'histoire du Québec, notamment *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1*, il n'y a aucune photo, mais on retrouve 2 graphiques. Sur un est inscrit le mot esclave ; et l'autre graphique intitulé *L'origine*

³⁷ *Regards sur les sociétés volume 2.*

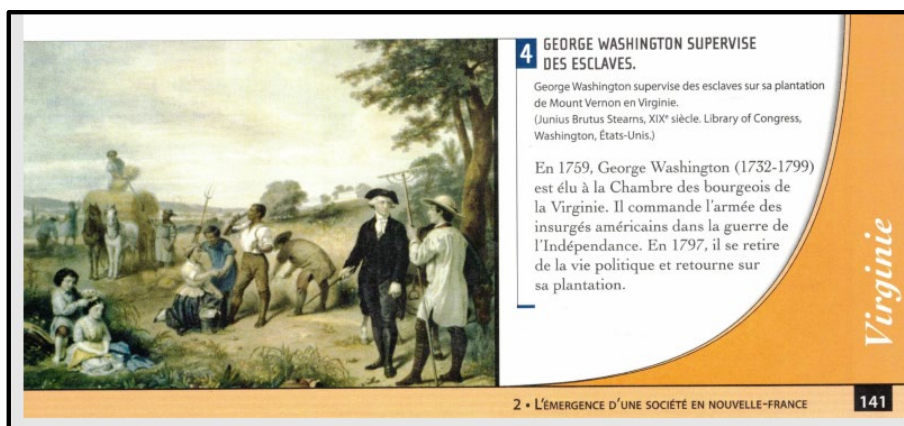
ethnique des habitants et habitantes établis par mariage au Canada, l'absence des Noirs est manifeste. *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1* va dans le même sens où un graphique intitulé *La composition de l'immigration canadienne, avant 1760*, montre la composition de la population canadienne. Nous pouvons lire sur le graphique : « 45 % soldats, 16 % Prisonniers, déportés, réfugiés, esclaves... » (Horguelin, C. e., 2009a : 34). L'auteur ne nous donne aucune indication s'il est question d'esclaves autochtones ou d'esclaves noirs. Dans ce même livre d'histoire, dans la partie *Les exclus de la société canadienne*, les auteurs rappellent les esclaves africains, mais il n'y a aucune photo.

Il en est de même pour le manuel *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1* qui mentionne de façon brève l'esclavage des Noirs au Québec (p. 111). Dans la section *La pyramide sociale en Nouvelle-France* (p.110), les auteurs présentent les différentes classes dans la société de l'époque suivies de photos pour montrer la population de la Nouvelle-France. Les Noirs sont visiblement absents sur les photos de cette pyramide. *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1* présente également la société canadienne (p. 109-107). Les auteurs présentent 4 petites sections :

- *La danse ronde des Canadiens ;*
- *Aux accents français ;*
- *De caractère plutôt indépendant ;*
- *L'esclavage en Nouvelle-France.*

Ces informations sont accompagnées d'une photo intitulée : *La danse des Canadiens*. Sur cette photo les Noirs sont clairement absents.

Mais, nous avons remarqué que quand l'esclavage était présenté ailleurs, dans d'autres colonies que le Québec, les explications étaient souvent suivies de photos, comme c'est le cas pour l'esclavage aux États-Unis, au Brésil, sur l'île de la Dominique ou ailleurs. Prenons quelques exemples : le manuel *Présences*, 1^{re} année du 2^e cycle, volume 1 (p. 139 ou 141) ;

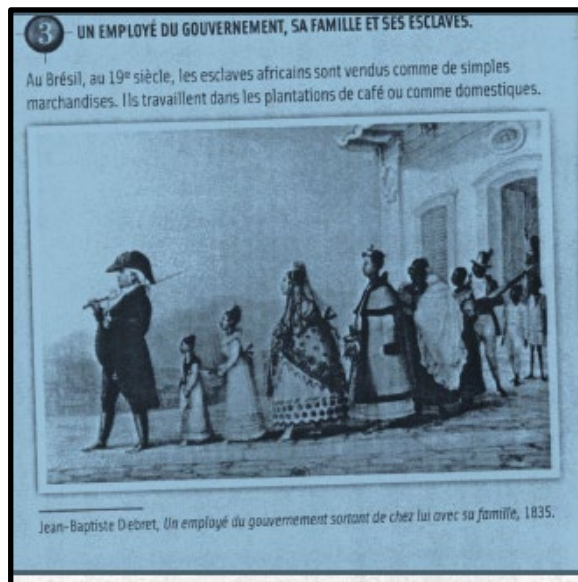


Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle manuel de l'élève A (p. 167) ;



Figures 5.48 et 5.49 George Washington supervise des esclaves et Des esclaves au travail dans une plantation d'indigotiers

Repères 2^e année du 2^e cycle (p. 67).



Ainsi, les auteurs de ces volumes d'histoire prétextent raconter une histoire commune, alors que l'Autre, ici le Noir, est exclu du récit. Il n'y a aucune (ou presque) photo qui présente les Noirs comme appartenant à la société québécoise de l'époque.

Figure 5.50 Un employé du gouvernement, sa famille et ses esclaves

Tout compte fait, le concept de représentation des Noirs influence la mémoire, le discours et l'image. La représentation des Noirs établit une relation avec la mémoire et l'image qui lui reflète une image positive du groupe dominant. Elle interagit également sur le discours historique amortissant ainsi la gravité et l'horreur de certains faits historiques, ce qui explique les silences, les omissions et les absences. Ces constatations confirment la thèse de Hall (2007) en ce sens que la représentation est des images construites, mais principalement en l'absence de l'Autre. Ces analyses se rapprochent aussi de Saïd (1985) qui affirme que la représentation implique le contrôle de l'Autre, ce que l'on observe dans la mémoire, le discours et l'image.

Points de vue

Cette quatrième dimension répond à la deuxième question spécifique qui touche à la prise en compte de la voix et des témoignages des Noirs, et ce, dans la transmission de leur propre histoire (SQ2)³⁸.

Les résultats de ce premier thème mettent nettement en évidence la censure des voix provenant des Noirs. « Les auteurs, les spécialistes ou les témoins » par lesquels l'histoire est racontée, quand les Noirs sont concernés, sont les indicateurs qui nous ont aidés à mesurer la dimension « point de vue ».

D'abord, pour expliquer le commerce triangulaire, nous avons noté que tous les points de vue sont émis par des Européens, à l'exception du volume *D'hier à demain, manuel de l'élève B* qui cite le roi du Congo, mais il est complètement hors contexte. L'étudiant ne peut donc pas comprendre l'intervention du roi du Congo.

De plus, comme nous l'avons relevé dans la section *Mémoire*, alors qu'aujourd'hui on compte plus d'un millier de récits d'esclaves, qui ont non seulement été des écrits abolitionnistes, mais ils ont été très célèbres, aucun manuel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne cite de récits d'esclaves. Le seul récit qui est mentionné est celui d'une abolitionniste blanche, Harriet-Beecher Stowe, *La case de l'oncle Tom*. La voix des Noirs est soustraite, et ce, dans leur propre récit et leur propre drame historique, ce qui les rend manifestement invisibles. À la lecture de ces manuels d'histoire, nous avons l'impression que les Noirs ont non seulement été passifs dans leur propre histoire, mais surtout, qu'ils n'ont jamais rien écrit et n'ont jamais pris la parole sur leurs expériences. Nous avons l'impression que ce sont les Blancs eux-mêmes qui ont lutté

³⁸ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

contre l'esclavage en élevant leur voix entre autres par des récits d'esclaves. Dans ces volumes, les Noirs sont sans voix. Ces constatations traduisent l'idée d'Austin (2015) qui insiste sur l'importance du discours. Austin (2015) fait remarquer que le discours dominant, trop souvent, proscriit les luttes, les travaux ou les recherches des Noirs. Il précise que le discours dominant n'inclut pas l'histoire des Noirs dans le curriculum, ce qui fait en sorte que les jeunes noirs ont un sentiment d'aliénation dans les établissements scolaires canadiens. Il apparaît donc fondamental de mettre au grand jour le discours des Noirs, et ce, dans leur propre histoire et dans leurs propres luttes, car cette invisibilité des Noirs masque la réalité de l'histoire et de leur histoire. Cette position concorde avec Austin (2015) qui affirme que « Dévoiler la généalogie de ces discours comprend la tâche ardue d'enterrer les discours dominants et de déterrer les discours qui ont été enfouis... » (Austin, 2015 : 241). Nos résultats se rapprochent aussi des idées de Van Dijk (1993) pour qui le dominé est restreint dans son acte de communication. Dans un discours, le groupe dominant peut subtilement ou carrément exclure la voix de l'Autre sur un sujet (Van Dijk, 1993), et ce qui est le cas dans les livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cette dimension nous révèle donc l'invisibilité des Noirs dans leur propre histoire.

L'absence de la voix des Noirs, et ce, dans leur propre histoire, est présentée comme tout à fait normale, ce qui fait écho à la pensée de Van Dijk (1993), de Bourdieu (1997) et de Ladson-Billings (1998). Van Dijk (1993) explique comment certaines formes de domination sont si persistantes, qu'elles sont normalisées au sein de la société. Selon Van Dijk (1993), pouvoir et domination sont en général organisés et institutionnalisés.

Many more or less subtle forms of dominance seem to be so persistent that they seem natural until they begin to be challenged, as was/is the case for male dominance over women, White over Black, rich over poor. If the minds of the dominated can be influenced in such a way that they accept dominance, and act in the interest of the powerful out of their own free will, we use the term hegemony (Gramsci, 1971; Hall *et al.*, 1977). One major function of dominant discourse is precisely to manufacture such consensus,

acceptance and legitimacy of dominance (Herman and Chomsky, 1988) [...] Power and dominance are usually organized and institutionalized (Van Dijk, 1993 : 255).

Bourdieu (1997) va dans le même sens, pour qui, la violence symbolique a pour effet les rapports de domination. D'après Bourdieu (1997), la violence symbolique engendre inévitablement l'exclusion, et c'est le point de vue et la vision du dominant qui sont mis de l'avant (Landry, 2006). Dans le cas de ces livres d'histoire, où la voix des Noirs est tue, « cette survalorisation du point de vue des dominants traduit une distribution inégale des idées et des options politiques dans l'espace public » (Landry, 2006 : 88).

Pour Ladson-Billings (1998), dans les manuels scolaires, la voix des Afro-Américains est tue quand elle confrontée et qu'elle s'oppose à la culture dominante. Elle donne l'exemple de Rosa Parks que les auteurs des manuels d'histoire présentent en réduisant son action à une simple couturière fatiguée. Ces auteurs ne la décrivent pas comme une femme qui était déjà une participante active de longue durée pour la justice sociale, ce qui l'a d'ailleurs préparée à confronter l'idéologie ségrégationniste.

Ainsi, dans ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, ce sont les Blancs qui prennent la parole à leur place ou qui émettent leurs points de vue, ce qui reproduit inévitablement des rapports de domination. La voix des Noirs est donc censurée et inexistante.

Présence des acteurs

Contrairement à la dimension « points de vue », celle de la « présence des acteurs » se manifeste par l'absence ou la présence physique et la participation citoyenne des Noirs dans le récit historique. La dimension « présence des acteurs » s'intéresse à la présence des acteurs dans l'histoire du Québec. Dans ce premier thème, cette dimension répond

à la question principale (QP). Elle répond également à la question spécifique concernant la mémoire (QS1)³⁹.

L'indicateur fréquence des acteurs noirs dans l'histoire du Québec a permis de mesurer la dimension « présence des acteurs ».

La dimension « présence des acteurs » est très visible dans l'histoire du Québec. De ce fait, à travers Matthieu da Costa, Olivier Le Jeune, Marie-Joseph Angélique et l'esclavage des Noirs au Québec, les manuels nous apprennent beaucoup quant à la présence des Noirs, les références mémorielles des Noirs et la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités qui ont marqué l'histoire des Noirs.

Si Matthieu da Costa est le symbole de la présence des Noirs libres au Québec, Olivier Le Jeune et Marie-Joseph Angélique sont les symboles de l'esclavage au Québec. Matthieu da Costa est visiblement absent de tous les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Mais, comme nous l'avons observé certains volumes font allusion soit à Olivier Le Jeune, Marie-Joseph Angélique ou à l'esclavage.

Le manuel *Repères, 2e année du 2e cycle* est le seul manuel qui accorde deux pages complètes sur l'esclavage des Noirs au Québec et le seul qui fait mention d'Olivier Le Jeune. Or, ce jeune garçon est très important, car comme le soulignent certains historiens, tels que Williams (1998), il s'agit « de premiers fondements d'une institution esclavagiste, ce n'est qu'en 1685 que l'esclavage se voit accordé une certaine sanction légale avec l'adoption du « Code noir » » (Williams, 1998 : 23). Olivier Le Jeune est vraisemblablement le premier noir esclave recensé au Québec et

³⁹ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

« [il] symbolise néanmoins le début d'un mouvement qui prendra de l'ampleur cinq décennies plus tard » (Bouchard et Lévesque, 2011 : 156).

Quant à Marie-Joseph Angélique, elle n'est présentée que dans deux manuels, dont *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel A* qui nous renseigne très peu sur elle. Par contre, *Repères, 2e année du 2e cycle* nous éclaire davantage sur Marie-Joseph Angélique. Alors, nous constatons que Marie-Joseph Angélique non plus ne figure presque pas dans les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Ces deux personnages sont donc exclus du récit historique.

En ce qui concerne l'esclavage des Noirs au Québec, les auteurs des manuels en parlent très peu. Ils n'approfondissent pas ce thème, ce qui minimise les conséquences et la portée de l'esclavage des Noirs au Québec. Ils insistent surtout sur le nombre restreint de cette population au sein de la société québécoise. Pourtant, d'après l'historien canadien Walker (1980), « L'esclavage fait [...] indéniablement partie de notre histoire ; néanmoins, le fait que l'esclavage a toujours existé au Canada est l'un de nos secrets les plus gardés » (Walker, 1980 : 21). Trudel (2004) corrobore cette réflexion en insistant sur le fait que l'esclavage était légalisé au Canada (Québec).

Nous avons là le premier texte officiel qui statue sur l'esclavage au Canada. Désormais, les Noirs et les Amérindiens qui auront été achetés seront esclaves, comme la chose se pratique à l'égard des Noirs dans les Antilles françaises : Noirs ou Amérindiens, ils appartiennent en pleine propriété à ceux qui les ont acquis. Cette ordonnance de Raudot demeurera le texte fondamental... (Trudel, 2004 : 53).

De plus, quelques livres comportent la section *Ailleurs*, à l'exception du volume *Repères, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A* qui ne contient pas de section *Ailleurs*.

- *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1*

- *Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A*
- *Présences 1re année du 2e cycle, volume 1*
- *Le Québec, une histoire à suivre..., 1re année du 2e cycle volume 1*
- *Le Québec, une histoire à construire, 2e année du 2e cycle, volume 1 et 2*
- *Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1*
- *Repères, 2e année du 2e cycle*
- *Présence 1re année du 2e cycle, volume 2*
- *Fresques 1re année 2e cycle, manuel de l'élève B*

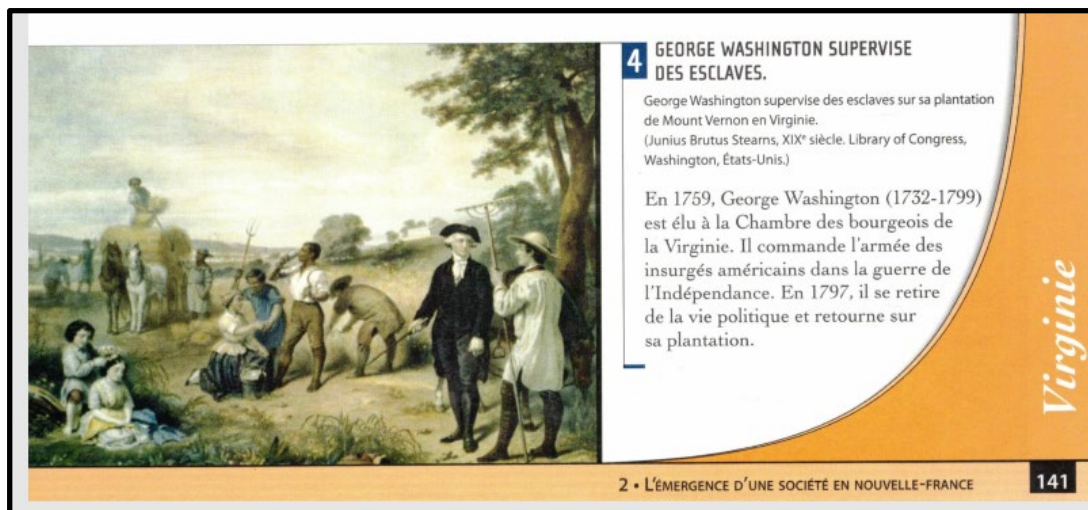
L'analyse de ces manuels nous permet de constater que les auteurs tentent constamment d'atténuer et de minimiser l'esclavage en Nouvelle-France en se comparant aux autres colonies. Quand les auteurs présentent l'esclavage dans les autres sociétés ou dans les autres colonies, ailleurs qu'au Québec, ils prennent le temps de préciser sur la population noire, et ce, même si la population noire de cette colonie représentait un nombre restreint. Prenons comme exemple le manuel *Fresques, 2e année du 2e cycle, manuel de l'élève tome 1*. La présence des Noirs au Québec est à peine soulignée. Cependant, au chapitre *Ailleurs, la population* (p. 100), les auteurs détaillent sur la présence des Noirs au Brésil (p. 108-110) et ce, même si cette population n'est pas nombreuse. Les auteurs rapportent que « les Blancs représentaient presque 50 % de la population totale du Brésil » (Horguelin, C. e., 2009a : 109). Et continuent en précisant qu'« En 2000, la population noire formait 6,2 % de la population totale du Brésil » (Horguelin, C. e., 2009a : 110). Dans la partie *Une population diversifiée*, les auteurs de ce manuel exposent très clairement la composition de la société brésilienne : « La population est divisée en plusieurs groupes : les Blancs, les Noirs, les Métis, les Asiatiques, les Autochtones et les autres groupes culturels » (Horguelin, C. e., 2009a : 109). Ils retracent la provenance des Noirs au Brésil en faisant un lien avec la disparition autochtone : « En plus d'être pourchassés par les colons, les Autochtones sont décimés par les maladies venues d'Europe [...] et leur communauté frôle la disparition. Pour remplacer cette main-d'œuvre, les Portugais décident de faire venir des esclaves d'Afrique » (Horguelin, C. e., 2009a : 108).



Par ailleurs, certains auteurs des manuels, notamment ceux du volume *L'Occident en 12 événements 1B* ou *Présences*, 1^{re} année du 2^e cycle, nous informent sur certains esclavagistes, mais, encore une fois, dans les sociétés ailleurs qu'en Nouvelle-France. Par exemple, les auteurs du livre *L'Occident en 12 événements 1B* nous montre George Washington sur sa plantation où ses esclaves travaillent. Les auteurs de ce volume précisent que George Washington « possédait de nombreux esclaves » (Brodeur-Girard, S.

et al., 2006c : 136).

Figure 5.51 Junius B. Stearns, *George Washington à sa plantation de Mount Vernon* (1853)



Prenons un autre cas, le volume *Présences, 1^{re} année du 2^e cycle volume 1*, où les auteurs nous montrent George Washington comme un esclavagiste (p. 141). Pourtant plusieurs grandes personnalités au Québec possédaient des esclaves. Pour Trudel (2004) l'esclavage au Québec était « une institution formellement reconnue » (Trudel, 2004 : 126) et plusieurs grands fonctionnaires et religieux possédaient des esclaves. D'ailleurs, Bouchard et Lévesque (2011) citent Trudel en rappelant que le clergé et plusieurs francophones possédaient des esclaves.

Des membres du clergé catholique, aussi, les Messieurs Lava et de Saint-Vallier, ainsi que plusieurs communautés religieuses : les Jésuites [...] autres illustres trafiquants d'esclaves, intégra même deux Noirs vêtus d'un pagne dans ses armoiries. Marguerite d'Youville, future fondatrice des Sœurs grises, future sainte également, à qui l'on demandait comment elle, si pieuse, pouvait avoir des esclaves... (Bouchard et Lévesque, 2011 : 158).

L'historienne Cooper (2007) l'a aussi souligné :

Comment se fait-il que l'on sache tant sur la vie de fondateurs tels que Matthew Elliott, Peter Russell et Marie de l'Incarnation, et que l'on ignore que ces gens et d'autres ont été parmi les plus éminents propriétaires d'esclaves ? Ce « petit détail » ne s'est jamais rendu jusque dans leurs biographies officielles (Cooper, 2007 : 22).

Figure 5.52 George Washington supervise des esclaves

Somme toute, peu importe le nombre d'esclaves qui se trouvaient en Nouvelle-France, cela ne change rien dans le dépouillement de l'humanité des victimes. L'esclavage, c'est priver l'autre de sa liberté en le réduisant à une valeur marchande ou à un bien meuble. L'esclavage a donc laissé des traces manifestes dans la société, et ce, en dépit du nombre restreint d'esclaves qu'il y avait au Québec. Tel que Cooper (2007) le dénonce « l'esclavage a donné naissance à une hiérarchie sociale basée sur la subordination des Noirs et la suprématie des Blancs au Nouveau Monde et en Europe » (Cooper, 2007 : 23). L'esclavage a été aboli en 1833, mais ses préjugés raciaux et le racisme à l'endroit des Noirs demeurent tenaces, ce sont-là les traces de l'esclavage. Prendre connaissance de ce passé historique n'est pas seulement utile pour les Noirs, mais il permet de comprendre la société québécoise en général, car le racisme fait indéniablement partie de son histoire ; d'abord, avec les peuples autochtones et ensuite avec les Noirs. Comme le rappelle Austin (2010) « In Canada, racialised exclusion exists in its crudest form in the near erasure of Indigenous peoples' histories » (Austin, 2010 : 20). Par contre, il ne suffit pas de relater l'esclavage des Noirs au Québec. Mais, il s'agit d'être informé et de comprendre les conséquences de cet événement sur nos sociétés contemporaines d'aujourd'hui. Parler de l'esclavage des Noirs en faisant un lien avec la société actuelle, permet de mieux saisir notre problématique concernant l'exclusion des Noirs dans tous les domaines de la société québécoise (Potvin, 2007, 2008 ; Torczyner, 2001, 2010 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Cette réalité n'est pas le fruit du hasard, elle provient d'un passé esclavagiste et colonialiste où les Noirs étaient exclus dans toutes les sphères de la société québécoise (et canadienne). Mensah (2010) l'illustre en affirmant :

The fact is, much of the negative racial mythology and stereotypes developed under colonialism and slavery did not disappear with the abolishment of slavery. [...] Without a doubt, it is because of the legacy of slavery that Blacks are frequently treated with utter condescension and discriminated against in nearly all spheres of Canadian life. [...] the racism faced by Blacks today is an extension of the racism of the colonial era (Mensah (2010: 39).

Ainsi, nous pouvons conclure sans équivoque que les Noirs, avant l'esclavage des Noirs, n'existent pas. Ils ne sont pas présents dans les ouvrages d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. De plus, peu de livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté mettent en évidence les références mémorielles des Noirs. Quant à l'esclavage des Noirs, il est très peu approfondi. Les auteurs des volumes d'histoire insistent surtout sur le nombre restreint d'esclaves qu'il y avait en Nouvelle-France en se comparant aux autres colonies.

Le déni

Cette dernière dimension se rapporte à la question spécifique qui porte sur la dimension « raciale ». Trois indicateurs ont permis d'évaluer le déni :

- Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées (où les Noirs sont concernés) ;
- La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée (où les Noirs sont concernés) ;
- Les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme sont abordées (ici, il s'agit de l'esclavage).

Pour ce thème, nos résultats nous ont démontré l'absence (ou presque) des indicateurs « inégalités raciales » et « barrière raciale ».

Pour l'indicateur « inégalités raciales » (soulignées et expliquées) aucun manuel ne détaille sur cet aspect issu de l'esclavage des Noirs. D'ailleurs, en ce qui concerne le Québec, aucun volume n'a abordé la question de race et de racisme en lien avec l'esclavage. Nous avons constaté qu'il était relevé très brièvement quand il s'agissait de colonies ailleurs qu'au Québec, notamment dans le volume *Fresques, 1re année du 2e cycle, manuel de l'élève A*, où les auteurs expliquent et présentent une photo pour montrer la hiérarchisation basée sur la couleur de la peau au Brésil (p. 117). Les auteurs écrivent en ces termes : « Cette aquarelle, qui date du XIXe siècle, montre les rapports

hiérarchiques basés sur la couleur de la peau au Brésil. On y voit un maître blanc et sa famille, suivis d'une dame de compagnie mulâtres. Des domestiques noirs ferment le cortège » (Fortin, S. *et al.*, 2006a : 117)

Toutefois, les auteurs ne précisent pas qu'il s'agit des conséquences de la traite négrière. De plus, l'indicateur les conséquences de l'esclavage est carrément absent (ou presque) des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Comme nous l'avons mentionné, la plupart des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté mettent en évidence les conséquences positives du commerce triangulaire : l'alimentation, la musique, la présence des personnes noires dans divers pays d'Amérique... À l'exception de deux volumes qui font très brièvement allusion aux répercussions néfastes de la traite négrière : *Regards sur les sociétés, manuel 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2* (dans la section héritage et incidence nous avons élaboré à ce sujet).

Quant à l'histoire du Québec, les auteurs des manuels d'histoire ne parlent jamais des conséquences néfastes de l'esclavage, ni des inégalités ou des barrières raciales au sein de la société québécoise. À la lumière des résultats, ces phénomènes ne semblent pas exister au Québec, mais plutôt ailleurs. Prenons, par exemple le livre d'histoire *Repères, 1re année du 2e cycle. Manuel de l'élève, B*, les auteurs parlent de l'esclavage des Noirs aux États-Unis (p. 323). Par la suite, à la page 323, l'élève répond à la question suivante : « Selon vous, la condition des Noirs aux États-Unis s'est-elle améliorée après l'abolition de l'esclavage en 1865 ? » (Thibeault, A. *et al.*, 2006b : 323). Or, nous ne retrouvons aucune réflexion où l'étudiant est amené à réfléchir sur la condition des Noirs au Québec en lien avec l'esclavage. Prenons un autre exemple, les auteurs du livre *Histoire en action, manuel de l'élève 2* consacrent un chapitre intitulé *Racisme et antiracisme en Occident* (p. 244-290). Les auteurs font clairement un lien entre certains événements et le racisme, notamment l'Allemagne nazie ou la ségrégation raciale aux États-Unis. De plus, ils utilisent un vocabulaire pour démontrer la gravité de ce drame humain : « massacre », « terribles », « barbares », « racisme », « grandes injustices »,

« combattre le racisme »... (Lord & Léger, 2005 b : 244). La traite transatlantique dure plus longtemps et les auteurs des manuels d'histoire font silence sur ces impacts historiques, dont le racisme et les préjugés, qui en découlent. Les auteurs du volume *Histoire en action, manuel de l'élève 2* rappellent très brièvement le racisme et l'attitude de l'Occident à l'endroit des Noirs dans la section *Racisme et antiracisme en Occident* :

Les racines du racisme en Occident sont très anciennes. Tu n'as qu'à te rappeler l'attitude des colonisateurs de la Renaissance face aux Amérindiens et aux Noirs africains [p. 80-82 et p. 91]. De la même façon, les Occidentaux du 19^e siècle étaient convaincus de la supériorité de leur civilisation. La science occidentale de l'époque leur donnait raison.

Au 20^e siècle, cette attitude supérieure et méprisante. Que ce soit en Afrique, en Asie, en Europe ou en Amérique latine, des milliers et parfois même des millions de personnes sont assassinées à cause de leur appartenance ethnique, religieuse et politique. Le massacre des juifs d'Europe par le gouvernement national-socialiste d'Allemagne est un des exemples parmi les plus terribles de ces actes barbares. Le racisme mène aussi à de grandes injustices comme te le révélera ton enquête sur la conquête des droits civiques des Noirs aux États-Unis. Ces événements malheureux ont permis à nos sociétés de prendre conscience de la nécessité de combattre le racisme (Lord & Léger, 2005 b : 244).

À la suite de ces explications, un paragraphe titré *L'Allemagne nazie : un État raciste* nous renseigne explicitement sur la formation de « cette vision raciste et totalitaire de l'État allemand qui forme la base du programme du parti nazi » (Lord & Léger, 2005 b : 247). Or, il n'y a aucune section ou aucun paragraphe, dans ces livres d'histoire, qui associe commerce triangulaire au racisme.

De plus, rappelons que la caractéristique même du Code noir est dans sa politique raciste dans la mesure où elle nie l'humanité des Noirs. Le Code noir est un ensemble de textes juridiques qui régleme la vie de l'esclave tel que ces deux manuels l'exposent. Mais, le Code noir est surtout un recueil de textes juridiques racistes qui

institutionnalise et confine le Noir dans un état d'infériorité où il est considéré comme un « bien meuble », selon l'article 44 :

Article 44

Déclarons les esclaves être meubles et comme tels entrer dans la communauté, n'avoir point de suite par hypothèque, se partager également entre les cohéritiers, sans préciput et droit d'aînesse, n'être sujets au douaire coutumier, au retrait féodal et lignager, aux droits féodaux et seigneuriaux, aux formalités des décrets, ni au retranchement des quatre quintes, en cas de disposition à cause de mort et testamentaire » (Taubira et Castaldo, 2006 : 52).

Or, les manuels qui l'abordent, soit *Regards sur les sociétés volume 2, L'Occident en 12 événements 1B, Fresques, 1re année du 2e cycle manuel de l'élève A* et *Présences, 1re année du 2e cycle, volume 1*, ne soulignent jamais la question de race et de racisme. Jamais les auteurs de ses livres d'histoire ne présentent le Code noir comme un recueil de textes juridiques racistes qui institutionnalise l'infériorité des Noirs.

Ce Code nie toute l'humanité des Noirs. Il s'agit donc « d'une politique raciste [qui] fut organisée et planifiée administrativement par les plus grands États européens » (Gauvin, 2007 : 25), ce qui n'est mentionné dans aucun des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans ces deux manuels, nous ne retrouvons aucune explication sur le caractère raciste de ces lois.

En outre, aujourd'hui, nous savons pertinemment que le Code noir ne présente pas du tout les conditions réelles des esclaves. D'ailleurs, dans son livre *Le Code noir ou le calvaire de Canaan*, Sala-Molins (1987) fait remarquer que le Code noir n'explique pas la provenance des esclaves, la raison de leur présence en Occident ; ou encore de quelles façons ils viennent, les maltraitances...

Les articles cités, notamment l'article 22 du manuel *Regards sur les sociétés volume 2*, demande aux maîtres de bien traiter leurs esclaves : « Seront tenus les maîtres de faire fournir, par chacune semaine, à leurs esclaves âgés de dix ans et au-dessus, pour leur nourriture, deux pots et demi, mesure de Paris, de farine de manioc... » (Dalongville *et al.*, 2006b : 80). Pourtant, en réalité il était tout à fait autrement. Ce sont les écrits d'esclaves qui nous permettent de vraiment comprendre et d'examiner la vie quotidienne de l'esclave. À la lecture des récits d'esclaves, nous pouvons constater une contradiction flagrante entre, d'une part, les dispositions du Code noir imposant certaines obligations minimales aux maîtres et, d'autre part, les conditions insoutenables et atroces des esclaves. Taubira et Castaldo (2001) vont dans le même sens que Sala-Molins (1987) en affirmant qu'« On n'insistera cependant jamais assez sur le fait que la lettre du Code noir est une chose, la condition réelle des esclaves une autre. Le Code noir permet d'apprendre beaucoup sur l'esclavage, mais absolument rien sur cette condition réelle » (Taubira et Castaldo, 2006 : 11). *Regards sur les sociétés volume 2* expose l'article 22, ou l'article 54, voulant que le maître prenne soin de son esclave. Or, dans la réalité c'est absolument différent. Comme avance Plumelle-Uribe (2001) :

Il existe des légendes qui ont la vie dure. L'une d'entre elles veut que, en Amérique, les Noirs, en dépit de la négation de leur humanité, auraient bénéficié d'une vie aménagée par les Blancs. Leur survie animale aurait été plutôt préservée. [...] ...le Blanc, ce dernier l'aurait un peu ménagé. En conséquence, les Noirs auraient été relativement bien nourris et logés. [...] Telle est la légende véhiculée non par les Noirs [...] mais par les Blancs eux-mêmes. Or, l'étude des faits n'étaye en rien cette théorie. (Plumelle-Uribe, 2001 : 60).

Ainsi, le Code noir ne nous apprend rien sur l'horreur de l'esclavage et sur la vie quotidienne des esclaves noirs. Le Code noir a pour fonction de réglementer la vie des esclaves noirs.

Nous constatons donc qu'aucun de ces manuels ne touche aux incidences, d'abord pour le continent africain sur le plan démographique ou économique. Au-delà de la quantité d'Africains capturés ou morts, il y a la qualité des personnes déracinées qui n'est pas soulignée et qui est très importante. Les Européens capturaient les meilleurs, les plus vigoureux de la population. Ainsi, « le prélèvement s'est opéré dans les tranches de populations les plus nécessaires au dynamisme et au progrès, c'est-à-dire les meilleurs producteurs et procréateurs » (Ki-Zerbo 1972 : 220). De plus, la traite a installé des guerres internes et des violences incessantes et en permanence en Afrique. Les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté analysés mettent en évidence l'héritage positif de ce commerce destructeur qui a tué des millions d'Africains. Parler d'un apport positif de ce commerce et passer sous silence toutes les atrocités qui en découlent, ce n'est pas considérer ces millions de personnes mortes. Leur vie, leur traumatisme, leur histoire ne comptent pas. Certains historiens qualifient cette période comme Ki-Zerbo (1972) « de tournant macabre qui aurait pu conduire cette race à la disparition quasi-totale, comme en Amérique du Nord et du Sud pour les Indiens » (Ki-Zerbo, 1972 : 221).

Pourtant, l'une des conséquences de la traite est « la dégradation durable de l'image de l'Africain et du Noir en général [...] Cela ne s'arrêta pas avec la fin officielle du trafic esclavagiste qui portait en germes tous les préjugés antinoirs » (Diakité, 2008 : 209). L'esclavage est terminé, mais l'idéologie raciste qui a servi à assujettir les Noirs reste encore bien présente dans nos sociétés. (Bilé, 2005). Comment les étudiants peuvent-ils comprendre cet événement historique et faire un lien avec le présent, si les auteurs de ces volumes n'en parlent pas ? Comment peut-on combattre le racisme et l'exclusion qui existent encore aujourd'hui à l'endroit des Noirs, si ces réflexions sont absentes des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ? Nous pouvons donc conclure que la mémoire identitaire des Noirs est manifestement absente de ces ouvrages. Les auteurs mentionnent le commerce triangulaire, mais les Noirs sont secondaires. On apprend très peu sur les victimes, car ce qui est mis en évidence est le côté positif de

ce commerce. Le commerce triangulaire n'est définitivement pas traité comme étant un crime, mais comme un système qui peut être amélioré afin d'obtenir des relations un peu plus équitables. Le racisme et les barrières raciales qui ont un lien direct avec l'esclavage ne sont jamais évoqués dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Ces constats répondent à la théorie de Bonilla-Silva (2009) le *color-blind racism*, en niant le racisme comme figure centrale du commerce triangulaire. Bonilla-Silva (2009) fait valoir que le *color-blind racism* des Blancs constitue une idéologie plutôt que de simples préjugés. Gale (2008) cite Bonilla-Silva, qui avance que comme le mouvement des droits civiques a forcé des changements dans la façon dont l'inégalité raciale est reproduite aux États-Unis, de nouvelles explications et de nouveaux termes ont donc émergé pour justifier « the racial status quo » (Gale, 2008 : 3). Pour Gale (2008), le *color-blind racism* est un excellent moyen pour maintenir le privilège blanc. Pour ce premier thème, ces manuels d'histoire évitent manifestement d'aborder la question de race et de racisme, ce qui rejoint l'explication de Gale (2008) :

Because overt racist talk in public venues is no longer tolerated, contemporary racial discussions must be done in code or with shields that allow actors to express their views in a way that preserve their image of race neutrality. Color-blind racism has five components: avoidance of racist speech, semantic moves, projection, diminutives, and rhetorical incoherence (Gale, 2008 : 4).

Cette forme de représentation est aussi proche de la *Critical Race Theory (CRT)* selon laquelle, ces structures de domination sont basées sur une suprématie et un privilège blancs perpétuant ainsi la marginalisation des Noirs. Newman et Vue (2010) discutent de la *Critical Race Theory (CRT)* en éducation et soulignent l'importance de cette théorie pour analyser, comprendre et surmonter les inégalités dans le milieu scolaire. La *Critical Race Theory (CRT)* a permis à plusieurs chercheurs de constater comment

le milieu scolaire occulte et minimise l'importance de la race dans les inégalités et ainsi, perpétue la marginalisation, l'oppression et la subordination de certaines minorités :

It is because of the meaning and value imputed to whiteness that CRT becomes an important intellectual and social tool for deconstruction, reconstruction, and construction : deconstruction of oppressive structures and discourses, reconstruction of human agency, and construction of equitable and socially just relations of power (Ladson-Billings, 1998 : 9).

En présentant soit l'esclavage des Noirs ou le commerce triangulaire, les manuels d'histoire ne font aucun lien avec la notion de « race » et de racisme. Le racisme à l'endroit des Noirs, dans ce commerce est donc inexistant. Ces phénomènes qui ont un lien direct avec l'esclavage sont carrément occultés.

En somme, pour conclure ce premier thème, nos résultats reflètent explicitement notre problématique et notre revue de littérature. Les dimensions ont mis en évidence l'exclusion des Noirs, et ce, dans leur propre histoire. Leur mémoire identitaire, leur histoire, leurs expériences et leur réalité où ils sont concernés sont presque inexistantes ou effacés du récit historique. Dans ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, seuls les Blancs ont une voix, et ce, dans la propre histoire des concernés. Ces procédés sont normalisés en démontrant le groupe dominant qui parle au nom des Noirs, ce qui élimine nettement le témoignage des Noirs sur leurs propres vécus. Dans ces récits historiques, la voix des Noirs est donc censurée. Les manuels nous révèlent l'exclusion des Noirs dans la trame historique qui les touche et corroborent la thèse de plusieurs chercheurs au Québec (Torczyner, 2001 ; Potvin, 2007, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012) voulant que les Noirs soient la minorité la plus touchée par la discrimination et l'exclusion. Cette assertion s'observe et se traduit aussi dans les livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté où ils sont manifestement absents et inactifs (ou presque) de leur propre histoire. L'un des fondements de la domination est le fait d'avoir accès et d'avoir le privilège au discours et à la communication (Van Djik, 1993). Dans cette perspective, le groupe dominant enferme l'Autre, (ici, il s'agit du Noir) dans une

représentation figée (Saïd, 1980). Dans ces volumes, la voix des Noirs et leurs expériences est manifestement censurées, ce qui nous incite à faire un parallèle avec ce que Van Dijk (1993) appelle *segregated structure*.

As well as in access patterns and context structures, such modes of exclusion are also apparent in discourse structures themselves. Indeed, some voices are thereby censored, some opinions are not heard, some perspectives ignored: the discourse itself becomes a "segregated" structure (Van Dijk, 1993: 260).

En d'autres termes, que ce soit à travers la « mémoire », le « discours » ou « l'image », c'est le groupe dominant qui est mis de l'avant. Les dimensions « point de vue », « présence des acteurs » et « déni » ont mis en lumière les rapports de domination qui s'exercent dans les volumes d'histoire, qui censurent (ou presque) la parole, la présence et la réalité des Noirs.

5.2 Thème 2 : Colonialisme et violences instituées

Dans ce deuxième thème, il s'agit d'observer de quelle manière chaque manuel aborde le colonialisme en Afrique. Nous rassemblons les informations sous quatre catégories, soit colonialisme européen et racisme, les différents génocides, les violences, les témoignages et œuvres de référence. À la fin du thème 2, nous procédons à l'analyse des résultats.

