

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI[®]

Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**La représentation de l'immigration et des minorités
culturelles dans des manuels en français au Québec entre
1976 et 1999**

**par
Isabelle Racine
858566**

En vue de l'obtention d'une maîtrise en Sociologie

Directeur de thèse: Victor DaRosa

**Faculté des sciences sociales
Département de Sociologie
Université d'Ottawa
Le 20 septembre 2000**



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-57161-0

Canada

Abrégé

Au moyen d'une recherche à la fois qualitative et quantitative, la question de la représentation des groupes ethnoculturels et de l'immigration dans les manuels scolaires francophones du Québec est abordée dans cette thèse. Plus précisément, on y présente les résultats d'une analyse de contenu d'un corpus de manuels de l'élève pour les années scolaires 1976-1977 et 1998-1999 et on compare les résultats de cette analyse pour les deux années scolaires retenues. L'analyse quantitative et qualitative des images dans les manuels de français et de mathématiques révèle une diminution des préjugés et une augmentation de la représentativité des groupes ethnoculturels depuis les vingt dernières années. D'autre part, l'analyse qualitative des textes dans les manuels d'histoire et d'économie permet de constater une légère amélioration du traitement de l'immigration et de la réalité multiculturelle au Québec pour l'année scolaire 1998-1999. Cependant, un biais ethnocentrique demeure évident lors de l'analyse des ces manuels.

Remerciements

Que le professeur Victor DaRosa soit vivement remercié d'avoir accepté de diriger ce travail. Permettez-moi, entre autres, de souligner son humanisme, sa grande générosité et son dévouement. De plus, j'aimerais ajouter que sa contribution à mon cheminement fut primordiale à la rédaction de cette thèse.

À l'ensemble de mes professeurs de premier et de deuxième cycle, j'adresse mes remerciements les plus sincères pour l'ouverture qu'ils m'ont donnée sur le monde et pour la passion qu'ils ont suscitée chez moi à l'égard de la sociologie.

Que mon fiancé, Etienne Paquin soit profondément remercié pour son support, sa compréhension et sa grande patience. Je lui témoigne toute ma gratitude pour l'écoute et l'amour fournis depuis notre rencontre.

À ma mère, pour l'ensemble des fois où elle a révisé mes travaux afin de trouver les erreurs oubliées et pour sa détermination qui fut source d'inspiration.

À mon père, pour l'ensemble des services rendus depuis de nombreuses années, pour son sens de l'humour qui me fait régulièrement sourire et pour l'amour qu'il me donne jour après jour (je resterai toujours ta petite fille!).

Je dédie ce modeste travail à mes parents pour leurs encouragements et le soutien sans faille qu'ils m'ont toujours apporté, et ce, plus particulièrement dans les moments difficiles.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Chapitre 1: Contexte empirique	6
1.1. Complexification des sociétés modernes	6
1.2. Le système scolaire comme lieu de socialisation	18
Chapitre 2: Problématique, précisions conceptuelles et hypothèses	19
2.1. Problématique	19
2.2. Hypothèses	24
2.3. Définitions et concepts	24
Chapitre 3: Présentation de la recherche	29
3.1. Objects et limites	29
3.2. Méthodologie	34
Chapitre 4: Analyse des images	42
4.1. Précisions analytiques.....	42
4.2. Analyse quantitative.....	44
4.3. Analyse qualitative.....	49
Chapitre 5: Analyse des textes	68
5.1. Précisions analytiques	68
5.2. La représentation de l'immigration	71
5.2.1. L'immigration comme phénomène social et économique	74
5.2.2. L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays	78
5.2.3. L'immigration et l'immigrant au Québec	79
5.2.4. L'immigration et l'immigrant au Canada ou dans d'autres provinces ...	86
5.3. La réalité multiethnique au Québec	89
5.3.1. La diversité ethnique et culturelle	91
5.3.2. Présentation de culture spécifiques ou étude de cas	92
5.3.3. Les relations entre groupes «fondateurs» et groupes ethnoculturels	94
CONCLUSION	97

Introduction

La réalité contemporaine implique une plus grande diversité de groupes ethniques et linguistiques que d'états. La majorité des pays sont donc pluriethniques et l'idée d'un état homogène fait désormais presque uniquement partie d'un fantasme utopique. Ce fait indéniable n'empêche presque pas que le degré de pluralisme peut varier d'un état à l'autre. De plus, il faut distinguer différents types de pluralisme. Au Québec, notamment, le pluralisme linguistique s'ajoute à deux autres axes de différenciation soit la relation entre les groupes ethniques immigrants et le reste de la société ainsi que la relation entre les Premiers Peuples et la société «majoritaire».

Il faut souligner que les minorités constituent un phénomène universel et qu'elles englobent un ensemble de paramètres d'identité. En effet, le mot minorité s'utilise pour couvrir des réalités fort différentes telles que les minorités nationales, ethniques, raciales, religieuses, linguistiques, politiques, sexuelles, etc. Cependant, le présent travail s'intéresse plus concrètement aux minorités définies comme étant des «groupes dont les caractéristiques sont raciales, religieuses, ethniques ou linguistiques» (Bauer, 1994: 9).