5.2. Thème 2 : Colonialisme et violences instituées

Dans ce deuxième thème, il s'agit d'observer de quelle manière chaque manuel aborde le colonialisme en Afrique. Nous rassemblons les informations sous quatre catégories, soit colonialisme européen et racisme, les différents génocides, les violences, les témoignages et œuvres de référence. À la fin du thème 2, nous procédons à l'analyse des résultats.

5.2.1 Colonialisme européen et racisme

Le racisme est un pilier central du système colonial. Dans cette partie, il s'agit d'observer si les auteurs des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté lèvent le voile sur le racisme comme l'essence du système colonial. Lorsque le racisme est abordé, nous examinons de quelle manière il l'est.

Tout d'abord, le deuxième thème, colonialisme et racisme, est mentionné dans 5 volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté :

- *Réalités 2B*
- *L'Occident en 12 événements 2B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*

Chacun des volumes cités ci-dessus comporte les mêmes thèmes et les mêmes chapitres⁴⁰ :

- *Le renouvellement de la vision de l'Homme*
- *L'expansion européenne dans le monde*
- *Les révolutions américaine ou française*
- *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*
- *L'expansion du monde industriel*
- *La reconnaissance des libertés et des droits civils*

Nous allons surtout nous pencher sur le chapitre *L'expansion du monde industriel*, car il aborde le thème du colonialisme en Afrique. Cependant, certains volumes, comme *Fresques 2e année du 2e cycle tome 1*, *Fresques 2e année du 2e cycle tome 2* et

⁴⁰ Certains noms de chapitre varient d'un manuel à l'autre, notamment les manuels *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B* ; mais le thème demeure le même. Voir annexe C.

Présences, 2e année du 2e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1, touche également au colonialisme. Alors, nous ferons référence à ces manuels occasionnellement, lorsque l'analyse l'exigera.

Le volume *Réalités 2B*, est divisé en plusieurs dossiers et le thème du colonialisme se retrouve dans le dossier 5 intitulé : *Des colonies exploitées*⁴¹.

D'abord, les auteurs de *Réalités 2B* n'utilisent pas le terme « racisme » ou « discrimination raciale » pour expliquer l'idéologie qui découle du colonialisme. Ils emploient les termes tels que « primitifs » (p. 239), « hiérarchie des êtres humains » (p. 240), « monde « civilisé » » (p. 240), « supériorité » (p. 241)...

Dans la section *Les idées fondatrices de la colonisation*, les auteurs parlent de hiérarchisation des races : « Au milieu du 19e siècle, de nombreux scientifiques croient fermement à une hiérarchie des êtres humains établie en fonction de la race. Ils considèrent que le progrès technologique et scientifique de l'Europe est une preuve évidente de la supériorité de « l'homme blanc » » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 240). Ces explications sont accompagnées d'une photo, intitulée : 5.10. *L'évangélisation*.

À la page 241, sous la rubrique *La littérature européenne*, les auteurs poursuivent leurs explications en ce qui concerne la supériorité des races :

Dans leurs œuvres, les écrivains soutiennent l'idée que la colonisation se justifie par la supériorité de la race blanche. [...] Cette croyance que la race blanche est supérieure est si répandue qu'on la trouve aussi dans les dictionnaires. Publié en 1872, le *Grand dictionnaire universel du 19e siècle* décrit, à l'article « nègre », les caractéristiques physiques des personnes de

⁴¹ Son titre diffère des quatre autres volumes, au lieu de « L'expansion du monde industriel », le titre est *Des colonies exploitées*. Toutefois, il s'agit des mêmes thèmes, c'est le titre qui diffère.

race noire. Toute différence avec la race blanche est interprétée comme un signe d'infériorité (Gagnon, *et al.*, 2006d : 241).

Ces renseignements sont suivis de la définition du *Grand dictionnaire universel du 19^e siècle*, 1872 dans l'encadré *La littérature européenne* (p. 241).

Par la suite, dans la partie *La domination économique et culturelle*, pour expliquer la domination des Européens, les auteurs relèvent l'existence d' : « un sentiment de supériorité » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 243). Ils avancent que « [a]nimés par le désir de civiliser les peuples africains et leur sentiment de supériorité, les colonisateurs cherchent aussi à assimiler les habitants en les incitant à adopter la langue, la culture et les valeurs de la métropole (Gagnon, *et al.*, 2006d : 243).

Ce sont aux pages 250 et 256 que les auteurs de ce manuel font référence au mot « discrimination ». Dans un premier temps, dans la section *Le Libéria : une exception*, les auteurs n'utilisent pas le mot discrimination raciale, mais précisent qu'il s'agit de discrimination. Les éclaircissements se lisent comme suit :

Les nouveaux arrivants entrent en conflit avec les populations autochtones qui vivent sur leur territoire. La minorité américano-libérienne considère les autochtones comme des citoyens de second ordre et leur impose diverses formes de discrimination, ce qui engendre de nombreux conflits (Gagnon, *et al.*, 2006d : 250).

À la page 256, sous la rubrique *L'acculturation et la discrimination*, les auteurs nous informent sur la manière dont les Africains perdent leurs religions, leurs langues, leur façon de gouverner ; et comment, dans les écoles, ils intériorisent « la culture et l'histoire européenne, qui leur sont présentées comme supérieures aux leurs » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 256). Malgré que le titre de cette page se nomme *L'acculturation et la discrimination*, nous ne retrouvons aucune explication en ce qui concerne la discrimination ou la discrimination raciale. À la page 278, dans la section *Une Afrique*

marquée, L'impérialisme, les auteurs nous renseignent sur le mot « impérialisme », et les précisions se lisent ainsi : « L'impérialisme repose principalement sur le nationalisme. Certains pays, convaincus de leur supériorité, trouvent légitime de soumettre d'autres pays » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 278). Ce n'est qu'à la page 279 qu'on retrouve une très courte annotation sur le colonialisme et le racisme, dans la partie titrée *Des erreurs à corriger*. C'est en deux phrases que les auteurs mentionnent le mot racisme et colonialisme :

Aujourd'hui, certains pays reconnaissent que la colonisation s'est souvent accomplie dans la violence et présentent des excuses officielles à leurs anciennes colonies. En 2001, environ 170 pays d'Amérique, d'Europe, d'Afrique, d'Asie et d'Australie prennent part à une grande conférence mondiale contre le racisme organisée par l'ONU à Durban, en Afrique du Sud (Gagnon, *et al.*, 2006d : 279).

Dans un autre encadré (*argus*), les auteurs citent les excuses officielles de la conférence mondiale contre le racisme en ces termes :

Nous reconnaissons que le colonialisme a conduit au racisme, à la discrimination raciale, à la xénophobie et à l'intolérance qui y est associée, et que les Africains et les personnes d'ascendance africaine, de même que les personnes d'ascendance asiatique et les peuples autochtones, ont été victimes du colonialisme et continuent à en subir les conséquences (Gagnon, *et al.*, 2006d : 279).

Par conséquent, dans le manuel d'histoire *Réalités 2B*, la catégorie colonialisme et racisme est expliquée très brièvement, dans un petit encadré (p. 279).

L'Occident en 12 événements 2B est divisé en plusieurs événements et le thème du colonialisme se retrouve dans le 11e événement : *L'expansion du monde industriel*. Comme le manuel *Réalités 2B*, les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* n'utilisent pas le terme « racisme » pour expliquer l'idéologie qui découle du colonialisme. Ils ont recours à des termes tels que : « pas équitable » (p. 302), « pas

toujours égalitaires » (p. 302), « supérieure » (p. 312), « la primauté de leur culture » (p. 316), « la supériorité de sa race » (p. 335), « le génie inventif des races blanches » (p. 336)... Par exemple au début du chapitre, les auteurs énoncent : « Les échanges internationaux, qu'ils soient d'ordre économique ou culturel, ne sont donc pas toujours égalitaires » (Blouin, 2005d : 302). Dans la partie *Quand l'Europe regarde l'Afrique. Du nationalisme à l'impérialisme*, les auteurs mentionnent :

Les transformations politiques, sociales et économiques qui affectent ces pays tout au long du 19^e siècle contribuent grandement au développement du nationalisme : les peuples occidentaux sont de plus en plus fiers d'appartenir à un pays particulier. Ils sont convaincus que leur nation est supérieure à celle des autres et cherchent à affirmer de plus en plus clairement la primauté de leur pays dans tous les domaines (Blouin, 2005d : 312).

Par contre, contrairement au livre *Réalités 2B* le manuel *L'Occident en 12 événements 2B* va plus loin, car il expose clairement le racisme comme figure du colonialisme. Même si les auteurs n'utilisent pas de façon claire le mot « racisme » et « colonialisme », dans la partie *Justifier la colonisation. La supériorité de l'homme blanc*, ils utilisent les termes « théories raciales » ou « discrimination basée sur la race ». Entre autres, les auteurs du manuel soutiennent que :

Les partisans du colonialisme, [...] Ils sont aussi convaincus de la véracité des théories raciales qui circulent alors et qui affirment que les Occidentaux sont naturellement supérieurs aux autres peuples d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique. [...] On considère alors que les capacités intellectuelles des Africains, des Asiatiques ou des Amérindiens sont plus faibles que celles des Blancs. Cela permet de justifier une politique de discrimination basée sur la race dans les colonies. [...] Cette croyance en la supériorité naturelle des Européens se double de la conviction qu'il faut aider les peuples jugés inférieurs à améliorer leur sort (Blouin, 2005d : 315-316).

Les auteurs font également allusion à la couleur de la peau en citant Harry Hamilton Johnston (1858-1927), à la page 330 au paragraphe *La couleur de la peau*. Tout comme

Réalités 2B, à la page 336 dans la partie *L'article « Nègre »* les auteurs citent un extrait du *Grand Dictionnaire universel du 19e siècle*. Mais, comme le livre *Réalités 2B*, il n'y a aucune autre explication pour expliquer cette expression péjorative.

Dans la partie *Dossier A : L'Empire britannique en Afrique* et *Le Native Act en Afrique du Sud*, les auteurs continuent en montrant une photo pour démontrer la ségrégation raciale qui existait durant l'époque coloniale. Ils n'ont pas recours au mot « ségrégation raciale », mais ils spécifient brièvement que : « La société coloniale est très fermée : les Blancs côtoient très peu les Noirs » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 328).

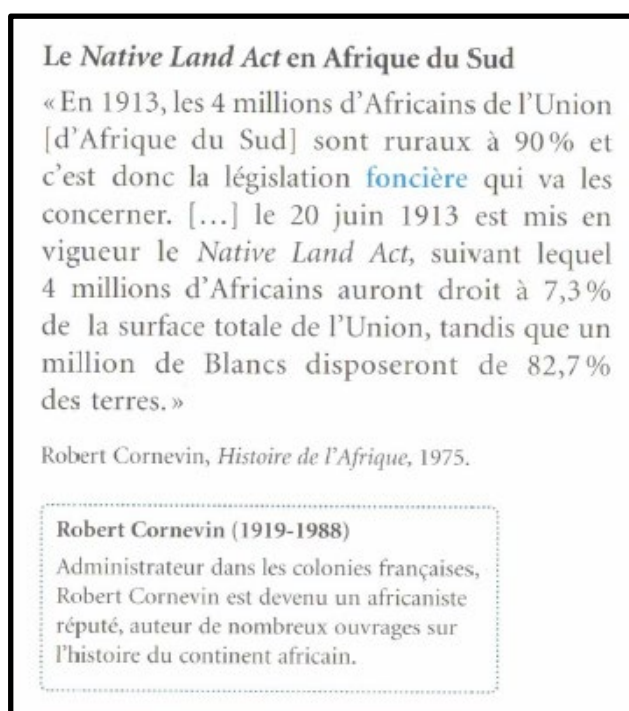


Figure 5.53 Le Native Land Act en Afrique du Sud

D'hier à demain, *Manuel de l'élève B* est divisé en plusieurs chapitres et L'expansion du monde industriel se trouve au chapitre cinq.

Tout comme les livres *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B* ce manuel utilise les mêmes vocables pour expliquer le sentiment de supériorité des Blancs. Les auteurs de *D'hier à demain, manuel de l'élève B* expliquent implicitement le terme racisme en lien au colonialisme. Ils le formulent ainsi :

Les Européens sont fiers de leur culture. Ils sont convaincus que la civilisation occidentale est supérieure à toutes les autres. En conséquence, ils se croient chargés d'une « mission civilisatrice ». Selon eux, la culture occidentale doit être répandue et même imposée partout dans le monde (Laville *et al.*, 2006 b : 181).

À l'opposé des deux autres volumes, *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*, les auteurs *D'hier à demain, manuel de l'élève B* expliquent le terme race. Dans un encadré *Et aujourd'hui...* *Le concept de race*, les auteurs de ce volume soulèvent d'autres explications sur le mot race.

Le concept de race

Au ^{xix}^e siècle, le concept de « race supérieure » est souvent utilisé pour justifier la colonisation de races dites « inférieures ». Les habitudes culturelles de certains peuples ou encore des traits biologiques comme la taille du cerveau sont évoqués pour montrer la supériorité ou l'infériorité de certains groupes d'individus.

Mais aujourd'hui, des études scientifiques sur des populations de différentes origines ont clairement démontré que tous les êtres humains partagent les mêmes caractères fondamentaux. Le concept de race est donc une notion qui se rapporte à un contexte historique et qu'on rejette de nos jours.



Dans notre société, y a-t-il encore des personnes qui croient que certaines races sont inférieures à d'autres ? Que penses-tu de cette croyance ?

EXPLORATION

181

Figure 5.54 Le concept de race

Les auteurs *D'hier à demain, manuel de l'élève B* donnent ensuite une brève information dans l'encadré *Info plus. La définition du mot nègre au XIX^e siècle*. À la différence des manuels *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*, les auteurs prennent le temps de préciser que « [u]ne telle définition serait inacceptable aujourd'hui » (Laville *et al.*, 2006 b : 181).

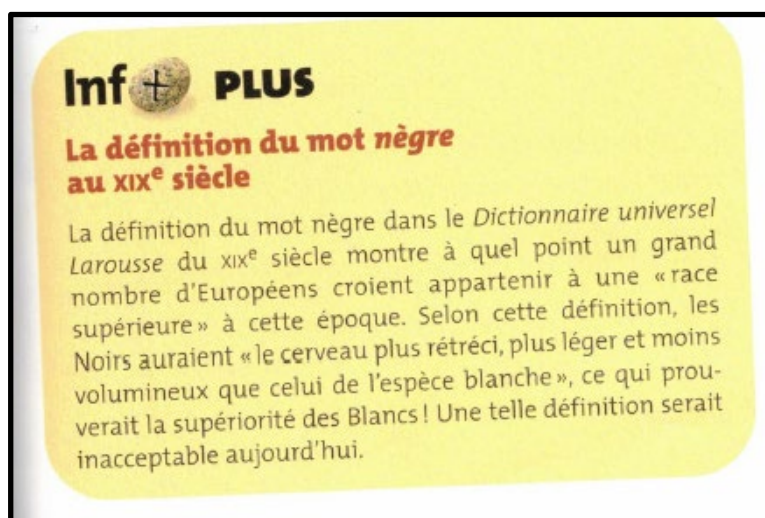


Figure 5.55 Info Plus. La définition du mot nègre au XIX^e siècle

De plus, les auteurs n'emploient pas le mot racisme ou discrimination raciale et colonialisme, mais de façon très brève ils parlent de discrimination, notamment dans une annotation titrée discrimination, ils formulent : « Fait de ne pas traiter tout le monde également. Ainsi, lorsqu'un individu ou un groupe social n'a pas les mêmes droits qu'un autre, il est victime de discrimination » (Laville *et al.*, 2006 b : 192). C'est en quelques phrases que les auteurs font un bref lien entre la discrimination et le colonialisme. Par contre, ils n'utilisent pas les termes racisme ou discrimination raciale. Dans le petit encadré nommé *L'exploitation et la discrimination*, ils nous fournissent cette définition :

De façon générale, la colonisation repose sur l'exploitation du territoire et des populations locales pour le bénéfice de la métropole. Les populations colonisées sont soumises au travail forcé, aux impôts à la dépendance et à

la discrimination. Elles sont souvent dépossédées de leurs terres et leurs moyens de subsistance. L'économie traditionnelle, basée sur l'artisanat et le troc, est progressivement remplacée par une économie monétaire dans laquelle les biens sont fabriqués en Europe. Les Africains perdent ainsi leurs repères culturels et leurs traditions (Laville *et al.*, 2006 b : 192).

Cependant, *D'hier à demain B* est le seul manuel qui utilise le mot « racisme ». Mais, parce qu'il est amené hors contexte, l'élève ne peut pas comprendre le racisme issu du passé colonial. Le seul endroit où l'on fait mention du mot « racisme » est à la fin, la partie D, intitulée *Préjugés, racisme et discrimination* (p. 206). Il s'agit de questions où les élèves sont appelés à répondre.

D

Préjugés, racisme et discrimination

1. D'après toi, existe-t-il encore des préjugés vis-à-vis des gens qui appartiennent à différents groupes culturels? Donne quelques exemples.
2. Dirais-tu que les préjugés sont une forme de racisme? Explique ta réponse.
3. Quels groupes de la société sont parfois victimes de discrimination? Donne des exemples précis de discrimination.

Figure 5.56 Préjugés, racisme et discrimination

Le livre *Regards sur les sociétés, volume 2* est divisé en plusieurs chapitres et *L'expansion du monde industriel* se trouve au chapitre onze.

De même que les autres volumes présentés, *Réalités 2B*, *L'Occident en 12 événements 2B* et *D'hier à demain*, le manuel *Regards sur les sociétés, volume 2* va dans le même sens en empruntant les mêmes vocables pour nous informer sur le racisme en lien avec la colonisation, notamment dans l'encadré *Un manuel d'économie et de droit français du début du XX^e siècle* :

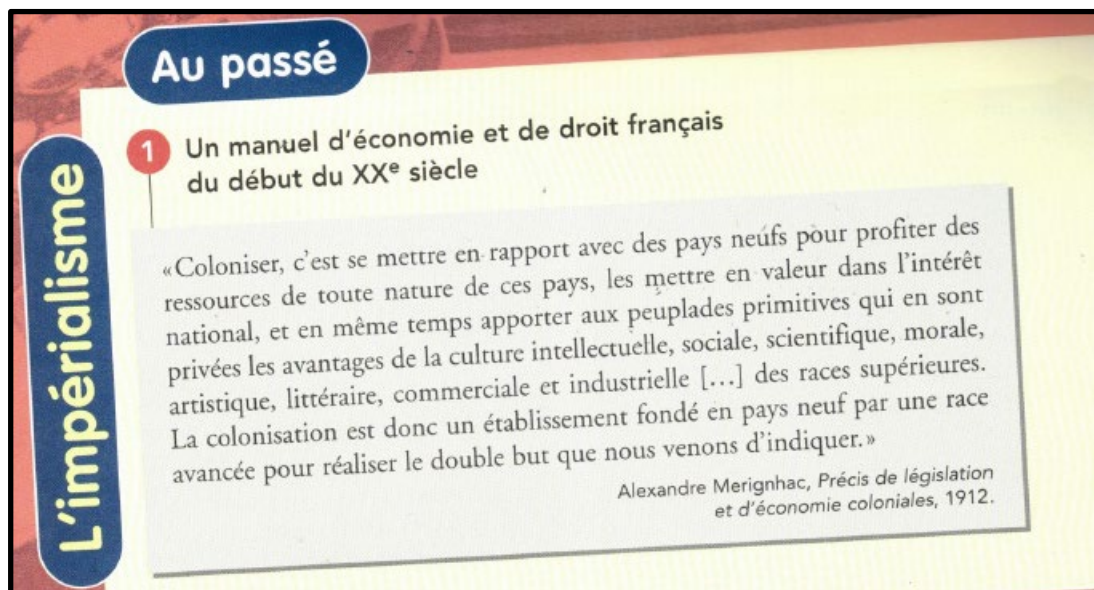


Figure 5.57 Un manuel d'économie et de droit français du début du XX^e siècle

Dans l'encadré *Le NATIONALISME a-t-il joué un rôle dans la colonisation ?*, les auteurs renchérissent en avançant que : « Les nations européennes considéraient que leur culture était supérieure à celles des Africains et des Asiatiques » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 209).

Aussi, dans le paragraphe *Une œuvre civilisatrice ?*, et à la fin de ce chapitre, les auteurs n'ont pas recours au mot racisme pour expliquer la colonisation, mais ils parlent de discrimination raciale :

Les colonisateurs justifiaient leurs conquêtes en prétendant qu'il s'agissait d'une œuvre civilisatrice [...] Les colonies étaient fondées sur la discrimination raciale (*doc. 6, p. 197*). L'idée de l'inégalité des races a été développée au XIX^e siècle. On croyait alors que les différences entre les caractéristiques physiques signifiaient une inégalité entre les êtres humains (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 203).

Pour résumer le chapitre, à la fin on retrouve un court paragraphe intitulé *Les fondements de la colonisation*. Les auteurs précisent qu'« Une des causes de cette domination politique, culturelle et économique était la discrimination raciale » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 208).

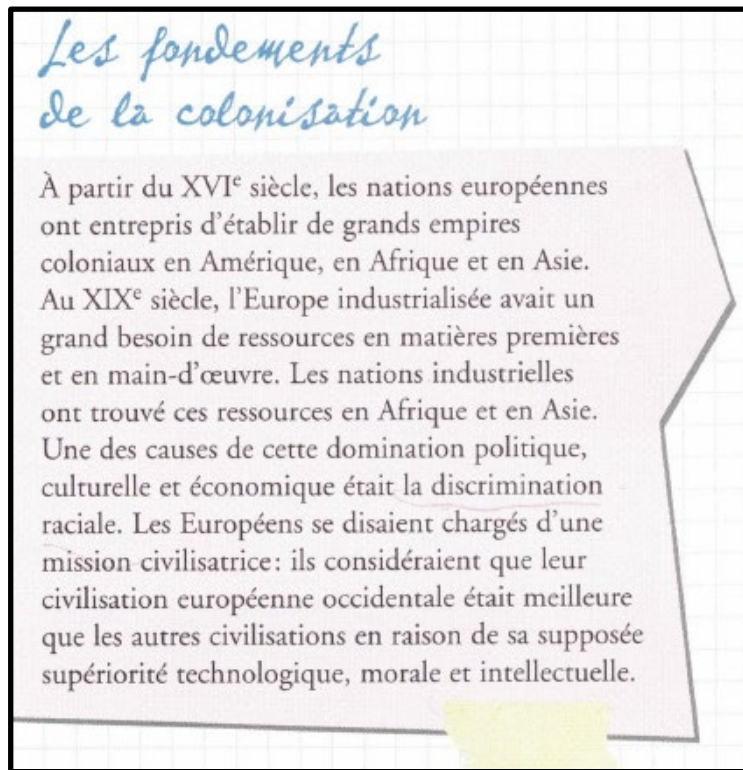


Figure 5.58 Les fondements de la colonisation

Pareillement aux livres *Réalités 2B*, *L'Occident en 12 événements 2B* et *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, les auteurs de *Regards sur les sociétés, volume 2* citent L'article « Nègre », un extrait du *Grand dictionnaire universel Larousse du 19^e siècle*. Comme le manuel *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, le volume *Regards sur les sociétés, volume 2* nous précise qu'il s'agit d'une expression péjorative en nous renvoyant au glossaire à la fin du manuel. La définition se lit ainsi : **« Du mot espagnol *negro*, « noir ». Ce mot, qui désigne une personne de couleur noire, est péjoratif. Autrefois, il désignait un esclave noir »** (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 271).

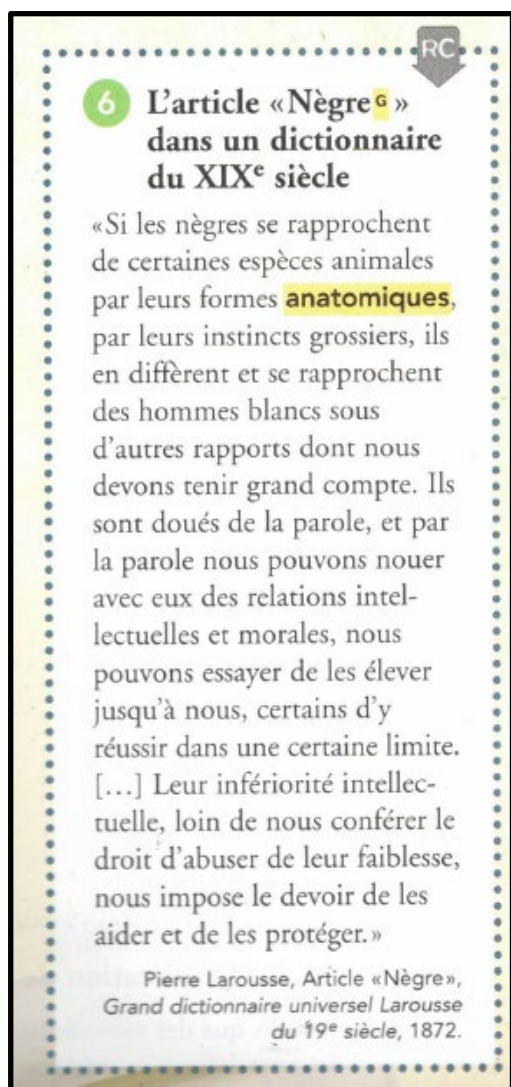


Figure 5.59 L'article « Nègre » dans un dictionnaire du XIX^e siècle

Regards sur les sociétés est le seul volume qui établit clairement un lien entre racisme et colonisation. Bien que ce soit d'une façon brève, dans l'encadré *Racisme et domination*, les auteurs rappellent que

L'expansion du monde industriel et la colonisation étaient fondées sur la discrimination raciale. Les nations européennes considéraient que leur civilisation industrielle était la plus évoluée ; elles prétendaient apporter aux peuples colonisés les bienfaits de cette civilisation. Elles ont imposé à ces sociétés leur domination politique, économique et culturelle (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 200).

Pour terminer, dans la partie *Analyser une partie publicitaire*, les auteurs utilisent les termes « racisme colonial » et « discriminatoire » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 211) pour expliquer une affiche publicitaire à l'époque coloniale.



Figure 5.60 Une publicité française pour le produit Banania

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 est divisé en plusieurs dossiers. Le chapitre (ou dossier) en lien avec notre thème se trouve dans *L'expansion du monde industriel*, le dossier onze.

Ce manuel est celui qui décrit le mieux le racisme issu du colonialisme. Dans la partie *Le devoir de civiliser*, les auteurs affirment :

Les Européens sont convaincus de la supériorité de la civilisation occidentale. [...] Au 19^e siècle, leur suprématie technique et scientifique constitue pour eux une preuve évidente de cette supériorité. Mais, il y a plus : la science européenne confirme l'inégalité des races humaines. La race blanche se fait donc un devoir moral d'apporter la civilisation et le progrès aux peuples d'Afrique et d'Asie, donnant ainsi bonne conscience aux colonisateurs qui vont imposer leur langue, leur religion, leurs valeurs, leurs coutumes et leurs lois (Lord & Léger, 2005 b : 210).

Ces explications sont suivies du paragraphe intitulé *Le racisme scientifique* (p. 210). Les auteurs nous renseignent sur la théorie de l'évolution de Charles Darwin et la hiérarchisation des peuples, sans toutefois préciser la hiérarchisation raciale. D'ailleurs, par la suite, les étudiants doivent répondre à une question concernant « la discrimination basée sur l'origine ethnique ». Les auteurs n'emploient pas le terme discrimination raciale : « La discrimination basée sur l'origine ethnique constitue-t-elle encore aujourd'hui un obstacle à la réussite professionnelle d'un individu ? » (Lord & Léger, 2006 b : 211).

AUJOURD'HUI

Illustre par un exemple une attitude raciste dont tu as été témoin.

Le racisme scientifique

Tu connais peut-être la théorie de l'évolution de Charles Darwin (1809-1882). Selon ce naturaliste britannique, les organismes qui ont survécu jusqu'à maintenant sont ceux qui ont su s'adapter à leur environnement. Seuls les plus forts, ou les mieux adaptés, se reproduisent et transmettent à la génération suivante les caractéristiques qui leur ont permis de survivre. Les plus faibles disparaissent.

Certains vont appliquer cette théorie de l'évolution aux sociétés et aux races humaines. Ce racisme scientifique s'appelle le darwinisme social. Selon cette théorie, il y a des races supérieures appelées à dominer le monde et des races inférieures, incapables de s'adapter, destinées à disparaître. Les peuples sont classés selon leur niveau de civilisation et leurs caractères physiques. Au sommet de la hiérarchie se trouvent les peuples anglo-saxons, français et germaniques. Les populations amérindiennes et les aborigènes d'Océanie se situent au bas de l'échelle : ils ont prouvé leur infériorité en mourant par millions lors du contact avec les Européens. Dans les revues d'ethnographie, les encyclopédies ou les dictionnaires, les anthropologues, les missionnaires et les médecins multiplient les articles sur le sujet.

Opinion

La discrimination basée sur l'origine ethnique constitue-t-elle encore aujourd'hui un obstacle à la réussite professionnelle d'un individu ?

Figures 5.61 et 5.62 Le racisme scientifique et Opinion

Les auteurs d'Histoire en action continuent dans la section « *Barbares* » ou *enfants*. Ils exposent deux façons de percevoir les colonisés : d'une part, il y a ceux qui croient en la supériorité des Occidentaux : « Des politiciens et des colonisateurs européens sont persuadés que les « races inférieures » comme les Noirs d'Afrique sont barbares et

primitives... [...] L'« homme blanc » aurait tous les droits sur les races inférieures » (Lord & Léger, 2005 b : 212).

D'autre part, les auteurs expriment l'opinion des opposants à cette thèse de la supériorité occidentale : « tous les Européens ne partagent pas cette opinion. De nombreux Occidentaux perçoivent plutôt les peuples d'Afrique et d'Asie comme des ignorants, des êtres dociles, voire des enfants » (Lord & Léger, 2005 b : 212).

Dans la partie *Des voix contre l'impérialisme et ses abus*, les auteurs relèvent les théories racistes et le colonialisme, mais illustrent leur application en prenant des cas européens. Selon les auteurs de ce volume :

La course à la colonie ne soulève pas toujours l'enthousiasme. [...] De plus, on conteste la théorie raciste et sa hiérarchie des races. En effet, si on s'en tient au darwinisme social, la France aurait perdu la guerre contre les Allemands en 1871 en raison de l'infériorité des Français. Tu comprends que ces derniers refusent cette conclusion (Lord & Léger, 2005 b : 213).

Plus loin, tout comme le manuel *L'Occident en 12 événements 2B*, les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* parlent implicitement de racisme et de ségrégation raciale, mais en ces termes :

La communauté blanche minoritaire accapare les postes dans l'administration coloniale, bien qu'un certain nombre de fonctionnaires et de militaires soient recrutés parmi les élites africaines. La hiérarchie sociale de la colonie africaine rappelle celle des colonies espagnoles d'Amérique du Sud : plus la peau d'un individu est claire, plus son statut social est élevé (Lord & Léger, 2005 b : 223).

Dans la partie *La disparition de la culture* (p. 233-234), les auteurs expliquent la discrimination dont sont victimes les Africains : « Malgré leurs efforts pour s'intégrer à la civilisation occidentale, les Africains continuent d'être traités en inférieurs.

Victimes de discrimination, les élites africaines acculturées vivent à cheval entre leur culture ancestrale et la culture européenne » (Lord & Léger, 2005 b : 234).

5.2.2 Les différents génocides

Les génocides provenant du système colonial sont la deuxième catégorie que nous analysons. Il est question de mettre en lumière les silences, les biais, les omissions et la manière dont les Noirs sont pris en compte, qui plus est, dans leur propre histoire.

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, nous explorons les cinq manuels suivants :

- *Réalités 2B*
- *L'Occident en 12 événements 2B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*

En analysant ces cinq manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, aucun ne mentionne les génocides provenant du colonialisme. Le mot « génocide » n'est jamais cité en lien avec le système colonial, sauf dans certains volumes qui font allusion au génocide du Rwanda. Prenons comme exemple le livre *Réalités 2B* qui rappelle les conséquences du colonialisme à la page 280, au paragraphe *Les nationalismes*.

Au 19^e siècle, au moment de la colonisation de l'Afrique, les métropoles établissent des frontières entre les colonies sans tenir compte des différentes populations qui habitent le territoire. Aujourd'hui, les revendications de ces populations engendrent des affrontements, parfois graves, comme celui qui a opposé les Tutsis et les Hutus, en 1994, au Rwanda (Gagnon, *et al.*, 2006d : 280).

Ou encore, le manuel *L'Occident en 12 événements 2B*, qui rapporte, à la page 321, les impacts de la création des frontières au paragraphe *L'invention de frontières*. Ces renseignements sont accompagnés d'une photo nommée *Camp de réfugiés au Rwanda (1994)*, ainsi que d'un exercice, où l'élève est invité à nommer « des œuvres traitant du génocide au Rwanda en 1994 » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 321).



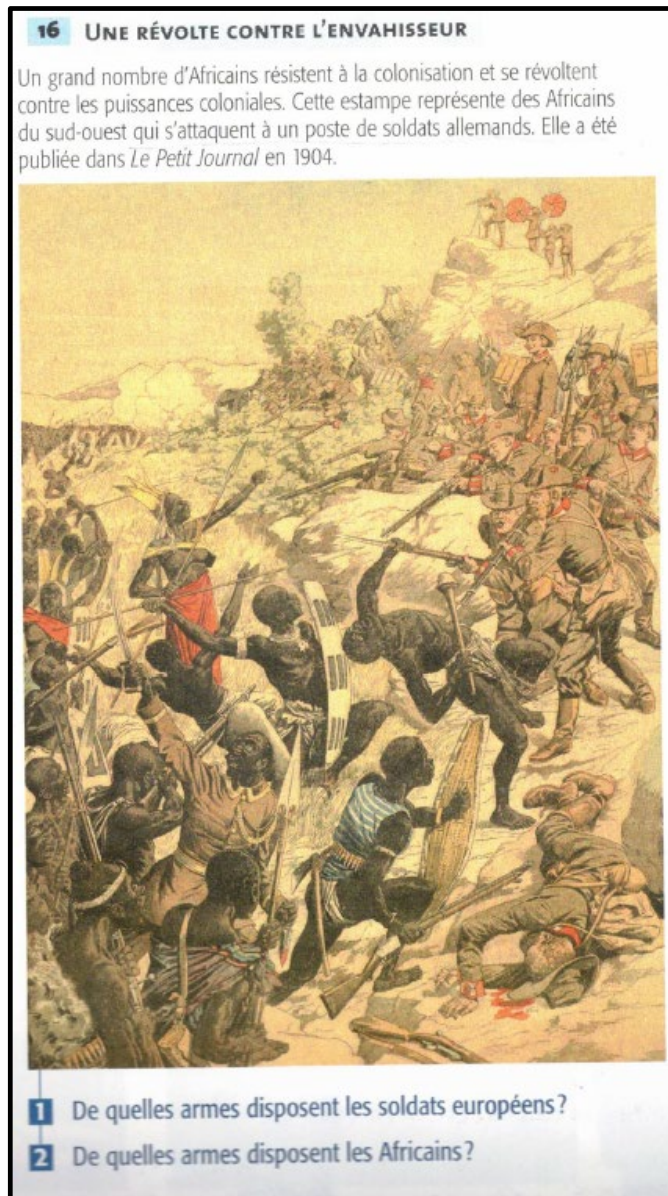
Figure 5.63 Camp de réfugiés au Rwanda

Les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* poursuivent leur explication sur le Rwanda, dans la partie *Fenêtre ouverte sur... Les génocides du 20e siècle* (p. 411). Ils nous donnent une définition du terme « génocide » et énumèrent les différents génocides du 20e siècle. Ces renseignements sont appuyés par une photo montrant le génocide du Rwanda : *Guerre civile au Rwanda (1994)*. Par la suite, l'étudiant doit mener une enquête : « Fais une recherche sur un des sept génocides énumérés et présente les principales raisons ayant mené à ce crime contre l'humanité » (Blouin, 2005d : 411). Au bas de la page 411, nous retrouvons une ligne du temps qui rappelle les génocides du 20e siècle. Cependant, les auteurs ne citent aucun génocide lié au système colonialisme.

De plus, *L'Occident en 12 événements 2B* évoque très brièvement l'Allemagne et de ces colonies au paragraphe *L'Allemagne*. Toutefois, les auteurs de ce volume ne citent pas les mots « génocides » ou « extermination ». Ils ont recours au mot « rudes » (p. 324) :

Arrivée tardivement dans la course coloniale, l'Allemagne réussit tout de même à se faire concéder quelques territoires aux quatre coins du continent : le Togo et le Cameroun en Afrique occidentale, la Namibie dans le sud de l'Afrique et la Tanzanie en Afrique orientale. La forme de colonialisme pratiquée par les Allemands sera considérée comme l'une des plus rudes (Blouin, 2005d : 324).

L'étudiant est ensuite invité à répondre à la question suivante, sans toutefois que les auteurs de ce manuel décrivent le colonialisme et les violences qui en découlent : « L'exploitation abusive et mortelle de personnes à des fins mercantiles existe-t-elle encore aujourd'hui ? » (Blouin, 2005d : 324). À la fin de ce chapitre, nous retrouvons quelques renseignements sur l'uniforme des troupes coloniales allemandes (p. 340), accompagnés d'une photo.



Il en est de même pour les auteurs du manuel *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, ils ne parlent pas explicitement des Hereros de la Namibie et ne font aucune mention de génocide (p. 193). Ils ont recours au terme « des Africains du sud-ouest » (Laville *et al.*, 2006 b : 193). Ensuite, ils présentent une photo, *Une révolte contre l'envahisseur*, et fournissent ces explications, sans détailler davantage cette révolte, en affirmant que « des Africains du sud-ouest qui s'attaquent à un poste de soldats allemands » (Laville *et al.*, 2006 b : 193).

Figure 5.64 Une révolte contre l'envahisseur

Regards sur les sociétés, volume 2 ne fait aucune mention ni des Hereros ni des Africains du sud-ouest et ni de génocide. Par contre, *Histoire en action, Manuel de l'élève 2* est le manuel le plus clair à ce sujet. Il est le seul volume qui rappelle explicitement le mot « extermination » (p. 228) et les Hereros. Toutefois, les auteurs de ce livre retracent ces événements en trois phrases. D'abord, à la page 228 : « Dans les années 1900, un soulèvement dans le Sud-Ouest africain allemand mène à l'extermination de plus de 60 000 personnes » (Lord & Léger, 2006 b: 229). Ils ne parlent pas de génocide, mais tout comme *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, ils ont recours au terme « révolte » (Lord & Léger, 2006 b: 229). Ils ne nous apprennent rien sur le sort qui est réservé aux Hereros (p. 229) et ne parlent pas des Namas. Ces informations sont suivies de la photo 11.30 (p. 229).

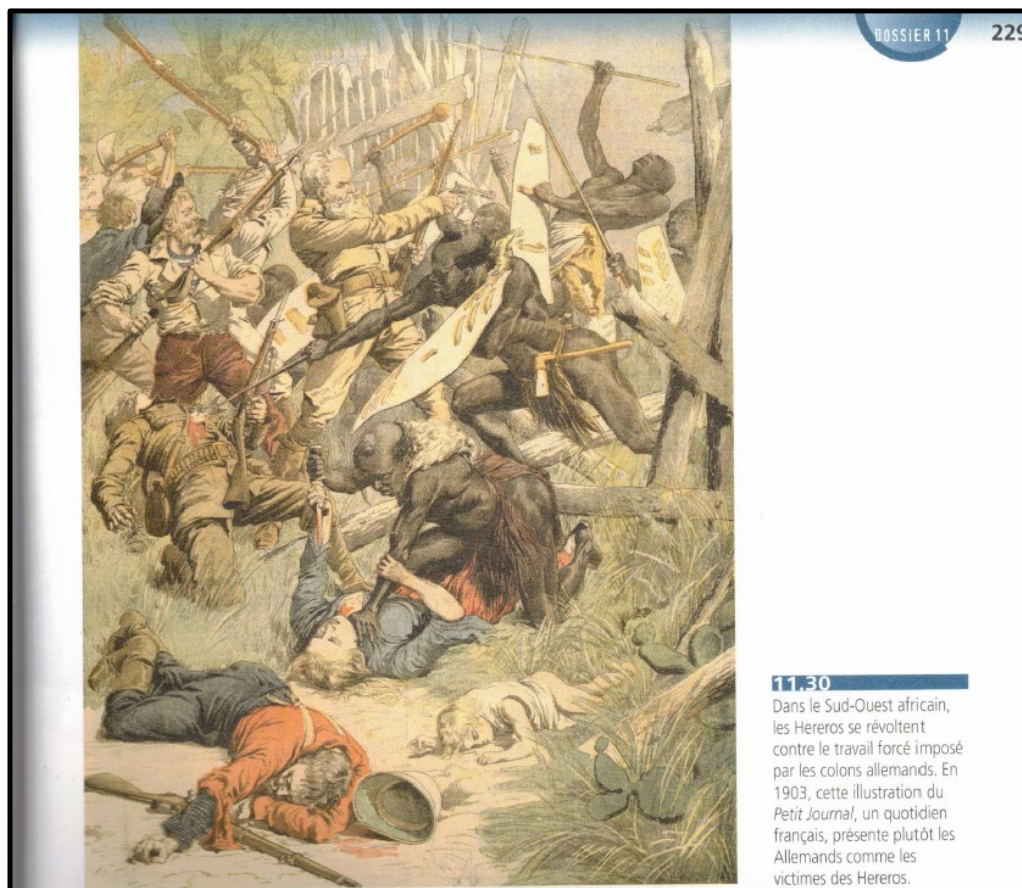


Figure 5.65 Dossier 11

Nous pouvons donc conclure qu'aucun volume d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne fait mention des génocides qui sont issus du colonialisme. Ces événements historiques sont carrément passés sous silence.

5.2.3 Colonialisme et violences

Mettre l'accent sur les violences coloniales permet de faire ressortir les rapports de domination. Cette catégorie cherche à savoir si les violences sont passées sous silence ou complètement évacuées du récit historique et, le cas échéant, de quelle manière elles sont exposées. Nous relèverons les extraits qui touchent à la violence, comme les lois (Code de l'indigénat), les zoos humains (ou exposition universelle), les massacres (tels que le Congo), les camps de concentration.

Le volume *Réalités 2B*, retrace brièvement la conquête de L'Afrique par les Européens. Ces explications sont accompagnées de la photo 5.5 *Exposition coloniale internationale de Paris en 1931* (p. 236) et les auteurs nous donnent une très courte information sur l'exposition coloniale :



Figure 5.66 À la conquête du continent africain

Quelques expositions universelles	
1851	- Londres, Royaume-Uni
1853	- Dublin, Irlande
1855	- Paris, France
1873	- Vienne, Autriche
1880	- Melbourne, Australie
1884	- Nouvelle-Orléans, États-Unis
1885	- Anvers, Belgique
1888	- Barcelone, Espagne
1894	- San Francisco, États-Unis
1897	- Bruxelles, Belgique

Les auteurs de ce volume continuent leur explication sur l'exposition universelle à la page 238 où ils retracent les expositions universelles en Europe.

Figure 5.67 Quelques expositions universelles

En outre, à la page 238, la photo 5.9 *Exposition universelle de Paris en 1900* nous informe en une phrase sur cet événement : « À partir du milieu du 19^e siècle se tiennent de grandes expositions universelles, dont le but est de permettre aux pays de comparer leurs évolutions industrielles et technologiques » (Lamarre, *et al.*, 2006d : 238).



Figure 5.68 La mitrailleuse. Exposition universelle de Paris en 1900

Témoins
de l'histoire

LETTRE À SA MAJESTÉ LÉOPOLD II

En 1890, un politicien américain du nom de George Washington Williams visite le Congo. Il y constate le mauvais traitement que les Européens réservent aux populations locales. Dans une lettre qu'il adresse au roi Léopold II, il dénonce avec force l'esclavage et l'exploitation dont sont victimes les travailleurs congolais. Il publie aussi sa lettre dans des journaux américains et européens. Décédé en 1891, Williams passe la dernière année de sa vie à dénoncer les abus pratiqués au Congo.

5.29 George Washington Williams (1849-1891).

Après avoir participé à la guerre de Sécession, le jeune Williams entreprend des études. Sa vie professionnelle l'amène à exercer différents métiers : pasteur, avocat, historien et politicien.



254 Dossier 5 | Des colonies exploitées

Dans la partie *Témoignage de l'histoire* (p. 254), la lettre de George Washington Williams, adressée au roi Léopold II, nous apprend les mauvais traitements réservés à la population congolaise. Toutefois, les auteurs ne nous décrivent pas les violences du colonialisme au Congo.

Figure 5.69 Témoin de l'histoire. Lettre à sa majesté Léopold II

Le Congo

Avant la fin du 19^e siècle, les Européens avaient peu de contact avec les populations du royaume du «Kongo». Les Portugais s'y étaient déjà aventurés pour faire la traite des esclaves. À partir de 1879, Léopold II, roi des Belges (1865 à 1909), commande une expédition ayant pour but d'occuper une partie du territoire.

Malgré les prétentions des Portugais sur l'embouchure du fleuve Congo, Léopold II fait reconnaître le territoire du Congo comme sa propriété privée en 1885. Grâce à sa fortune, le roi des Belges colonise le territoire et tente de le mettre en valeur. Couvert de dettes, Léopold II le cède finalement au gouvernement de la Belgique, qui lui donne le nom de Congo belge, en 1908.



5.28 L'arrivée du chemin de fer au Congo.

Le roi Léopold II fait construire une ligne de chemin de fer entre Léopoldville et Matadi au Congo. La locomotive qui faisait le trajet à l'époque est aujourd'hui exposée à Kinshasa (ancienne Léopoldville).

Dans la partie *Le Congo* (p. 254) ils présentent le roi Léopold II et montrent également le chemin de fer que le roi a implanté au Congo, sans toutefois faire mention de la violence provenant de son règne.

Figure 5.70 Le Congo

Ce n'est qu'à la page 258, dans la partie *Le travail forcé*, que les auteurs nous donnent quelques détails sur les violences. Ils avancent que :

Dans les colonies, les Africains sont exploités ou victimes du travail forcé. [...] Par exemple, dans certaines colonies, comme au Congo, les Africains reçoivent des punitions corporelles si les quotas de récoltes ne sont pas remplis. Pour le travail effectué, ils ne reçoivent pas nécessairement un vrai salaire. On leur donne plutôt une compensation sous forme de nourriture ou de marchandises. Généralement, toutes les tâches pénibles ou dangereuses sont attribuées aux Africains (Gagnon, *et al.*, 2006d : 258).

Selon les auteurs de *Réalités 2B*, les Africains travaillent et bâtissent des « infrastructures destinées à moderniser le continent : voies de chemins de fer, ponts et routes » (Lamarre, *et al.*, 2006d : 258). La photo 5.36 *Des chercheurs d'or en Afrique du Sud au 19^e siècle* (p. 258) dévoile le travail forcé.



Figure 5.71 Des chercheurs d'or en Afrique du Sud au 19^e siècle

Dans la partie, *Les revendications africaines*, les auteurs de ce manuel font allusion aux violences issues du système colonial en ayant recours aux mots « dommages » : « Les États d'Afrique entendent recevoir une compensation financière pour les dommages qu'ils ont subis » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 279). C'est à la fin de cette partie qu'ils parlent de « violence ». Dans la section *Des erreurs à corriger* (p. 279), c'est en une phrase que les auteurs soulignent qu'à présent « certains pays reconnaissent que la colonisation s'est souvent accomplie dans la violence et présentent des excuses officielles à leurs anciennes colonies » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 279). Cependant, tout au long de ce chapitre, jamais les auteurs de *Réalités 2B* ne nous décrivent en détail les violences issues du colonialisme.

L'Occident en 12 événements 2B, présente également l'exposition coloniale au chapitre dix, *L'industrialisation : une révolution* (p. 249). Dans la partie *L'exposition universelle de 1851*, les auteurs nous informent sur cette exposition ainsi que sur les différentes expositions qui ont eu lieu :

Depuis ce temps, les expositions universelles se succèdent. Certains pays profitent des expositions pour transformer leur aménagement urbain ou exprimer leur grandeur par des constructions parfois extravagantes ! C'est le cas de la France en 1889 avec la construction de la tour Eiffel et de Montréal qui, en 1967, profite de l'occasion pour agrandir son métro et aménager l'île Sainte-Hélène (Blouin, 2005d : 249).



Au chapitre 11 *L'expansion du monde industriel*, les auteurs montrent une photo qui expose l'exposition coloniale à Marseille en 1922. C'est en deux phrases qu'ils nous informent sur cet événement et sur son rôle dans le système colonialiste : « Les palais et pavillons qui y sont construits illustrent les diverses facettes du colonialisme » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 334).

Figure 5.72 David Dellepiane, Exposition nationale coloniale de Marseille (1922)

Les auteurs du volume *L'Occident en 12 événements 2B* réserve une page pour les justifications de la colonisation, dans le chapitre *Justifier la colonisation* (p, 315). Par contre, ils ne consacrent qu'une phrase pour rappeler la violence du système colonial, suivie d'une photo intitulée *Travailleurs dans une plantation du Togo (vers 1905)* : « Les industries développées par les Européens s'appuient habituellement sur une main-d'œuvre locale peu payée et mal traitée » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 315).



Figure 5.73 Travailleurs dans une plantation du Togo (vers 1905)

Comparativement au livre *Réalités 2B, L'Occident en 12 événements 2B* nous renseigne un peu plus sur le roi Léopold II et les violences du colonialisme. Dans la partie *Le Congo belge de Léopold II* (p. 32-324), les auteurs nous présentent la colonisation du Congo. En une phrase, ils nous dévoilent la violence du colonialisme : « L'exploitation de son domaine donne cependant lieu à de terribles violations des droits humains, causant la mort de plusieurs millions de personnes » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 324). Sous la photo *Léopold II, roi des Belges (vers 1880)*, les auteurs utilisent le vocable « brutale » pour exprimer la violence de la colonisation du roi Léopold II : « Il y exerce une domination particulièrement brutale » (Brodeur-Girard, S.e., 2006d : 324).



Figure 5.74 Léopold II, roi des Belges (vers 1880)

À la page 328, dans la section *Dossier A : L'empire britannique en Afrique*, les auteurs ne font aucune mention de violence, mais parlent plutôt de « véritables pénitenciers » : « Les mines d'Afrique du Sud sont organisées comme de véritables pénitenciers » (Blouin, 2005d : 328).

Dans la section *Chaise à porteurs*, en une phrase, les auteurs nous indiquent quelques « contraintes » auxquelles sont soumis les Africains : « Les administrations coloniales sont souvent obligées de recourir à diverses contraintes pour obliger les Africains à accepter ce travail mal payé et peu gratifiant » (Brodeur-Girard, S.e., 2006d : 329). À la page 336, dans la section *La France esclavagiste dans ses colonies (vers 1845-1848)*, quoiqu'en une phrase, l'explication est un peu plus explicite : « Le travail forcé demeure cependant courant par la suite » (Brodeur-Girard, S.e., 2006d : 336).



Figure 5.75 La France esclavagiste dans ses colonies (vers 1845-1848)

La lettre adressée au roi Léopold II de George W. Williams et l'extrait du livre de Baron Edmond de Mandat-Grancey nous renseigne un peu plus quant à la violence qui sévit dans ce système. George Washington Williams est explicite en décrivant le comportement des colonisateurs :

les officiers blancs arrivent avec une force expéditionnaire et brûlent leurs maisons. [...] À propos de la manière dont est rendue la justice : le gouvernement de Votre Majesté fait preuve de cruauté excessive envers ses prisonniers, les condamnant à être enchaînés comme des forçats pour les délits les plus mineurs. [...] À propos de l'esclavagisme : [...] l'administration de Votre Majesté est engagée dans le commerce des esclaves, de gros et de détail. Elle achète, vend et vole des esclaves. [...] (Blouin, 2005d : 337).

Dans le paragraphe titré *Le paiement des impôts* (p. 339), Baron Edmond de Mandat-Grancey nous démontre clairement la violence :

Au Congo, les impôts se paient en nature. Dans la plupart des districts, les chefs doivent fournir à date fixe un certain nombre de kilogrammes de caoutchouc qu'ils font recueillir par leurs esclaves ou plus généralement par des femmes dans les forêts. Quand ces chefs sont en retard [...], on prend toutes les femmes du village et on les consigne dans le fort le plus voisin [...] Et ce sont celles-là qu'on donne aux soldats [...] (Blouin, 2005d : 339).

Contrairement aux deux autres manuels présentés, *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*, le volume *D'hier à demain, manuel de l'élève B* n'aborde pas l'exposition coloniale.

En outre, comparativement aux deux autres volumes *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*, les auteurs *D'hier à demain, manuel de l'élève B* abordent très peu la violence à l'endroit des populations africaines provenant du colonialisme. Les auteurs introduisent la partie *Le partage de l'Afrique*, en rapportant que « L'impérialisme colonial se manifeste de façon brutale dans les dernières années du XIXe siècle, au moment du partage de l'Afrique entre les puissances occidentales » (Laville *et al.*, 2006 b : 184). Toutefois, ce n'est qu'à la page 187, et ce brièvement, dans la section *La course à la colonisation*, que les auteurs évoquent la violence issue du système colonial dut au tracé artificiel des frontières en Afrique. Ils ne parlent pas des violences exercées par les colonisateurs sur les populations africaines :

La course à la colonisation a mené à un tracé artificiel des frontières. Des populations d'origine ethnique et de cultures différentes se sont vues obligées de vivre à l'intérieur de ces nouvelles frontières. Cette situation a engendré, depuis, un grand nombre de tensions et de conflits entre les populations locales (Laville *et al.*, 2006 b : 187).

À la page 192, au paragraphe titré *L'exploitation et la discrimination*, les auteurs rappellent très brièvement les travaux forcés

Les populations colonisées sont soumises au travail forcé, aux impôts, à la dépendance et à la discrimination. Elles sont souvent dépossédées de leurs terres et de leurs moyens de subsistance. L'économie traditionnelle, basée sur l'artisanat et le troc, est progressivement remplacée par une économie monétaire dans laquelle les biens sont fabriqués en Europe. Les Africains perdent ainsi leurs repères culturels et leurs traditions (Laville *et al.*, 2006 b : 192).

Les auteurs du manuel *D'hier à demain, manuel de l'élève B* présente le roi Léopold II (p. 185), sans faire mention des violences découlant du système colonial belge. C'est la lettre de George W. Williams qui nous informe sur les violences. Tout comme *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*, le manuel *D'hier à demain, manuel de l'élève B* présente la lettre du Noir américain George Washington Williams, dans l'encadré *Lettre ouverte à Léopold II* (p. 192). George W. William est très explicite.

De plus, toujours à la page 192, une photo intitulée *La construction d'un chemin de fer au Cameroun*, est suivie d'une très courte explication. Les auteurs de ce manuel utilisent les termes « ont été victimes de mauvais traitements » (Laville *et al.*, 2006 b : 192).

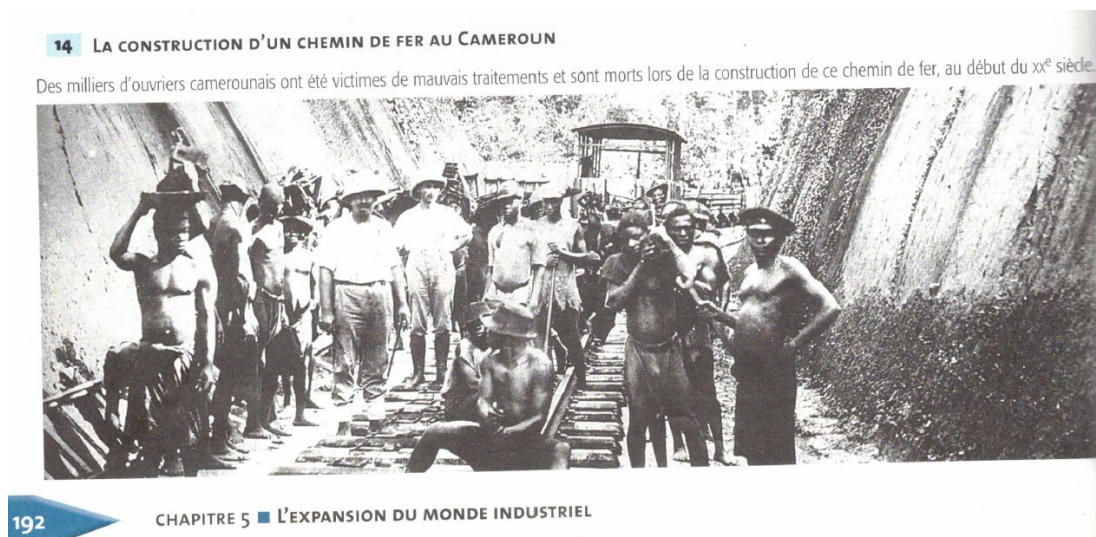
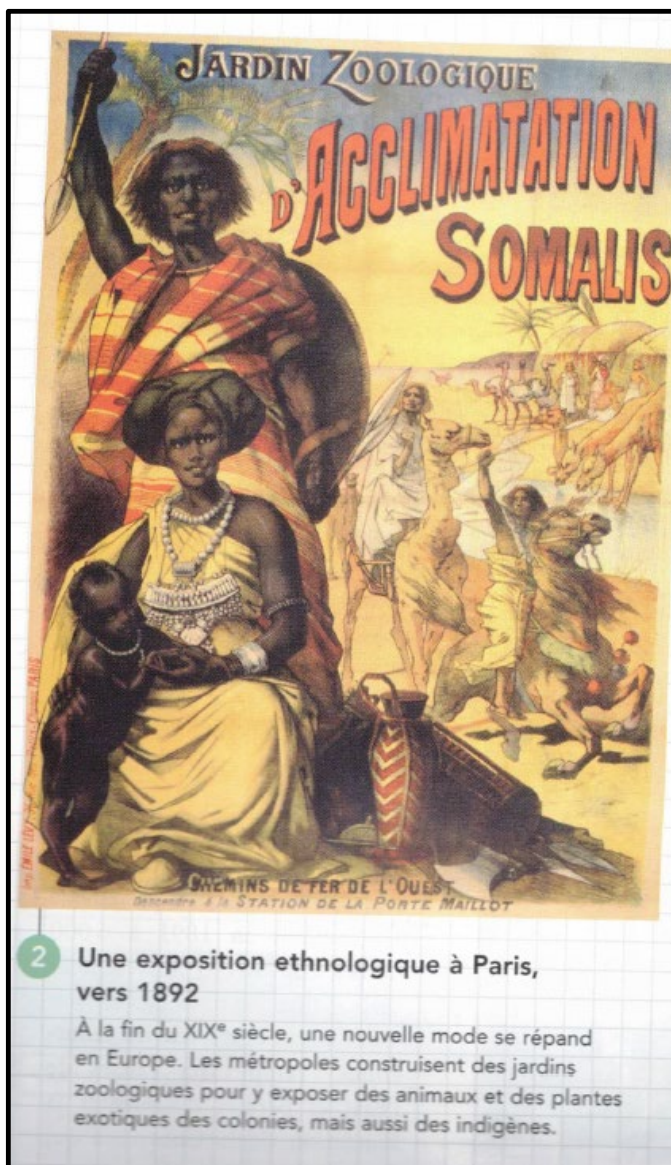


Figure 5.76 La construction d'un chemin de fer au Cameroun



C'est pour la première fois, que des auteurs vont utiliser les termes « jardins zoologiques » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 201), dans *Regards sur les sociétés, volume 2*. Ils ne donnent pas beaucoup de détails sur l'exposition coloniale ou les « zoos humains ». Néanmoins, les renseignements donnés à ce sujet, quoique tenant en deux phrases, sont précis et clairs : « À la fin du XIX^e siècle, une nouvelle mode se répand en Europe. Les métropoles construisent des jardins zoologiques pour y exposer des animaux et des plantes exotiques des colonies, mais aussi des indigènes » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 201). Une photo nommée *Une exposition ethnologique à Paris, vers 1892* (p. 201), nous donne une idée de ce que supposait l'exposition coloniale.

Figure 5.77 Une exposition ethnologique à Paris, vers 1892

En ce qui concerne le colonialisme et les violences, les auteurs du manuel *Regards sur les sociétés, volume 2* exposent le point de vue d'un journaliste britannique, Edmund Dene Morel qui critique le système colonial. Cependant, il n'y a aucun contexte qui permet de comprendre cet extrait (p. 193).

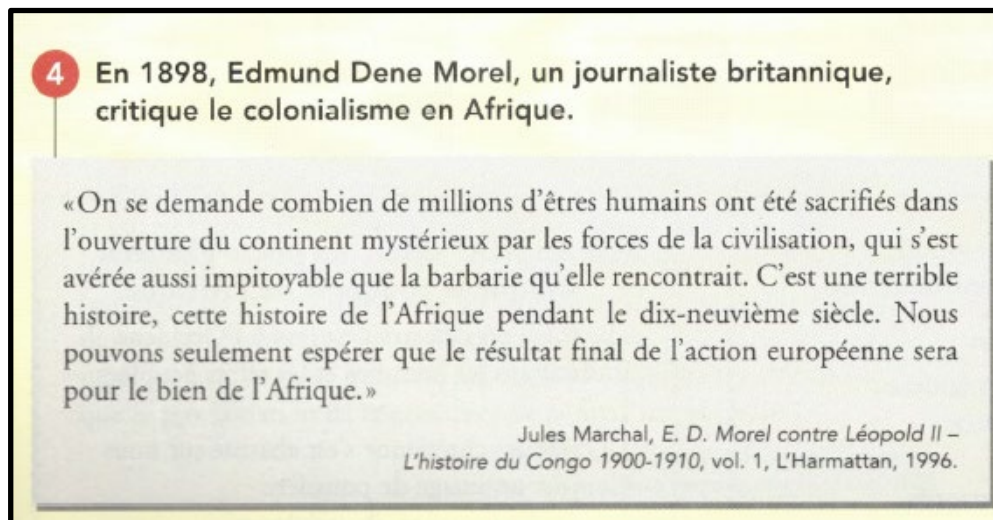
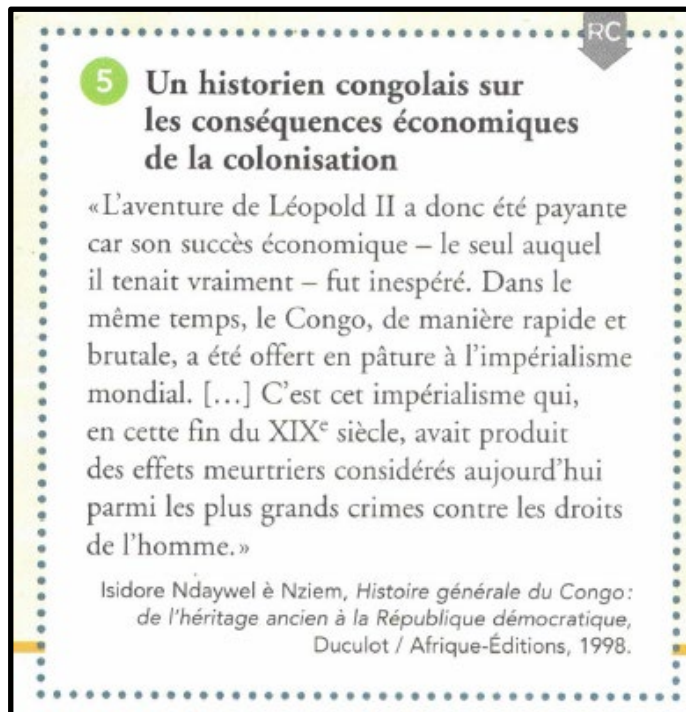


Figure 5.78 En 1898, Edmund Dene Morel, un journaliste britannique, critique le colonialisme en Afrique

Les auteurs de *Regards sur les sociétés, volume 2* vont dans le même sens que *L'Occident en 12 événements 2B* en parlant de la colonisation belge, dans la section *Quels étaient les enjeux de la colonisation ?* (p. 198). Ils présentent une photo en nous informant sur le travail des Africains dans les mines : « les conditions de vie et de travail de ces personnes étaient extrêmement difficiles » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 198).



Figure 5.79 Le travail dans une mine de diamants au Congo belge (l'actuel République démocratique du Congo)



Dans ce même chapitre *Quels étaient les enjeux de la colonisation ?* (p. 198-199), les extraits 5 *Un historien congolais sur les conséquences économiques* et 6 *Extraits d'une lettre au roi des Belges (1890)* sont éclairants, car ils font ressortir les violences du colonialisme. Tout comme les autres volumes, *Regards sur les sociétés, volume 2* montre la lettre de George Washington Williams. Cependant, comme il n'y a pas de contexte et qu'il n'y a aucune autre explication qui accompagne ces

extraits, il est difficile pour l'étudiant de saisir la portée de la violence du colonialisme.

Figure 5.80 Un historien congolais sur les conséquences économiques de la colonisation



Figure 5.81 Un extrait d'une lettre au roi des Belges (1890)

Les auteurs terminent cette section dans l'encadré *Les enjeux de la colonisation*, en concluant que « La colonisation a profité aux sociétés industrialisées européennes, mais les conséquences ont été néfastes pour les sociétés africaines » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 200). Ils ne décrivent pas la dévastation du colonialisme.

Ils poursuivent leur explication à la page 202, dans l'encadré, *L'État du Congo belge selon une historienne française*. Leur explication se lit ainsi : « La récolte du caoutchouc dans la forêt se fait grâce au travail forcé imposé aux Africains par la contrainte et parfois la violence » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 202). À l'opposé des manuels *Réalités 2B*, *L'Occident en 12 événements 2B* et *D'hier à demain, manuel de l'élève B*, à la page 206 du volume *Regards sur les sociétés, volume 2*, les auteurs sont encore plus explicites en précisant le nombre de victimes lors de la récolte du caoutchouc. En trois phrases, les auteurs nous apprennent que :

Le roi Léopold de Belgique s'est vu accorder le droit de posséder à titre privé un grand territoire au centre de l'Afrique. Il a fondé l'État libre du Congo où il a instauré un régime de travail forcé afin d'exploiter les ressources en caoutchouc. Les conditions de travail et les mauvais traitements infligés aux Africains sous ce régime ont coûté la vie à plusieurs millions d'entre eux (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 206).

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 est le livre qui décrit le mieux le colonialisme et les violences.

Alors que *Regards sur les sociétés, volume 2* utilisait les mots « jardins zoologiques » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 201), *Histoire en action, manuel de l'élève 2* est encore plus explicite. Il a recours aux termes « zoo humain » (Lord & Léger, 2005 b : 211). Il est le seul volume qui utilise le vocable « zoo humain ». D'ailleurs, le titre du paragraphe se nomme *Faits d'hier. Le spectacle des colonisés*.

De plus, *Histoire en action, Manuel de l'élève 2* est le seul manuel qui fait mention du Code de l'indigénat, quoique les auteurs ne nous donnent pas vraiment d'explication et l'associe aux Asiatiques :

Malgré leurs efforts pour s'intégrer à la civilisation occidentale, les Africains continuent d'être traités en inférieurs. Victimes de discrimination, les élites africaines acculturées vivent à cheval entre leur culture ancestrale et la culture européenne. Le même phénomène se produit en Asie. En raison de la couleur de leur peau et de leur origine, les Asiatiques ne sont pas perçus comme les égaux des Européens. Par exemple, dans ses colonies, la France leur impose même un système judiciaire distinct : le Code de l'indigénat, qui limite leur liberté et leurs droits (Lord & Léger, 2005 b : 234).

Les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* consacrent le plus d'espace au colonialisme et à la violence. Mais, ils font très peu ressortir la violence exercée par les Blancs sur la population africaine.

Ils commencent le chapitre en évoquant qu'« il s'agit d'une époque sombre et douloureuse, car l'expansion européenne ne tient pas compte de leurs besoins ni de leurs traditions » (Lord & Léger, 2005 b : 196). Ensuite, ils ajoutent que le colonialisme a amené le progrès, mais aussi la violence : « cette période remplie de contradiction où la richesse, la puissance et le progrès cohabitent avec l'appauvrissement, la violence et le travail forcé » (Lord & Léger, 2005 b : 196).

Tout comme les quatre autres manuels, *Histoire en action, manuel de l'élève 2* expose le point de vue du pasteur afro-américain George Washington Williams, mais sans détailler les abus que ce pasteur dénonce :

En 1890, en visite au Congo, l'historien et pasteur afro-américain George W. Williams (1849-1891) écrit une lettre à Léopold II dans laquelle il dénonce les abus de l'administration belge. Williams parle de crimes contre l'humanité et publie sa lettre dans les journaux états-uniens et européens (Lord & Léger, 2005 b : 213).

Dans la partie *Le droit à la prospérité pour tous* (p. 217), pour dénoncer la violence, les auteurs formulent ainsi : « Les exemples des abus du passé ont permis à de nombreux individus de comprendre qu'un objectif de développement durable et

harmonieux entre les peuples est plus avantageux à long terme que le vol des richesses d'un territoire et l'asservissement des autres peuples » (Lord & Léger, 2005 b : 217).

De plus, dans la section *Les stratégies politiques*, les différentes stratégies pour conquérir le continent africain sont exposées. Les auteurs décrivent la violence entre les Africains : « Autre stratégie pour s'imposer en sol africain : semer la zizanie ! [...] Pendant qu'ils se querellent entre eux, les indigènes ne s'unissent pas pour combattre la domination étrangère » (Lord & Léger, 2005 b : 218-219).

Selon les auteurs de ce volume, les colonisateurs ont recours à d'autres moyens, si cette stratégie échoue : « La méthode forte » (Lord & Léger, 2005 b : 220). Dans la partie *La méthode forte* (p. 220-221), ils expliquent comment les colonisateurs vont « pacifier » (Lord & Léger, 2005 b : 220) la région. L'accent n'est pas mis sur les victimes, mais bien sur les armes modernes et la puissance des Européens (p. 220-221). Les auteurs terminent cette section en précisant, comme pour nous rassurer, que la plupart du temps, « les Européens essaient de conserver de bons rapports avec les chefs locaux qui collaborent » (Lord & Léger, 2005 b : 220). Les auteurs ne font pas allusion à la violence instituée, mais mettent l'accent sur « un territoire pacifié » : « Une fois le territoire « pacifié » et la population soumise, l'occupation européenne peut prendre différentes formes... » (Lord & Léger, 2005 b : 222).

Dans la section *Impacts de la domination occidentale* (p. 228), les auteurs soutiennent que « [l]es impacts de la domination occidentale sur le monde colonisé s'avèrent considérables » (Lord & Léger, 2005 b : 228). Cependant, ils ne font pas ressortir les violences et ne détaillent pas davantage : « [l]e choc de l'extérieur a été particulièrement brutal pour l'Afrique : bouleversements humains, politiques ou économiques, certaines conséquences se font encore sortir de nos jours » (Lord & Léger, 2005 b : 228). Dans la section *Des rapports inégalitaires* (p. 229), les auteurs utilisent le mot « bouleversement » pour expliquer la domination européenne : « La

colonisation européenne bouleverse la vie des sociétés indigènes. Malgré certains apports positifs, l'attitude de supériorité des Occidentaux produit des effets dévastateurs sur l'identité de ces peuples » (Lord & Léger, 2005 b : 229).

C'est à la page 230 que l'on apprend un peu plus sur les violences du colonialisme. Au paragraphe *Le travail forcé*, les auteurs avancent que, « Soucieux de maximiser leurs profits, ils commettent parfois des abus choquants envers les populations et les travailleurs » (Lord & Léger, 2005 b : 229). Par contre, ils n'apportent aucune description sur les « abus choquants ». Ils continuent en expliquant très brièvement le travail forcé : « ... une variante de l'esclavage [...] Seule différence : le travailleur n'appartient pas au planteur, ni à la compagnie qui exploite la mine. En échange de son travail, il reçoit une maigre compensation, souvent sous forme de nourriture ou de tissu » (Lord & Léger, 2005 b : 230).

Quoiqu'en une phrase, le volume *Histoire en action, manuel de l'élève 2* est le seul qui utilise le terme « pillage » (p. 231), dans la section *L'appauvrissement* : « La colonisation occidentale provoque l'appauvrissement économique du continent africain. Comment le développement peut-il appauvrir ? Il faut dire que jusqu'aux années 1910, les Occidentaux pratiquent plutôt le pillage des ressources que le développement » (Lord & Léger, 2005 b : 231).

Les auteurs concluent, dans la section *La disparition de la culture*, en rappelant le « coût de vies humaines » (Lord & Léger, 2005 b : 233), mais soulignent l'apport positif du colonialisme :

Parmi les aspects positifs de la colonisation européenne en Afrique, on mentionne souvent la mise en place d'infrastructures, la mise en valeur des ressources, l'introduction de la médecine moderne et l'éducation des élites. Comme tu as pu le constater, certains de ces changements s'effectuent au coût de vies humaines (Lord & Léger, 2005 b : 233).

Les auteurs de ce manuel ont recours à des termes comme «abus», «pacifier», «bouleversements» et autres pour parler de la violence, mais ils ne détaillent pas en profondeur cette période «sombre et douloureuse» (Lord & Léger, 2005 b : 196). L'élève ne peut donc pas se faire une idée sur la lourdeur de ce passé historique.

En somme, seul le volume *Histoire en action, manuel de l'élève 2* fait mention du Code de l'indigénat, sans toutefois l'expliquer en détail. Quatre volumes⁴² présentent l'exposition coloniale, à l'exception *D'hier à demain, manuel de l'élève B*. Les volumes *Regards sur les sociétés, volume 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2* ont recours à un vocabulaire plus explicite pour expliquer cet événement. Par contre, le thème de l'exposition coloniale n'est pas développé. La question des massacres et des violences instituées du colonialisme n'est pas creusée. Les auteurs des manuels effleurent le sujet. Quant aux camps de concentration, aucun volume d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ne relève ces événements. Ils sont donc complètement passés sous silence.

5.2.4 Les témoignages/œuvres

Les témoignages ou les œuvres de référence représentent la mémoire et l'histoire d'un peuple. Examiner les œuvres de référence mémorielle, comme le mouvement de la négritude, les écrits de Frantz Fanon ou autres littératures anticoloniales, met en lumière les rapports de domination et l'exclusion des Noirs dans leur propre histoire. Les témoignages et les œuvres de référence sont donc la catégorie que nous étudions dans cette section.

⁴² *Réalités 2B, L'Occident en 12 événements 2B, Regards sur les sociétés, volume 2, Histoire en action, manuel de l'élève 2.*

Le volume *Réalités 2B*, est divisé en plusieurs dossiers et le thème du colonialisme se retrouve dans le dossier 5 intitulé : *Des colonies exploitées*⁴³.

À la fin du chapitre (ou dossier) *Des colonies exploitées*, nous avons repéré une littérature anticoloniale. Ce poème de la Burkinabè Bernadette Sanou dénonce les désastres du colonialisme (p. 287). Il s'agit d'un exercice où l'étudiant doit rechercher un autre poème qui traite de ce même thème.

Or, dans ce chapitre, les auteurs nous présentent la littérature européenne (p. 241). Ils exposent la mentalité de l'époque, comment les écrivains font l'apologie de leur civilisation, de la colonisation, et de la race blanche. Par exemple, les auteurs font connaître un extrait de Pierre Larousse :

[Ils] se rapprochent des hommes blancs sous d'autres rapports dont nous devons tenir grand compte. Ils sont doués de la parole, et par la parole nous pouvons nouer avec eux des relations intellectuelles et morales, nous pouvons essayer de les élever jusqu'à nous. [...] [Cela] nous impose le devoir de les aider et de les protéger (Gagnon, *et al.*, 2006d : 241).

Ou encore, ils présentent un extrait du poème *Fardeau de l'homme blanc*, de Rudyard Kipling (p. 241).

⁴³ Son titre diffère des quatre autres volumes, au lieu de « L'expansion du monde industriel », le titre est *Des colonies exploitées*. Toutefois, il s'agit des mêmes thèmes, c'est le titre qui diffère.

C'est dans le dossier 6, *Des droits et des libertés*, dans la partie *Décolonisation* (p. 323) que les auteurs parlent de Léopold Sédar Senghor, sans toutefois faire allusion au mouvement littéraire anticolonial : la négritude. Les auteurs exposent aussi un extrait de son œuvre.

Témoins de l'histoire

LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR (1906-2001), LE PRÉSIDENT POÈTE

Léopold Sédar Senghor est né en 1906 dans la ville sénégalaise de Joal. En 1935, il est le premier Africain à obtenir le plus haut diplôme d'enseignement français. Il participe à la Seconde Guerre mondiale et est fait prisonnier des Allemands. Une fois relâché et démobilisé, il devient député à l'Assemblée nationale française.

Réputé pour être la voix du continent africain, il participe à l'indépendance du Sénégal. Cependant, il cherche à maintenir les liens entre son pays et la France. En 1960, il devient président du Sénégal.

Les Français, tout comme les Sénégalais, connaissent aussi l'homme politique à travers sa poésie. Il publie quelques ouvrages dont *Chants d'ombre*, en 1945 et *Hosties noires*, en 1948.

Prière des tirailleurs sénégalais

[...] J'ai poussé en plein pays d'Afrique, au carrefour des castes, des races et des routes
Et je suis présentement soldat de deuxième classe parmi les humbles des soldats.
[...] Nous ne savons pas si nous respirerons à la moisson pour quelle juste cause nous aurons combattu.

Léopold SÉDAR SENGHOR,
Œuvre poétique, Paris, Seuil, 1990, p. 68 et 70.

Section 5 | La décolonisation **323**

Figure 5.82 Témoignage de l'histoire. Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Le Président poète

L'Occident en 12 événements 2B va dans le même sens que le volume *Réalités 2B*. Les auteurs nous montrent plusieurs littératures qui proviennent de cette époque, mais elles sont toutes européennes.

À la page 328, on retrouve le poème de Rudyard Kipling : *Le fardeau de l'homme blanc*. À la page 329, nous repérons un autre texte dans le paragraphe *Le destin de la race britannique*, faisant l'éloge de la colonisation et de leur civilisation. Il en est de même à la page 330 où les auteurs exposent l'extrait d'Harry Hamilton dans *Les peuples arriérés et nos relations avec eux*, et un passage du général boer, Jan Christian Smuts

The growth of political liberty. En guise d'histoire de l'Afrique, c'est un extrait de *Le Native Land Act en Afrique du Sud*, de Robert Cornevin, africaniste et administrateur des colonies, qui nous est présenté (p. 331). Encore, à la page 331, les auteurs de ce manuel affichent un extrait du politicien britannique Joseph Chamberlain : *L'importance du commerce pour les Britanniques*. Deux politiciens nous sont présentés à la page 333. Il s'agit de Jules Ferry et de Joseph Gallieni, qui louangent la colonisation. Ferry est un fervent partisan de la colonisation et explique les bienfaits de ce système : « les colonies sont, pour les pays riches, un placement de capitaux des plus avantageux... » (Blouin, 2005d : 333). Gallieni, lui aussi défenseur de ce système, est cité dans la section *L'éducation, source de richesse*. La citation nous renseigne sur le type d'éducation, qui selon Gallieni, doit être donnée aux Africains, selon les intérêts de l'Occident.

Les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* poursuivent en présentant aux pages 334 et 335 d'autres passages provenant d'auteurs européens. Dans la section *La fondation de Dakar (Sénégal)*, Léopold-Auguste Protet annonce qu'il vient de prendre possession de ce pays. On retrouve ensuite un autre passage de Joseph Gallieni, *Se vêtir à la française*, puis l'extrait d'Hubert Jules Deschamps, *L'assimilation française*. Encore à la page 336, les auteurs nous informent sur l'idéologie de l'époque par le biais de deux Européens : Pierre Larousse dans *L'article « Nègre »*, et Albert Sarraut dans *Des richesses pour tous*, qui vante la supériorité des Blancs en ces termes : « La nature a distribué inégalement, à travers la planète, l'abondance et les dépôts de ces matières premières ; et tandis qu'elle a localisé dans cette extrémité continentale qui est l'Europe le génie inventif des races blanches » (Blouin, 2005d : 337).