Par ailleurs, il s'avère important de se pencher sur le « processus de catégorisation officielle des habitants d'un territoire étatique » (Fontaine et Shiose, 1995: 91). Selon Berger et Luckman (1966), les catégories culturelles se construisent, se modifient et disparaissent à travers l'interaction sociale. Ainsi, l'acte de catégoriser les acteurs sociaux doit être examiné en tant qu'opération sociale. La création de l'ethnicité n'apparaît donc pas comme une opération anodine. Il est à noter que les institutions jouent un rôle majeur

dans cette opération sociale. Selon Fontaine et Shiose, « la catégorisation culturelle effectuée au sein d'organisations politiques ne représente pas la réalité des faits sociaux, mais plutôt une prise de position fondée sur l'intérêt politique » (1995: 92). Comme le souligne Guillaumin (1972: 185), « la catégorisation est un processus qui ramène toujours les minoritaires dans les limites qui leur sont assignées ». Ainsi, la catégorisation se définit par une désignation qui marque la minorité et la constitue en groupe délimité pour la majorité.

« La situation concrète de conflits, de compétitions et de coopération entre les acteurs sociaux conduit à des catégorisations culturelles qui deviennent vite des dichotomies de type majorité/minorité. Les catégories minoritaires sont ainsi non seulement déclassées par la majorité, mais également divisées entre elles, en état de compétition et de conflit, ce qui les empêche de s'unir politiquement » (Fontaine et Shiose, 1995: 93).

De plus, selon Danielle Juteau Lee (1979: 3), le mouvement continu des frontières ethniques, qui résulte des transformations au sein des critères d'inclusion et d'exclusion, « entraîne les transformations subséquentes au niveau de l'identification, de l'appartenance et du " nous " collectif ». Les changements qui affectent l'organisation sociale tels que les transformations économiques ou politiques ont donc un impact sur les critères d'inclusion et d'exclusion. Ainsi, l'expansion et le resserrement, l'érosion et la multiplication des frontières ethniques sont tributaires des modifications de l'organisation sociale et de l'interaction sociale. Entre autres choses, l'on peut ajouter que « l'État contemporain devient, à l'instar de l'anthropologue de jadis, le producteur principal des catégories culturelles » (Fontaine et Shiose, 1995: 93).

À titre d'exemple, l'on peut s'attarder au lexique politique québécois et plus précisément à la catégorie institutionnalisée des « communautés culturelles ». La logique politique de la diffusion de cette expression a eu comme conséquence de créer, « malgré toutes les confusions et contradictions, une frontière légale et politique entre les citoyens résidant au Québec » (Fontaine et Shiose, 1991: 443). Plus spécifiquement, la médiation symbolique associée depuis les années 1960 à la production d'une communauté politique québécoise et d'un État-nation québécois s'acharne à établir une séparation et une délimitation entre le « nous », Québécois de souche, et les « autres », membres des communautés culturelles ou ethnoculturelles. En conséquence, « le politique, en référence aux données " ethniques ", a produit des catégories politiques devenant des catégories sociales dans l'environnement » (Fontaine et Shiose, 1991: 445).

En d'autres mots, la catégorisation sociale mise au point par le pouvoir politique au Québec, depuis les années soixante, « s'imbrique à même un processus de fragmentation ethnique à forte teneur idéologique » (Fontaine, 1993: 58). Tel qu'il est indiqué par Fontaine dans son livre Un labyrinthe carré comme un cercle, le pouvoir politique québécois tente de consolider le mythe de la « nation québécoise » (un groupement culturellement monolithique et essentiellement francophone). Pour ce faire, le gouvernement du Québec tente incessamment de définir les « communautés culturelles ».

« Depuis 1981, le gouvernement du Québec de même que différentes organisations étatiques et non étatiques proposent de nombreux critères pour définir les communautés culturelles. Or, ils n'énoncent pas une définition opérationnelle de cette catégorie sociale qui émerge du politique. Au contraire, cette catégorie sociale renvoie plutôt à une infinité de critères flous et contradictoires. Toutefois, un trait

central se dégage. Les «communautés culturelles» servent à désigner tous ceux qui ne sont pas membres de la «communauté nationale ». (Fontaine, 1993: 48)

Compte tenu de ce qui précède, c'est-à-dire de l'explication du processus de catégorisation officielle, il s'avère important de situer la présente thèse à l'extérieur du discours étatique. En effet, malgré l'utilisation d'une terminologie conventionnelle, le présent travail adopte une approche critique vis-à-vis ce cadre de référence ethnicisé. Cependant, du fait que l'objet d'étude implique l'utilisation d'une telle terminologie, certains mots seront empruntés au vocabulaire officiel. Notamment, les « groupes ethnoculturels » et les « groupes minoritaires » seront définis en s'inspirant d'une approche sociologique.

Par ailleurs, le cadre théorique à la base de cette étude se compose principalement de documents sociologiques et d'analyses gouvernementales. Effectivement, la majorité des volumes utilisés sont des documents qui traitent de l'immigration et de l'éducation selon une perspective sociologique. Ensuite, afin de saisir les politiques gouvernementales et les directions prises par l'enseignement au Québec, plusieurs documents ministériels et officiels ont été retenus. Il faut souligner que certaines approches théoriques ont volontairement été omises dans l'élaboration de cette thèse. L'objectif était plutôt d'observer les manuels scolaires comme tel afin d'arriver à déceler une amélioration ou une détérioration de la représentation des groupes ethnoculturels et de l'immigration dans les manuels scolaires. En conséquence, l'auteure est consciente de la possibilité d'aborder la question du racisme, de l'immigration et de l'ethnocentrisme sous d'autres facettes et a expressément décidé de restreindre sa recherche à l'analyse des manuels scolaires.

En définitive, cette thèse est élaborée avec un souci critique à l'égard du discours ethnicisé et omet consciemment certaines approches théoriques et exclut sciemment certaines tendances analytiques.

Chapitre 1

Contexte empirique

1.1 Complexification des sociétés modernes

À la lumière de ce qui précède, il faut s'attarder aux caractéristiques générales de la société québécoise. Plus spécifiquement, la période de la fin du XX^e siècle permet de souligner diverses tendances socio-économiques, culturelles et politiques. Les mutations et le changement social dans les sociétés contemporaines révèlent une certaine augmentation de la complexité des sociétés modernes. Le présent chapitre tente d'exposer quelques tendances et caractéristiques structurelles du Québec depuis les années soixante et se penche sur les changements majeurs dans la réalité pluriethnique.

Pour commencer, au niveau économique, le Québec a connu des changements structurels importants. Notamment, « l'économie a connu, entre 1960 et 1990, une croissance soutenue et quasi ininterrompue » (Daigle et Rocher, 1992: 25). Cette croissance fut d'abord très rapide (entre 1960 et 1975) et s'inscrit dans une période de prospérité d'après-guerre pour les pays caractérisés par la propriété privée, par l'économie de marché et généralement, par la démocratie politique. La seconde période de croissance économique, de 1975 à 1990, fut plutôt lente et s'inscrit dans une poussée mondiale inflationniste accompagnée de taux d'intérêts élevés. L'économie des pays occidentaux depuis les années soixante permet d'observer trois tendances générales qui s'appliquent également au Québec, tendances qui ont entraîné des changements dans le mode de vie de

la population. D'abord, l'industrialisation et l'urbanisation ont favorisé une migration vers les villes et une polarisation grandissante entre la campagne et la ville. La croissance économique explique en grande partie la migration urbaine. Cependant, un autre phénomène parallèle est l'étalement urbain caractérisé par la popularité des banlieues. Il faut ajouter que la tertiarisation, c'est-à-dire l'augmentation de l'importance des services dans l'économie, s'observe au Québec à la suite de la baisse en importance de l'agriculture et à la hausse du niveau de vie. Selon Gary Caldwell,

« Le Québec connaît un dépeuplement de ses régions rurales périphériques, qui est à la fois la conséquence de l'industrialisation de l'agriculture, de la disponibilité croissante de services dans des centres urbains régionaux et de la modernisation de la vie qui rend la vie rurale moins attrayante ». (Langlois, 1990: 30)

Certains auteurs vont jusqu'à affirmer qu'il existe un « sous-développement durable » au Québec. Selon Charles Côté, il existe indiscutablement « un processus systématique de vidage d'un grand nombre de régions, vidage létal puisqu'il affecte essentiellement les segments de population qui normalement assureraient la capacité de reproduction naturelle des localités et des régions » (Côté, 1991: 14). Toujours selon Côté, « ce déséquilibre structural dans la répartition des effectifs démographiques sur le territoire québécois, met objectivement en cause la capacité d'une majorité de régions, d'assurer leur pérennité » (Côté, 1991: 14). En somme, la polarisation ville-campagne est devenue indéniable dans la seconde partie du vingtième siècle.

D'autre part, le visage du monde du travail a profondément été transformé depuis les années soixante. À cet effet, l'on peut souligner l'entrée massive des femmes sur le

marché du travail. À la suite de leur contribution active à l'effort de guerre, la majorité des femmes sont retournées au foyer. Par conséquent, il fallait attendre l'arrivée des années soixante afin de noter un changement radical du taux d'activité des femmes au Québec : « de 1966 à 1990, le taux d'activité féminin est passé de 33,4% à 54,6%, alors que celui des hommes diminuait de 79,4% à 74,7% » (Daigle et Rocher, 1992: 30). Il faut ajouter que la croissance la plus marquée du taux d'activité est observable chez les femmes adultes âgées de 25 à 44 ans (45,8% en 1975 et 72,6% en 1986) (Langlois, 1990: 143). Un autre phénomène important des trois dernières décennies en Amérique du nord est la hausse tendancielle et continue du taux de chômage depuis 1960 et la persistance du chômage à un niveau élevé depuis la seconde moitié des années soixante-dix. Ce phénomène socio-économique important « entraîne la détérioration du niveau de vie d'une proportion croissante de la population, avec tout ce que cela signifie de misère humaine et de dégradation du tissu social » (Daigle et Rocher, 1992: 34).

Parmi les enjeux et défis des prochaines décennies, le vieillissement de la population génère plusieurs réflexions. Au Québec, ce phénomène démographique pose tout d'abord le problème des régions. Effectivement, l'exil des jeunes des régions périphériques vers les agglomérations urbaines additionné au vieillissement de la population risque d'engendrer une diminution considérable de la population de certains villages, diminution qui pourrait entraîner la fermeture de ces villages et même de régions entières. Ensuite, un autre effet du vieillissement de la population se fera sentir sur les dépenses publiques pour les services sociaux et de santé. En quarante ans, de 1941 à 1991, « la proportion de la population âgée de 65 ans ou plus a presque doublé et l'espérance de vie a augmenté d'un tiers » (Langlois, 1990: 73). En conséquence, on peut s'attendre à ce

que les dépenses publiques de santé subissent des pressions grandissantes. Finalement, le vieillissement démographique risque d'affecter l'économie. Notamment, la croissance du nombre de dépendants en proportion de la population en âge de travailler menace l'existence du système de pension tel qu'il existe aujourd'hui.