Aux pages 338 et 339, il est question de plusieurs Européens qui donnent leur point de vue sur le système colonial. L'extrait *Les buts de la colonisation du Congo*, de Louis Franck explique les objectifs de la colonisation au Congo, suivi du *passage Abolir l'esclavage*, de l'Allemand Georg August Schweinfurth qui est présenté ainsi :

« Botaniste et ethnologue allemand, il a exploré l'Afrique centrale et orientale qu'il contribua à faire connaître par ses écrits (Blouin, 2005d : 338). À la page 339, on expose le témoignage de deux Européens. Les auteurs exposent un extrait, *Le paiement des impôts*, de Baron Edmond de Mandat-Grancey : « Aristocrate français qui a voyagé en Amérique et en Afrique. Le baron est l'auteur de plusieurs livres relatant ses périples » (Blouin, 2005d : 339). Ensuite, on retrouve un passage d'Albert Wirth *Besoin de terres* (p. 339).

Ce chapitre se termine par trois passages provenant des Européens, notamment la bande dessinée de Hergé, *Tintin au Congo*, et selon les auteurs : « ... un Tintin toujours prêt à défendre les Noirs qu'il côtoie et qui sont souvent à son service, mais qui ne laisse planer aucun doute sur sa supériorité en tant qu'homme blanc. C'est une œuvre bien ancrée dans les préjugés coloniaux de son époque » (Blouin, 2005d : 340). Un extrait d'un discours du politicien belge Louis de Licherdelde, *La politique coloniale de Léopold II*, fait savoir les erreurs du roi Léopold II :

La politique coloniale de Léopold II a eu ses erreurs et ses fautes ; le reproche principal qu'on peut lui faire, c'est de ne pas avoir évolué suffisamment à mesure que l'État indépendant croissait en force et en richesse ; elle a poursuivi des fins trop directement productives, mais est-ce une raison pour méconnaître les immenses bienfaits dont lui sont redevables les populations qu'elle a tirées de la sauvagerie primitive ? (Blouin, 2005d : 340).

Ensuite, un passage de l'*Article 5 d'un décret administratif de mai 1910 au Congo belge* relate brièvement le contrôle du déplacement de la population au Congo.

Ce chapitre présente un seul témoignage d'un homme noir, et c'est celui de George W. Williams, au Dossier *La Belgique et l'Allemagne en Afrique*.

Tout comme le volume *Réalités 2B*, Léopold Sédar Senghor est présenté au chapitre 12, 12^e événement *La reconnaissance des libertés et des droits civils* dans la section *La décolonisation dans le monde au 20^e siècle*. Toutefois, *L'Occident en 12 événements 2B* nous éclaire un peu plus quant à la littérature sur la négritude :

Léopold Sédar Senghor, homme politique et écrivain sénégalais, mène son peuple vers l'indépendance. En septembre 1960, il devient le premier président de la république du Sénégal nouvellement constituée. Il quitte volontairement le pouvoir en 1980. Il laisse de nombreux écrits sur l'identité noire qu'il désigne sous le terme de négritude. Cette négritude s'apparente au célèbre courant de pensée américain *Black is beautiful* (Blouin, 2005d : 378).

D'hier à demain, manuel de l'élève B va dans le même sens que *Réalités 2B* et *L'Occident en 12 événements 2B*. La plupart des œuvres ou des témoignages proviennent des Européens. Pour exposer les objectifs de la colonisation américaine, les auteurs citent un discours d'un sénateur américain. À l'instar du volume *L'Occident en 12 événements 2B*, les auteurs *D'hier à demain, manuel de l'élève B* nous montrent des extraits du ministre Ferry et du Gouverneur Joseph Simon Gallieni. Ces deux hommes politiques sont en faveur de la colonisation. Le passage à la page 188, *Le projet colonial de la France* nous renseigne sur les buts de la colonisation :

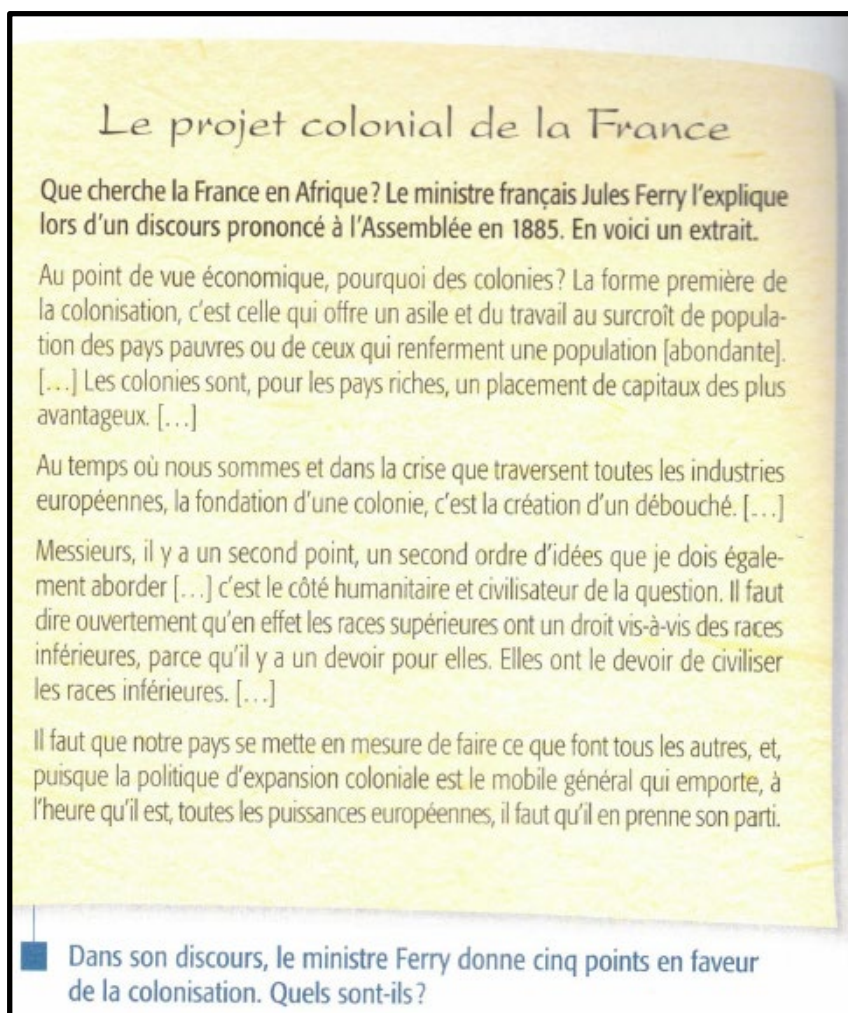


Figure 5.83 Le projet colonial de la France

Ensuite, à la page 190, les auteurs du livre *D'hier à demain, manuel de l'élève B* mettent de l'avant l'opinion de Joseph S. Gallieni :



Figure 5.84 Politique, commerce... et injustice

Aux pages 200 et 201, il s'agit des opposants au système colonial, mais ce sont que des Européens :

- homme politique français, Georges Clemenceau ;
- historien français, Anatole Leroy-Beaulieu ;
- homme politique français, Jean Jaurès ;
- écrivain français, Anatole France ;
- sénateur américain, George Frisbie Hoar.

Dans ce manuel, on retrouve quatre voix qui sont issues des Noirs. À la page 192, tout comme les autres manuels, on nous présente la lettre de George Washington Williams. C'est dans la partie *Le patrimoine de l'humanité. Un exemple de littérature coloniale*, que nous pouvons repérer un petit encadré intitulé *Batouala, véritable roman nègre*, où l'écrivain René Maran nous est présenté en ces termes :



Inf + PLUS

Batouala, véritable roman nègre

La littérature coloniale ne représente pas seulement le point de vue des Occidentaux. Certains écrivains noirs, souvent scolarisés dans la métropole, ont publié des romans sur leur expérience de la colonisation. C'est le cas de René Maran (1887-1960), un auteur prolifique du début du xx^e siècle. Né dans une famille de fonctionnaires coloniaux, il passe son enfance entre l'Afrique et la France. Dans son roman intitulé *Batouala, véritable roman nègre*, il dénonce les excès de la colonisation en Afrique, en accusant les Européens de bâtir leurs empires sur des cadavres. Malgré la controverse que ce roman suscite dans les pays occidentaux, il obtient le prix Goncourt de la littérature en 1921.

Figure 5.85 Info Plus. *Batouala, véritable roman nègre*

Par contre, les auteurs consacrent deux pages (environ) pour présenter l'écrivain européen Rudyard Kipling (p. 202-203).

Finalement, à la page 220, on prend connaissance de l'extrait de poème de David Diop, *La poésie de la liberté*. Sur cette même page, les auteurs nous parlent de Léopold Sédar Senghor aussi. Comparativement aux autres volumes, on nous en apprend un peu plus sur Léopold Sédar Senghor, ainsi que sur la négritude et Aimé Césaire, quoiqu'en trois phrases.

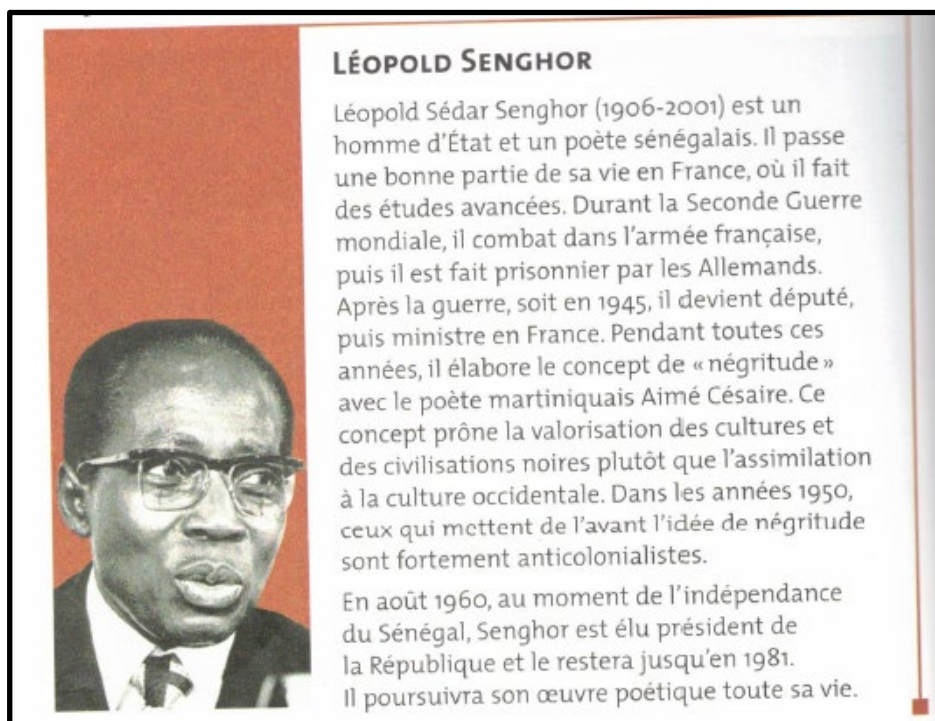


Figure 5.86 Léopold Senghor

Regards sur les sociétés, volume 2 fait ressortir plusieurs témoignages, mais, encore une fois, pour la plupart européens. Pour expliquer la colonisation, les tenants ou les opposants à ce système, les auteurs de ce manuel font appel à la voix de spécialistes européens :

- Alexandre Merignhac (p. 192) ;
- Joseph Chamberlain, ministre britannique (p. 193) ;
- Edmund Dene Morel, journaliste britannique (p. 193) ;
- Rudyard Kipling, poète anglais (p. 194) ;
- Jules Ferry, ministre français (p. 195) ;

- George Clémenceau, homme politique français (p. 195) ;
- Louis Franck, ministre des Colonies de la Belgique (p. 195) ;
- Anthony Atmore et Gillian Stacey (p. 196) ;
- Attilio Gaudio (p. 196) ;
- Pierre Larousse (p. 197) ;
- George-Henri Dumont (p. 198) ;
- Marie-Thérèse Bitsch (p. 202) ;
- Albert Sarraut, ministre des Colonies françaises (p. 203) ;
- Albert Demangeon, géographe français (pour expliquer la décolonisation, p. 242).

Pour dénoncer ou faire l'éloge de la colonisation, les auteurs de ce volume citent quatre Noirs :

- El Hajj' Ommar, poète ghanéen (p. 194)

Les auteurs de *Regards sur les sociétés, volume 2* consacrent une page (p. 199) pour exposer le point de vue des Noirs concernant la colonisation :

- Jean-Jacques Arthur Malu-Malu, un historien congolais, qui vante la fonction « civilisatrice de l'Église belge » ;
- Isidore Ndaywel è Nziem, historien congolais, rapporte le crime de la colonisation belge ;
- George Washington Williams, dénonçant la colonisation belge.

Regards sur les sociétés, volume 2 est le seul volume qui fait mention de Frantz Fanon (p. 242), au chapitre 12 *La reconnaissance des libertés et des droits civils*, dans la section *Être décolonisé ou conquérir son indépendance ?* Nous n'apprenons rien sur Fanon, à part qu'il est « un psychiatre antillais » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 242). Ensuite, dans un petit encadré, on cite un passage du livre *les Damnés de la terre* :

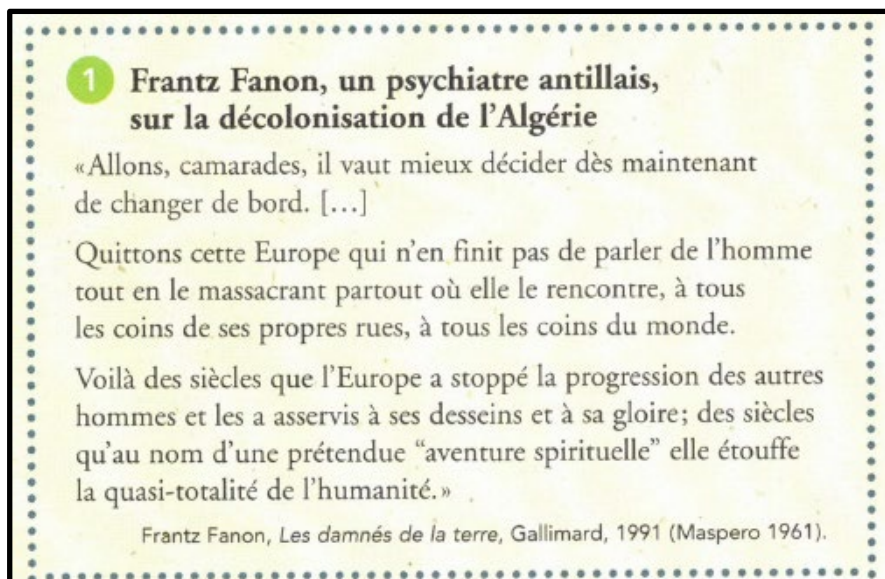


Figure 5.87 Frantz Fanon, un psychiatre antillais, sur la décolonisation de l'Algérie

Tout comme les autres manuels d'histoire, *Regards sur les sociétés, volume 2* nous montre Léopold Sédar Senghor, mais en deux phrases, à la page 250, dans l'encadré titré *Le fondateur du Sénégal moderne*.

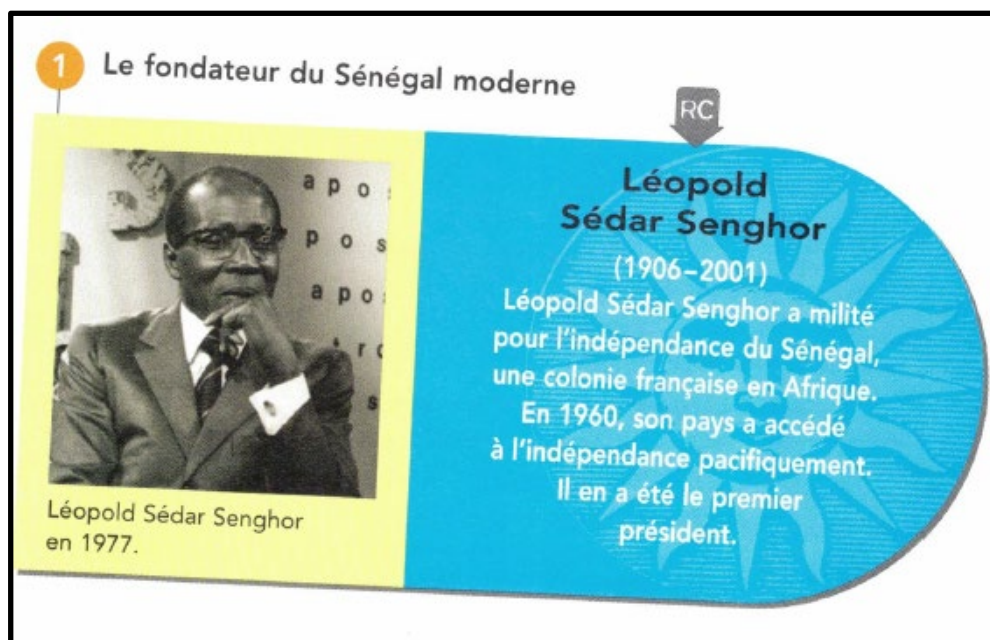


Figure 5.88 Le fondateur du Sénégal moderne. Léopold Sédar Senghor (1906-2002)

Regards sur les sociétés, volume 2 est le seul manuel qui reproduit un extrait d'un *Cahier au retour au pays natal*, du poète Aimé Césaire. Toutefois, il ne nous indique aucune information sur la démarche de l'auteur, comme le fait, à contrario, le livre *D'hier à demain, Manuel de l'élève B* qui nous rappelle en une phrase que le poète Léopold Sédar Senghor « élabore le concept de « négritude » avec le poète martiniquais Aimé Césaire » (Laville *et al.*, 2006 b : 220). *Regards sur les sociétés, volume 2* nous informe, par le titre, qu'Aimé Césaire est « un poète antillais [qui] décrie l'oppression de son peuple et critique les colonisateurs » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 251).

Dans le volume *Histoire en action, manuel de l'élève 2*, nous avons pu identifier deux témoignages. Comme les quatre autres livres, le poète Rudyard Kipling est cité dans *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. À la page 212, il y a un extrait de son poème : *Le fardeau de l'homme blanc*. Les auteurs rappellent la teneur de son poème : « Né en Inde, bien connu pour son *Livre de la jungle*, Rudyard Kipling (1865-1936) est un solide partisan de l'impérialisme britannique. En 1899, il écrit un poème au ton paternaliste qui rappelle à tous les hommes blancs leurs responsabilités envers les races « inférieures ». En voici un extrait : » (Lord & Léger, 2006 b : 212).

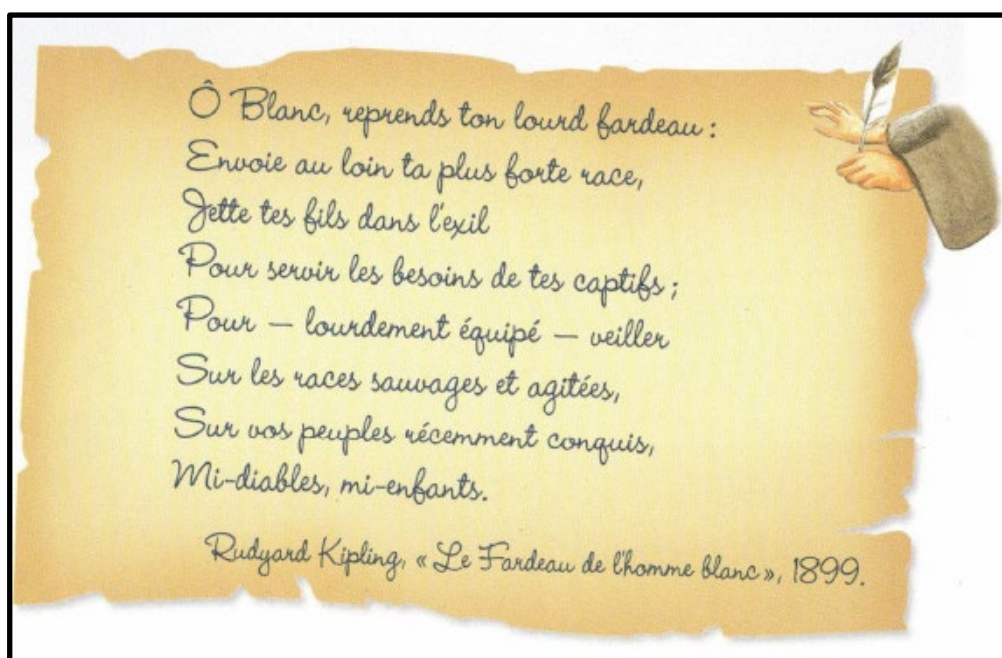


Figure 5.89 Rudyard Kipling, « Le Fardeau de l'homme blanc », 1899

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 va dans le même sens que les quatre autres manuels d'histoire :

- *Réalités 2B*

- *L'Occident en 12 événements 2B*
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B*
- *Regards sur les sociétés, volume 2*

Au chapitre 12 (ou dossier 12), dans la partie *La naissance du tiers-monde*, les auteurs d'*Histoire en action, Manuel de l'élève 2* mentionnent Léopold Sédar Senghor (p. 266). Contrairement aux autres manuels, *Histoire en action, manuel de l'élève 2* nous en apprend un peu plus sur le mouvement littéraire de la négritude.

L'Indien Mohandas Gandhi (1869-1948), le Tunisien Habib Bourguiba (1903-2000) et le Sénégalais Léopold Sédar Senghor (1906-2001) comptent parmi les grands leaders nationalistes qui ont mené leur pays à l'indépendance. Homme politique et poète, Senghor ainsi que d'autres écrivains noirs francophones élaborent le concept de « négritude ». Les Noirs d'Afrique doivent reconstruire une image positive de leur culture et de leur identité. Senghor rejette l'image du Noir inférieur, au nom de la liberté et de l'égalité, des droits reconnus depuis longtemps en Europe. Il affirme la valeur de la civilisation noire et condamne les tentatives d'acculturation des puissances coloniales (Lord & Léger, 2005 b : 266).

Par contre, les auteurs de ce manuel ne citent pas les « autres écrivains noirs francophones [qui] élaborent le concept de « négritude » » (Lord & Léger, 2005 b : 266) ; tels que Léon-Gontran Damas et Aimé Césaire.

5.2.5 Synthèse critique

Cette partie consiste à faire une analyse critique des résultats de notre recherche. Comme pour notre premier thème, « commerce triangulaire et traite atlantique », notre démarche méthodologique repose sur un modèle d'analyse qui met en évidence les rapports de domination. Nous suivons notre tableau d'analyse en nous référant à nos dimensions : mémoire, discours, image, points de vue et déni. La dimension « présence des acteurs » ne figure pas dans ce deuxième thème. Comme nous l'avons expliqué, cette dimension fait référence à la présence des Noirs dans l'histoire du Québec.

Mémoire

Cette première dimension se rapporte à la question spécifique qui touche la mémoire (QS1)⁴⁴.

Nous avons mobilisé trois indicateurs pour mesurer la dimension de la mémoire :

- Les mémoriaux culturels ;
- Les mémoriaux matériels ;
- Les omissions (ex⁴⁵. absence : les violences, le travail forcé, les lois ou les codes, les génocides, les zoos humains, les résistances ou les luttes...).

Cependant, nous ne toucherons pas au deuxième indicateur, celui des « mémoriaux matériels », car il se rapportait principalement au premier thème « commerce triangulaire et traite atlantique ».

D'abord, comparativement au premier thème « commerce triangulaire et traite atlantique », où les « mémoriaux culturels » étaient visiblement absents des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, il en est autrement pour ce deuxième thème. Même si les volumes nous renseignent très peu sur les « mémoriaux culturels », nous avons repéré quelques éléments, notamment Léopold Sédar Senghor, l'un des fondateurs du mouvement de la négritude. Notre 2e thème, « colonialisme et violences instituées », se retrouve au chapitre *L'expansion du monde industriel*. Par contre, Léopold Sédar Senghor est dans le chapitre *La reconnaissance des libertés et des droits civils*⁴⁶ qui traite de la décolonisation en Afrique. Léopold Sédar Senghor est présenté comme le leader qui mène son pays à l'indépendance. Nous constatons que les cinq

⁴⁴ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

⁴⁵ Ce sont des exemples d'omission.

⁴⁶ Certains noms de chapitre varient d'un manuel à l'autre, mais le thème demeure le même. Voir annexe C.

volumes font mention de Léopold Sédar Senghor même si les auteurs ne parlent pas toujours de ses œuvres :

- *Réalités 2B* ;
- *L'Occident en 12 événements 2B* ;
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B* ;
- *Regards sur les sociétés, volume 2* ;
- *Histoire en action, manuel de l'élève 2*.

Nous avons découvert que trois livres font allusion au mouvement littéraire de la négritude, quoiqu'ils approfondissent toutefois très peu le sujet. *L'Occident en 12 événements 2B* affirme en deux phrases : « Il laisse de nombreux écrits sur l'identité noire qu'il désigne sous le terme de négritude. Cette négritude s'apparente au célèbre courant de pensée américain *Black is beautiful* » (Blouin, 2005d : 378).

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 nous apprend un peu plus sur le mouvement littéraire de la négritude.

Homme politique et poète, Senghor ainsi que d'autres écrivains noirs francophones élaborent le concept de « négritude ». Les Noirs d'Afrique doivent reconstruire une image positive de leur culture et de leur identité. Senghor rejette l'image du Noir inférieur, au nom de la liberté et de l'égalité, des droits reconnus depuis longtemps en Europe. Il affirme la valeur de la civilisation noire et condamne les tentatives d'acculturation des puissances coloniales (Lord & Léger, 2005 b : 266).

Finalement, *D'hier à demain, manuel de l'élève B* :

Pendant toutes ces années, il élabore le concept de « négritude » avec le poète martiniquais Aimé Césaire. Ce concept prône la valorisation des cultures et des civilisations noires plutôt que l'assimilation de la culture occidentale. Dans les années 1950, ceux qui mettent de l'avant l'idée de négritude sont fortement anticolonialistes (Laville *et al.*, 2006 b : 220).

Il paraît important de rappeler que trois écrivains ont fondé ce mouvement littéraire, ce qu'aucun manuel d'histoire ne mentionne : Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas. Nous avons remarqué qu'Aimé Césaire apparaît dans deux manuels, alors que Léon-Gontran Damas n'est jamais cité dans ces manuels d'histoire. Par exemple, *D'hier à demain, manuel de l'élève B* évoque en une phrase le poète martiniquais Aimé Césaire : « Pendant toutes ces années, il [Léopold Sédar Senghor] élabore le concept de « négritude » avec le poète martiniquais Aimé Césaire » (Laville *et al.*, 2006 b : 220). *Regards sur les sociétés, volume 2* affiche un extrait du recueil du poème *Cahier d'un retour au pays natal*, d'Aimé Césaire. Le titre nous informe un peu sur ce poète : « un poète antillais décrie l'oppression de son peuple et critique les colonisateurs » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 251).

L'indicateur les « mémoriaux culturels », qui visent les œuvres de référence qui ont marqué l'histoire des Noirs, nous a permis de démontrer que la dimension mémoire est presque absente des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Or, aujourd'hui, Aimé Césaire est considéré comme le père de la négritude. D'ailleurs, ce terme apparaît pour la première fois, sous la plume de Césaire dans la revue *L'Étudiant noir*. Seul *Regards sur les sociétés, volume 2* fait allusion à un de ces œuvres : *Cahier d'un retour au pays natal*. Cependant, aucun manuel n'évoque *Discours sur le colonialisme suivi de Discours sur la Négritude*. Cet essai rappelle clairement ce qu'est le colonialisme, système que Césaire compare d'ailleurs au nazisme. De plus, l'analyse de ces manuels nous fait voir qu'un seul manuel évoque Frantz Fanon : *Regards sur les sociétés, volume 2*. Mais, les auteurs de ce livre ne nous apprennent rien sur Fanon, à part le titre où ils indiquent que Fanon est « un psychiatre antillais, sur la décolonisation de l'Algérie » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 242). Dans un petit encadré, on cite un passage du livre les *Damnés de la terre*. Or, Frantz Fanon, encore d'actualité aujourd'hui, a très bien élaboré sur les effets de la violence du colonialisme sur les peuples colonisés, notamment dans *Peau noire masques blancs*.

Par ailleurs, les « mémoriaux culturels » sont presque absents des livres d'histoire que nous avons analysés. Nous constatons que si cette mémoire culturelle est mentionnée, elle est très peu approfondie. À part Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire et Frantz Fanon, trois manuels évoquent très brièvement des œuvres anti-coloniales provenant des colonisés eux-mêmes :

- *Réalités 2B* : le poème, de la Burkinabè Bernadette Sanou qui dénonce les désastres du colonialisme à la page 287
- *D'hier à demain, manuel de l'élève B* : Batouala, véritable roman nègre de l'écrivain René Maran (203) et l'extrait de poème de David Diop, La poésie de la liberté (220)
- *Regards sur les sociétés, volume 2* un extrait du poème du Ghanéen El Hajj' Ommar (p. 194).

L'indicateur les « mémoriaux culturels » nous a aussi permis de constater l'absence manifeste des œuvres de Cheikh Anta Diop. Or, Cheikh Anta Diop est le contemporain de Frantz Fanon, d'Aimé Césaire et de Léopold Sédar Senghor, qui sont cités dans tous les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. De plus, les auteurs du manuel *D'hier à demain, manuel de l'élève B* citent un poème de David Diop et expliquent en ces termes que « En Afrique, des poètes s'emploient à chanter l'indépendance et la liberté, comme le poète David Diop, dans l'extrait suivant » (Laville *et al.*, 2006 b :220). Pourtant, David Diop, Cheikh Anta Diop et Léopold Sédar Senghor sont de la même époque et, surtout, ils proviennent du même pays : le Sénégal.

Les œuvres de Cheikh Anta Diop ont eu un impact monumental et ne sont pas passées inaperçues dans un contexte de domination coloniale européenne omniprésent en Afrique. Tous les auteurs des volumes d'éducation à la citoyenneté expliquent les raisons qui sont évoquées par les colonisateurs européens pour justifier la colonisation en Afrique. Rappelons, à titre illustratif, que, dans la partie *Le devoir de civiliser* du manuel *Histoire en action, manuel de l'élève 2*, les auteurs affirment :

Les Européens sont convaincus de la supériorité de la civilisation occidentale. [...] Au 19^e siècle, leur suprématie technique et scientifique constitue pour eux une preuve évidente de cette supériorité. Mais, il y a plus : la science européenne confirme l'inégalité des races humaines. La race blanche se fait donc un devoir moral d'apporter la civilisation et le progrès aux peuples d'Afrique et d'Asie, donnant ainsi bonne conscience aux colonisateurs qui vont imposer leur langue, leur religion, leurs valeurs, leurs coutumes et leurs lois (Lord & Léger, 2005 b : 210).

Les auteurs des quatre manuels d'histoire abondent dans cette direction en exposant les raisons qui sont évoquées par les colonisateurs européens pour coloniser l'Afrique. Cependant, les œuvres de Cheikh Anta Diop, telles que *Nations nègres et culture*, considéré comme le livre phare et fondateur de l'histoire de l'Afrique, remettent en cause ces idéologies et, de ce fait, elles permettent de rétablir l'histoire du point de vue des colonisés. Cheikh Anta Diop (1955) a démontré de manière convaincante comment la civilisation de l'Égypte ancienne était noire.

L'explication de l'origine d'une civilisation africaine n'est logique et acceptable, n'est sérieuse, objective et scientifique que si l'on aboutit, par un biais quelconque, à ce Blanc mythique dont on ne se soucie point de justifier l'arrivée et l'installation dans ces régions. On comprend aisément comment les savants devaient être conduits au bout de leur raisonnement, de leurs déductions logiques et dialectiques à la notion de « Blancs à peau noire »... (Diop, 1955 : 13).

Il démontre que la civilisation égyptienne ancienne était noire, entre autres, par le témoignage de plusieurs écrivains et philosophes européens, qu'il appelle « des témoignages oculaires » (Diop, 1955 : 40), tels que Hérodote, qui attribuait aux Égyptiens anciens une peau noire et « des cheveux crépus » (Diop, 1955 : 72). Ce même Hérodote écrivait : « le teint des hommes, que la chaleur rend noirs » (Hérodote, 1997 : 29). Par les propos d'Hérodote et d'autres philosophes grecs, Cheikh Anta Diop explique, preuves à l'appui, que les Grecs, qui sont à la base de la civilisation occidentale, se sont inspirés de l'Égypte ancienne noire.

C'est en vertu de la première idée qu'Hérodote reconnaît aux Égyptiens, - aux Égyptiens qui sont l'un des peuples les plus anciens, sinon le plus ancien de la terre, - le mérite exclusif de tant d'inventions, de tant de découvertes, que les autres hommes, et nommément les Grecs, auraient apprises d'eux (Hérodote, 1948 : 58).

Par cette théorie, Diop bouleverse l'ordre établi, car il s'agit d'une époque coloniale où les théories racistes, comme les manuels d'histoire le soulignent, postulaient que l'Europe était chargée d'une « mission civilisatrice » envers l'Afrique.

Une fois de plus, l'absence des œuvres de Cheikh Anta Diop laisse croire que les Noirs n'ont jamais écrit ou n'ont jamais répondu à ces théories emprunte d'un racisme colonial qui traçaient le portrait d'une Afrique sans histoire, sans passé et sans civilisation. Ce silence sur Cheikh Anta Diop et ses œuvres ne permet pas de réfuter la pensée erronée de l'époque. Encore aujourd'hui, plusieurs perpétuent et soutiennent ces croyances, comme cela a été le cas pour Nicolas Sarkozy qui, en juillet 2006, lors d'un discours à Dakar, en s'adressant à la jeunesse africaine, affirmait :

Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. [...] Le défi de l'Afrique, c'est d'entrer davantage dans l'histoire. C'est de puiser en elle l'énergie, la force, l'envie, la volonté d'écouter et d'épouser sa propre histoire.

Le problème de l'Afrique, c'est de cesser de toujours répéter, de toujours ressasser, de se libérer du mythe de l'éternel retour, c'est de prendre conscience que l'âge d'or qu'elle ne cesse de regretter, ne reviendra pas pour la raison qu'il n'a jamais existé.

[...] Le problème de l'Afrique, ce n'est pas de s'inventer un passé plus ou moins mythique pour s'aider à supporter le présent mais de s'inventer un avenir avec des moyens qui lui soient propres (Sarkozy, 2006).

D'ailleurs, plusieurs intellectuels et universitaires africains ont réagi à ce discours et ont écrit un livre pour répondre au discours de Sarkozy : *L'Afrique répond à Sarkozy. Contre le discours de Dakar* (2013). Ce livre s'adresse à Nicolas Sarkozy en faisant

état d'une véritable leçon d'histoire sur l'Afrique. En guise de réponse, les auteurs de ce livre s'inspirent et s'appuient sur les recherches de Cheikh Anta Diop et d'Aimé Césaire pour rétablir l'histoire de l'Afrique. Par conséquent, Cheikh Anta Diop est considéré comme le restaurateur de la conscience de l'Afrique et des Noirs, et ce, même aujourd'hui. Mais, surtout, il a déconstruit et a démontré scientifiquement les apports des civilisations africaines à la civilisation mondiale. Les auteurs des manuels d'histoire évoquent le paradigme idéologique de l'époque coloniale, dans une perspective critique, certes, mais sans lui opposer des grilles d'analyse alternatives élaborées par des auteurs noirs, tels que Cheikh Anta Diop, qui a non seulement creusé le sujet, mais qui a réfuté de manière probante le discours historiographique dominant sur l'Afrique.

Comment expliquer l'absence de Cheikh Anta Diop ? Ou le peu d'espace accordé à Aimé Césaire et à Frantz Fanon ? En ce sens, nous pouvons faire un lien avec la pensée de Diop (1955) en ce qui a trait, pour reprendre ses propres termes, à « l'aliénation culturelle comme arme de domination ». L'aliénation culturelle, selon Diop (1955), a pour but de dominer et de retirer toute fierté à un peuple. Il avance que « [l]'usage de l'aliénation culturelle comme arme de domination est vieux comme le monde ; chaque fois qu'un peuple a conquis un autre, il l'a utilisée » (Diop, 1955 : 14). D'après l'auteur, cette domination se produit quand un peuple en a conquis un autre. Le groupe dominant assigne et reconnaît ainsi au peuple conquis des « qualités dites inférieures » (Diop, 1955 : 14).

On voit bien ici que le conquérant romain déniait aux Gaulois rebelles toute capacité de création, c'est-à-dire ce qui fait la valeur suprême de l'homme et ne leur reconnaissait que les qualités, dites inférieures, d'imitation. À l'heure actuelle, c'est une situation identique que nous trouvons en Afrique et dans les pays colonisés. On saisit le danger qu'il y a à s'instruire de notre passé, de notre société, de notre pensée, sans esprit critique, à travers les ouvrages occidentaux (Diop, 1955 : 14).

En ce sens, pour Cheikh Anta Diop (1955), la domination consiste à masquer ou à déformer l'histoire des peuples colonisés, dans le but de les reléguer dans une position subalterne. Diop (1955) démontre scientifiquement et rigoureusement que la civilisation égyptienne était noire en se basant sur plusieurs témoignages tels que ceux des historiens et des savants comme Hérodote et Diodore, mais aussi sur plusieurs études telle que celle du peuple juif dans la bible. Il déconstruit et remet en question l'idée que la civilisation égyptienne a des origines blanches. Il explique rigoureusement comment cette histoire a été falsifiée par les Occidentaux.

La naissance de l'Égyptologie sera donc caractérisée par la nécessité de détruire à tout prix et dans tous les esprits, le souvenir d'une Égypte nègre, de la façon la plus complète. [...] Presque tous les égyptologues posent, à priori, la fausseté de la thèse de l'Égypte nègre (Diop, 1955 : 62).

De ce fait, la fonction de « l'aliénation culturelle comme arme de domination » (Diop, 1955 : 14) passe sous silence et même déforme des réalités historiques. Ce premier indicateur nous permet de mettre en lumière le silence occidental sur certaines œuvres importantes de l'époque coloniale et postcoloniale.

Deuxièmement, l'indicateur « les omissions » renvoie au fait de nier des faits historiques ou de les passer entièrement sous silence en relatant l'histoire. Pour cette thématique, les « omissions » sont récurrentes et manifestes.

Dans un premier temps, seul le manuel *Histoire en action, manuel de l'élève 2* évoque le Code de l'indigénat, mais l'associe aux Asiatiques : « ...les Asiatiques ne sont pas perçus comme les égaux des Européens. Par exemple, dans ses colonies, la France leur impose même un système judiciaire distinct : le Code de l'indigénat, qui limite leur liberté et leurs droits » (Lord & Léger, 2005 b : 234).

De plus, tous les manuels abordent l'exposition coloniale, sauf *D'hier à demain, manuel de l'élève B*. Par contre, ce thème est très peu développé. *Histoire en action, manuel de l'élève 2* et *Regards sur les sociétés, volume 2* sont les plus explicites à ce sujet. Pour qualifier l'exposition coloniale *Histoire en action, manuel de l'élève 2* est le seul à utilisé le terme « zoo humain » (Lord & Léger, 2005 b : 211) ; tandis que *Regards sur les sociétés, volume 2* a recours au mot « jardins zoologiques » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 201). Encore une fois, ce pan historique est relaté sans rappeler la déshumanisation de ces zoos. Or, plusieurs écrits ont raconté le drame de certaines personnes qui ont été exposées telles que la Vénus Hottentote, Ota Benga, les Kanaks, qui sont manifestement absents de ces manuels d'histoire. Ces expositions qui montraient aussi des êtres humains caractérisent le colonialisme, ce que ces manuels passent sous silence.

Les zoos humains constituent ainsi un phénomène culturel fondamental — et jusqu'ici totalement occulté — par son ampleur mais aussi parce qu'il permet de comprendre comment se structure le rapport que construit alors la France coloniale, mais aussi l'Europe, à l'autre. De fait, la plupart des archétypes mis en scène par les zoos humains ne dessinent-ils pas la racine d'un inconscient collectif qui prendra au cours du siècle de multiples visages et qu'il est indispensable de déconstruire ? (Blanchard, Bancel & Lemaire 2000)

En outre, aucun manuel ne fait référence aux camps de concentration ou camp d'extermination qui ont fait partie du colonialisme. Or, auparavant, les camps de concentration intervenaient dans des contextes militaires. Alors, c'est « [p]our la première fois, en effet [...] l'usage du camp intervient hors contexte militaire » (Vuckovic, 2003 : 775).

Quant aux génocides, ils sont visiblement inexistantes : les Hereros, les Namas, les Aborigènes de Tasmanie. Pourtant, certains manuels rappellent clairement les génocides, notamment *L'Occident en 12 événements 2B* : « Au même moment, le racisme et l'épuration ethnique engendrent les pires horreurs. D'ailleurs, le mot

génocide est créé au 20^e siècle. Le siècle commence avec le génocide des Arméniens en 1917 » (Blouin, 2005d : 373). Ce même livre consacre même un chapitre intitulé *Les génocides du 20^e siècle* (p. 411), mais les génocides issus du colonialisme n'apparaissent nulle part. Les auteurs des manuels *L'Occident en 12 événements 2B*, *D'hier à demain, manuel de l'élève B* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2* parlent des Africains du sud-ouest ou de la Namibie, mais *Histoire en action, manuel de l'élève 2* est le seul à utiliser le terme extermination : « Dans les années 1900, un soulèvement dans le Sud-Ouest africain allemand mène à l'extermination de plus de 60 000 personnes » (Lord & Léger, 2005 b : 229). Ainsi, en analysant les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, les auteurs font mention des Africains de la Namibie, mais passent carrément sous silence le génocide des Hereros et des Namas de la Namibie. Cette mémoire est complètement effacée du récit historique. Comme le soulignent Joël Kotek et Tristan Mendès France (2005),

Le génocide Héréro fournissait donc une idéologie racialisée éprouvée, des pratiques d'extermination et un système concentrationnaire bureaucratisé, inédit et abominable. Des ressources humaines d'encadrement de l'idéologie génocidaire pousseraient également dans le sillage de la Namibie. Les Héréros sont la mémoire des génocides du 20^e siècle, ils ont servi à leur insu de terrain d'apprentissage d'une horreur qui se développerait à plus grande échelle, le nazisme. Toute commémoration des génocides ne saurait faire l'impasse sur cet ancêtre du Sud-Ouest africain de l'époque coloniale européenne, la Namibie actuelle (Kotek & Mendès, 2005 : 3).

Nous avons démontré à travers l'indicateur « les omissions » que les violences et les travaux forcés sont exposés dans tous les cinq manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Mais, nous réservons cette catégorie pour l'indicateur discours, car il met en lumière la façon dont ces violences sont expliquées.

En outre, comment peut-on expliquer la quasi-absence du Code de l'indigénat (sauf dans *Histoire en action, manuel de l'élève 2*), des zoos humains (très peu approfondis),

mais surtout, des camps de concentration et des génocides qui ne se retrouvent nulle part dans les manuels analysés ? Et qu'en est-il de l'absence (ou presque) des « mémoriaux culturels », tels que ceux de Frantz Fanon ou d'Aimé Césaire ? Ces analyses nous permettent de répondre clairement à notre question spécifique se rapportant à la prise en compte de la mémoire identitaire des Noirs, qui est manifestement absente (ou presque) des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Ce procédé illustre parfaitement bien notre concept, représentation des Noirs, qui consiste à représenter le groupe dominant de manière positive. Le groupe dominant se construit une image positive. Aussi, ce traitement de l'information entre en résonnance avec l'intuition de Licata et Klein (2005) concernant la mémoire du groupe dominant. Pour se définir en tant que groupe, la référence au passé est très importante. C'est ce qui permet de renforcer la cohésion sociale et se donner une identité positive (Licata et Klein, 2005). En revanche, les événements historiques peu valorisants pour le groupe dominant

constitueraient une menace à l'encontre de sa valeur (Branscombe *et al.*, 1999), plongeant ainsi ses membres dans l'inconfort psychologique. Conformément à la théorie de l'identité sociale, on peut alors s'attendre à ce que ceux-ci mettent en place des stratégies destinées à rétablir une identité positive (Licata et Klein, 2005 : 245).

Pour Licata et Klein (2005) l'une des méthodes pour rétablir une identité positive est la réécriture du récit historique. Ainsi, les silences sur des événements très importants, tels que les camps de concentration ou les génocides renvoient à une tout autre image du colonialisme européen. L'élève peut donc étudier ce pan histoire sans jamais comprendre et prendre connaissance des massacres qui sont issus du colonialisme.

Discours

La dimension discours se rapporte à la question principale (QP)⁴⁷ qui concerne l'exclusion. Elle touche également à la question spécifique (QS1), celle de la mémoire.

L'indicateur « minimisation » permet d'évaluer cette dimension.

Pour ce premier thème, l'indicateur « minimisation » était manifeste. Nous avons pu relever plusieurs stratégies utilisées dans ces manuels pour minimiser ou atténuer, certains faits historiques tragiques.

D'abord, nous constatons que les cinq livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté soulèvent les violences, comme les travaux forcés et les violences du colonialisme belge. Cependant, l'indicateur « minimisation » nous permet de mettre en relief les silences et l'atténuation de certains faits historiques dramatiques. En relatant l'histoire, certains événements sont tus ou très peu approfondis. Ce procédé fait en sorte que l'expérience, la souffrance et l'histoire des peuples colonisés restent méconnues. Il est alors presque impossible de comprendre la gravité de la violence issue du colonialisme. L'accent n'est pas mis sur les victimes, mais principalement sur les pays colonisateurs. Prenons l'exemple du roi Léopold II présenté dans les cinq volumes d'histoire. Les cinq volumes présentent une lettre de George Washington Williams ou d'autres personnes qui dénoncent la violence du roi Léopold II. Toutefois, cette réalité n'est jamais décrite de manière approfondie ; les explications fournies minorent la portée de cette violence.

Donnons comme exemple *Réalités 2B*, qui montre une lettre de George Washington Williams à l'intention du roi Léopold II. En deux phrases, les auteurs de ce manuel rappellent l'objectif de cette lettre : « Il y constate le mauvais traitement que les

⁴⁷ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

Européens réservent aux populations locales. Dans cette lettre qu'il adresse au roi Léopold II, il dénonce avec force l'esclavage et l'exploitation dont sont victimes les travailleurs congolais » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 254). Dans ce même manuel, à la même page que la lettre de George W. Williams, les auteurs exposent une des réalisations du roi Léopold II, ce qui occulte les crimes du colonialisme belge : « Le roi Léopold II fait construire une ligne de chemin de fer entre Léopoldville et Matadi au Congo. La locomotive qui faisait le trajet à l'époque est aujourd'hui exposée à Kinshasa... » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 254). *L'Occident en 12 événements 2B* va dans le même sens. Pour qualifier le colonialisme belge du roi Léopold II, les auteurs utilisent le vocable « brutale » : « Il y exerce une domination particulièrement brutale » (Blouin, 2005d : 324). Et c'est en une phrase que les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* font connaître les violences du colonialisme belge : « L'exploitation de son domaine donne cependant lieu à de terribles violations des droits humains, causant la mort de plusieurs millions de personnes » (Blouin, 2005d : 324). La lettre de George W. Williams, à la page 337, nous renseigne un peu plus à ce sujet (p. 337), mais encore une fois reste très peu développée. Certains volumes présentent, le roi Léopold II, mais les auteurs passent totalement sous silence les violences du colonialisme belge, comme c'est le cas du livre *D'hier à demain, Manuel de l'élève B*. C'est la lettre de George W. Williams, à la page 192, qui nous donne quelques indications, mais le contenu est très peu développé. *Regards sur les sociétés, volume 2* est plus explicite et les auteurs vont encore plus loin dans leur explication, car ils font mention de la récolte de caoutchouc. Toutefois, les violences sont vraiment minimisées ; en quelques phrases les auteurs rappellent : « La récolte du caoutchouc dans la forêt se fait grâce au travail forcé imposé aux Africains par la contrainte et parfois la violence » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 202). Puis, à la page 206, ils ajoutent en deux phrases :

Le roi Léopold de Belgique s'est vu accorder le droit de posséder à titre privé un grand territoire au centre de l'Afrique. Il a fondé l'État libre du Congo où il a instauré un régime de travail forcé afin d'exploiter les ressources en caoutchouc. Les conditions de travail et les mauvais

traitements infligés aux Africains sous ce régime ont coûté la vie à plusieurs millions d'entre eux (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 206).

Cependant, la récolte de caoutchouc au Congo donna lieu à des violences extrêmes et à de grands massacres (M'Bokolo, 2003 ; Hochschild, 2007 ; Chomsky et Vltchek, 2015), ce que les cinq manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté passent sous silence ou atténuent. Le colonialisme belge du roi Léopold II n'était pas seulement « une domination particulièrement brutale » (Blouin, 2005d : 324), comme le rapportent certains volumes tels que *L'Occident en 12 événements 2B*. Il s'agissait :

de vaste système concentrationnaire où l'arbitraire constituait la règle. Au cours des années 1890 et 1900, le publiciste britannique Edmund D. Morel et sa Congo Reform Association (1904-1913) surent émouvoir les opinions publiques européennes en dévoilant les photos d'Africains aux mains coupées. Ceux-ci étaient des survivants de massacres, laissés pour morts. En cas de livraison insuffisante de caoutchouc, la règle et l'usage imposaient en effet aux soldats de tuer les « coupables » avant de leur couper une main [...] De multiples rapports de missionnaires évoquent ainsi le nombre impressionnant de cadavres privés d'une main... (M'Bokolo, 2003 : 444).

Le colonialisme belge était donc particulièrement cruel. Néanmoins, cette mémoire est absente ou les auteurs de ces manuels d'histoire réduisent la portée dramatique de la trame narrative.

De plus, l'indicateur « minimisation » nous permet de mettre en évidence les termes auxquels les auteurs des volumes ont recours pour expliquer ces violences issues du colonialisme. Cette stratégie minorise les cruautés du colonialisme. Ce traitement de l'information se traduit souvent par l'euphémisme ou le peu d'espace réservé à l'explication de ces violences instituées, notamment en ce qui concerne les travaux forcés ou d'autres formes de violence. Prenons l'exemple de *Réalités 2B* qui nous renseigne un peu sur les travaux forcés, dans le paragraphe Le travail forcé (p. 258). Mais, à la fin de cette explication, les auteurs précisent que les Africains « construisent

aussi les infrastructures destinées à moderniser le continent : voies de chemins de fer, ponts et route... » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 258), ce qui donne l'impression que le colonialisme a eu un rôle positif. Il en est de même pour *L'Occident en 12 événements 2B* qui consacre une page intitulée Justifier la colonisation pour expliquer la justification de la colonisation par les Européens. Mais, c'est en une phrase que les auteurs rappellent la violence du système colonial, suivie d'une photo intitulée *Travailleurs dans une plantation du Togo (vers 1905)* : « Les industries développées par les Européens s'appuient habituellement sur une main-d'œuvre locale peu payée et mal traitée » (Blouin, 2005d : 315). Les auteurs *D'hier à demain, manuel de l'élève B* évoquent brièvement la mémoire des travaux forcés, mais parlent de « mauvais traitements » (Laville *et al.*, 2006 b : 192).

La « minimisation » se manifeste davantage dans le livre d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2*, qui consacre le plus d'espace au colonialisme et à la violence. Mais, cette violence est constamment rapportée de manière édulcorée et les auteurs font très peu ressortir la violence exercée par les Blancs sur la population africaine. Par exemple, les auteurs commencent le chapitre en précisant qu'« il s'agit d'une époque sombre et douloureuse, car l'expansion européenne ne tient pas compte de leurs besoins ni de leurs traditions » (Lord & Léger, 2005 b : 196). Cependant, par la suite, les auteurs confirment que le colonialisme a amené le progrès, parallèlement à la violence. Ils relativisent ainsi la violence issue du colonialisme : « cette période remplie de contradiction où la richesse, la puissance et le progrès cohabitent avec l'appauvrissement, la violence et le travail forcé » (Lord & Léger, 2005 b : 196). Les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* rendent compte de la façon dont les Européens parviennent à coloniser les pays africains. Dans le paragraphe *La méthode forte* (p. 220-221), les auteurs expliquent comment les colonisateurs ont recours à d'autres moyens, si cette stratégie échoue : « La méthode forte » (Lord & Léger, 2005 b : 220). Ils utilisent le terme « pacifier » (Lord & Léger, 2005 b : 220) la région pour expliquer la violence à l'endroit des peuples colonisés. L'accent n'est pas mis sur

les victimes, mais bien sur les armes modernes et la puissance des Européens (p. 220-221). Les auteurs terminent cette section en expliquant que la plupart du temps, « les Européens essaient de conserver de bons rapports avec les chefs locaux qui collaborent » (Lord & Léger, 2005 b : 220). Les auteurs ne font pas allusion à la violence instituée, mais mettent l'accent sur « un territoire pacifié » : « Une fois le territoire « pacifié » et la population soumise, l'occupation européenne peut prendre différentes formes... » (Lord & Léger, 2005 b : 222).

Pourtant, « le colonialisme et le néocolonialisme occidentaux ont causé la mort de 50 à 55 millions de personnes » (Chomsky et Vltchek, 2015 : 15), ce qu'aucun volume ne mentionne. De plus, comme le soulignent certains auteurs, tels que Chomsky et Vltchek (2015),

Cette période relativement brève a été le théâtre du plus grand nombre de massacres jamais perpétrés dans l'histoire. La plupart d'entre eux ont été commis au nom de nobles idéaux comme la liberté et la démocratie, brandis tels des slogans. [...] Et la plupart des Occidentaux semblent terriblement mal informés (Chomsky et Vltchek, 2015 : 15).

Même aujourd'hui, le colonialisme européen réveille de vives mémoires. Par exemple, le 10 février 2005 en France, une loi a été votée afin de reconnaître le rôle positif du colonialisme. Cette loi controversée a pour but d'incorporer dans le curriculum scolaire la reconnaissance du rôle positif du colonialisme. Face aux vastes protestations qu'elle a suscitées, cette loi a été annulée un an plus tard, en 2006. Alors, comment comprendre que, dans certains manuels d'histoire, certains faits provenant du colonialisme soient catégoriquement passés sous silence ou que ces gestes sont minimisés, ce qui atténue les crimes et les violences du colonialisme ?

D'abord, ce traitement de l'information reflète explicitement notre concept représentation des Noirs. Quand le groupe dominant s'auto-représente, il cherche ainsi

à se construire une représentation positive de lui-même : ouverte, humanitaire, inclusive ; les violences sont soit passées sous silence ou édulcorées.

De plus, cette minimisation fait écho à la mémoire. Le passé a pour but d'assurer une fonction sociale, parmi laquelle les fonctions identitaires qui sont fondamentales (Licata & Klein, 2005). La mémoire collective qui est étroitement liée à l'identité sociale a trois fonctions, selon Licata et Klein (2005). D'abord, le groupe a recours au passé pour assurer une identité positive. Dans ce cas, Licata et Klein (2005) empruntent l'idée de Baumeister & Hastings (1997) : « la créativité sociale peut se manifester sous forme de réécriture de l'histoire (Licata & Klein, 2005 : 245). Cette stratégie adoptée dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté va également dans le sens de l'explication de Licata et Klein (2005). Le groupe fait aussi appel au passé pour légitimer ses actions du passé :

il arrive également que le groupe ajuste sa mémoire collective afin de justifier des actions commises dans le passé à l'égard d'un exogroupe, même si de telles actions ne se perpétuent pas dans le présent. Les groupes peuvent tenter d'embellir leur passé de manière à satisfaire leur besoin d'identité positive (Licata & Klein, 2005 : 245).

L'analyse des manuels d'histoire et d'éducatons nous démontre également que les aventuriers Henry Morton Stanley et David Livingstone apparaissent dans tous les cinq manuels. *L'Occident en 12 événements 2B* est celui qui consacre le plus d'espace (une page) pour parler de Stanley et de Livingstone (p. 311). Les manuels vont tous dans le même sens en présentant les accomplissements de ces deux explorateurs. Par exemple, les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* rendent compte de ces deux aventuriers en ces termes

Des explorateurs comme le missionnaire britannique David Livingstone (1813-1873) et son compatriote, le journaliste Henry Morton Stanley (1841-1904), deviennent de véritables héros. Ces hommes sont parmi les premiers à établir des contacts avec les peuples africains de l'intérieur, à

faire l'inventaire des richesses du continent et à ouvrir de nouvelles voies de communication. La publication de leurs récits de voyage connaît un énorme succès. Le public, pour qui l'Asie et l'Afrique sont des terres de mystères et de légendes, suit leurs aventures dans la presse et se bouscule pour assister à leurs conférences lorsqu'ils reviennent en Europe... (Lord & Léger, 2005 b : 202).

Cette dimension peut se traduire par la minimisation des faits historiques. En ce sens, cette analyse fait écho à Guillaumin (2002), lorsqu'elle évoque « l'individualisation de l'aventure coloniale » (Guillaumin, 2002 : 46). Elle entend par « individualisation » l'Européen qui part à la conquête de l'Afrique comme une aventure personnelle, donnant l'impression que ces terres étaient inoccupées ; et que les peuples et les cultures de ces territoires étaient inexistantes. C'est ce que nous révèlent ces deux aventuriers David Livingstone (1813-1873) et Henry Morton Stanley dans les cinq manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cette façon de relater l'histoire réduit l'importance de la violence qui découle du colonialisme.

Tout compte fait, la dimension « discours » répond à la question principale et à la question spécifique sur la mémoire, dans la mesure où les Noirs sont exclus (ou presque) de leur propre histoire. L'accent n'est pas mis sur les victimes, mais sur les colonisateurs. On ne nous apprend rien (ou presque) sur la réalité ou les souffrances des colonisés. Ce sont les expériences et les réalités des colonisateurs qui sont mises de l'avant.

Image

La dimension image est un autre processus où on peut étudier les mécanismes de domination et de représentation des Noirs. Cette dimension touche la question principale, celle de l'exclusion et la question relative à la mémoire.

Cette dimension comporte deux indicateurs :

- Cartes géographiques
- Photos.

La dimension image traduit de façon manifeste les rapports de domination et le concept représentation des Noirs. C'est surtout l'indicateur « cartes géographiques » qui nous permet d'évaluer cette dimension.

Tout comme le premier thème, l'indicateur « cartes géographiques » a mis en lumière comment les auteurs ont mis principalement l'accent sur la puissance et les possessions des Européens. Cependant, contrairement au premier thème, l'indicateur « cartes géographiques » a moins d'espace dans le 2e thème. Pour le 2e thème, tous les cinq manuels exposent les possessions européennes ou ils montrent les tracés de l'exploration en Afrique. Prenons par exemple, *Réalités 2B* qui est le manuel affichant le plus de cartes pour démontrer les possessions des pays européens en Afrique :

- 5.3 *La colonisation de l'Afrique et de l'Asie en 1914* (p. 235) ;
- 5.6 *La caricature du Royaume-Uni comme puissance coloniale* (p. 237) ;
- 5.15 *L'Afrique vers 1870* (p. 245) ;
- 5.21 *Le continent africain en 1941* (p. 249) ;
- 5.27 *L'Afrique du Sud avant 1899* (p. 253).

Certains exercices vont dans le même sens notamment lorsque l'élève est invité à repérer les possessions coloniales des pays européens, comme dans le volume *L'Occident en 12 événements 2B*, à la page 310. On retrouve une carte et l'élève suit les consignes suivantes :

Sur cette carte muette no 2, identifie les pays européens qui possédaient des colonies en Afrique et présente-les dans une légende. Attribue une couleur à chaque pays européen colonisateur et colorie les pays africains qui lui appartiennent (Blouin, 2005b : 310).

D'hier à demain Manuel de l'élève B présente également des cartes géographiques, mais dans la partie *Les territoires colonisés au début du XXe siècle*, pour chaque pays

européen colonial, il dresse une liste des pays ou des colonies qu'il possède (p. 177), ce qui met en évidence la grandeur de l'Europe. *Regards sur les sociétés volume 2* est le seul qui affiche une carte montrant les empires africains avant l'arrivée des Européens (p. 197). Toutefois, comparativement aux cartes démontrant les puissances européennes, les auteurs leur accordent peu d'espace, ce qui nous donne l'impression qu'il s'agissait de très petits empires africains, de peu d'importance.

L'indicateur photo a révélé des choses particulièrement frappantes en ce qui a trait à la présentation des Africains du sud-ouest. Comme nous l'avons mentionné à la section *Les différents génocides*, les génocides sont tus. Par contre, deux manuels ont évoqué les Africains du sud-ouest (la Namibie) sans faire mention de génocide : *D'hier à demain, manuel de l'élève B* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. *D'hier à demain manuel de l'élève B* montre une révolte et apporte ces explications : « Un grand nombre d'Africains résistent à la colonisation et se révoltent contre les puissances coloniales. Cette estampe représente des Africains du sud-ouest qui s'attaquent à un poste de soldats allemands. Elle a été publiée dans *Le Petit Journal* en 1904 » (Laville *et al.*, 2006 b : 193). Les auteurs de ce manuel exposent une photo où on voit clairement qu'il s'agit d'une révolte, mais aucune réflexion n'est mise de l'avant sur l'extermination de ce peuple et sur les cruautés à l'endroit des Africains du sud-ouest.

Par contre, les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* approfondissent un peu plus le sujet en mentionnant le terme « extermination » et en précisant le nombre de victimes de l'Afrique du Sud-Ouest : « Dans les années 1900, un soulèvement dans le Sud-Ouest africain allemand mène à l'extermination de plus de 60 000 personnes » (Lord & Léger, 2005 b : 228). Suite à ces brefs renseignements, les auteurs nous renvoient à la page 215, à la carte géographique *L'Afrique en 1914*, où encore une fois, on peut voir la puissance et les possessions des Européens. Ces explications sont accompagnées d'une photo qui montre cette révolte et les auteurs expliquent la révolte en ces termes : « Dans le Sud-Ouest africain, les Hereros se révoltent contre le travail

forcé imposé par les colons allemands. En 1903, cette illustration du *Petit Journal*, un quotidien français, présente plutôt les Allemands comme les victimes des Hereros » (Lord & Léger, 2005 b : 229). Encore une fois, les auteurs ne font aucune mention de génocide, mais ils parlent de « révolte ».

En ce sens, en mettant en évidence la puissance ou les possessions européennes, soit par les « cartes géographiques » ou « les photos », les Noirs et leur mémoire sont totalement exclus de leur propre trame historique. En faisant ressortir la puissance de l'Europe, la réalité, les souffrances, les horreurs, les violences du colonialisme sont, de manière générale, passés sous silence. Ces indicateurs mettent en relief le concept de représentation où le groupe dominant se représente en se donnant une image positive. Les « cartes géographiques » et « les photos » font ressortir le concept de domination, dans la mesure où l'expérience des groupes concernés est inexistante (ou presque).

Points de vue

Cette quatrième dimension répond à la deuxième question spécifique (QS2)⁴⁸ qui touche à la prise en compte de la voix et des témoignages des Noirs, et ce, dans la transmission de leur propre histoire.

« Les auteurs, les spécialistes ou les témoins » par lesquels l'histoire est racontée, quand les Noirs sont concernés, sont les indicateurs qui nous ont aidés à mesurer la dimension point de vue.

D'abord, contrairement au 1er thème, où la voix des Noirs était visiblement censurée, à l'exception du volume *D'hier à demain, manuel de l'élève B* qui cite le roi du Congo

⁴⁸ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

(mais il est complètement hors contexte), il en va tout autrement en ce qui concerne le 2^e thème. Par exemple, nous notons que *Réalités 2B* ne présente pas beaucoup de témoins ou de spécialistes, et nous avons remarqué que les points de vue sont émis par des Blancs (2), bien que plusieurs points de vue proviennent aussi des Noirs. Toutefois, il ne s'agit pas de point de vue, mais plutôt de très courts extraits de poèmes que nous avons relevés dans la dimension mémoire : un extrait de la poète Bernadette Sanou (p. 287) et un autre de Léopold Sédar Senghor (p. 323). Notons par ailleurs qu'on trouve dans ce manuel une mention du militant afro-américain George W. Williams, dans la partie *Témoins de l'Histoire. Lettre à sa Majesté Léopold II* :

En 1890, un politicien américain du nom de George Washington Williams visite le Congo. Il y constate le mauvais traitement que les Européens réservent aux populations locales. Dans une lettre qu'il adresse au roi Léopold II, il dénonce avec force l'esclavage et l'exploitation dont sont victimes les travailleurs congolais. Il publie aussi sa lettre dans des journaux américains et européens. Décédé en 1891, Williams passe la dernière année de sa vie à dénoncer les abus pratiqués au Congo (Gagnon, *et al.*, 2006d : 254).

Par contre, il en va autrement des quatre autres manuels, qui accordent une place quasi inexistante aux voix des Noirs. *L'Occident en 12 événements 2B* ne présente qu'un seul témoignage d'un Noir, et c'est celui de George Washington Williams (p. 337). Dans ce manuel, tous les témoins et les spécialistes sont Blancs. Il en va de même pour *D'hier à demain manuel de l'élève B*, où les « discours » et les « points de vue » proviennent essentiellement des Européens, notamment aux pages 200 à 202, dans la partie *Contre l'impérialisme colonial*, où toutes les opinions sont émises par des Blancs. Nous retrouvons un seul Noir (il s'agit de littérature anticoloniale), René Maran, et très peu d'espace lui est réservé, soit dans un petit encadré *Info Plus Batouala, véritable roman nègre* (p. 203). Puis, dans le chapitre sur la décolonisation, la partie *L'Afrique libérée*, deux poètes nous sont présentés (nous les avons déjà relevés dans la dimension mémoire) :

- un très court extrait de David Diop
- aucun poème de Léopold Sédar Senghor, mais une très brève explication sur la littérature la « négritude » (p. 220).

Regards sur les sociétés volume 2 expose aussi principalement les points de vue européens concernant le colonialisme. Pour exprimer les tenants ou les opposants au colonialisme, les auteurs de ce manuel font appel à la voix d'une dizaine de spécialistes ou de témoins européens. Pour dénoncer le colonialisme, les auteurs de ce livre citent quatre Noirs :

- le poète Ghanéen El Hajj' Ommar (p. 194)
- Isidore Ndaywel è Nziem (p. 199)
- George Washington Williams (p. 199)
- Un passage d'un historien congolais, Jean-Jacques Arthuer Malu-Malu (p. 199) qui fait les louanges du colonialisme.

Quant à *Histoire en action, manuel de l'élève 2*, il cite très peu de témoignages. Nous avons repéré, comme dans tous les autres volumes, le poème de Rudyard Kipling (p. 212). Puis, à la page 266, il ne s'agit pas d'un témoignage, mais plutôt la présentation d'un auteur, Léopold Sédar Senghor.

Nous pouvons conclure que les indicateurs « spécialistes, auteurs, témoins » nous aident à mettre en lumière sur les rapports de domination. Dans la plupart des cas, ce sont les Blancs qui formulent leurs points de vue. Comparativement au 1^{er} thème où la voix des Noirs est littéralement absente de leur propre histoire, ici, les manuels leur octroient un peu plus d'espace, quoique très minime. Cette façon de relater l'histoire a pour effet de rendre les Noirs quasi invisibles dans leur propre vécu historique.

La parole est un outil essentiel pour l'être humain. Dalmas (2016) fait remarquer que ne pas pouvoir accéder ou maîtriser cette parole infériorise l'individu.

La maîtrise de la parole donne une forme de pouvoir. A contrario, ne pas avoir cette maîtrise infériorise l'homme. Tous veulent dominer, et ils veulent que leur parole soit un outil pour arriver à leurs fins. La parole est une clef d'une domination, peu importe que nous ayons à faire à un discours religieux ou politique. Il serait juste de dire que la parole sert à vouloir exercer une certaine emprise sur une personne (Dalmas, 2016 : 7).

Ainsi, la voix des Noirs est soustraite (ou presque) en taisant les différents témoignages ou expériences provenant d'une expérience de première main du colonialisme par ceux et celles qui l'ont subi. Par cette confiscation de la parole et de la voix des Noirs, on peut voir les rapports de domination latents dont ces manuels d'histoire sont le support et la caisse de résonance.

Le déni

La dimension « déni » correspond à la question spécifique qui porte sur la dimension « raciale » (QS3)⁴⁹.

- Les trois indicateurs suivants ont permis de mesurer la dimension « déni » :
- Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées (où les Noirs sont concernés) ;
- La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée (où les Noirs sont concernés) ;
- Les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme sont abordées (ici, il s'agit du colonialisme).

D'abord, le premier indicateur, « inégalités raciales soulignées et expliquées », permet de mettre en lumière comment les auteurs passent sous silence les « inégalités raciales » que subissent encore aujourd'hui les Afro-descendants. Ces phénomènes semblent appartenir au passé. Tous les auteurs des cinq manuels parlent du racisme issu du colonialisme, comme nous l'avons relevé dans la section *colonialisme et racisme*. Par contre, les auteurs utilisent souvent des termes autres que « racisme » ou « discrimination raciale ». Prenons quelques exemples. Le livre *Réalités 2B* consacre plusieurs pages pour expliquer le racisme du colonialisme, entre autres une section intitulée *Les idées fondatrices de la colonisation* (p. 240) : « Au milieu du 19^e siècle, de nombreux scientifiques croient fermement à une hiérarchie des êtres humains établie en fonction de la race. Ils considèrent que le progrès technologique et scientifique de l'Europe est une preuve évidente de la supériorité de « l'homme blanc » » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 240).

⁴⁹ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

Ou bien, les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* accordent plusieurs pages pour nous faire connaître le racisme inhérent au colonialisme, par exemple dans la section *Justifier la colonisation. La supériorité de l'homme blanc*, qui vise à expliquer cette idée.

Les partisans du colonialisme [...] Ils sont aussi convaincus de la véracité des théories raciales qui circulent alors et qui affirment que les Occidentaux sont naturellement supérieurs aux autres peuples d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique. [...] On considère alors que les capacités intellectuelles des Africains, des Asiatiques ou des Amérindiens sont plus faibles que celles des Blancs. Cela permet de justifier une politique de discrimination basée sur la race dans les colonies. [...] Cette croyance en la supériorité naturelle des Européens se double de la conviction qu'il faut aider les peuples jugés inférieurs à améliorer leur sort (Blouin, 2005d : 315-316).

Il en est de même pour l'indicateur « barrière raciale » dans différents domaines. Les barrières raciales sont mentionnées implicitement, mais, encore une fois, chaque fois qu'il y est fait référence, c'est toujours en lien avec des phénomènes, tels que le colonialisme ou l'esclavage, qui semblent appartenir au passé. Ainsi, *Réalités 2B* n'aborde pas la question de la discrimination et du racisme systémiques subis actuellement par les communautés noires, mais le paragraphe *Le travail forcé* (p. 258) nous donne quelques indications suggérant que ces phénomènes appartiennent exclusivement au passé : « Généralement, toutes les tâches pénibles ou dangereuses sont attribuées aux Africains. Ils sont employés pour le compte des colonisateurs comme porteurs, manœuvres, transporteurs d'ivoire, mineurs, travailleurs dans les plantations de caoutchouc » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 258). Dans la section *Le Libéria : une exception* (p. 250), les auteurs parlent d'une discrimination qui a lieu entre Noirs. Les éclaircissements se lisent comme suit :

Les nouveaux arrivants entrent en conflit avec les populations autochtones qui vivent sur leur territoire. La minorité américano-libérienne considère les autochtones comme des citoyens de second ordre et leur impose

diverses formes de discrimination, ce qui engendre de nombreux conflits (Gagnon, *et al.*, 2006d : 250).

Dans la partie *Dossier A : L'Empire britannique en Afrique et Le Native Act en Afrique du Sud* (p. 331) les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* ne parlent pas de barrière raciale, mais montre la ségrégation raciale qui existait durant l'époque coloniale. Ils n'ont pas recours au mot « ségrégation raciale », mais ils spécifient brièvement que : « La société coloniale est très fermée : les Blancs côtoient très peu les Noirs. Les Noirs qui obtiennent des postes plus élevés doivent s'adapter aux usages occidentaux en matière de langue, de vêtements, de coutumes, etc. » (Blouin, 2005d : 328).

Histoire en action, Manuel de l'élève 2 est le seul volume qui fait un lien entre le colonialisme et les barrières raciales, quoiqu'implicitement. Les auteurs nous renseignent sur la théorie de l'évolution de Charles Darwin et l'usage qui en a été fait pour justifier la hiérarchisation des peuples (p. 210-211). Par la suite, les étudiants doivent répondre à une question concernant « la discrimination basée sur l'origine ethnique ». Les auteurs n'emploient pas le terme discrimination raciale ou racisme : « La discrimination basée sur l'origine ethnique constitue-t-elle encore aujourd'hui un obstacle à la réussite professionnelle d'un individu ? » (Lord & Léger, 2006 b: 211). C'est dans l'encadré *Aujourd'hui* de la page 210 que les auteurs parlent « d'attitude raciste », mais ils ne font pas mention de barrières raciales.

AUJOURD'HUI

Illustre par un exemple une attitude raciste dont tu as été témoin.

Le racisme scientifique

Tu connais peut-être la théorie de l'évolution de Charles Darwin (1809-1882). Selon ce naturaliste britannique, les organismes qui ont survécu jusqu'à maintenant sont ceux qui ont su s'adapter à leur environnement. Seuls les plus forts, ou les mieux adaptés, se reproduisent et transmettent à la génération suivante les caractéristiques qui leur ont permis de survivre. Les plus faibles disparaissent.

Certains vont appliquer cette théorie de l'évolution aux sociétés et aux races humaines. Ce racisme scientifique s'appelle le darwinisme social. Selon cette théorie, il y a des races supérieures appelées à dominer le monde et des races inférieures, incapables de s'adapter, destinées à disparaître. Les peuples sont classés selon leur niveau de civilisation et leurs caractères physiques. Au sommet de la hiérarchie se trouvent les peuples anglo-saxons, français et germaniques. Les populations amérindiennes et les aborigènes d'Océanie se situent au bas de l'échelle : ils ont prouvé leur infériorité en mourant par millions lors du contact avec les Européens. Dans les revues d'ethnographie, les encyclopédies ou les dictionnaires, les anthropologues, les missionnaires et les médecins multiplient les articles sur le sujet.

Opinion

La discrimination basée sur l'origine ethnique constitue-t-elle encore aujourd'hui un obstacle à la réussite professionnelle d'un individu ?

Figures 5.90 et 5.91 Le racisme scientifique et opinion

Tout comme le manuel *L'Occident en 12 événements 2B* les auteurs d'*Histoire en action, manuel de l'élève 2* nous renseignent sur les barrières raciales explicitement en ces termes :

La communauté blanche minoritaire accapare les postes dans l'administration coloniale, bien qu'un certain nombre de fonctionnaires et de militaires soient recrutés parmi les élites africaines. La hiérarchie sociale de la colonie africaine rappelle celle des colonies espagnoles d'Amérique du Sud : plus la peau d'un individu est claire, plus son statut social est élevé (Lord & Léger, 2005 b : 223).

Toutefois, cette barrière raciale se trouve dans le passé, et les explications nous donnent l'impression que les inégalités et les barrières raciales sont inexistantes aujourd'hui. Ces phénomènes appartiennent au passé.

L'indicateur « les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme » dévoile que les auteurs des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté accordent très peu d'espace à l'explication du racisme dont sont encore victimes les Afro-descendants aujourd'hui comme fruit du colonialisme. Seul *Réalités 2B* mentionne les conséquences du colonialisme liées au racisme dans un petit encadré *Des erreurs à corriger* (p. 279).

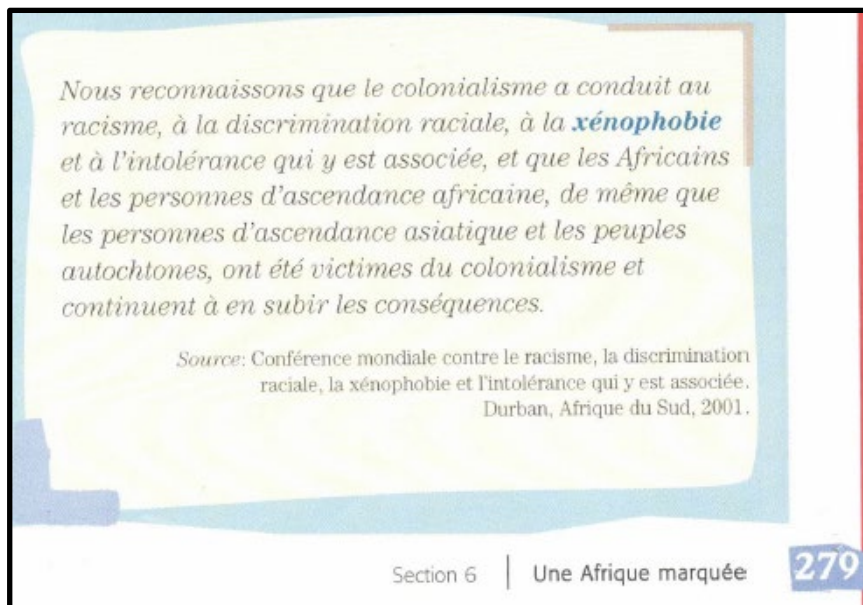


Figure 5.92 Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associé, Durban, Afrique du Sud, 2001

Nous constatons toutefois que la plupart des autres volumes, s'ils font explicitement mention du racisme issu du colonialisme, présentent ces phénomènes comme appartenant à un passé révolu. Par exemple, *Histoire en action, manuel de l'élève 2* rend compte des conséquences du colonialisme sur la population africaine : « Malgré leurs efforts pour s'intégrer à la civilisation occidentale, les Africains continuent d'être traités inférieurs. Victimes de discrimination, les élites africaines acculturées vivent à cheval entre leur culture ancestrale et la culture européenne » (Lord & Léger, 2005 b : 234). Non seulement ce problème se situe dans le passé et ne semble pas continuer dans

le temps présent, mais quand les auteurs évoquent la discrimination raciale, ils parlent des Asiatiques. Les auteurs continuent, dans ce même volume, en précisant : « En raison de la couleur de leur peau et de leur origine, les Asiatiques ne sont pas perçus comme les égaux des Européens » (Lord & Léger, 2005 b : 234).

Les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* accordent une page où les étudiants sont invités à relever « les impacts de l'impérialisme en Afrique » (Brodeur-Girard, S. e., 2006d : 341). Une liste leur est dressée, et nous pouvons constater que les conséquences liées au racisme ne sont pas exprimées clairement (p. 341).

LES IMPACTS DE L'IMPÉRIALISME EN AFRIQUE		
	Du point de vue des Africains	Du point de vue des Européens
Aspects socioéconomiques		
Matières premières		
Production		
Commerce		
Moyen d'échange		
Transport		
Aspects sociopolitiques		
Territoire		
Pouvoir		
Conflit		
Aspects socioculturels		
Spiritualité		
Art		
Communication (langue parlée, écrite)		
Mode de vie		
Hierarchie sociale		

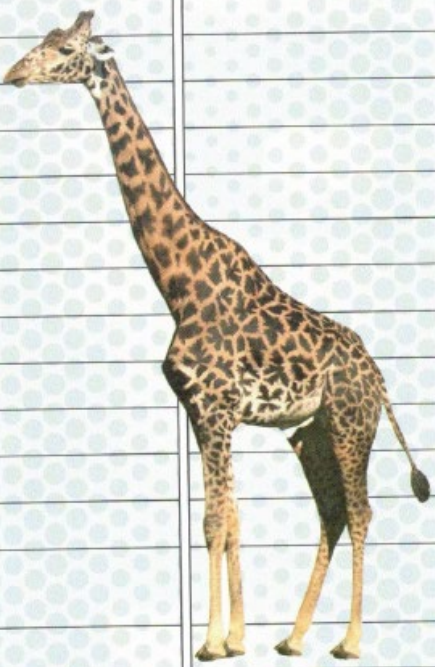


Figure 5.93 Les impacts de l'impérialisme en Afrique

Cependant, à la page 360, *Contributions à l'humanité*, les auteurs nous renseignent sur les milliers d'Africains qui immigrèrent vers l'Europe après les indépendances. Ils énoncent les difficultés que rencontrent ces premières vagues d'immigrants et les enfants d'immigrants, ils soulèvent la discrimination à laquelle les immigrants et leurs enfants font face encore aujourd'hui.