Un autre phénomène qui contribue à la complexification des sociétés modernes est la modification de la structure de l'emploi. L'implantation généralisée de nouvelles technologies dans le monde du travail, l'accord sur le libre-échange et « la multiplication de nouvelles expériences de réorganisation du travail ont placé les questions de la qualification et de la formation de la main-d'œuvre au centre des débats publics » (Bernier, 1990: 11). La mutation du travail s'explique en partie par la nouvelle structure des qualifications. En effet, on observe un renforcement de la division du travail basée sur la formation scolaire. Ensuite, « les entreprises semblent vouloir donner une importance plus grande qu'auparavant aux groupes de techniciens et de professionnels » (Bernier, 1990: 122). D'autre part, le nouveau modèle de la qualification implique la mise en place progressive de nouveaux types de savoirs qui sont plus abstraits et font appel « à des capacités intellectuelles et à des activités axées sur le diagnostic et la résolution de problèmes » (Bernier, 1990: 15). D'autres études soulignent que la notion de travail collectif devient plus centrale. Plus précisément, le travail requiert désormais des compétences à la coopération et au travail de groupe (Rosanvallon et Troussier, 1987). Il est à noter que l'acquisition des « nouveaux types de savoir » ne relève pas exclusivement de la formation scolaire. En effet, ces différents types de savoir s'acquièrent en grande partie à travers le travail. À cet égard, Colette Bernier écrit : « l'acquisition des savoirs passe souvent par divers groupes de discussion, par la constitution de petits groupes de travail et par une

importance croissante de la fonction de formation dans l'entreprise » (1990: 124). Il faut remarquer que les transformations appliquées au monde du travail ont engendré la nécessité chez certains travailleurs d'effectuer un retour aux études même si l'expérience en milieu de travail joue dorénavant un rôle considérable dans l'amélioration des qualifications du travailleur.

Afin d'effectuer un survol des changements observables dans la société moderne depuis la seconde moitié du vingtième siècle, il faut souligner que la vie familiale a connu des mutations notables et que ces transformations se situent en périphérie des autres changements sociaux d'envergure qu'on a pu observer depuis les trente dernières années. Plus précisément, on peut constater que « changements de société et changements familiaux sont étroitement liés » (Daigle et Rocher, 1992: 357). À cet égard, plusieurs phénomènes et changements sociaux présentent une interrelation étroite avec l'espace familial. Renée B. Dandurand souligne plusieurs de ces changements sociaux (Daigle et Rocher, 1992). Notamment, l'augmentation de l'espérance de vie, la révolution contraceptive, les nouvelles technologies de la reproduction et le détachement de la tutelle de l'Église permettent de mieux saisir les transformations de la vie familiale. Ensuite, l'augmentation de la participation des femmes mariées au salariat et l'importance accrue de la scolarisation chez les jeunes ont également affecté la vie familiale des sociétés contemporaines. Cette brève énumération de transformations dans la sphère publique permet de mieux saisir les modifications dans la vie familiale depuis les quarante dernières années. En effet, « la sphère privée n'est pas coupée de la sphère publique et les changements qui s'observent dans l'une se répercutent inmanquablement dans l'autre » (Dandurand, dans Daigle et Rocher, 1992: 366).

Diverses sont les facettes de la vie familiale qui se sont modifiées en quelques années. Pour commencer, on peut souligner que la famille n'est plus nécessairement synonyme de consanguinité et que la résidence commune est plus déterminante que le lien du sang dans la définition sociologique et statistique récente de la famille. Ainsi, la famille d'aujourd'hui se caractérise plus par la cellule familiale étroite que par la famille « élargie » et concerne tous les individus, peu importe la nature de la famille. Ensuite, on note une modification des conduites conjugales : « l'indice synthétique de divortialité a quintuplé entre 1969 et 1987 » (Langlois, 1990: 134) , le divorce survient plus tôt après le mariage (Duchesne 1989: 86) et les taux de nuptialité ont diminué (Langlois, 1990 : 133).

Il faut ajouter que les unions de fait ont connu une croissance notable (Daigle et Rocher, 1992 : 367), que la famille a diminué de taille et que « le paysage matrimonial s'est transformé, d'un modèle quasi unique d'union indissoluble, sanctionnée par l'Église, à une véritable mosaïque de situations : mariage religieux, mariage civil, ou union consensuelle suivie ou pas d'un mariage ; divorce, séparation ou «désunion libre», chacun pouvant être suivi ou pas de remariage, ou de cohabitation » (Daigle et Rocher, 1992 : 367).

La société québécoise, comme la majorité des sociétés modernes, a connu une multitude de transformations depuis les années soixante. Tel qu'il est mentionné depuis les dernières pages, plusieurs changements socio-économiques, culturels et politiques permettent de déduire une complexification des sociétés modernes. Avant de se pencher sur les modifications sociétales plus intimement attachées au sujet de cette thèse, il importe d'ajouter qu'au cours des trente dernières années, « les médias de masse ont acquis une

importance stratégique dans la dynamique sociale » (Daigle et Rocher, 1992: 549). Ce « maillage » communicationnel et informationnel a fait ressentir ses effets lors des crises et des réformes scolaires depuis les années soixante. En effet, l'éducation fait désormais partie intégrante de l'univers médiatique et les industries culturelles sont devenues des acteurs influents du développement socio-économique.

Pour ce qui est des transformations de l'éducation, Pierre Chenard et Mireille Lévesque écrivent :

« À l'instar de l'ensemble de la société, le système scolaire québécois a connu de profondes mutations, s'inscrivant ainsi dans un courant qui touche tout l'Occident ». (Daigle et Rocher, 1992: 385)

Les années cinquante et soixante au Québec furent une période marquée par les comités d'étude et les commissions d'enquête dont le mandat était « d'élargir et d'enrichir le débat sur l'éducation » (Daigle et Rocher, 1992: 386). La réforme scolaire fut modelée par des choix fondamentaux de société et a permis de situer le système scolaire « dans un environnement, dans une conjoncture qui traite à la fois des questions politiques, économiques et sociales »(Daigle et Rocher, 1992: 386). En somme, la réforme du système éducatif au cours des quatre dernières décennies se caractérise ultimement par l'aspiration vers une démocratisation de l'éducation.