Ces immigrants doivent cependant affronter de sérieux problèmes lorsqu'ils s'installent dans un nouveau pays. Ils sont parfois victimes de discrimination et demeurent souvent relégués dans des emplois marginaux peu valorisés. Les enfants de ces immigrants vivent également une situation identitaire difficile, coincés entre un attachement à la culture d'origine de leurs parents et celle du pays où ils ont été élevés (Blouin, 2005d : 360).

Dans le manuel *D'hier à demain manuel de l'élève B*, les auteurs clarifient le concept de race dans l'encadré *Et aujourd'hui ... Le concept de race* (p. 181). Puis, l'élève est invité à répondre aux questions suivantes : « Dans notre société, y a-t-il des personnes qui croient que certaines races sont inférieures à d'autres ? Que penses-tu de cette croyance » (Laville *et al.*, 2006 b : 181). À la page 206, l'élève répond à une série de questions. Toutefois, il n'y a jamais d'explication claire qui démontre que le colonialisme a engendré le racisme dont sont encore victimes les personnes racisées.

D

Préjugés, racisme et discrimination

1. D'après toi, existe-t-il encore des préjugés vis-à-vis des gens qui appartiennent à différents groupes culturels ? Donne quelques exemples.
2. Dirais-tu que les préjugés sont une forme de racisme ? Explique ta réponse.
3. Quels groupes de la société sont parfois victimes de discrimination ? Donne des exemples précis de discrimination.

Figure 5.94 Préjugés, racisme et discrimination

Comparativement au 1er thème, l'indicateur relatif aux conséquences du colonialisme met en relief les conséquences néfastes du colonialisme, mais, comme nous l'avons souligné, le racisme est rarement évoqué. Pour rappel, pour le 1er thème, la plupart des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté mettaient en évidence les conséquences positives du commerce triangulaire (l'alimentation, la musique, la présence des personnes noires dans divers pays d'Amérique, etc.), à l'exception de deux volumes qui faisaient très brièvement allusion aux répercussions néfastes de la traite négrière : *Regards sur les sociétés, manuel 2* et *Histoire en action, manuel de l'élève 2*. Pour le 2e thème, par exemple, les auteurs de *Regards sur les sociétés, volume 2* avancent que « La colonisation a profité aux sociétés industrialisées européennes, mais les conséquences sont néfastes pour les sociétés africaines » (Dalongeville, A. *et al.*, 2006 b : 200).

Aussi, comme exemple d'impacts néfastes, plusieurs auteurs évoquent la perte de la religion, de la langue et de la culture des Africains, c'est-à-dire l'acculturation. Ainsi, les auteurs de *Réalités 2B* relèvent l'acculturation liée au colonialisme dans plusieurs passages, notamment dans la partie *La domination économique et culturelle* (p. 243) :

Par la suite, la religion et l'enseignement répandent la culture européenne chez les peuples africains. Tous ces bouleversements dans les modes de vie traditionnels mènent à l'acculturation des populations, c'est-à-dire à l'abandon d'une culture au profit d'une culture étrangère (Gagnon, *et al.*, 2006d : 243).

À la page 256, où les auteurs de *Réalités 2B* accordent une page titrée *L'acculturation et la discrimination*, pour expliquer la perte d'identité. Soulignons que même si le titre est *L'acculturation et la discrimination*, les auteurs ne parlent pas de discrimination raciale.

Un autre exemple de conséquences néfastes abordées par certains manuels est la question des frontières artificielles. Prenons par exemple *Réalités 2B* dans la partie

L'Afrique après le partage (p. 249) : « Les nouvelles colonies créées par les puissances européennes ne correspondent nullement aux divisions traditionnelles entre les États et les peuples africains qui existent avant cette période » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 249). Les auteurs de *L'Occident en 12 événements 2B* vont dans le même sens, dans la section *L'invention des frontières* (p. 321) :

Inversement, la division des nouveaux territoires oblige certaines tribus ennemies ou qui n'avaient aucun lien entre elles à vivre-ensemble et à se partager un même État. Les pays africains portent encore aujourd'hui les marques des décisions arbitraires des pays européens qui ont établi leurs frontières (Blouin, 2005d : 321).

Certains volumes soulignent des conséquences du colonialisme, telles que la pauvreté sur le continent africain. Par exemple, *Réalités 2B*, dans la partie *Les revendications africaines* (p. 279), fournit l'explication suivante : « L'Afrique est aujourd'hui le continent le plus en difficulté sur la planète. Les facteurs historiques, tels que la traite des esclaves, l'administration coloniale, le découpage territorial et l'exploitation économique ont lourdement hypothéqué le continent et sa population » (Gagnon, *et al.*, 2006d : 279).

Toutefois, comme pour le 1^{er} thème, plusieurs manuels évoquent des aspects positifs du colonialisme, notamment *L'Occident en 12 événements 2B* dans la partie *Contributions à l'humanité* (p. 360-361) ; ou *D'hier à demain manuel de l'élève B* au paragraphe *L'impact de l'impérialisme colonial* (p. 190)

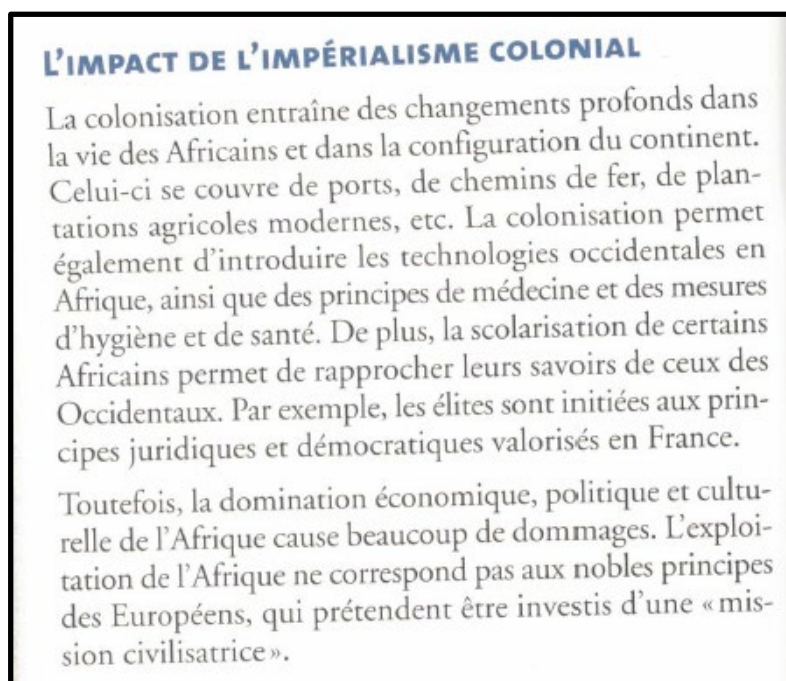


Figure 5.95 L'impact de l'impérialisme colonial

De manière analogue, *Histoire en action, manuel de l'élève 2* rappelle que : « [p]armi les aspects positifs de la colonisation européenne en Afrique, on mentionne souvent la mise en place d'infrastructure, la mise en valeur des ressources, l'introduction de la médecine et l'éducation des élites. » (Lord & Léger, 2005 b : 233).

Comme nous constatons, pour ce 2^e thème, l'indicateur, les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme, se retrouve dans tous les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cependant, la dimension « raciale » n'est que rarement abordée.

Ainsi, en analysant ces manuels, à la question spécifique qui porte sur la dimension « raciale » (QS3)⁵⁰, nous pouvons répondre que les auteurs des manuels ne tiennent pas vraiment en compte du poids de la dimension « raciale » dans l'explication du colonialisme.

- Les trois indicateurs ont permis de mesurer la dimension « déni » :
- Les inégalités raciales sont soulignées et expliquées (où les Noirs sont concernés) ;
- La barrière raciale dans différents domaines est mentionnée (où les Noirs sont concernés) ;
- Les conséquences de l'esclavage ou du colonialisme sont abordées (ici, il s'agit de du colonialisme).

Ces trois indicateurs ont mis en relief les rapports de domination dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ce traitement de l'information rend pertinent la théorie de Bourdieu (1997), dans la mesure où la violence symbolique est le premier mécanisme qui sous-tend les rapports de domination mis en exergue dans les analyses qui précèdent. Le groupe dominant a le pouvoir d'imposer sa vision du monde en l'universalisant et en disqualifiant celle des groupes dominés. Selon Bourdieu (1997), la violence symbolique produit inévitablement l'exclusion de l'Autre, ce qui est évident dans les manuels d'histoire que nous avons analysés. Nous remarquons que la question des liens entre le racisme et le colonialisme est présentée dans les cinq manuels d'éducation à la citoyenneté analysés. Par contre, les inégalités et les barrières raciales auxquelles les Noirs font face encore aujourd'hui sont passées sous silence (ou presque).

⁵⁰ Pour les questions de recherche, voir annexe B.

Les analyses révèlent, de manière générale, que la trame narrative évacue la question du racisme au profit d'une idéologie postraciale, ce qui aboutit à un récit du progrès postulant que le racisme est « une chose du passé ». Les trois thématiques associées à chaque indicateur sont très peu développées. De plus, quand elles sont mentionnées, la discrimination et le racisme se situent la plupart du temps dans le passé. La dimension « raciale » dans l'explication du colonialisme est donc très peu approfondie. Les étudiants peuvent étudier ce pan de l'histoire, sans jamais faire de lien entre le colonialisme, le racisme et l'exclusion que continuent à affronter les personnes noires aujourd'hui. C'est que les auteurs des manuels mettent l'accent presque exclusivement sur le racisme à l'époque coloniale. Les auteurs nous présentent donc une société où le racisme semble appartenir au passé. Ce procédé renvoie au terme de racisme invisible d'Aylward (2000) ou de Bonilla-Silva (2009) qui parle du *color-blind racism*. Pour Bonilla-Silva (2009), ce cadre de domination représente le monde en masquant les rapports de domination. Le *color-blind racism* renforce le statu quo du groupe dominant, qui s'explique ses privilèges dans la hiérarchie par des facteurs autres que le racisme systémique, comme le mérite, l'effort individuel, etc. Les manuels d'histoire illustrent parfaitement le concept de Harris (2012), *collective denial*, utilisé par l'auteur pour désigner les sociétés qui peinent à reconnaître le racisme systémique. Pour Van Dijk (1993),

Another strategy of the reproduction of dominance is that of denial: there is no dominance, all people in our society are equal, and have equal access to social resources. Such socio-cognitive strategies will also appear in discourse, e.g. in justifications and denials of inequality (Van Dijk, 1993: 263).

La dimension « déni », par le biais de ces trois indicateurs, nous permet donc de mettre en lumière les rapports de domination latents dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Le prochain chapitre s'articule autour de la synthèse et de la discussion de nos résultats.

CHAPITRE VI

SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Dans ce chapitre nous faisons ressortir les constats et les résultats de notre recherche. Dans la section ci-dessous, il s'agit de dire en quoi cette recherche a permis de mieux comprendre les ressorts symboliques et discursifs des rapports sociaux racisés dans lesquels sont insérés les communautés noires au Québec. Dans un premier temps, nous exposons les grands constats empiriques. Ensuite, nous dégageons les constats théoriques que nous tirons de ces analyses. Nous concluons cette section en précisant en quoi cette recherche favorise une meilleure compréhension de la situation des Noirs aujourd'hui dans la société québécoise.

Cette thèse avait pour objectif d'analyser la représentation des Noirs et la reproduction des rapports de domination dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Comme nous l'avons exposé dans notre problématique, les Noirs au Québec sont touchés par la discrimination et l'exclusion dans toutes les sphères de la société en raison de la couleur de leur peau (Torczyner, 2001 ; Potvin, 2007, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Notamment, Eid (2012) rappelle dans son étude le taux de chômage qui affecte d'une façon alarmante les Québécois racisés tout en signalant l'importance de prendre en considération le racisme et la discrimination pour expliquer ce problème :

Dans la mesure où les Québécois des minorités racisées nés au Canada ont pour la plupart été scolarisés au Québec, maîtrisent le français, et même bien souvent l'anglais, n'ont pas d'accent perçu comme étranger, connaissent les codes culturels de la majorité et ont acquis une expérience de travail québécoise, leurs taux de chômage plus marqués que ceux

prévalant chez les autres natifs du Québec pourraient s'expliquer en grande partie par le racisme et la discrimination (Eid, 2012 : 16).

Dans un article publié dans le journal *La Presse* en 2010, André Duchesne fait référence à l'étude de Torczyner (2006) qui démontrait, chiffres à l'appui, l'ampleur des inégalités affectant les communautés noires à Montréal. L'article donnait la parole à Torczyner, qui déclarait ceci : « Les gouvernements et la société civile doivent adopter des stratégies et des mesures efficaces en collaboration avec la communauté noire de Montréal afin d'aider les membres de cette communauté à réduire l'inégalité systémique et persistante dans tous les secteurs de la vie quotidienne ». De plus, nous avons relevé que la discrimination, le profilage racial, les préjugés et l'exclusion que les Noirs affrontent dans la société se reproduisent également dans le milieu scolaire (Laperrière, 1991 ; Potvin, 1997 ; Labelle, 2001 ; MICC, 2005 ; Livingstone, 2010 ; CDPDJ, 2011). C'est pourquoi nous avons posé comme affirmation que la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté était susceptible d'à la fois refléter et de renforcer des rapports de pouvoir et de domination à l'œuvre dans la société québécoise.

Par conséquent, nous avons tenté de répondre à la question principale de recherche et aux 3 questions spécifiques (Voir annexe B).

La question de recherche et les trois questions spécifiques ont été pertinentes dans la mesure où elles ont explicitement fait ressortir les rapports de domination, l'exclusion, les silences ou les omissions concernant la mémoire, la prise de parole et le traitement de la « race » et du racisme dans le récit historique dominant relatif à l'histoire des Noirs.

6.1 Constats empiriques

Le modèle d'analyse et la méthode utilisée nous ont permis d'opérationnaliser les concepts de « domination » et de « représentation des Noirs ». Pour les deux thèmes « commerce triangulaire et traite atlantique » et « colonialisme et violences instituées », les six dimensions ont été révélatrices : la mémoire, le discours, l'image, les points de vue, la présence des acteurs (pour l'histoire du Québec), et le déni. Elles ont mis en exergue les silences, les omissions et les rapports de domination latents dans les manuels d'histoire. Les tableaux suivants nous permettent d'observer les silences, les omissions, les rapports de domination qui sont en œuvre dans ces manuels d'histoire. Ils résument les résultats significatifs de notre recherche.

Tableau 6.1 Observation, thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique

Observation, thème 1 : Commerce triangulaire et traite atlantique			
Dimension	Indicateurs	Absents ou présents	Présent, mais souvent très peu approfondi
Mémoire	Mémoriaux culturels	Absents (les manuels n'en présentent aucun).	Les manuels n'en présentent aucun.
	Mémoriaux matériels	Présent, mais peu approfondis.	« Rocher Nigger » dans trois manuels.
	Omissions	Les révoltes (en Afrique, sur le négrier...) : absentes. Les abolitionnistes noirs : absents.	Les luttes (Louverture, marrons).
Discours	Minimisation	Visiblement présente	Commerce qui n'est pas présenté comme un crime et un système d'exploitation raciste.
Image	Cartes et photos (dans l'histoire du Québec)	Les cartes exposent la puissance européenne et les victimes sont évacuées du récit. Les photos (Québec) : les Noirs absents (exceptions, voir case présence des acteurs).	Les Noirs, qui sont les victimes, sont évacués de leur propre histoire.
Points de vue	Témoins	Voix des Noirs absente. Tous les points de vue rapportés sont émis par des Blancs.	Ne s'applique pas.
Présence des acteurs	Acteurs Noirs	Matthieu da Costa (absent dans tous les manuels).	Olivier Le Jeune, Marie-Joseph Angélique et l'esclavage des Noirs au Québec (mais, très peu).
Déni (Totalement absent de l'histoire du Québec)	Inégalités raciales	Absent	Ne s'applique pas.
	La barrière raciale	Absent	Ne s'applique pas.
	Les conséquences de l'esclavage	Absent	Ne s'applique pas.

Tableau 6.2 Observation, thème 2 : Le colonialisme et violences instituées

Observation, thème 2 : Colonialisme et violences instituées			
Dimension	Indicateurs	Absents et présents	Présence ou très peu approfondi
Mémoire	Mémoriaux culturels	Cheikh Anta Diop (aucun manuel ne le mentionne).	Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Frantz Fanon.
	Mémoriaux matériels	Ne s'applique pas.	Ne s'applique pas.
	Omissions :	Camps de concentration, les génocides : absents.	Zoo humain, Code de l'indigénat, les violences instituées, etc.
Discours	Minimisation	Minimisation manifeste : présente	Le roi Léopold II.
Image	Cartes et photos	Elles sont présentes dans les manuels, mais les victimes sont évacuées du récit (ou presque).	Les cartes exposent surtout la puissance et les possessions européennes. Les photos : les Africains du sud-ouest, mais sans explication.
Points de vue	Témoins	Points de vue rapportés par des Noirs : minimes.	La plupart des points de vue rapportés sont émis par des Blancs.
Déni	Inégalités raciales	Mentionnées implicitement.	Les auteurs en parlent, mais cela appartient au passé.
	La barrière raciale	Mentionnée implicitement.	Les auteurs des 5 manuels en parlent (plus ou moins), mais cela appartient au passé.
	Les conséquences du colonialisme	Présentes : mais racisme très peu évoqué.	Acculturation, les frontières, la pauvreté du continent : peu approfondies.

Rappelons que notre revue de littérature nous avait permis de dégager certains constats concernant la situation des Noirs dans le milieu scolaire. Elle a entre autres signalé les différents difficultés et obstacles auxquels font face les jeunes Noirs à l'école. Plusieurs recherches ont révélé la quasi-absence de l'histoire et de la contribution des Noirs dans

le curriculum (Walker, 1981 ; Dei, 1996 ; Almeida 2010 ; Bessière, 2012). Cependant, nos résultats amènent un autre regard sur les Noirs et leur représentation dans le milieu scolaire. Les résultats empiriques de notre recherche vont plus loin en démontrant non seulement la quasi-absence des Noirs, mais également leur absence tout court dans l'écriture de leur propre histoire. S'ils sont présents, c'est dans un rapport de domination où leur mémoire et leur voix sont passées sous silence (dans presque toutes les situations). Même lorsque les Noirs sont concernés, la plupart des manuels d'histoire accordent une plus grande place à la voix et à la perspective des Blancs (la mémoire, le discours, les images, les points de vue, le déni, la présence des acteurs), et ce, alors même qu'il s'agit de leur propre histoire. L'observation empirique des manuels, les résultats de nos analyses et les tableaux ci-dessus a mis en évidence quatre grands constats.

- Premier constat

Le premier grand constat qui ressort de cette recherche se rapporte à la dimension de la mémoire. Nous constatons d'abord que les auteurs des manuels ne présentent aucun mémorial culturel des Noirs pour le premier thème « commerce triangulaire et traite atlantique », quoique, pour le deuxième thème, nous avons repéré quelques « mémoriaux culturels ». Mais Cheikh Anta Diop et ses œuvres étaient visiblement absents.

En outre, la trame narrative est grevée d'omissions, comme nous l'avons analysé. Plusieurs éléments fondamentaux à la compréhension de l'histoire sont manifestement absents du récit historique. Notamment, soulignons l'absence marquante des luttes menées par les abolitionnistes Noirs. Les auteurs des manuels d'histoire nous présentent un peuple passif où les abolitionnistes sont tous Blancs. Dans l'histoire des

Noirs, le seul « héros noir » qui est présenté est Toussaint Louverture⁵¹ et, comme nous l'avons souligné, le portrait qu'on en présente est très peu approfondi. Le Noir actif, qui lutte pour sa cause et pour ses droits est complètement effacé (ou presque) de sa propre histoire. De plus, ce qui est encore plus frappant est l'absence significative des génocides et des camps de concentration quand il s'agit de l'histoire du colonialisme européen. Ces crimes sont totalement évacués du récit historique et passés sous silence. Les étudiants peuvent étudier ce pan historique sans jamais prendre connaissance de ces tragédies historiques qui proviennent directement du colonialisme européen.

- Deuxième constat

Le deuxième constat touche à la prise en compte de la parole ou du discours se rapportant à la dimension « points de vue ». Si, pour le 2^e thème, les auteurs des manuels d'histoire font ressortir quelques témoins de l'histoire qui sont Noirs (mais de manière très peu approfondie, comme nous l'avons expliqué), il en est tout autrement pour le premier thème. Nous constatons l'absence marquée de la voix des Noirs dans leur propre histoire du commerce triangulaire. L'occultation de la voix des Noirs est manifeste ; ce sont les Blancs⁵² qui parlent pour eux. Nous observons donc la suppression de la voix des Noirs, et ce, en ce qui concerne leur propre histoire d'oppression.

⁵¹ Dans un seul manuel : *Regards sur les sociétés volume 2* (p. 76).

⁵² À l'exception du volume *D'hier à demain*, manuel de l'élève B qui cite le roi du Congo, mais il est complètement hors contexte.

- Troisième constat

Le troisième constat concerne le « discours ». Les auteurs utilisent, pour la plupart du temps, des termes qui minorisent et atténuent les événements historiques dramatiques, notamment en ce qui concerne le traitement du roi Léopold II et du thème « Commerce triangulaire ». Ce traitement de l'information se traduit par l'euphémisme. Cette façon d'expliquer ces événements tragiques banalise et passe totalement sous silence la brutalité et les gestes cruels posés à l'endroit des Noirs dans le cadre de l'esclavage et du colonialisme. Ce traitement de l'information occulte totalement la souffrance et l'expérience des victimes. Une fois de plus, ils sont inexistants dans leur propre tragédie d'oppression, et l'accent est mis sur l'opresseur.

- Quatrième constat

Le quatrième constat renvoie à la dimension « déni ». Comme nous l'avons relevé pour le thème « commerce triangulaire et traite atlantique », les conséquences traumatiques de l'esclavage sont ici non seulement absentes du récit dominant, mais la plupart des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté mettent même en évidence les retombées et l'héritage positifs du commerce triangulaire : l'alimentation, l'émergence de courants musicaux (ex. : blues, jazz), la présence des personnes noires dans divers pays d'Amérique, etc. Pour l'histoire du Québec, les auteurs nous présentent une société où le racisme ne semble jamais avoir existé. D'ailleurs, la catégorie « Le cas du Québec et du Canada » nous a révélé également l'absence des Noirs (ou presque) dans l'histoire du Québec, et au premier chef l'absence de Matthieu da Costa. Comme nous l'avons relevé, le racisme était mentionné quand il s'agissait de colonies ailleurs qu'au Québec.

6.1.1 Processus d'« invisibilisation » systémique

Les résultats de cette recherche nous ont révélé de nouvelles informations sur notre objet d'étude. D'abord, nous pouvons conclure, en ce qui a trait aux dimensions « mémoire » et « points de vue », que la mémoire identitaire des Noirs et leur voix ne sont pas prises en considération, qui plus est, dans leur propre histoire. Les manuels d'histoire ne font aucune mention des « mémoriaux culturels » qui concernent les Noirs. Comme nous l'avons souligné dans nos analyses, le seul récit qui est mentionné est celui d'une abolitionniste blanche, Harriet-Beecher Stowe, *La case de l'oncle Tom*. Les récits d'esclave sont inexistantes. Les étudiants peuvent donc étudier ce pan historique sans jamais prendre connaissance de la littérature foisonnante qui provient des victimes de l'esclavage elles-mêmes. Il est essentiel de le souligner que le roman de 1852 *La case de l'oncle Tom* de Harriet-Beecher Stowe, qui a dénoncé les affres de l'esclavage des Noirs aux États-Unis, reprend tous les stéréotypes sur les Noirs. D'ailleurs, ce roman a été vivement critiqué par les Afro-Américains ; c'est de ce livre que vient l'injure de « Oncle Tom », qui renvoie à la figure du Noir aliéné, docile et servile. Le roman *La case de l'oncle Tom* d'Harriet-Beecher Stowe

sera proprement discrédité lors du mouvement des droits civiques. Autant le mot « nègre » a été à partir de ce moment de l'histoire utilisé pour affirmer une identité, une fierté, celle du « *Black is beautiful* », autant le nom même d'Oncle Tom est alors devenu l'insulte jetée à la face des adversaires par Malcolm X ou Mohamed Ali, les tenants du mouvement politique noir Black Power (Bilé & Méranville, 2017 : 103).

Malcolm X explique l'attitude de certains Noirs serviles, en faisant référence au personnage principal de ce roman, Tom. Il qualifie ce comportement de « syndrome de Stockholm » (Bilé & Méranville, 2017 : 104). En d'autres mots, « Oncle Tom » est devenu un personnage controversé dans les communautés noires.

Les résultats de cette recherche s'ajoutent aux connaissances antérieures concernant notre objet d'étude. Ils nous ont permis de constater que les phénomènes de domination et d'exclusion des Noirs relevés par les chercheur-e-s dans l'espace public s'observent et se transposent dans les manuels scolaires. L'invisibilité, le mutisme, l'exclusion et la marginalisation des Noirs qui ressortent de manière systémique de l'analyse de ces volumes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté se reflètent dans la société québécoise, et vice-versa. Dans notre premier chapitre, nous avons souligné que les Noirs étaient la minorité la plus touchée par l'exclusion sociale et la discrimination au Québec (Torczyner, 2001 ; Potvin, 2007, 2008 ; CDPDJ, 2011 ; Eid, 2012). Nos résultats font écho aux données déjà connues sur la situation socio-économique Noirs, dans la mesure où leur exclusion dans toutes les sphères de la société québécoise se perpétue, se reproduit et s'observe dans le milieu scolaire, mais plus précisément dans ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, la dimension « image » a mis en lumière l'absence des Noirs (ou presque) dans l'histoire du Québec. Quand les auteurs des manuels présentent l'esclavage des Noirs au Québec, il n'y a aucune photo qui accompagne ces explications (sauf Marie-Joseph Angélique dans 2 livres, et le « Rocher Nigger » dans un volume). À l'inverse, lorsqu'il s'agit de l'esclavage pratiqué ailleurs, les explications sont souvent suivies de photos, ce qui laisse entendre que les Noirs et leur mémoire identitaire sont invisibles dans la société québécoise.

D'une manière générale, à travers le premier thème « commerce triangulaire et traite atlantique », l'invisibilité (leur voix, leur mémoire culturelle, etc.) des Noirs dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté fait écho à certains événements qui ont eu lieu dans la société québécoise, notamment la controverse du spectacle SLAV. Rappelons les événements. Avant que le spectacle ne soit diffusé, plusieurs avaient vivement critiqué la mise en scène, notamment Marilou Craft et l'historien Ali Ndiaye alias Webster, qui avaient déjà exprimé leur malaise à Robert Lepage. Webster affirme que :

voir des femmes blanches interpréter des esclaves était pour moi problématique. Il n'y a rien qui ne puisse justifier la non-embauche de chanteuses/comédiennes noires pour ce projet. Que ça soit à Québec, Montréal, Ottawa ou Toronto, il aurait été facile de trouver des femmes qui puissent jouer ces rôles. Qu'on le veuille ou pas, la question raciale est au centre même du système esclavagiste états-unien elle a été évacuée de la pièce. Nous ne pouvons parler d'esclavage dans les Amériques sans aborder cette question (Webster, 2018).

À la suite des commentaires de Webster, deux actrices Noires ont été ajoutées dans la pièce. Par la suite, Robert Lepage a rajouté une autre Noire. Encore une fois, tout comme les manuels d'histoire qui censurent complètement la voix des Noirs dans leur histoire, dans la pièce de Lepage, on parle de leur histoire, on emprunte leurs chants d'esclave, on prend la parole à leur place dans leur propre histoire tragique, mais sans eux.

Robert Lepage, Ex machina et Betty Bonifassi mettent en scène les ancêtres des Noirs, s'approprient la voix des anciens esclaves, mais sans se soucier d'intégrer dans leur démarche les premières personnes concernées, c'est-à-dire les descendants d'esclaves. Ils s'approprient une voix qui fut, auparavant, un cri de souffrance extrême. Cette controverse traduit un problème qui est encore plus profond et plus grave : l'absence des Noirs dans toutes les sphères de la société, à commencer par leur invisibilité (ou presque) dans leur propre histoire d'oppression dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ici, on le voit clairement, ce n'est pas un problème isolé, mais il s'agit d'un phénomène qui se perpétue dans d'autres sphères de la société, notamment SLAV, qui n'est qu'une manifestation d'un problème structurel. Il ne s'agit pas de mettre simplement fin à la représentation SLAV. Il faut aller plus en profondeur, car ce que nous observons dans les manuels d'histoire se transpose au sein même de la société québécoise ; dans les deux situations, les Noirs (leur voix, leur mémoire, leur présence, etc.) sont invisibilisés dans leur propre histoire. Bref, SLAV est symptomatique d'un problème plus large :

- L'absence des Noirs dans toutes les sphères de la société.
- L'absence des Noirs dans les manuels d'histoire.
- L'absence des Noirs et de leur voix dans leur propre histoire.

Les résultats de notre recherche viennent donc confirmer ces phénomènes que nous observons dans la société.

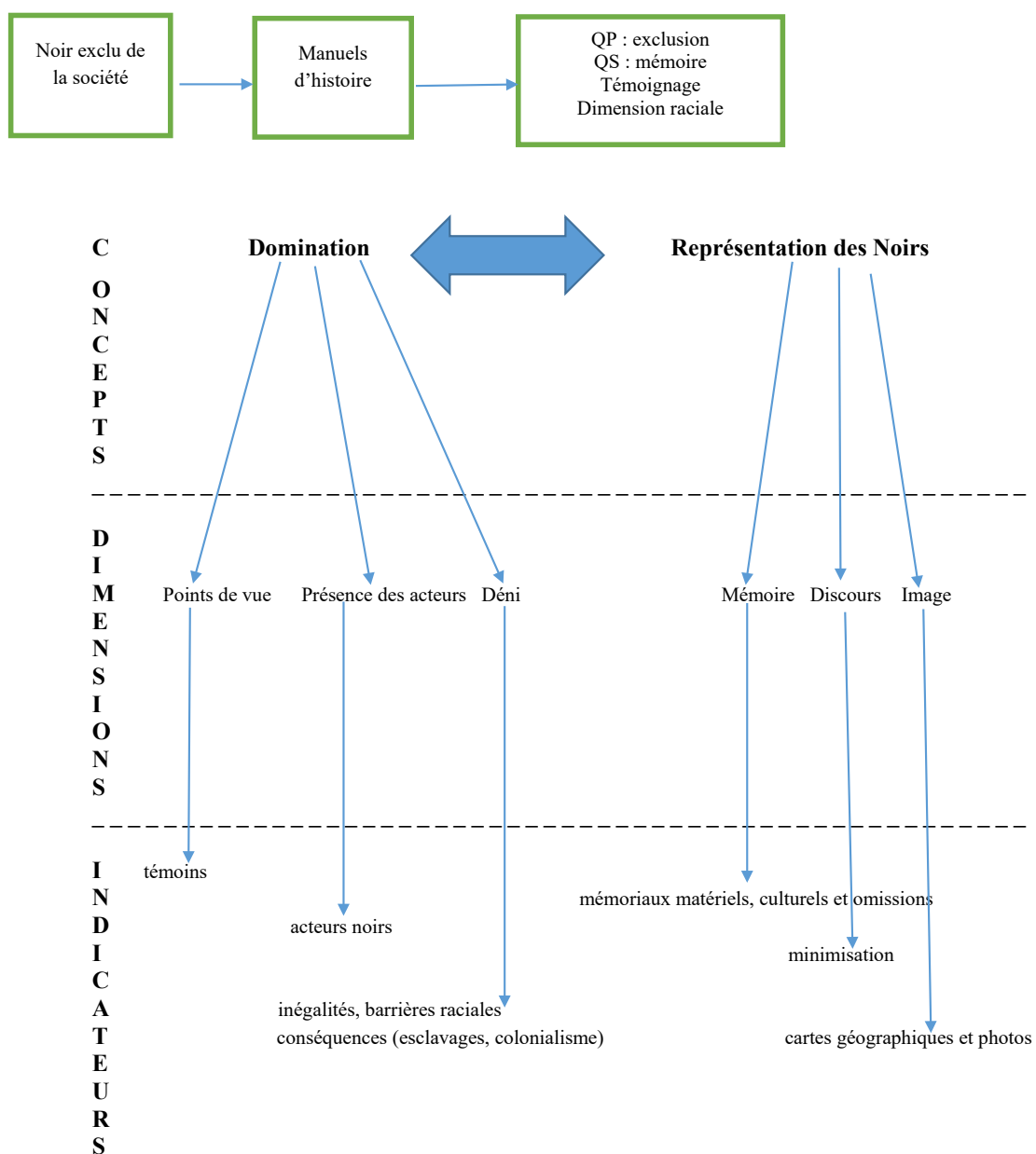
6.2. Constats théoriques

La perspective théorique qui a été abordée pour traiter ce problème était celle des rapports de domination à travers des rapports sociaux racisés. Rappelons que notre cadre théorique et notre modèle d'analyse nous avaient permis de dégager ces phénomènes de domination dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'au sein de la société (Cheikh Anta Diop, 1955 ; Van Dijk, 1993 ; Bourdieu, 1997). Nous avons retenu que plus les Noirs sont absents (leur présence physique, leur voix, leur parole ou leur expérience), plus les rapports de domination et d'exclusion se manifestent. Ces rapports de domination sont également reconnaissables dans les manuels, en particulier concernant l'histoire des Noirs.

Notre modèle d'analyse comportait deux concepts qui interagissaient entre eux : « domination » et « représentation des Noirs ». Par le biais des différentes dimensions et de leurs indicateurs respectifs, il nous a été possible d'étudier les rapports de domination sous-jacents dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Le tableau suivant rappelle notre modèle d'analyse (section 3.3).

Tableau 6.3 Le tableau : le modèle d'analyse

Tableau : le modèle d'analyse



Nos deux concepts clefs, à savoir la « domination et l'exclusion symbolique » et la « représentation des Noirs », nous ont permis de mettre au jour la tendance du groupe dominant à mettre en valeur valoriser ses propres représentations de la réalité historique concernant les groupes dominés. Sur le plan théorique, trois constats ressortent des volumes d'histoire analysés.

- Premier constat

Dans un premier temps, notre modèle d'analyse a confirmé nos faits saillants. Les représentations des Noirs dans le récit dépendaient de l'image de soi qu'elles renvoyaient au groupe dominant ; en général, l'histoire des Noirs au Canada et au Québec tend à renvoyer aux groupes majoritaires une image de soi positive et valorisante. En outre, plus les Noirs étaient absents de leur propre histoire, plus la domination et l'exclusion symbolique se manifestait, ce qui produit inévitablement l'absence de leur mémoire et de leur voix.

- Deuxième constat

Dans un deuxième temps, les résultats de nos analyses font ressortir les silences et les omissions dans les manuels d'histoire. Nos conclusions confirment l'« aliénation culturelle comme arme de domination » de Cheikh Anta Diop (1955). Selon Diop, la falsification de l'histoire de l'Afrique a un but précis, celui de dominer l'Africain. C'est ce que les analyses des livres d'histoire ont mis en évidence : les omissions, les silences et les minimisations constituent autant de procédés discursifs qui contribuent à renforcer des rapports de domination sur le plan symbolique. Il s'agit d'une histoire déformée, car de tels procédés font en sorte qu'il devient impossible de comprendre l'ampleur et la profondeur de la tragédie qu'a constituée l'histoire des Noirs. Dès lors,

l'aliénation culturelle inhibe toute fierté chez les Noirs, leur mémoire et leur patrimoine étant absents. Pour se libérer de l'aliénation culturelle, connaître son histoire revêt donc une grande importance.

Il devient donc indispensable que les Africains se penchent sur leur propre histoire et leur civilisation et étudient celles-ci pour mieux se connaître : arriver ainsi, par la véritable connaissance de leur passé, à rendre périmées, grotesques et désormais inoffensives ces armes culturelles. (Diop, 1955 : 15).

Plus loin Diop (1955) rajoute qu'il ne s'agit pas de réécrire et d'embellir l'histoire, mais il est essentiel de connaître son histoire pour pouvoir s'émanciper de l'aliénation afin de s'orienter vers l'avenir :

Il faut, ici, rappeler ce qui vient d'être écrit sur la nécessité pour un peuple de connaître son histoire et de sauvegarder sa culture nationale. Si celles-ci n'ont pas encore été étudiées, c'est un devoir de le faire. Il ne s'agit pas de se créer, de toutes pièces, une histoire plus belle que celles des autres, de manière à doper moralement le peuple pendant la période de lutte pour l'indépendance nationale, mais de partir de cette idée évidente que chaque peuple a une histoire. Ce qui est indispensable à un peuple pour mieux orienter son évolution, c'est de connaître ses origines, quelles qu'elles soient (Diop, 1955 : 19).

- Troisième constat

Dans un troisième temps, les variables « race » et racisme sont inexistantes dans la plupart des récits historiques et des clefs de lecture proposés aux élèves, s'agissant notamment de l'histoire du Québec. L'explication des préjugés, du racisme et de l'exclusion issus de l'esclavage, que vivent encore les Noirs aujourd'hui, est absente des manuels d'histoire. Les auteurs nous présentent une société où le racisme est ailleurs et/ou appartient à une autre époque. En ce sens, nos résultats confirment les intuitions théoriques qui sous-tendent la *Critical Race Theory (CRT)*, dans la mesure où ils mettent au jour de façon claire l'occultation de la question du racisme dans les

volumes d'histoire, principalement quand il s'agit de la société québécoise. Ce déni se manifeste également dans l'espace public québécois actuellement. Par exemple, rappelons que, malgré le fait que plusieurs voix s'étaient élevées pour réclamer une commission de consultation sur le racisme systémique au Québec, cette commission n'a finalement jamais vu le jour, en raison notamment de la controverse entourant le concept de racisme systémique, jugé par plusieurs trop « clivant » et accusateur. D'ailleurs, d'après les résultats d'un sondage CROP-La Presse rapportés par Rima Elkouri (2017) :

Cinquante pour cent des Québécois croient que le racisme à l'égard des immigrants et des minorités visibles n'est pas vraiment un problème. Chez les répondants francophones, la proportion est de 55 %. Dans la région de Québec, elle monte à 60 %. Chez les non-francophones, on note la tendance inverse : 70 % croient que le racisme est un réel problème pour les immigrants et les minorités visibles (Elkouri, 2017 : 1).

Ainsi, le « déni » que nous avons observé et analysé dans les volumes d'histoire se reproduit aussi dans la société.

Cela permet de penser que c'est le groupe dominant qui contrôle le discours des manuels d'histoire, ce qui fait écho aux explications de Van Dijk (1993) en ce qui concerne l'accès au pouvoir et la reproduction des rapports de domination : « Another strategy of the reproduction of dominance is that of denial: there is no dominance, all people in our society are equal, and have equal access to social resources » (Van Dijk, 1993 : 263). Sur le plan théorique, notre modèle d'analyse nous a permis de dégager les grandes omissions et il a suscité d'autres questions qui nous semblent fondamentales en ce qui concerne la représentation des Noirs et de leur mémoire identitaire dans les livres d'histoire.

Considérant le fait que nos analyses ont démontré clairement que les manuels minimisent, banalisent et atténuent les tragédies de l'esclavage et de la colonisation, on peut se poser la question suivante :

Comment expliquer que, lorsque la Shoah est présentée dans les médias et dans les manuels scolaires, les auteurs parlent de façon claire des camps de concentration et ces événements ne sont pas oubliés, alors que, lorsqu'il s'agit des Noirs africains, les génocides et les camps de concentration sont carrément gommés du récit historique ? Même le camp de concentration (M'Bokolo, 2003 ; Vuckovic, 2003 ; Chomsky, 2015) le plus connu, Shark Island, n'est mentionné dans aucun de ces livres d'histoire. Pourtant, ce camp de concentration de l'époque coloniale (1905) est réputé pour ses atrocités, mais surtout pour les expériences scientifiques menées par le docteur Eugen Fisher sur les crânes des Africains afin de prouver leur infériorité. D'ailleurs, Hitler s'est inspiré de Fisher pour rédiger son livre intitulé *Mein Kampf*.