« Dans cette visée de démocratisation scolaire s'inscrivaient des objectifs aussi nombreux qu'ambitieux, à savoir : élever le taux de fréquentation scolaire, assurer à tous un meilleur enseignement, diminuer les cas d'abandon scolaire, relever le niveau des études professionnelles, uniformiser l'accès aux études supérieures,

assurer une meilleure orientation scolaire et professionnelle ». (Daigle et Rocher, 1992: 387)

L'évolution de la scolarisation au Québec depuis les années soixante peut s'observer à l'aide de divers indicateurs et inclut plusieurs aspects. Notons d'abord, une tendance vers l'accroissement du niveau de scolarité de la population. Selon Langlois (1990: 296), l'accroissement le plus marqué du niveau de scolarisation s'observe chez les personnes de 15 ans ou plus ne fréquentant plus l'école. Ensuite, la fréquentation scolaire à temps complet chez les jeunes de 15 à 24 ans a également connu une hausse marquée. L'explosion de l'effectif scolaire s'accompagne d'une prolongation des études (voir Tableau 1)

Tableau 1

Taux de fréquentation scolaire selon l'âge en 1950, 1961 et 1986

Âge	1950	1961	1986
12 ans	95,0%	100,0%	100,0%
13 ans	75,0%	100,0%	100,0%
14 ans	57,0%	99,3%	100,0%
15 ans	35,0%	88,0%	97,0%
16 ans	16,5%	55,5%	90,0%
17 ans	11,5%	34,0%	64,9%
18 ans	-	17,7%	56,2%

Source : Conseil supérieur de l'éducation (1988b); tableau tiré de : Daigle et Rocher (1992), page 388.

Langlois (1990) souligne également l'accroissement de la fréquentation et des diplômés au niveau universitaire. Selon ce dernier, « le taux de fréquentation des universités, pour les 20-29 ans, a presque doublé entre 1975 et 1988 » (Langlois, 1990: 546). Une évolution parallèle du nombre de baccalauréats et de maîtrises s'observe. L'accès à l'enseignement collégial général a également connu une hausse soit de 23,8% en 1972 à

40,5% en 1987 (Langlois, 1990: 545).

Un autre des acquis marquants de la réforme scolaire fut de diminuer l'inégalité de scolarisation entre les sexes. En effet, on remarque une amélioration du taux de participation des femmes aux études collégiales. Plus précisément, la croissance des effectifs féminins au niveau collégial a été beaucoup plus importante que la croissance des effectifs masculins et ce, plus particulièrement depuis les années quatre-vingt (Daigle et Rocher, 1992). D'ailleurs, la présence des femmes s'est également accrue parmi les diplômés universitaires : « 39% des baccalauréats en 1973 et 53,5% en 1988 ; 15,2% des doctorats en 1973 et 29,5% en 1988 » (Langlois, 1990: 547). Cependant, la concentration des étudiants dans certains secteurs d'enseignement plus traditionnels reste marquée (notamment les sciences de la santé, les arts, l'éducation...).

La démocratisation de l'éducation depuis les quarante dernières années implique également une intégration des minorités culturelles. La diversité des minorités culturelles au Québec entraîne des responsabilités particulières pour le système d'éducation. À cet égard, il faut souligner que la provenance des immigrants au Québec, depuis les années soixante-dix, est de plus en plus variée. Effectivement, l'origine des nouveaux immigrants arrivant au Québec était surtout européenne jusque vers les années 1970. Or depuis une trentaine d'années, la proportion des Asiatiques a presque doublé et « Haïti a été le principal lieu de provenance d'immigrants entre 1974 et 1988 » (Langlois, 1990: 582) (Voir le Tableau 2 à la page suivante)

Tableau 2

Les cinq pays^a ayant fourni le plus d'immigrants selon l'importance de ces derniers, Québec, 1969-1988

Année	1	2	<u>Rang</u> 3	4	5
1969	France	Grèce	Italie	Royaume-Uni	États-Unis
1970	États-Unis	France	Grèce	Italie	Royaume-Uni
1971	États-Unis	Grèce	Portugal	France	Italie
1972	États-Unis	Portugal	Grèce	France	Italie
1973	États-Unis	Haïti	Portugal	Grèce	France
1974	Haïti	États-Unis	Royaume-Uni	France	Grèce
1975	Haïti	France	Royaume-Uni	États-Unis	Vietnam du Sud
1976	Haïti	États-Unis	Liban	France	Vietnam du Sud
1977	Haïti	France	Liban	États-Unis	Royaume-Uni
1978	Haïti	France	États-Unis	Portugal	Chili
1979	Vietnam du Sud	Haïti	France	Laos	États-Unis
1980	Vietnam du Sud	Kampuchea	Laos	Haïti	France
1981	Haïti	Vietnam	France	Royaume-Uni	Kampuchea
1982	Haïti	France	Vietnam	Pologne	Kampuchea
1983	Haïti	Vietnam	France	El Salvador	Pologne
1984	Haïti	Vietnam	France	Royaume-Uni	Kampuchea
1985	Vietnam	Haïti	Liban	France	Hong-Kong
1986	Haïti	Liban	Sri Lanka	France	Vietnam
1987	Haïti	Liban	Sri Lanka	France	Iran
1988 ^b	Liban	Haïti	France	Hong-Kong	Portugal

a. Lieu de naissance.

b. Données préliminaires pour 1988.

Source : Conseil supérieur de l'éducation (1988b); tableau tiré de : Langlois (1990), page 588.