C'est en particulier par l'action de ces brillants scientifiques, que se révèlent de façon évidente les liens entre le génocide des Hereros et des Namas et la Shoah. Parmi eux le médecin, généticien, anthropologue Eugen Fischer. [...] Ces ouvrages sont considérés comme une source inspiratrice de l'idéologie nazie, dont Fischer fut un ardent défenseur. Hitler lira avec attention ses travaux avant de rédiger *Mein Kampf* (Mialet, 2017 : 5-6).

Comme nous l'avions postulé dans le chapitre trois, consacré à la conceptualisation de la représentation des Noirs, la majorité dominante, pour s'auto-représenter, tend à effacer toute représentation qui ne lui renvoie pas une image positive d'elle-même. Nous pouvons conclure que cette histoire, dans ces manuels, ne peut pas être universelle, puisque, dans un souci de représentation de soi, le groupe dominant contrôle le récit historique, notamment le cadrage des enjeux, l'angle d'analyse, le point de vue adopté, ainsi que la présence de certains protagonistes de l'histoire et, a contrario, l'absence d'autres acteurs (Van Dijk, 1993). Ce faisant, le groupe dominant

construit un récit historique qui le met en valeur, souvent par opposition aux groupes altérisés et/ou minorisés, qui y occupent un rôle de soutien.

Nous avons pris le cas des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire pour faire ressortir la violence symbolique qui sous-tendait la représentation des Noirs dans le système éducatif au Québec. Nous en avons dégagé des rapports de domination caractérisés par le fait que les Noirs sont carrément invisibles (ou presque) dans leur propre histoire. Dans cette thèse, il a été essentiel d'analyser la représentation des Noirs dans leur histoire, c'est-à-dire lorsqu'ils étaient concernés. Le fait qu'ils soient exclus de leur propre histoire et que ce soit constamment les Blancs qui prennent la parole à leur place nous autorise, d'un point de vue théorique, à établir un parallèle avec le concept de Paveau (2016) d'« énonciation ventriloque ». Cette auteure a mis en avant ce terme lors du débat sur le burkini, pendant lequel c'est le discours du groupe dominant qui était entendu, alors que la voix des femmes musulmanes concernées était tue. Ce concept peut parfaitement s'appliquer à d'autres groupes opprimés. Paveau (2016) définit « l'énonciation ventriloque » par l'invisibilité de l'Autre en ces termes :

C'est un mécanisme tout à fait analogue d'invisibilisation et de réduction au silence qui préside à un autre procédé d'ordre énonciatif qui fait florès en ce moment dans la vie politique et médiatique française et qu'on peut appeler, en termes communs, "parler à la place des autres". Cette forme énonciative cible particulièrement les individus habituellement minorisés, voire stigmatisés, et parfois vulnérables : les femmes, les individus racisés, les musulman.e.s. Et elle est, sans surprise, plutôt adoptée par des dominant.e.s, non racisé.e.s, non stigmatisé.e.s, et n'appartenant pas à des minorités, visibles ou invisibles (Paveau, 2016 : 1).

Dans le même ordre d'idée, l'invisibilité des Noirs s'enracine dans un passé esclavagiste et colonial. Nos résultats rejoignent et rappellent les observations qu'on trouve dans les récits d'esclave. À l'époque de l'esclavage, les Noirs étaient considérés comme des biens meubles. Alors, on parlait à leur place, ils étaient inexistantes et

invisibles. Cette posture de domination où on s'approprié le vécu et la voix de l'Autre s'apparente à celle des esclavagistes qu'on retrouve dans les récits d'esclaves. À ce titre, on peut faire allusion à certains récits, comme celui d'Harriet A. Jacobs. Par exemple, dans son autobiographie, *Incidents dans la vie d'une jeune esclave*, les maîtres d'Harriet A. Jacobs parlaient d'elle, et, pour la toute première fois, elle se rend compte qu'elle était une esclave. Ces maîtres parlaient d'elle comme on parle d'un bien, elle était invisible. Elle raconte son enfance en expliquant : « Je suis née esclave. Mais ce n'est qu'au terme de six années d'enfance heureuse que j'en ai pris connaissance » (Jacob, 1992 : 17). Puis, elle continue et plus loin elle détaille sur sa condition et son invisibilité en ces termes : « Telles étaient les circonstances exceptionnellement heureuses de ma petite enfance. Quand j'ai eu six ans, ma mère est morte. Et alors pour la première fois j'ai appris, en entendant ce qui se disait autour de moi, que j'étais une esclave » (Jacob, 1992 : 20). Ainsi, l'invisibilité, l'exclusion et le mutisme des Noirs prennent racine dans une histoire d'oppression qui perdure encore aujourd'hui.

En outre, le groupe dominant parvient à légitimer sa vision de l'histoire et, surtout, il utilise des mécanismes qui normalisent l'absence des Noirs, et ce, sous un faux universel. C'est la vision du monde blanc qui est mis de l'avant, et ce, dans la propre histoire des Noirs. Cette façon de présenter l'histoire définit les structures de la société. Dans les volumes d'histoire, nous avons observé que beaucoup d'espace était accordé pour les points de vue ou la voix des Blancs. Nous avons montré que le discours est contrôlé et dominé par la voix des Blancs. De façon plus large, nos résultats confirment la pensée de DiAngelo (2018). Dans cette perspective, pour expliquer la domination blanche, DiAngelo (2018) parle de suprématie blanche, terme, qui selon l'auteur est trop souvent mal compris. Par la suprématie blanche, DiAngelo (2018) se réfère à un système politique, économique et culturel dans lequel les Blancs contrôlent massivement le pouvoir et les ressources matérielles, consciemment ou inconsciemment, un système où les rapports de domination favorisant les Blancs et la

subordination des non-Blancs sont quotidiennement reproduits par l'intermédiaire des institutions dans différents contextes sociaux.

Race scholars use the terms white supremacy to describe a sociopolitical economic system of domination based on racial categories that benefits those defined and perceived as white. This system of structural power privileges, centralizes, and elevates white people as a group (DiAngelo, 2018: 30).

À cet effet, DiAngelo (2018) énumère plusieurs exemples où les Blancs contrôlent et dominent les institutions de la société, parmi lesquelles « People who decide which books we read : 90 percent white [...] Teachers : 82 percent white ; Full-time college professors : 84 percent white, etc. » (DiAngelo, 2018 : 31). DiAngelo (2018) va dans le même sens que plusieurs autres auteur-e-s (Van Dijk, 1993 ; Guillaumin, 2002) lorsqu'elle explique que les Blancs contrôlent et dominent le récit historique.

Whites also produce and reinforce the dominant narratives of society-such as individualism and meritocracy-and use these narratives to explain the positions of other racial groups. These narratives allow us to congratulate ourselves on our success within the institution of society and blame others for their lack of success (DiAngelo, 2018: 7).

Pareillement, nos résultats de recherche rejoignent la pensée de Ladson-Billings (1998) en ce qui concerne le discours qui est contrôlé et dominé par la voix des Blancs. Tout comme DiAngelo (2018), Ladson-Billings (1998) fait allusion à la suprématie blanche dans l'étude et l'analyse du programme scolaire officiel. Pour Ladson-Billings (1998) le curriculum est conçu pour maintenir la suprématie blanche. Elle cite Swartz (1992) :

Master scripting silences multiple voices and perspectives, primarily legitimizing dominant, white, upper-class, male voicings as the ' ' standard ' ' knowledge students need to know. All other accounts and perspectives are omitted from the master script unless they can be disempowered through misrepresentation. Thus, content that does not re-

ect the dominant voice must be brought under control, *mastered*, and then reshaped before it can become a part of the master script. (p. 341)

Ladson-Billings et Tate (1995) soulignent que la suprématie blanche est intrinsèque aux rapports sociaux racisés et aux systèmes. Ladson-Billings et Tate (1995) démontrent comment l'école est un milieu où les Blancs excluent les Noirs, ce que les résultats de notre recherche ont explicitement mis en lumière. Dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté, les Noirs sont clairement exclus ou invisibles (ou presque) et ce, dans leur propre histoire dramatique, particulièrement quand il s'agit du premier thème : Commerce triangulaire et traite atlantique. En ce sens, ces auteurs utilisent la *Critical Race Theory (CRT)* comme outil pour mieux comprendre le fonctionnement de la suprématie blanche dans le milieu scolaire.

Il ressort de nos analyses l'absence manifeste des Noirs et les positions subalternes que les auteurs de ces manuels d'histoire leur réservent et ce, dans leur propre histoire. Nos résultats vont dans le sens de Solorzano et Yosso (2000) qui s'interrogent sur le rôle de l'école dans le maintien des inégalités raciales dans l'éducation. Pour Solorzano et Yosso (2000) la *Critical Race Theory (CRT)* permet d'identifier, d'analyser les structures du milieu de l'éducation qui maintiennent, marginalisent et continue à positionner les Afro-Américains dans des positions subalternes. Pour Solorzano et Yosso

The basic CRT model consists of five elements focusing on: (a) the centrality of race and racism and their intersectionality with other forms of subordination, (b) the challenge to dominant ideology, (c) the commitment to social justice, (d) the centrality of experiential knowledge, and (e) the transdisciplinary perspective (Solorzano et Yosso, 2000 : 63).

De même, nos résultats de recherche mettent aussi au jour le racisme anti-noir, dans la mesure où dans la représentation des Noirs, que ces manuels véhiculent, se dégagent l'invisibilisation, la passivité et l'infériorisation qui sont imposées aux Noirs. D'un

point de vue théorique, nous pouvons établir un lien avec Dumas et Ross (2016) quant au *Black Critical Theory (BlackCrit)*. Dumas et Ross (2016) vont plus loin, en s'interrogeant sur le racisme anti-noir qui, selon ces auteurs, est différent de la suprématie blanche. Pour Dumas et Ross (2016), le *Black Critical Theory (BlackCrit)* permet de mieux comprendre comment le racisme anti-noir dans le milieu scolaire construit les Noirs d'une manière négative et infériorisante et de ce fait, se reproduit systématiquement au sein de la société. *Black Critical Theory (BlackCrit)* aide à analyser comment les politiques sociales et éducatives facilitent et légitiment la violence anti-noir, leur marginalisation, leur exclusion et leur souffrance quotidienne dans le milieu scolaire. Dumas et Ross mentionnent

And, in conversation with the critique of multiculturalism offered by Ladson-Billings and Tate, BlackCrit helps to explain precisely how Black bodies become marginalized, disregarded, and disdained, even in their highly visible place within celebratory discourses on race and diversity (Dumas et Ross ; 2016 : 417).

Finalement, dans ce même ordre d'idée, au chapitre quatre de notre thèse, nous avons expliqué le processus de production des manuels d'histoire qui mobilise toute une hiérarchie de responsables et d'acteurs. Les manuels d'histoire qui sont soumis au ministère de l'Éducation doivent respecter des critères très précis pour être sélectionnés et ensuite, figurés sur la liste officielle du Bureau d'approbation du matériel didactique. Un processus de contrôle structurel et institutionnel est mis en place, ce qui peut expliquer, en partie, l'homogénéité relevée dans ces volumes d'histoire. La représentation des Noirs véhiculée dans ces volumes d'histoire est donc le résultat de démarches rigoureuses qui répondent à une dynamique et à des demandes institutionnelles. Nos résultats de recherche dévoilent le racisme systémique opéré par le biais de ces volumes, dans la mesure où il en résulte plusieurs constats, notamment l'« invisibilisation », l'exclusion, l'infériorisation des Noirs et la suppression de leur voix. Par conséquent, ces observations s'inscrivent dans cette logique et corroborent

les constats dressés par certains auteurs qui font allusion au racisme systémique ou au racisme institutionnel, comme par exemple DiAngelo (2018) qui soutient que le racisme est une structure et un système qui est contrôlé : « Similarly, racism – like sexism and other forms of oppression – occurs when a racial groups’s prejudice is backed by legal authority and institutional control » (DiAngelo, 2018 : 21). Elle continue en rappelant que ce sont les Blancs qui détiennent les positions sociales et institutionnelles dans la société, et de ce fait, ils reproduisent et répandent leurs préjugés raciaux dans les lois, les politiques, les pratiques et les normes de la société. Elle fait remarquer, en parlant de la suprématie blanche, que les Blancs dominant et contrôlent majoritairement les institutions, par exemple : « People who decide which books we read : 90 percent white [...] Teacher : 82 percent white ; Full-time college professors : 84 percent white » (DiAngelo, 2018 : 31). Dans cette perspective, un lien peut être établi entre la pensée de DiAngelo (2018) et la conception des manuels d’histoire et éducation à la citoyenneté. Ce sont ces mécanismes mis en place et le système qui sont à l’œuvre à travers ces manuels d’histoire. Ces conditions structurelles de production ont pour effet de contribuer à l’exclusion, à la production, à l’institutionnalisation et à la reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs que ces manuels véhiculent. Ces procédés, hautement structurés et systématisés, alimentent et renforcent grandement les rapports de domination qui « invisibilisent », infériorisent les Noirs et, de ce fait, se reproduisent systématiquement dans la société québécoise. Bref, il existe un lien étroit entre le processus de production de ces manuels, le contenu de ces manuels d’histoire et la situation des Noirs au Québec. Comme le souligne Balibar (2013) : « le racisme n’est pas simplement un phénomène psycho logique ; il a toujours une base institutionnelle » (Balibar, 2013 : 4).

Les conditions structurelles de production de ces manuels (voir la section 4.4) accrédite l’hypothèse du racisme systémique. On peut dire à la suite de Manuel Salamanca Cardona que « le racisme systémique serait ainsi le résultat de la mise en place de

mécanismes et de comportements institutionnalisés, acceptés et standardisés conduisant à discriminer certains groupes... » (Salamanca Cardona, 2018 : 62). D'Autres auteurs font allusion au racisme institutionnel. À titre d'illustration, pour Wieviorka (1998), le racisme institutionnel consiste en la mise en œuvre de mécanismes qui produisent des rapports de domination qui ont pour effet de garder les Noirs dans un état inférieur :

le racisme institutionnel est décrit comme maintenant les Noirs dans une situation d'infériorité grâce à des mécanismes non perçus socialement. [...] est le fonctionnement même de la société, dont le racisme constitue une propriété structurelle, inscrite dans des mécanismes routiniers assurant la domination et l'infériorisation des Noirs sans que personne n'ait guère besoin de les théoriser ou de tenter de les justifier par la science. Le racisme apparaît ainsi comme un système généralisé de discrimination qui s'alimentent ou s'informent les uns les autres... (Wieviorka, 1998 : 27).

Quant à Dhume (2016), il cite Sala Pala, pour qui il y a « racisme institutionnel lorsque, en dehors de toute intention manifeste et directe de nuire à certains groupes ethniques, les institutions ou les acteurs au sein de celles-ci développent des pratiques dont l'effet est d'exclure ou d'inférioriser de tels groupes » (Dhume, 2016 : 34-35). Nos résultats de recherche démontrent que les rapports de domination dans lesquels s'insèrent le processus de production et le contenu des manuels scolaires analysés participent d'un racisme systémique et/ou institutionnel.

Ainsi, à la lumière de ces définitions, il apparaît clair que l'infériorisation, l'exclusion et les rapports de domination qui suppriment la voix des Noirs et qui les « invisibilient » dans les manuels scolaires analysés, est le résultat de facteurs structurels systémiques qui conditionnent en grande partie la conception de ces manuels. C'est donc le système qui s'opère et qui est à l'œuvre dans ces volumes d'histoire. En ce sens, tout comme Bourdieu (1966) le souligne, l'école adopte des mécanismes qui maintiennent ces inégalités, ces rapports de domination et ces exclusions.

C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale selon l'idéologie de « l'école libératrice », alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel (Bourdieu, 1966 : 325).

En somme, la méthodologie et la perspective théorique que nous avons adoptées pour cette thèse de doctorat nous ont permis de conclure que les manuels scolaires sont le reflet de la société. Cette recherche met en évidence la corrélation à établir entre la situation des Noirs dans la société québécoise et la place congrue qui leur est réservée dans les livres d'histoire. L'invisibilité et la censure de la voix des Noirs se reproduisent aussi dans la société. Cette recherche pose un nouveau regard sur la situation des Noirs au Québec. Les résultats de cette recherche démontrent que les manuels et l'école sont fondamentaux pour transformer une société. Cette recherche favorise une meilleure compréhension de l'exclusion des Noirs dans toutes les sphères de la société. Cette exclusion commence dans le milieu scolaire, dans les manuels d'histoire, et plus précisément dans leur propre histoire. Il ne suffit pas d'adopter des politiques pour améliorer la situation socio-économique des Noirs, mais il est essentiel de jeter un regard critique sur le milieu scolaire et son contenu pédagogique si on aspire à vivre dans des sociétés plus égalitaires. Les manuels sont essentiels à la formation des attitudes quant aux différences, surtout dans un contexte où la diversité culturelle est mise de l'avant au Québec. Dans une perspective de vivre-ensemble et pour créer une société réellement inclusive, les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté s'avèrent des outils pédagogiques importants pour une meilleure compréhension de soi et de l'Autre. S'agissant des femmes, des mesures ont été entreprises afin de combattre le sexisme dans les manuels scolaires et ainsi générer des sociétés plus égalitaires. Une démarche similaire reste à entreprendre s'agissant de l'histoire des Noirs au Québec et dans les Amériques.

CONCLUSION

Dans cette dernière partie, nous discutons des retombées scientifiques de nos résultats. Nous soulignons la portée de nos résultats sur le plan empirique et théorique. Finalement, nous concluons cette thèse en proposant des perspectives de recherche et en soulignant les limites de cette recherche.

7.1 Retombées scientifiques

Sur le plan empirique, nos résultats nous dirigent vers une nouvelle piste de réflexion. En réponse à la question principale et aux trois questions spécifiques, nous avons formulé des dimensions analytiques au chapitre trois (voir section 3.4). Rappelons nos dimensions analytiques de recherche :

- Plus les Noirs sont absents (leur présence physique, leur voix, leur parole ou leur expérience), plus les rapports de domination et l'exclusion se manifestent.
- Si le passé du groupe dominant lui renvoie une image de soi particulièrement cruelle et inhumaine, les éléments incriminants sont gommés du récit historique et du patrimoine mémoriel.
- La dimension « raciale » est soulignée dans les volumes en fonction de l'image de soi qu'elle renvoie au groupe dominant, et ce, particulièrement dans l'histoire du Québec. La dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination est mise en évidence dans le récit historique, seulement dans la mesure où elle ne rappelle pas, au groupe dominant, les préjugés, les inégalités, l'exclusion et la discrimination, issus d'un passé esclavagiste, que les Noirs subissent encore aujourd'hui dans la société québécoise.
- Si le groupe dominant s'auto-représente, dans ce cas, la voix des Noirs ne peut exister.

Les résultats de notre recherche empirique confirment ces dimensions analytiques et posent un jalon qui permet de mettre en valeur une contribution nouvelle. Nous avons pu établir un lien entre les résultats de notre recherche et la situation des Noirs dans la société québécoise. Nous avons démontré que ces rapports de domination et d'exclusion relevés dans les volumes d'histoire s'instituent et se reproduisent dans la société par le biais des manuels. Cette recherche révèle donc l'importance de prendre en compte le milieu scolaire et les manuels pour susciter un meilleur vivre-ensemble et pour améliorer la situation des Noirs au Québec.

Selon le gouvernement du Québec, « [l]e Québec reconnaît et valorise sa diversité ethnoculturelle ; ce qui est à son avantage, puisqu'il est admis que la reconnaissance de la diversité, la tolérance et la confiance sont des facteurs de prospérité nationale » (<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>).

Le Québec met de l'avant et reconnaît sa diversité. Alors, il doit aussi faire l'effort d'intégrer les minorités dans les manuels d'histoire sur une base plus égalitaire, notamment en prenant en considération leur voix, leur mémoire et leur réalité, principalement quand il s'agit de leur propre condition. Nos résultats nous conduisent à penser la représentation des Noirs autrement. Leur histoire et leur mémoire sont une richesse qui contribue à la diversité culturelle, et qui doit donc être mise en valeur dans les manuels scolaires.

Nos résultats ont démontré qu'il s'agit d'une histoire grevée d'omission où leur mémoire et leur voix sont quasi-absentes ; le racisme est toujours présenté ailleurs qu'au Québec ; l'euphémisme est constamment utilisé, ce qui atténue les actions et les gestes cruels du passé. D'une part, ceci a pour conséquence de créer un sentiment d'aliénation chez les jeunes noirs. Il va de soi que les jeunes noirs doivent être en mesure de se reconnaître dans la trame historique qui parle d'eux. D'autre part, de façon générale, les jeunes Québécois en général ne peuvent pas comprendre adéquatement le

présent à la lumière du passé dans ces conditions. Malheureusement, ces jeunes risquent, par l'intermédiaire de leurs cours d'histoire, de perpétuer leur méconnaissance dans leur relation à l'Autre. Dans ce sens, Walker (1980) souligne que

[l]a plupart des étudiants sont amenés à avoir connaissance de la récente immigration des Noirs en provenance des Antilles et de l'Afrique, mais leurs manuels ne leur disent pas que ces « Nouveaux Noirs canadiens » viennent se joindre à une communauté établie, ni que les questions raciales auxquelles les immigrants ont à faire face sont aussi anciennes que le pays lui-même. Le malheur, c'est que les étudiants transposent cette ignorance dans leur vie quotidienne, et dans leur comportement social, perpétuant ainsi un syndrome raciste qui entretient l'inégalité des chances pour les Canadiens de race noire (Walker, 1980 : 3).

De plus, cette thèse contribue à enrichir les connaissances scientifiques dans la mesure où nous constatons qu'il est impossible pour les jeunes, surtout les jeunes noirs, de connaître la portée dramatique de ces événements historiques que nous avons évoqués. Par ailleurs, encore aujourd'hui, l'histoire des Noirs offre des modèles inépuisables pour les jeunes noirs, mais également pour d'autres groupes qui ont vécu des oppressions semblables. Elle renferme un nombre incalculable de personnalités qui ont eu une grande résilience en rebondissant à la suite de traumatismes et d'épreuves extrêmes.

Sur le plan théorique, cette thèse contribue à enrichir les connaissances scientifiques. Plusieurs recherches avaient déjà démontré l'absence de la contribution des Noirs dans l'histoire canadienne et québécoise (Walker, 1980 ; Almeida, 2010 ; Poole, 2012). D'autres ont identifié le silence sur l'esclavage des Noirs (Trudel, 2004 ; Almeida, 2010). Toutefois, notre recherche ajoute une nouvelle dimension à ces connaissances, dans la mesure où elle met en évidence, outre l'absence, la présence ou la contribution des Noirs dans le récit historique canadien et québécois, les rapports sociaux de domination que ces manuels scolaires contribuent à la fois à produire et reproduire dans la société québécoise. Cette recherche va plus loin dans la mesure où elle s'intéresse

aussi à la place et au sens attribués à certains événements historiques internationaux que nous avons exposés dans notre grille d'analyse. L'analyse des deux grands thèmes que nous avons retenus, soit le « commerce triangulaire et la traite atlantique » ainsi que « le colonialisme et les violences instituées », nous a aidé à mieux comprendre la manière dont les Noirs étaient représentés, et comment ces représentations à la fois reflétaient et consolidaient certains rapports de domination symbolique qui travaillent la société québécoise.

Pour analyser ces manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, nous avons mobilisé deux concepts : « Domination » et « Représentation des Noirs ». Ces deux concepts que nous avons exposés au chapitre 3 nous invitent à réfléchir collectivement sur le vivre-ensemble dans la société. Selon le programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » :

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté contribue à la formation générale de l'élève de trois façons. La discipline l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique, laquelle repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, la discipline lui apprend à chercher de l'information de même qu'à analyser et à interpréter les réalités sociales. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et éducation à la citoyenneté lui permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen⁵³.

Nos deux concepts mettent en relief la quasi invisibilité des Noirs dans l'histoire du Québec et même dans leur propre histoire d'opprimé. Dès lors, comment envisager une

53

(http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf).

meilleure compréhension du présent à la lumière du passé, comme le préconise le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté ? Comment concevoir un meilleur vivre-ensemble dans la société ? Pour favoriser de telles attitudes, il paraît primordial d'intégrer la présence des Noirs dans l'histoire du Québec, à plus forte raison quand ils sont concernés. Comme nous l'avons constaté, plusieurs événements de l'actualité ont démontré, dans la société québécoise, une nette méconnaissance du passé, notamment à travers la question du *Blackface*, qui refait constamment surface au Québec⁵⁴.

Bref, pour comprendre le présent à la lumière du passé, il faut d'abord inclure les Noirs dans le récit historique. Ce modèle d'analyse pose un jalon dans la compréhension de la réalité que nous avons étudiée. Par l'entremise de nos dimensions et de nos indicateurs, nous avons obtenu plus d'informations en ce qui concerne la situation des Noirs au Québec. En outre, ces concepts, ces dimensions et ces indicateurs pourraient aussi être utilisés – en les adaptant – dans des recherches ultérieures sur d'autres groupes minoritaires qui vivent sensiblement la même situation que les Noirs.

Ce modèle d'analyse invite à étudier et à représenter les Noirs dans le milieu scolaire autrement. La lutte contre l'exclusion et le racisme passe d'abord par l'éducation et le milieu scolaire. Il nous paraît donc essentiel de changer les représentations de l'Autre et de transformer la manière dont l'histoire est racontée dans le milieu scolaire avant de proposer des politiques pour lutter contre le racisme et l'exclusion.

7.2 Perspectives de recherche et limites de la recherche

Nos résultats ont relevé que les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » contribuent à l'exclusion, à la production, à l'institutionnalisation et à la

⁵⁴ Bon nombre de personnes pensent que ce phénomène appartient aux États-Unis, alors qu'il est profondément enraciné dans l'histoire du Québec et du Canada (Gay, 2004)

reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs qu'ils véhiculent. Toutefois, certaines pistes restent inexplorées. Nous présenterons ici quelques jalons susceptibles d'alimenter la réflexion et la recherche à l'avenir.

Nous avons mis en évidence, dans le récit historique, l'invisibilité marquée des Noirs ainsi que le caractère inaudible de leur voix dans leur propre histoire dramatique. Ce constat nous amène à nous questionner quant à la présence, aux actions et à l'engagement des professeurs noirs dans le système scolaire québécois. Un regard critique sur leur présence dans le milieu scolaire s'impose. Il serait pertinent de procéder à une étude portant sur les rapports de domination quant à la prise de parole des professeurs noirs ou racisés dans le milieu scolaire. Notre recherche n'a pas exploré cette question. Dans plusieurs études Dei (1995, 1997a, 1997 b) a expliqué que la présence de professeurs noirs dans le milieu scolaire réduit l'expérience d'aliénation et d'exclusion des jeunes noirs. Selon lui, ces jeunes auraient la capacité de se voir d'une manière positive à travers ces professeurs qui sont en position d'autorité. Mais, la présence de professeurs Noirs dans le système scolaire ne suffit pas. Ces professeurs doivent avoir amplement la liberté de parler, de se raconter et de prendre la parole. Quand les professeurs Noirs se retrouvent en minorité dans le système scolaire, est-ce qu'on prend la parole à leur place et, quand ils prennent la parole, peuvent-ils s'exprimer sans entrave et sans être soumis à des mécanismes d'autocensure subtils ? Dans un tel processus, deviennent-ils invisibles, comme l'ont démontré nos résultats en ce qui concerne la représentation des Noirs dans leur propre histoire dans ces manuels ? On peut se demander s'ils disposent dans l'établissement scolaire de l'espace et de la liberté nécessaire pour réfléchir sans heurts sur leur propre réalité sociale, leur mémoire et leur histoire. La réponse à cette question est loin d'être évidente, si on se fie aux travaux de DiAngelo (2018), qui évoque la difficulté des Blancs à entretenir des rapports égalitaires avec les Noirs en raison de leur passé esclavagiste et colonialiste. Elle cite Anderson (2016), pour qui ce qui pose problème n'est pas la présence des Noirs, mais plutôt « blackness with ambition, with drive, with

purpose, with aspirations and with demands for full and equal citizenship » (DiAngelo, 2018 : 96). DiAngelo continue en soutenant que :

Thus, white identity depends in particular on the projection of inferiority onto blacks and the oppression this inferior status justifies for the white collective. [...] the white collective fundamentally hates blackness for what it reminds us of: that we are capable and guilty of perpetrating immeasurable harm and that our gains come through the subjugation of others. We have a particular hatred for « uppity » blacks, those who dare to step out of their place and look us in the eye as equals (DiAngelo, 2018: 95).

En ce sens, comment envisager des relations égalitaires où l'expérience et la voix de l'Autre sont prises en compte ? À cet égard, nous croyons qu'un programme ou un projet de recherche sur les rapports de domination interpersonnels dans le système scolaire québécois à l'endroit des professeurs Noirs est à espérer. Ces orientations de recherche sont pertinentes, dans la mesure où la voix des Noirs est fondamentale, surtout quand il est question de leur propre condition. Si l'école québécoise met tellement l'accent sur l'ouverture à l'Autre, la tolérance, le dialogue interculturel, alors la voix de l'Autre est fondamentale ; sans quoi, il s'agit de rapports inégalitaires où l'Autre devient invisible et instrumentalisé. Dans une société qui encourage des relations interculturelles harmonieuses, le dialogue dans le respect et l'égalité est primordial. De plus, soulignons que les rapports de domination Noir-Blanc prennent racine dans un passé d'oppression qui a perduré pendant des siècles. Cette réalité ne peut plus être ignorée et passée sous silence. De ces rapports inégalitaires surgissent des malentendus dans toutes les sphères de la société.

Ces enjeux et ces résultats posent d'autres nouvelles questions de recherche. Nous pouvons établir un lien entre l'absence de la voix des professeurs noirs que nous avons évoquée ci-dessus et la recherche de Livingston (2014). L'étude de Livingston (2014) fait ressortir le témoignage de jeunes noirs âgés de 15 à 18 ans de niveau secondaire. Ils soulignent le peu d'espace qui est accordé à leur réalité et à leur histoire. Par

exemple, ces jeunes avancent que certains professeurs célèbrent le Mois de l'histoire des Noirs ou mettent sur pied des cours sur la littérature des Noirs, mais qu'il s'agit là d'exceptions : « It was also known that individual teachers in a couple of the schools would voluntarily incorporate black literature and subjects into their courses; however, this was still not the norm » (Livingston, 2014 : 297). À ce propos, on peut se demander si ces professeurs, surtout s'ils sont Noirs, peuvent parler ou se raconter librement, sans embûches, sans être amenés à s'autocensurer. De plus, comment se fait-il que l'école québécoise mette tellement l'accent sur des attitudes d'ouverture, mais peine à s'ouvrir à l'histoire, à la réalité et à la contribution des Noirs, et ce malgré toutes les études qui démontrent de façon explicite leur absence dans le milieu scolaire ? Ce sont des questions qui restent encore à être explorées.

Finalement, bien que cette recherche ne réponde pas à toutes ces questions, elle ouvre des avenues et de nouvelles approches dans le milieu scolaire. Compte tenu de l'invisibilité marquante des Noirs que nous avons soulevée, il m'apparaît nécessaire que cette problématique soit prise en charge par les intellectuels Noirs du milieu scolaire.

Je n'ai jamais eu le privilège d'avoir des professeurs noirs qui enseignent la littérature ou l'histoire des Noirs. Ces sujets étaient souvent enseignés par des professeurs blancs. C'est donc à travers le regard des Blancs que j'ai appris ma propre histoire et mes propres origines. Quand j'ai fait mes recherches, j'ai constaté que cette histoire qui m'a été enseignée ne concorde pas du tout avec ma réalité. Je découvre alors la richesse de mon histoire et des figures marquantes de résilience qui sont, encore aujourd'hui, de grands modèles de force et de réussite. Comme cette recherche l'a démontré, il s'agit d'une histoire où la voix et la mémoire des Noirs sont déficientes. Ta-Nehisi Coates (2016) résume parfaitement mon point de vue quand il affirme : « Il est devenu essentiel pour moi de remettre constamment en question les histoires qu'on me racontait à l'école. Ne pas demander : "pourquoi ?" et ne pas continuer à poser la

question encore et encore était une erreur ». (Coates, 2016 : 56). Qui plus est, quand je suis devenue professeure au cégep, j'ai observé ces mêmes constats. Ce sont la plupart des personnes étrangères à mon groupe qui prennent la parole à ma place, et ce, sans tenir compte de ma présence, de mon expérience et de la connaissance de ma propre réalité. Ces observations font écho aux résultats de cette recherche en ce qui concerne les rapports de domination où les Noirs sont quasi invisibles dans leur propre histoire d'oppression. Ainsi, cette recherche découle directement de mon expérience d'invisibilité en tant que Noire. Ce sont ces expériences, profondément ancrées dans mon histoire personnelle, qui m'ont inspirée et m'ont motivée à analyser ces manuels sous l'angle des rapports de domination. Le fait d'avoir une expérience de première main des rapports racisés de domination me rend sensible à ces réalités qui peuvent être insaisissables et imperceptibles pour d'autres.

Ainsi, il est pertinent que ces questions soient traitées par les Noirs en se réappropriant leur histoire, leur mémoire et leur identité, car celles-ci sont profondément ancrées en eux. Les Blancs ont toujours raconté l'histoire des peuples qu'ils ont opprimés, et de ce fait, ont eu tendance à minimiser la violence extrême et la portée dramatique de ces événements. Quand ils expliquent l'histoire, ils parlent à partir d'une posture qui prétend à l'universalité, alors que les Noirs sont carrément absents de leur propre histoire d'oppression. Ils font allusion à l'humanisme européen en prétendant qu'il est universel, ce qui masque la violence extrême de l'époque coloniale et falsifie l'histoire. Dans la préface de *Les Damnés de la terre*, Sartre (1991) écrit : « Il faut affronter d'abord ce spectacle inattendu : le strip-tease de notre humanisme. Le voici tout nu, pas beau : ce n'était qu'une idéologie menteuse, l'exquise justification du pillage ; ses tendresses et sa préciosité cautionnaient nos agressions » (cité dans Fanon, 1991 : 37). La voix des Noirs est donc fondamentale dans la mesure où elle met en lumière ce qui se cache derrière cet universalisme et cet humanisme européen. L'émergence de leur voix dans le milieu scolaire permet de mieux comprendre la situation des Noirs dans la société québécoise. Les inégalités raciales, les rapports de domination, le racisme issu

de ces histoires d'oppression, apparaissent alors plus clairement. En ce sens, cette pensée pour soi permet la réappropriation de son identité ; elle fait naître une force de détermination et favorise une construction et même une reconstruction de soi.

Ces perspectives de recherche devraient pouvoir induire d'emblée de nouvelles pratiques dans le milieu scolaire. Les intellectuels Noirs doivent favoriser une « éducation émancipatrice » pour les futures générations. Et c'est leur voix qui permet un tel affranchissement. Cette « éducation émancipatrice » a pour effet de :

- Susciter un sentiment de fierté chez les jeunes noirs qui voient un semblable leur raconter leur histoire.
- Créer une confiance chez les jeunes noirs dans des figures d'autorité auxquelles ils peuvent s'identifier.
- Valoriser l'estime de soi des jeunes noirs à travers des modèles qui prennent la parole.
- Briser tout sentiment d'infériorité et d'aliénation chez les jeunes noirs.
- Confronter l'histoire des anciennes puissances colonisatrices.

Pour améliorer les pratiques dans le milieu scolaire, il est donc nécessaire de mettre à l'avant-plan :

- La parole des personnes concernées, ici, les intellectuels noirs.
- L'histoire ou les cours sur les Noirs enseignés par eux.
- Des attitudes d'ouverture et d'écoute active, puisque le milieu scolaire québécois préconise l'éducation interculturelle.
- Une « éducation réparatrice », en incluant l'histoire, la mémoire et par-dessus tout, la voix des Noirs, dans le milieu scolaire et les manuels d'histoire.

Diop (1955) rappelle comment le colonisateur a soigneusement écrit l'histoire en se glorifiant et en falsifiant l'histoire de l'Afrique. Comme le précise Diop (1955) « il est d'un intérêt inestimable de connaître sa vraie histoire » (Diop, 1955 : 17). Ce sont les colonisateurs qui se sont attribués le droit de raconter l'histoire des peuples qu'ils ont opprimés. Tout comme les femmes ont pris la parole dans l'espace public pour mieux

faire connaître leurs expériences et ainsi changer leur condition, il devrait en être de même pour les Noirs dans le milieu scolaire, qui doivent se réapproprier leur histoire et la raconter.

En somme, il est fondamental pour les Noirs de réfléchir et d'approfondir leur histoire. Ce point de vue va dans le sens de Cheikh Anta Diop (1955), pour qui l'utilisation de l'« aliénation culturelle » est une arme de domination pour garder un peuple dans l'oppression. Comme mentionné, Diop (1955) incitait donc les Africains à étudier leur histoire pour se la ré-approprier :

Il devient donc indispensable que les Africains se penchent sur leur propre histoire et leur civilisation et étudient celles-ci pour mieux se connaître : arriver ainsi, par la véritable connaissance de leur passé, à rendre périmées, grotesques et désormais inoffensives ces armes culturelles (Diop, 1955 : 15).

Par ailleurs, il serait intéressant, dans des recherches futures, d'analyser la représentation médiatique des Noirs et même, de façon plus large, celle des minorités visibles. Il est possible que les résultats aient été différents, bien que le Conseil des relations interculturelles (CRI) ait déjà conclu, dans un avis datant de 2009, à la sous-représentation des minorités visibles dans les médias québécois.

Les minorités visibles comptent pour 20 % des membres des communautés culturelles de première et deuxième génération qui travaillent dans les arts, la culture, le sport et le loisir. Or, les minorités visibles comptent pour 38,7 % de la population des communautés culturelles de ces deux générations. Elles sont donc sous-représentées. (Données issues du recensement 2006). L'écart est particulièrement marqué pour les gens d'origine africaine, antillaise et asiatique. Ils représentent 41 % des immigrants, mais

seulement 8 % des immigrants comédiens et 19 % des immigrants techniciens⁵⁵.

La présidente du Conseil des relations interculturelles (CRI) ajoute que, bien que la sous-représentation des minorités visibles se manifeste dans d'autres sphères de la société québécoise, leur absence dans les médias est d'autant plus problématique que ces derniers sont censés être le reflet de la société. Elle répond à la question :

Est-ce pire dans les médias que dans les autres secteurs d'emploi ? « La situation est similaire dans plusieurs autres secteurs, indique Patricia Rimok, présidente du CRI. Mais les médias sont un miroir de la société. Quand ils n'en reconnaissent pas des pans entiers, il y a un problème. Ils connaissent déjà des problèmes économiques importants. S'ils ne prennent pas ce virage, ce sera difficile pour leur survie même. N'oubliez pas que 30 % de la population québécoise est issue des trois dernières générations d'immigration ». ⁵⁶

Bien que la portée de notre recherche soit limitée, nous considérons que notre analyse des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté corrobore l'idée de la sous-représentation des minorités visibles dans plusieurs secteurs de la société québécoise. Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté fait la promotion du vivre-ensemble et de la compréhension du présent à la lumière du passé. Or, à travers cette thèse, nous avons mis au jour les occultations et les omissions historiques concernant les Noirs dans ces programmes. Cette étude n'a pas la prétention de proposer une analyse exhaustive du problème, et encore moins des solutions miracles. Elle visait plutôt à offrir une autre clef de lecture pour comprendre l'exclusion et l'absence des Noirs dans l'imaginaire social et la mémoire collective. En analysant la représentation des Noirs dans les manuels d'histoire sous l'angle des rapports de domination, nous

⁵⁵ <https://www.lapresse.ca/arts/television/200906/10/01-874218-les-minorites-sous-representees-a-la-tele.php>

⁵⁶ <https://www.lapresse.ca/arts/television/200906/10/01-874218-les-minorites-sous-representees-a-la-tele.php>

avons pu mettre en lumière certains mécanismes discursifs et symboliques (institutionnalisés) par lesquels les Noirs, leur mémoire et leur histoire sont, à nouveau, quasi invisibilisés. Espérons que cette thèse, par ses résultats, aura contribué à susciter une plus grande ouverture dans les écoles québécoises, afin que la voix de l'Autre, en l'espèce celle des Noirs, soit prise en considération, particulièrement quand il s'agit de leur propre histoire. Ils ne peuvent pas rester exclus de leur propre mémoire.

ANNEXE A

GRILLE D'ANALYSE THÉMATIQUE

GRILLE D'ANALYSE THÉMATIQUE

Titre	
Auteur (s)	
Éditeur	
Année de publication	
Niveau	
Nombre de pages du manuel	
Nombre de leçons	
Références aux Noirs dans le manuel	
Nombre de chapitres :	
Nombre de pages :	

Ces aspects sont abordés dans les extraits analysés (ou l'extrait analysé)	Oui ou Non	Si oui, les images qui accompagnent le thème	Les questions de recherche
a) La traite négrière Les auteurs soulignent et précisent exemples : • les razzias, les vols d'Africains ; • le négrier et la condition des Noirs (viols, entassements inhumains, taux de mortalité, marquage, châtiments corporels, le nombre de victimes et d'Africains transportés en Amérique...) • la condition des Noirs et le Code noir présenté : • comme un recueil de textes juridiques racistes légalisés • la traite présentée comme crime Autres mentions :		○ Images (photos, dessins...) ○ Cartes géographiques ○ Données statistiques ○ Aucune Description :	○ Question principale ○ Les 3 questions spécifiques

b) Les résistances ou les abolitionnistes (anti-esclavagistes) Les auteurs mettent en évidence exemples : • les révoltes africaines • des révoltes à bord des navires connus (le <i>Willingmind</i>, L'<i>Industry</i>, La <i>Amistad</i>...) • les Marrons • quelques figures marquantes (Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Harriet Tubman, Sojourner Truth...) • des patrimoines matériels (la mulâtresse solitude, le <i>Nèg Mawon</i> ou le marron inconnu, le Château de Joux : cellule de Louverture, <i>Frederick Douglass Memorial Bridge</i>)... autres mentions : c) Témoignages/œuvres de référence (les <i>slave narratives</i>)/mémorielles matérielles Les auteurs exposent : • des récits d'esclaves (Olaudah Équiano, Phillis Wheatley, Mary Prince, Frederick Douglass, etc.) • au Canada : Josiah Henson, Samuel Ringgold Ward, Henry Bibb, etc. ➤ Les références mémorielles matérielles			
---	--	-------	--

Les auteurs montrent des mémoires comme : • L'île de Gorée • Cap 110 • Frederick Douglass <i>National Historic Site</i> • Harriet Tubman <i>memorial...</i> • Autres : _____ d) Les incidences (ou héritage) de l'esclavage Les auteurs notent quelques conséquences comme : • sur le continent africain sur le plan ➤ démographique ➤ économique ➤ psychologique... • sur les inégalités et les barrières raciales • sur le racisme, les préjugés et l'exclusion... e) Le cas du Québec et du Canada : • le premier Noir recensé Matthieu da Costa (1606) • les frères Kirke et Olivier Le Jeune (1628-1629) • Marie-Joseph Angélique et l'incendie de Montréal (1734)			
--	--	--	--

Thème 2 : Colonialisme et violences instituées

Ces éléments sont évoqués dans les extraits analysés (ou l'extrait analysé)	Oui ou Non	Si oui, les images qui accompagnent le thème	Les questions de recherche
Les auteurs abordent a) Colonialisme européen et racisme (QS3) b) Les différents génocides (QS1). Exemples: • les Héréros • les Namas • les Tasmaniens... c) Colonialisme et les violences (QS1). Exemples : • les lois (le Code de l'indigénat) • les zoos humains ou l'Exposition universelle (la Vénus Hottentote, Ota Benga, les Kanaks ...) • les massacres (le cas du Congo) • les premiers camps de concentration d) Les témoignages/œuvres de référence (Aimé Césaire, Cheikh Anta Diop, Frantz Fanon...) (QS1 et 2)		○ Images (photos, dessins...) ○ Cartes géographiques ○ Données statistiques ○ Aucune Description: _____	○ la question principale ○ La question sur la mémoire ; ○ la question sur la prise de parole ; ○ la question sur le poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination.

ANNEXE B

QUESTIONS DE RECHERCHE

QUESTIONS DE RECHERCHE

		Légendes
Question principale	Dans quelle mesure et à travers quels processus les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » contribuent-ils à l'exclusion, à la production, à l'institutionnalisation et à la reproduction de rapports sociaux de domination dans la représentation des Noirs qu'ils véhiculent ?	QP
Question spécifique	Les manuels du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté », en transcrivant la mémoire collective du groupe majoritaire, prennent-ils en compte, ou au contraire passent-ils sous silence la mémoire identitaire des Noirs ? En particulier, dans quelle mesure ces manuels mettent en valeur les références mémorielles majeures des Noirs, que ces références soient matérielles (ex : île de Gorée, Cap 110) ou culturelles (ex. œuvres de Césaire et Fanon).	QS1
Question spécifique	Lorsque les auteurs de ces manuels rendent compte des événements où les Noirs sont concernés, le récit historique recoupe-t-il les récits historiques conçus par et pour le groupe concerné ? Plus précisément, dans quelle mesure leur voix est-elle prise en considération dans la transmission de leur propre histoire ?	QS2
Question spécifique	Dans quelle mesure les manuels d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » prennent-ils en compte le poids de la dimension « raciale » dans l'explication des inégalités et des rapports de domination qui ont marqué l'histoire des Noirs ?	QS3

ANNEXE C

LES VOLUMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les 7 volumes 1 de la 1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle	Les titres des chapitres
1. <i>Réalités 1A</i> : (Des mystères à percer ; Des civilisations et des écritures ; Des citoyens au pouvoir). 2. <i>Réalités 1B</i> : (Des influences impériales ; Des conquêtes religieuses ; Des bourgs commerciaux). 3. <i>L'Occident en 12 événements 1A</i> : (La Sédentarisation ; L'émergence d'une civilisation ; Une première expérience de démocratie). 4. <i>L'Occident en 12 événements 2A</i> : (La Romanisation ; La christianisation de l'Occident ; L'essor urbain et commercial). 5. <i>D'hier à demain, Manuel A</i> : (Sédentarisation et organisation ; Une civilisation de l'écriture : la Mésopotamie ; La démocratie une première expérience à Athènes ; L'État romain : l'influence d'une empire ; La christianisation de l'Occident ; L'essor urbain et commercial au Moyen Âge). 6. <i>Regards sur les sociétés</i> (Les manuels qui n'ont pas de précision sur le titre, cela signifie qu'ils ont le titre du tableau. Les titres des chapitres) 7. <i>Histoire en action</i>	<i>La Sédentarisation</i> <i>L'émergence d'une civilisation</i> <i>Une première expérience de démocratie</i> <i>La Romanisation</i> <i>La christianisation de l'Occident</i> <i>L'essor urbain et commercial</i>

Les 7 volumes 2 de la 1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle (les titres des chapitres diffèrent)	Les titres des chapitres
1. <i>Réalités 2A</i> (L'humanisme et la Renaissance ; Vers l'expansion européenne ; Des révolutions marquantes) 2. <i>Réalités 2B</i> (Des changements productifs ; Des colonies exploitées ; Des droits et des libertés) 3. <i>L'Occident en 12 événements 1B</i> (Le renouvellement de la vision de l'Homme ; L'expansion européenne dans le monde ; Les révolution américaine ou française) 4. <i>L'Occident en 12 événements 2B</i> : (L'industrialisation : une révolution économique et sociale ; L'expansion du monde industriel ; La reconnaissance des libertés et des droits civils). 5. <i>D'hier à demain B</i> (La renaissance et l'humanisme ; L'expansion européenne dans le monde ; Les droits fondamentaux et les révolutions ; L'industrialisation : une révolution économique et sociale ; L'expansion du monde industriel ; La reconnaissance des droits et des libertés ; Pour la suite de l'histoire : une réalité du présent. 6. <i>Regards sur les sociétés</i> 7. <i>Histoire en action</i>	<i>Le renouvellement de la vision de l'Homme</i> <i>L'expansion européenne dans le monde</i> <i>Les révolutions américaine ou française</i> <i>L'industrialisation : une révolution économique et sociale</i> <i>L'expansion du monde industriel</i> <i>La reconnaissance des libertés et des droits civils</i>

Les 4 volumes 1 de la 1 ^{re} année du 2 ^e cycle du secondaire	Les titres des chapitres
1. <i>Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle Manuel A</i>	<i>Les premiers occupants (vers 1500)</i>
2. <i>Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle, volume 1</i>	<i>L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760)</i>
3. <i>Présences, 1^{re} année du 2^e cycle, volume 1</i>	<i>Le changement d'empire (1760-1791)</i>
4. <i>Repères, 1^{re} année du 2^e cycle Manuel A</i>	

Les 4 volumes 2 de la 1 ^{re} année du 2 ^e cycle du secondaire	Les titres des chapitres
1. <i>Fresques, 1^{re} année du 2^e cycle Manuel B</i>	<i>Les revendications et les luttes dans la colonie britannique</i>
2. <i>Le Québec, une histoire à suivre..., 1^{re} année du 2^e cycle volume 2</i>	<i>La formation de la fédération canadienne</i>
3. <i>Présences, 1^{re} année du 2^e cycle volume 2</i>	<i>La modernisation de la société québécoise</i>
4. <i>Repères, 1^{re} année du 2^e cycle, manuel B</i>	<i>Les enjeux de la société québécoise</i>

Les 4 volumes 2 ^e année du 2 ^e cycle du secondaire	Les titres des chapitres
1. <i>Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, volume 1</i> 2. <i>Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 1</i> 3. <i>Fresques, 2^e année du 2^e cycle</i> 4. <i>Repères, 2^e année du 2^e cycle (Culture et mouvements de pensée ; Pouvoirs et pouvoirs ; Des enjeux de société du présent).</i>	<i>Population et peuplement</i> <i>Économie et développement</i>

Les 3 volumes 2 de la 2 ^e année du 2 ^e cycle du secondaire	Les titres des chapitres
1. <i>Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, volume 2</i> 2. <i>Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 2</i> 3. <i>Fresques, 2^e année du 2^e cycle, tome 2</i>	<i>Culture et mouvement de pensée</i> <i>Pouvoir et pouvoirs</i> <i>Un enjeu de société du présent</i>

Les 3 volumes 2 de ¹ la 2 ^e année du 2 ^e cycle du secondaire	Les titres des chapitres
1. <i>Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, volume 2</i> 2. <i>Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec, volume 2</i> 3. <i>Fresques, 2^e année du 2^e cycle, tome 2</i>	<i>Culture et mouvement de pensée</i> <i>Pouvoir et pouvoirs</i> <i>Un enjeu de société du présent</i>

ANNEXE D

PROFIL DU RECENSEMENT, RECENSEMENT DE 2016

Ce tableau montre le total, les données relatives au sexe masculin et au sexe féminin regroupées selon les géographies (titres de colonnes) pour les caractéristiques sélectionnées (titres de rangées).

	Montréal, Québec [Subdivision recensement]		V de [Pays]	Canada		
	Qualité des données , Montréal, Ville [Subdivision de recensement], Québec		Carte : Montréal, Ville [Subdivision de recensement], Québec	Qualité des données : Canada [Pays] Carte : geography 2		
	Changer géographie 1		Changer géographie 2			
	Total	Sexe masculin	Sexe féminin	Total	Sexe masculin	Sexe féminin
Caractéristique	Chiffres (à moins d'avis contraire)					
Population des minorités visibles						
Total - Minorités visibles pour la population dans les ménages privés - Données-échantillon (25 %)	1 663 225	814 170	849 050	34 460 065	16 971 575	17 488 485
Total de la population des minorités visibles	568 570	278 705	289 865	7 674 580	3 725 090	3 949 495
Sud-Asiatique	55 595	29 165	26 430	1 924 635	977 690	946 945

Chinois	54 670	25 245	29 430	1 577 060	746 400	830 665
Noir	171 385	81 705	89 675	1 198 540	580 070	618 475
Philippin	23 500	9 510	13 985	780 125	341 800	438 330
Latino-Américain	67 525	32 805	34 715	447 325	215 460	231 860
Arabe	122 185	64 920	57 265	523 235	276 425	246 810
Asiatique du Sud-Est	34 815	16 635	18 175	313 260	148 880	164 385
Asiatique occidentale	15 340	7 540	7 805	264 305	133 475	130 825
Coréen	4 225	2 015	2 210	188 710	89 110	99 600
Japonais	2 505	960	1 545	92 920	40 105	52 815

Minorité visible, n.i.a.	4 750	2 240	2 510	132 090	62 540	69 550
Minorités visibles multiples	12 085	5 960	6 120	232 375	113 140	119 230
Pas une minorité visible	1 094 650	535 470	559 180	26 785 480	13 246 485	13 539 000

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, C. (2016). *White Rage: The Unspoken Truth of Our Racial Divide*. Bloombury Publishing.
- Anne-Marie, L. (2010). *Caractéristiques démographiques de la communauté noire montréalaise : Les enjeux du troisième millénaire* (vol. 3). *Nouveaux enjeux et résumés des études. Étude démographique des communautés noires montréalaises*. Montreal Consortium for Human Rights Advocacy Training.
<https://www.mcgill.ca/mchrat/files/mchrat/EtudeDemogNoire2010.pdf>.
- Anne-Marie, L., Celemencki, J., Calixte, M. (2014). Youth Participatory Action Research and School Improvement: The Missing Voices of Black Youth in Montreal. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 283-307.
- Aubin, P. (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Austin, D. (2010). Narratives of power: historical mythologies in contemporary Québec and Canada. *Race & Class*, 52(1), 19-32. doi : 10.1177/0306396810371759
- Austin, D. (2015). *Nègres noirs, nègres blancs. Race, sexe et politique dans les années 1960 à Montréal* (traduit par C. St-Hilaire, V. Dassas). Lux.
- Aylward, C. A. (2008). *Canadian Critical Race Theory: Racism and the Law*. Fernwood Pub.
- Bancel, N. (2006). *La République coloniale*. Hachette Littératures.

- Bancel, N. (2014). *L'Invention de la race Des représentations scientifiques aux exhibitions populaires*. La Découverte, 2014.
- Bancel, N. et al. (2000, août). Des exhibitions racistes qui fascinaient les Européens. Ces zoos humains de la République coloniale. *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/2000/08/BANCEL/1944>. 16-17.
- Béchir Oueslati, M. M. A. et al. *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*. Chaire de Recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20Islam%20Québec%2023%2003%202010.pdf
- Bédard, É. (2011). *Enseignement et recherche universitaires au Québec : L'histoire nationale négligée*. Fondation Lionel Groulx. <https://www.fondationlionelgroulx.org/IMG/pdf/l-histoire-nationale-negligee.pdf>
- Bédard, R. et al. (2007). *Québec, une histoire à suivre. Manuel de l'élève : histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, 1^{re} année* (volumes 1 et 2). Éditions du Grand Duc.
- Bessière, A. (2012). *La contribution des Noirs au Québec : quatre siècles d'une histoire partagée*. Publications du Québec.
- Bilé, S. (2017). *Les Noirs. Clichés et préjugés de l'époque coloniale à nos jours*. Archipel.
- Blanchard, P. (2011). *Zoos humains et exhibitions coloniales : 150 ans d'inventions de l'autre*. La Découverte.
- Blanchard, P. G. et al. (2008). *Corps & couleurs*. CNRS éditions.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal Agence d'Arc.

- Blouin, C. (2005). *L'Occident en 12 événements : histoire et éducation à la citoyenneté, 1er cycle du secondaire* (vol. 1A, 2A, 1B, 2B). Éditions Grand Duc.
- Bonilla-Silva, E. (2009). *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bouchard, S. et al. (2011). *Elles ont fait l'Amérique. De remarquables oubliés*. Lux.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bouvier, F. (Mars 2009). L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté nationale au secondaire : retour sur un débat qui touche à l'essentiel. Repéré à www.crifpe.ca/download/verify/490 · PDF file
- Brathwaite, K. et al. (1996). *Educating African Canadians*. J. Lorimer.
- Brodeur-Girard, S. (2008). *Le Québec, une histoire à construire : histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, 2^e année* (vol. 1 et 2). Éditions Grand duc.
- Camphenoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Dunod.
- Cardin, J.-F. (2004). Chronique didactique. Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 44-48.

- Carter, J. K (2008). *Race : A Theological Account*. Oxford University Press.
- Cassivi, M. (2015, 15 janvier). Le « blackface » et l'indifférence. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/debats/chroniques/marc-cassivi/201501/15/01-4835475-le-blackface-et-lindifference.php>.
- Castaldo, C. et A. (2006). *Codes noirs : De l'esclavage aux abolitions*. Dalloz.
- Césaire, A. (1990). *Cahier d'un retour au pays natal*. Guérin.
- Chamoiseau, P. et al. (2009, avril-mai). Retrouver la mémoire du corps. La pensée noire. Les textes fondamentaux. *Le Point* (H.S. 22).
- Charland, A. et al. (2006). *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle* (Manuel de l'élève B). ERPI.
- Christophe Horguelin, M. L., et al. (2009). *Fresques, 2^e année du 2^e cycle* (vol. 1 et 2). Chenelière Éducation.
- Clawson, R. A. (2000). The Race Coding of Poverty in American Government College Textbooks. *Howard Journal of Communications*, 11(3), 179-188. doi: 10.1080/10646170050086312
- Clawson, R. A. (2002). Poor People, Black Faces: The Portrayal of Poverty in Economics Textbooks. *Journal of Black Studies*, 32(3), 352-361. doi: 10.1177/002193470203200305
- Coates, T.-N. (2016). *Une colère noire : lettre à mon fils*. Éditions Autrement.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes*.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2102605>
- Compère, L., Laperrière, A. (1991). *Les Jeux sont faits : perceptions et stratégies de jeunes Québécois français, Italiens, Haïtiens et de groupes mixtes de 5^e secondaire, dans un quartier à majorité française*. Institut québécois de recherche sur la culture.

- Cooper, A. (2007). *L'histoire de l'esclavage au Canada et de l'incendie de Montréal. La pendaison d'Angélique*. Les Éditions de l'Homme.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. O. Jacob.
- D'Almeida, R. A. (2010). *La présence des Noirs au Québec : état des lieux et examen de quatre manuels d'enseignement de l'histoire au XIXe siècle* [mémoire de maîtrise, université Laval].
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/21738>
- Dalmas, É. (2016). *La parole, outil de domination ?*
<https://scl.hypotheses.org/files/2017/01/Parole-outil-de-domination.-Emilie-Dalmas.-2016.pdf>.
- Dalongeville, A. (2006). *Regards sur les sociétés 1^{er} cycle (vol 1 et 2)*. Éditions CEC.
- Dalongeville, A. (2008). *Présences, 2^e année du 2^e cycle. Une histoire thématique du Québec (vol. 1 et 2)*. Éditions CEC.
- Dalongeville, A., Bachand, C.-A. (2007). *Présences : histoire et éducation à la citoyenneté 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire (vol. 1 et 2)*. Éditions CEC.
- Davakan, B. A. (2005). *Les représentations du « devoir de mémoire » en contexte de démocratie plurielle : analyse de discours des leaders africains et afro-descendants de Montréal* [thèse de doctorat, université du Québec à Montréal].
- Dei, G. J. S. (1995). Examining the case for "African-centred" schools in Ontario. *McGill Journal of Education*, 30(2), 178-198.
<https://mje.mcgill.ca/article/view/8239/6167>.
- Dei, G. J. S. (1996). The Role of Afrocentricity in the inclusive curriculum in Canadian Schools. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 170-186. doi : 10.2307/1495088
- Dei, G. J. S., Mazzuca, J., McIsaac, E., Zine, J. (1997). *Reconstructing Drop-Out: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students'*

- Disengagement from School*. University of Toronto Press. doi: 10.3138/9781442679078
- Delgado, R. (1989). Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative. *Michigan Law Review*, 87(8), 2411-2441.
- Delgado, R. (2012). *Critical Race Theory: An Introduction*. NYU Press.
- Delporte, C. (1994). Images et colonies. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 42, 129-131. doi : 10.2307/3771226
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 163, 33-46.
- Diakité, T. (2008). *La traite des Noirs et ses acteurs africains : du XV^e au XIX^e siècle*. Berg International.
- Diallo, D. (2012). *Histoire des Noirs aux États-Unis*. Ellipses.
- DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon Press books.
- Diène, D. (1997). *La route de l'esclave de l'Unesco*. Mémoires des abolitions de l'esclavage. <http://www.abolitions.org/index.php?IdPage=1173454388>
- Dionne, B. (2004). *Pour réussir : guide méthodologique pour les études et la recherche*. Beauchemin.
- Diop, C. A. (1955). *Nations nègres et culture*. Éditions Africaines.
- Direction de la recherche et de l'analyse prospective du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, (2010). *Portrait statistique de la population noire recensée au Québec en 2006*. Gouvernement du Québec. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-noire-2006.pdf>

- Donovan, K. (1995). Slaves and Their Owners in Ile Royale, 1713-1760. *Acadiensis*, 25(1), 3-32. doi : 10.2307/30303482
- Dorigny, M. (2006). *Atlas des esclavages : traites, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*. Autrement.
- Dorigny, M. (2009). *Les traites négrières coloniales. Histoire d'un crime*. Éditions Cercle d'Art.
- Douglass, F. (2007). *Mémoires d'un esclave Mémoires d'un esclave américain*. Lux.
- Duchesne, A. (2010, 18 mars). L'inégalité raciale persiste à Montréal. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/grand-montreal/201003/18/01-4261921-linegalite-raciale-persiste-a-montreal.php>
- Dumas, M. J., Ross, K. M. (2016). Be Real Black for Me: Imagining BlackCrit in Education. *Urban Education*, 5, 415-442.
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf
- El-Hélou, M. (2006). *Les représentations de « l'autre » dans les manuels de français langue seconde au Québec* [mémoire de maîtrise, UQAM]. <https://archipel.uqam.ca/2906/1/M9519.pdf>
- Elkouri, R. (2017, 13 janvier). Discrimination systémique. Cachez ce racisme... *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/7190e7f4-d4c9-4d7a-a22e-3af1b40dd030__7C__0.html

- Équiano, O. (2008). *Ma véridique histoire. Africain, esclave en Amérique, homme libre*. Mercure de France.
- Estimable, L. (2006). *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois : l'exemple du quartier Saint-Michel* [mémoire de maîtrise, UQAM]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/3489>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Seuil.
- Fanon, F. (1991). *Les damnés de la terre*. Gallimard.
- Fauvelle-Aymar, F.-X. (2009). *La mémoire aux enchères : l'idéologie afrocentriste à l'assaut de l'histoire : essai*. Verdier.
- Fehmiu Brown, P. (1998). *Marie-Josèphe-Angélique Montréal, Québec, 21 juin 1734*. Les 5 continents.
- Ferro, M. (2003). *Le livre noir du colonialisme XVI^e-XXI^e siècle : de l'extermination à la repentance*. Robert Laffont.
- Ferro, M. (2016). *La colonisation expliqué à tous*. Seuil.
- Flem, L. (1985). *Le racisme*. MA Éditions.
- Fombrun, O. R. (1980). *Histoire d'Haïti : des origines à l'indépendance : cours élémentaires et moyens*. Éditions de l'Action Sociale et Odette Roy Fombrun.
- Fortin, S. (2007). *Fresques : histoire et éducation à la citoyenneté : 2^e cycle du secondaire* (Manuels de l'élève A et B). Graficor.
- Foster, C. (1997). *A place called heaven: the meaning of being black in Canada*. Harper Collins.

- Fraïssé, C. (2003). La mémoire collective comme outil de légitimation d'une minorité. *Connexions*, 80(2), 79-91. doi : 10.3917/cnx.080.0079
- Gagnon, H. (2005-2006). *Réalités : histoire et éducation à la citoyenneté : 1^{er} cycle du secondaire* (Manuels de l'élève 1A et 1B). ERPI.
- Gagnon, H. (2005-2006). *Réalités : histoire et éducation à la citoyenneté : 1^{er} cycle du secondaire* (Manuels de l'élève, 2A et 2B). ERPI.
- Gale, T. (2008). Color-Blind Racism. Dans P. L. Mason (dir.), *Encyclopedia of Race and Racism*. Macmillan Reference USA.
<https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/color-blind-racism>
- Garcia, J., Tanner, D. E. (1985). The Portrayal of Black Americans in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 76(5), 200-204. doi: 10.1080/00377996.1985.10114468
- Gauvin, G. (2007). *Abécédaire de l'esclavage des Noirs*. Dapper.
- Gay, D. (2004). *Les Noirs du Québec, 1629-1900*. Septentrion.
- Gilborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and antiracism in educational theory and praxis. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27, 11-32.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste : Genèse et langage actuel*. Gallimard.
- Hage, G. (2000). *White Nation : Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. Routledge.
- Haley, A. (1977). *Racines*. Alta.
- Hall, S. (1980). Encoding, decoding. Dans Id et al. (dir.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979* (128-138). Routledge.
- Hall, S. (2007). *Identités et cultures : politiques des cultural studies*. Amsterdam.

- Harris, A. (2012). Foreword by Angela Harris. Dans R Delgado, J Stefancic (dir.), *Critical Race Theory : An Introduction*. NYU Press.
- Henson, J. (2010). *L'Oncle Tom mémoires*. Jourdan.
- Hérodote. (1948). *Histoire* (Livre II) *Euterpe*. Les Belles Lettres.
- Hérodote. (1997). *L'Égypte histoires* (Livre II). Les Belles Lettres.
- Hirald, P. (Janvier 2010). The Role of Critical Race Theory in Higher Education *Journal Home. The Vermont Connection*, 31.
<https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol31/iss1/7/>
- Ministère de l'Éducation. *Histoire et éducation à la citoyenneté*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf
- Hochschild, A. (2007). *Les fantômes du roi Léopold : la terreur coloniale dans l'état du Congo, 1884-1908*. Tallandier.
- Hrabovský, M. (2013). Concept of “Blackness ” in Theories of Race. *Asian and African Studies*, 22(1), 65-88.
- Immigration Francisation et Intégration Québec (2018). *Fondement de la société québécoise*. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>
- Immigration Francisation et Intégration Québec (2005). *La pleine participation à la société québécoise des communautés noires*.
<http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Consultation-communautes-noires-francais.pdf>
- Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure policies, practices, and prescriptions*. Greenwood Press.

- Jablonka, I. (2015). *Le négrier d'hier à aujourd'hui. Entretien avec Marcus Rediker*. <https://laviedesidees.fr/Le-negrier-d-hier-a-aujourd-hui.html>
- Jacobs, H. A. (1992). *Incidents dans la vie d'une jeune esclave*. V. Hamy.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Johnston, J. (2001). Mathieu Da Costa Along the Coasts of Nova Scotia? Some Possibilities. *Journal of the Royal Nova Scotia Historic Society*, 4, 152-154.
- Juteau, D. (1996). L'ethnicité comme rapport social. *Mots. Les langages du politique*, 49, 97-105.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Lafortune, G., Lainey, C., Lapointe, C., Sirois, P. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. doi : 10.7202/1004331ar
- Ki-Zerbo, J. (1972). *Histoire de l'Afrique noire, d'hier a demain*. Hatier.
- Klein, L. (2005). *Regards croisés sur un passé commun : anciens colonisés et anciens coloniaux face à l'action belge au Congo*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Kotek, J. (2008). Le génocide des Herero, symptôme d'un Sonderweg allemand ? *Revue d'Histoire de la Shoah*, 189(2), 177-197. doi : 10.3917/rhsho.189.0177
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Boréal.
- Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne : repenser le multiculturalisme*. Boréal.
- La Grenade-Meunier, M. (1995). *La présence des Noirs dans la société québécoise d'hier et d'aujourd'hui*. Ministère des affaires internationales, de

l'immigration et des communautés culturelles du Québec et Ministère de l'Éducation.

- Labelle, M. (2001). *Incorporation citoyenne et/ou exclusion ? La deuxième génération issue de l'immigration haïtienne et jamaïcaine*. Fondation canadienne des relations raciales.
- Labelle, M. (2010). *Racisme et antiracisme au Québec : discours et déclinaisons*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacombe, S., (2004). Compte rendu de Will Kymlicka, *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme*, Montréal, Boréal, 2003, 342 p. (Traduit de l'anglais par A. Robitaille.). *Recherches sociographiques*, 45(3), 596-599. doi : 10.7202/011472ar
- Ladson-Bilings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education ? *International journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 7-24.
- Ladson-Bilings, G., et William F. Tate. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Records*, 97, 47-68.
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. doi : <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Landry, J.-M. (2006). La Violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, 13(1), 85-92.
- Laperrière, A. (1998). épasser le racisme ? L'expérience contrastée de jeunes Montréalais d'origine haïtienne. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(1), 121-139.
- Lavallée, J. (2012). *Les résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire. Une histoire javellisée au service du présent*. Coalition pour l'histoire. <https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/une-histoire-javellisee-au-service-du-present.pdf>

- Laville, C. (2005-2006). *D'hier à demain/histoire et éducation à la citoyenneté : 1^{er} cycle du secondaire* (Manuels de l'élève A et B). Chenelière éducation.
- Lord, F. (2005). *Histoire en action : histoire et éducation à la citoyenneté : 1^{er} cycle du secondaire* (Manuels de l'élève 1 et 2). Thomson Groupe Modulo.
- Ly-Tall, A. B. (2017). *De la reine de Saba à Michelle Obama*. L'Harmattan.
- M'Bokolo, E. (1977). *Histoire générale de l'Afrique* (vol. 6). *La traite négrière*. Éditions UNESCO.
- M'Bokolo, E. (1997). *La route de l'esclave*. Éditions UNESCO.
- M'Bokolo, E. (2003). Afrique centrale : le temps des massacres. Dans M. Ferro (dir.), *Le livre noir du colonialisme XV^e-XXI^e siècle de l'extermination à la repentance*. Robert Laffont.
- Marie Mc, A. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire* [rapport final]. Université de Montréal.
http://chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- Mc Andrew, M., Milot, M., Triki-Yamani, A. (2010). *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*. Presses de l'Université Laval.
http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Cover%20L'%C3%A9cole%20et%20la%20diversit%C3%A9%202010.pdf
- McAndrew, M. (1986). Deuxième étude. Le Tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec (secteur francophone). Dans M. McAndrew, *Étude sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec* (191-193). Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.

- McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec* [rapport de recherche]. Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec.
- McLaurin, M. (1971). Images of Negroes in Deep South Public School State History Texts. *Phylon*, 32(3), 237-246. doi : 10.2307/273925
- Memmi, A. (1994). *Le racisme*. Gallimard.
- Mensah, J. (2010). *Black Canadians. History, Experience, Social Conditions* (2^e éd.). Fernwood Publishing.
- Mialet, O. (2017, 16 juin). Le génocide nazi s'est-il inventé en Namibie ? *Les Inrocks*, <https://www.lesinrocks.com/2017/06/16/actualite/monde/le-genocide-nazi-sest-il-invente-en-namibie/>
- Michel Sarra-Bournet, Y. B., Yves Bégin et Francine Gélinas. (2008). Repères, Histoire et éducation à la citoyenneté, 2e année du 2e cycle du secondaire. Dans (Éditions du Renouveau pédagogique).
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). *Éducation interculturelle*. <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/societe/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle/>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/SYN_CahierConsult_Politique.pdf
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Monique, C.-H. (2019). Critical Race Theory in Social Work Education. *Critical Social Work*, 13(2). doi: 10.22329/csw.v13i2.5861
- Moreau, D. (2006). Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. Dans M. Lebrun (dir.), *Le*

Manuel scolaire : Un outil à multiples facettes. Presses de l'université du Québec.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Presses universitaires de France.

Ndiaye, P. (2008). *La Condition Noire : essai sur une minorité française.* Calmann -Levy.

Nepveu, P. (2009). Le racisme au Québec : éléments d'une enquête. *Liberté*, 51(3), 53-76.

Paveau, M.-A. (2016, 17 août). Parler du burkini sans les concernées. De l'énonciation ventriloque. *La pensée du discours*.
<https://penseedudiscours.hypotheses.org/4734>

Payne, W. Derrick, A. Race, Racism and American Law [Compte rendu]. *National Black Law Journal*, 8(2). <https://escholarship.org/uc/item/5kc0r4gg>

Pellerin, E., Dufour, P., Greffet, F., Giasson, T. (2018). L'Occident terroriste. D'Hiroshima à la guerre des drones, de Noam Chomsky et André Vltchek, Montréal, Écosociété, 2015, 176 p. [Compte rendu]. *Politique et Sociétés*, 37(2), 201-203. doi : 10.7202/1048888ar

Perron, L.-S. (2017, 4 mars). Racisme à l'école : la mère songe à porter plainte à la Commission des droits de la personne. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/201703/04/01-5075552-racisme-a-lecole-la-mere-songe-a-porter-plainte-a-la-commission-des-droits-de-la-personne.php>.

Pierre-Jacques, C. (1981). *Le jeune Haïtien et l'école québécoise.* Presses de l'Université de Montreal.

Pierre, S. (2007). *Ces Québécois venus d'Haïti : contribution de la communauté haïtienne à l'édification du Québec moderne.* Presses internationales Polytechnique.

- Pigeon, D., Beauregard, Y., & Back, F. (2004). Entretien avec Marcel Trudel, pionnier de l'histoire de l'esclavage au Québec. *Cap-aux-Diamants*, 79, 15-19.
- Plumelle-Urbe, R. A. (2001). *La férocité blanche des non-Blancs aux non-Aryens : génocides occultés de 1492 à nos jours*. A. Michel.
- Poole, C. (2012). "Not of the Nation" : Canadian History Textbooks and the Impossibility of an African-Canadian Identity. *Southern Journal of Canadian Studies*, 5(1-2), 81-102. <https://ojs.library.carleton.ca/index.php/sjcs/article/view/290/201>
- Potvin, M., Carr, P. R., Lainey, C., Mc Andrew, M. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n1-ef2292/018097ar/>
- Potvin, M., Eid, P., Venel, N. (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec*. Athéna éditions.
- Potvin, M., Mc Andrew, M., Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Prince, M. (2000). *La véritable histoire de Mary Prince, esclave antillaise*. Albin Michel.
- Rediker, M. (2013). *À bord du négrier : une histoire atlantique de la traite*. Seuil.
- Relations (2013). Un racisme sans races : entrevue avec Étienne Balibar. *Relations*, (763), 13-17.
- Renaud, J., Germain, A., Leloup, X. (2004). *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Presses de l'Université Laval.

- Said, E. W. (1980). *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Seuil.
- Said, E. W. (1985). *Dans l'ombre de l'Occident et autres propos. Les Arabes peuvent-ils parler ?* Black Jack).
- Sala Pala, V. (2005). *Le racisme institutionnel dans la politique du logement social*. Presses universitaires du Midi.
- Sala-Molins, L. (1987). *Le code noir ou Le calvaire de Canaan*. Paris Presses universitaires de France.
- Salamanca, C. M. (2018). Les agences de placement à Montréal et le travail immigrant : une composante du racisme systémique au Québec ? *Sociologie et sociétés*, 50, 49-76.
- Salifou, A. (2006). *L'esclavage et les traites négrières*. Nathan.
- Sandrel, C. (2010). *Vénus et Hottentote : Sarah Bartman*. Perrin.
- Sarkozy, N. (2007, novembre 09). Le discours de Dakar de Nicolas Sarkozy. L'intégralité du discours du président de la République, prononcé le 26 juillet 2007. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar_976786_3212.html
- Schmidt, N. (2005). *L'abolition de l'esclavage : cinq siècles de combats, XVI^e-XX^e siècles*. Fayard.
- Schocker, J. B., Woyshner, C. (2013). Representing African American Women in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31. doi: 10.1080/00377996.2012.655346
- Secrétariat à la condition féminine. (2015). *Sans stéréotypes. Connaître et comprendre la réalité*. <http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/quest-ce-quun-stereotype/connaitre-et-comprendre-la-realite/>
- Sibony, D. (1997). *Le racisme ou La haine identitaire*. C. Bourgois.

- Sivane Hirsch. (2011). *Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. Université de Montréal. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/69.%20rapport_traitement_holocauste_.pdf
- Solorzano, D. et al. (2000). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *Journal of Negro*, 69, 60-73.
- St-Pierre, J. (2010). *Les représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves des écoles de langue française de l'Ontario de cinquième et de sixième année* [mémoire de maîtrise, université d'Ottawa]. <http://hdl.handle.net/10393/28725>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme différence et démocratie*. Aubier.
- Teisceira-Lessard, P. (2017, 12 avril). 100 % des retardataires « sont noirs », dit un ex-élu devenu prof. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201704/11/01-5087696-100-des-retardataires-sont-noirs-dit-un-ex-elu-devenu-prof.php>
- Thibaudeau, M. (1988). *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Ministère de l'éducation du Québec.
- Thibeault, A. et al. (2006). *Repères, 1^{re} année du 2^e cycle*. (Manuel de l'élève A). ERPI.
- Torczyner, J. L. (2001). *Projet d'étude démographique des communautés noires montréalaises. L'évolution de la communauté noire montréalaise : mutation et défis*. Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique.
- Torczyner, J. L. (2010). *Caractéristiques démographiques de la communauté noire montréalaise : Les enjeux du troisième millénaire* (vol. 3). CFDDHM. <https://www.mcgill.ca/mchrat/files/mchrat/EtudeDemogNoire2010.pdf>

- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Presses de l'Université du Québec.
- Tristan Mendès, F., Koteck, J. (2005). *Génocide Hereros et Camps de Concentration Allemands : Le Nazisme faisait ses classes en Afrique*. http://www.cran.ch/04_PageCentrale/01_DevoirMemoire/G%E9nocide-des-Hereros_et_Camps-de-Concentration.pdf
- Trouillard, S. (2016, 3 décembre). Nambie - Exposition à Paris : le premier génocide du XXe siècle, le massacre des Herero et des Nama. *France 24*. <https://www.france24.com/fr/20161203-exposition-premier-genocide-xxe-siecle-massacre-herero-nama-allemagne-memorial-shoah>.
- Trudel, M. (2004). *Deux siècles d'esclavage au Québec Dictionnaire des esclaves et de leurs propriétaires au Canada français*. HMH.
- Truth, S. (2016). *Récit de Sojourner Truth : une esclave du Nord, émancipée de la servitude corporelle en 1828 par l'État de New York*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Van Dijk, T. A. (1993). Discourse, cognition and society. Dans Christopher Hart et Piotr Cap (dir). *Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis*, 121-146. London ; Bloomsbury, 2014.
- Van Dijk, T. A. (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis. Discourse & Society*, 4(2), 249-283. doi: 10.1177/0957926593004002006
- Van Dijk, T. A. (1995). Discourse, power and access. Dans C. R. Caldas-Coulthard, M. (dir.), *Coulthard Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (1^{ère} édition, p. 84-103) Routledge.
- Vincent, S. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. HMH.

- Vue, R., Newman, C.B. (2010). Critical Race Theory in Education Research. Dans E. Baker, P. Peterson, B. McGaw (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Elsevier. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01738-3>
- Walker, W. S. G. (1980). *Précis d'histoire sur les Canadiens de race noire : sources et guide d'enseignement*. Centre d'édition du gouvernement du Canada.
- Walker, W. S. G. (1985). *La discrimination raciale contre les noirs au Canada*. Société historique du Canada.
- Webster, A. N. (2018, 29 juin). Le problème avec « SLĀV ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/531393/le-probleme-avec-slav>
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. La Découverte.
- Williams, D. W. (1998). *Les Noirs à Montréal 1628-1986 : essai de démographie urbaine*. VLB.
- Winks, R. W. (1997). *The Blacks in Canada a History*. McGill-Queen's University Press.
- Wolf, A. (1992). Minorities in U.S. History Textbooks, 1945-1985. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 65(5), 291-297. doi: 10.1080/00098655.1992.10114228
- Woodson, C. G. (2006). *The Mis-Education of the Negro*. African Tree Press.
- Ziegler, J. (2008). *La haine de l'Occident*. Albin Michel.