On peut ajouter que ce sont surtout les immigrants en provenance du Tiers-Monde qui fournissent la majeure partie des contingents depuis trente ans. Jacques Henripin écrit, à propos des immigrants venant du Tiers-Monde au Québec : « presque négligeables en nombre avant 1970, ils ont vu leur part augmenter progressivement pour atteindre 70% au cours des années récentes » (Henripin, dans Gagnon, 1994: 290). À l'instar de ce qui précède, une précision s'impose. La modification du visage ethnique au Québec depuis les années 1970 n'implique pas une augmentation continue du nombre d'immigrants. À la hausse jusqu'aux années soixante, le taux d'immigration au Québec a connu une baisse substantielle depuis 1966 ; « le taux brut annuel d'immigration est passé de 7,8 pour mille habitants en 1966 à 2,1 en 1984 pour remonter à 3,9 en 1988 » (Langlois, 1990: 582). De

plus, les migrations ne concernent pas uniquement les immigrants étrangers ; il faut aussi tenir compte des migrations entre les provinces du pays. Pour le Québec, les migrations entre provinces sont plus importantes que les échanges de population avec les pays étrangers. Le Québec a régulièrement agi comme terre de transition pour une proportion considérable d'immigrants depuis les années cinquante.

«Les mouvements migratoires entre le Québec et le reste du Canada sont importants, souvent même davantage que les migrations internationales. En conséquence, la migration interprovinciale pèse plus lourdement dans le solde migratoire net que la migration internationale». (Duchesne, 1989:102)

Langlois (1990) précise que la diminution des soldes migratoires interprovinciaux depuis 1984 explique le solde migratoire global positif du Québec des dernières années.

En résumé, on note un changement dans la répartition et dans l'importance des pays sources d'immigration au Québec. Plus précisément, depuis les années 1970, la part des pays européens s'est sensiblement amoindrie tandis que celles des pays du Tiers-Monde a connu une croissance inégalée auparavant.

Il importe également de souligner que la réalité pluriethnique n'est pas seule à expliquer l'introduction grandissante d'une diversité ethnique, linguistique, religieuse et « raciale » dans les écoles francophones. Tel qu'il est souligné par Laczko (1995), l'intégration des immigrants, à la suite de l'élection du Parti québécois de 1976, repose désormais principalement sur les institutions francophones. Ainsi, après l'adoption de la loi 101 en 1977, la composition ethnodémographique de l'école francophone au Québec a été

transformée par l'arrivée d'un nombre croissant de jeunes issus des minorités ethniques ou « racisées ». Par exemple, « en 1992-1993, les enfants allophones ou issus de l'immigration comptaient pour environ 35% de la clientèle des écoles francophones de l'île de Montréal ». (Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal, 1996: 79). Antérieurement, l'intégration des nouveaux arrivants s'opérait principalement à l'aide du système scolaire anglophone.

Ainsi donc, malgré une diminution de l'immigration au Québec, celle-ci est de plus en plus visible, entre autres, à cause du poids relatif croissant des immigrants en provenance d'Asie et de Haïti. Ensuite, « depuis l'application de la loi 101, les enfants d'immigrants doivent fréquenter l'école française alors qu'ils allaient en majorité dans les écoles anglaises auparavant » (Langlois, 1990: 382). Conséquemment, les écoles de langue française comportent une nouvelle concentration d'allophones et ce, particulièrement dans la région de Montréal.

Somme toute, les changements majeurs survenus au Québec au niveau de la réalité pluriethnique s'inscrivent dans un courant général de complexification des sociétés modernes. Tel qu'il est mentionné auparavant, le Québec, au cours des quarante dernières années, a subi plusieurs modifications aux niveaux socio-économique, politique et culturel. À cet égard, on peut préciser qu'il existe une relation indéniable entre plusieurs des modifications observées au Québec en quarante ans. La dynamique contemporaine engendre une influence mutuelle entre divers aspects de la vie sociale. En conséquence, la diversification de la population québécoise a eu des répercussions dans différentes sphères de la vie publique.

1.2 Le système scolaire comme lieu de socialisation

Outre la complexification des sociétés modernes et la modification de la réalité pluriethnique, il faut s'attarder à l'importance de l'école dans la lutte au racisme. Dans l'ensemble des sociétés modernes, l'école joue un rôle essentiel en matière d'intégration des immigrants et de développement de relations harmonieuses entre citoyens. L'école se présente comme étant l'un des principaux lieux de transmission de la culture. La socialisation des individus s'effectue à travers une multitude d'institutions sociales influentes dans la socialisation au cours de la vie. Selon Marie McAndrew :

« Le système public d'éducation, plus particulièrement les niveaux primaires et secondaires qui sont les seuls où l'on retrouve l'ensemble de la population des jeunes, constitue un lieu central de socialisation, qui oriente dans une certaine mesure, les visions du monde et les choix politiques et sociaux des futurs citoyens » (1986b: 131).

L'école apparaît donc comme un « partenaire absolument essentiel dans la recherche d'une nouvelle ouverture et d'une conception de la société québécoise moins ethnocentrique » (McAndrew, 1986b: 131). Cependant, malgré son influence, le système scolaire ne peut à lui seul assurer une modification des attitudes et des valeurs envers des problématiques telles que la diversité culturelle et ethnique, l'immigration ou les conflits interethniques. Tout compte fait, l'école se révèle être un outil privilégié et primordial afin de favoriser l'ouverture de la société et de maintenir une lutte acharnée au racisme.

Chapitre 2

Problématique, précisions conceptuelles et hypothèses

2.1 Problématique

L'importance d'une éducation interculturelle dans le système scolaire québécois est une préoccupation centrale pour les organismes gouvernementaux et les divers intervenants du milieu et ce, principalement depuis l'application de la loi 101. L'introduction d'une diversité ethnique, religieuse et linguistique dans les écoles francophones fait surgir la question de l'adaptation de l'enseignement à une population de plus en plus multiculturelle. Comme l'indique Marie McAndrew, « le changement radical des mentalités que suppose ce projet de société pluriculturelle ne saurait certes se faire très rapidement et demandera sans aucun doute des efforts sociétaux importants » (McAndrew, 1986b: 131). À cet égard, l'école se révèle être un outil primordial afin de promouvoir une société québécoise moins ethnocentrique. Selon Yuki Shiose, l'école est une institution de socialisation importante, car « c'est à l'école et dans la classe, entre autres, que l'on apprend l'ordre et les règles du jeu social » (Shiose, 1995: 2) La question de l'adaptation de l'enseignement à une population de plus en plus multiculturelle est une donnée de l'ensemble des sociétés industrialisées. Au Québec, cependant, l'inquiétude liée à la réalité pluriethnique s'explique en grande partie par l'introduction rapide de cette nouvelle problématique.

« En moins d'une génération, les Québécois francophones ont eu à se redéfinir : d'un groupe ethnique minoritaire replié sur lui-même et axé sur sa propre survivance culturelle, on est passé à la conception nouvelle d'un groupe majoritaire devant non seulement servir de pôle d'attraction pour les autres groupes ethnoculturels, mais aussi s'ouvrir et se transformer à leur contact ». (McAndrew, 1984: 24)

Depuis l'adoption de la Charte des droits et libertés de la personne en 1975, l'Assemblée nationale a pris des dispositions qui interdisent la discrimination dans différentes sphères de la vie publique. Plus précisément, les articles 10 et 11 font ressortir des attitudes sociales qu'il faut essentiellement promouvoir.

« 10. Toute personne a droit à la reconnaissance et l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. »

« 11. Nul ne peut diffuser, publier ou exposer en public un avis, un symbole ou signe comportant discrimination ni donner une autorisation à cet effet. »

Dans cette optique et à la suite de l'adoption de la loi 101 qui, comme il l'a été mentionné auparavant, a introduit un pluralisme notable dans les écoles francophones, le ministère de l'Éducation souligne, dans L'École québécoise-Énoncé de politique et plan d'action, que pour être approuvé, un manuel scolaire devra :

« Éviter de reproduire les schémas sexistes ou racistes et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants ». (MEQ, 1979 b)

Il faut rappeler que le système éducatif ne peut à lui seul assumer une modification des valeurs face à des questions complexes telles que l'immigration, la diversité ethnique ou culturelle et les conflits interethniques. Toutefois, en tant qu'agent de socialisation, le système scolaire formel oriente et façonne, dans une certaine mesure, les visions du monde, les opinions, les comportements ainsi que les conceptions politiques et sociales.

« Le contenu explicite ou implicite des manuels scolaires n'apparaît que comme un des éléments du processus [de transmission des connaissances, valeurs et attitudes à l'égard des immigrants], processus où des facteurs humains difficiles à évaluer demeurent centraux ». (McAndrew, 1984: 25)

Ainsi, la relation pédagogique peut ajuster ou modifier l'information présentée dans le corpus scolaire. Cependant, en considérant le rôle joué par les enseignants, l'idéologie véhiculée dans les manuels scolaires demeure primordiale, car les manuels servent d'outils pédagogiques pour les enseignants. Les manuels scolaires sont un reflet de la société globale, un outil de transmission des connaissances et un instrument privilégié de socialisation des étudiants. Partant de ce fait, l'on peut comprendre l'importance d'exclure les préjugés négatifs et les stéréotypes discriminatoires des livres scolaires. Ajoutons que l'ethnocentrisme amène certains auteurs de manuels éducatifs à imposer leur vision des faits comme objective et donc, à déformer la réalité en omettant les préoccupations et les visions des groupes minoritaires.

En somme,

« l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ». (Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26.2).

L'analyse des préjugés dans les manuels scolaires n'est pas un champ d'études complètement nouveau. À la suite de la Première Guerre mondiale, ce genre d'enquête connut un certain essor en Europe. L'UNESCO s'attarda à la lutte contre les préjugés transmis par l'école en 1946 et « proposa des critères généraux d'évaluation des manuels afin d'éliminer les erreurs, les interprétations trop subjectives et toutes expressions pouvant attirer le mépris ou la haine envers les peuples étrangers » (Arcand et Vincent, 1979: 17). Les premières études de manuels scolaires au Canada étaient des analyses comparatives du traitement des Canadiens anglais et des Canadiens français. Arcand et Vincent mentionnent notamment les travaux de Lasalle-Leduc et al. (1963), de Trudel et Jain (1968) et de Laloux-Jain (1974). Outre ces analyses, quelques autres ouvrages portèrent sur les manuels scolaires au Québec : Comment on abrutit nos enfants (1962) écrit par Chalvin et l'étude de Lise Dunnigan sur les stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires (1975).

L'analyse du traitement des minorités dans les manuels scolaires nationaux a engendré plusieurs publications depuis le début des années soixante. Les premiers ouvrages s'attardaient à faire ressortir les passages racistes ou xénophobes à l'aide d'études quantitatives. Les ouvrages contemporains sur le sujet mettent l'accent sur l'aspect

qualitatif de l'analyse. Marie McAndrew procède à une analyse qualitative de l'ethnocentrisme et son analyse concerne les manuels autorisés en 1983 et 1984 par le ministère de l'Éducation du Québec. Par ailleurs, Denis Blondin dans son livre L'Apprentissage du racisme dans les manuels scolaires s'attarde à l'utilisation du concept de race dans les manuels et démontre la transmission d'une vision racialisée du monde « dans une culture qui dénonce presque unanimement le racisme ». (Blondin, 1990: 13)

La présente recherche se distingue par l'aspect comparatif de son analyse et par sa méthode à la fois qualitative et quantitative. L'auteure s'attarde plus précisément à la représentation de l'immigration et des groupes ethnoculturels dans les manuels scolaires francophones du Québec et l'étude implique une analyse des manuels pour les années scolaires 1976-1977 et 1998-1999. Précisons que le choix des années scolaires à la base de l'étude ne s'est pas effectué de façon purement aléatoire. Bien que l'année scolaire 1998-1999 ait été retenue à cause de son caractère récent, l'année 1976-1977 a été sélectionnée pour des raisons plus méthodiques. En effet, l'objectif était d'étudier des manuels approuvés avant et après la publication en juin d'un document intitulé: Critères pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique. La même année, le ministère de l'Éducation souligne, dans L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action que, pour être approuvé, un manuel scolaire doit éviter de reproduire des schémas raciaux et assurer un équilibre dans la représentation de modèles aux enfants. Ainsi, les manuels acceptés par le ministère de l'Éducation après 1979 devraient démontrer une nette amélioration par rapport aux manuels agréés en 1976-1977.

2.2 Hypothèses

En se basant sur les travaux de Marie McAndrew et de Denis Blondin, cette thèse devrait démontrer une baisse substantielle des préjugés raciaux dans les manuels scolaires entre l'année scolaire 1976-1977 et l'année scolaire 1998-1999. La recherche tente d'évaluer à quel point il y a eu une diminution du biais ethnocentrique dans les livres scolaires en vingt ans. Par ailleurs, l'analyse des manuels devrait révéler, selon la perspective de Marie McAndrew, une meilleure représentation visuelle au niveau qualitatif et quantitatif des groupes ethnoculturels. Finalement, le traitement de l'immigration et de la réalité pluriethnique si l'on se base sur les observations de Denis Blondin, devrait être moins stéréotypé dans les manuels récents. L'auteure prévoit cependant la persistance d'un biais ethnocentrique qui privilégie les préoccupations et la vision du groupe majoritaire.

2.3 Définition et concepts

Avant de s'attarder à la précision des objectifs et des détails méthodologiques, il convient d'effectuer un survol de quelques concepts importants. La clarification conceptuelle à l'aide de définitions permettra de mieux saisir les assises de la problématique.

Tout d'abord, le concept de groupe ethnoculturel correspond à un ensemble de personnes qui partagent une identité, laquelle provient d'une histoire collective et distincte. Ainsi, les groupes ethnoculturels possèdent une culture, des coutumes, des croyances et des traditions particulières. Selon Perrot et Preiswerk, le groupe ethnoculturel « se différencie

des autres groupes par des traits culturels spécifiques, et ceci, non seulement en quelques détails (nourriture, habillement), mais en un ensemble d'options fondamentales (cosmogonie, système de valeurs...) » (Perrot et Preiswerk, 1975: 37).

L'ethnie, quant à elle, se définit comme :

« Une population désignée par un nom (ethnonyme), se réclamant d'une même origine, possédant une tradition culturelle commune, spécifiée par une conscience d'appartenance au même groupe dont l'unité s'appuie en général sur une langue, un territoire et une histoire identiques ». (Boudon, Raymond et al., 1995: 83)

Précisons que le même territoire peut être partagé par plus d'une ethnie et que la même ethnie peut se retrouver dans des régions éloignées.

Par ailleurs, la socialisation abordée dans le premier chapitre se présente plus spécifiquement comme un processus d'intériorisation des normes et des valeurs. Il faut souligner que ce processus s'effectue avec la participation d'un ensemble d'agents actifs. Notamment, l'école s'avère être un agent ayant pour but explicite la socialisation. Ainsi donc, la socialisation s'opère en tant que :

« Processus par lequel la personne apprend et intériorise les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs ». (Rocher, 1992 : 131)

D'autre part, les notions de préjugés et de stéréotypes discriminatoires sont essentielles à la présente recherche. En effet, elles permettent de saisir comment certains manuels scolaires peuvent avoir une influence négative, laquelle risque d'annihiler les efforts pour combattre le racisme. Pour commencer, le préjugé doit être perçu comme un jugement prématuré et comme une opinion adoptée sans examen. Selon G.W. Allport (1954) le préjugé se définit comme :

« Un jugement porté sur un groupe avant toute expérience et toute analyse ; il a donc une fonction de simplification et fonctionne sur le principe de la généralisation ». (Boudon et al., 1995 : 180)

En conséquence, les préjugés sont souvent le produit du milieu ou de l'éducation et empêche le développement d'un jugement objectif. Les préjugés négatifs sont ceux qui peuvent engendrer la discrimination et le racisme. Selon la définition déjà ancienne de Allport (1954: 7), le préjugé négatif s'explique par

« une attitude contraire ou négative à l'égard d'une personne du seul fait de son appartenance à un groupe, sous prétexte que cette personne partage les caractéristiques négatives définies par l'image populaire du groupe ». (Arcand et Vincent, 1979: 12)

Pour ce qui est des stéréotypes, ils s'appuient également sur le principe de généralisation. Effectivement, ils se définissent par une représentation simplifiée de la réalité. Cette image figée d'un groupe est conférée et imputée « à partir de généralisations qui camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur du groupe ». (Lemay, 1987: 42).

Quant aux stéréotypes discriminatoires, ils proviennent d'un usage répétitif d'un jugement de valeur et provoquent l'exclusion du groupe social visé. En somme, les stéréotypes et les stéréotypes discriminatoires s'appuient sur des préjugés couramment répandus dans un milieu donné.

Ensuite, il faut souligner que le concept d'ethnocentrisme fait référence à l'ethnie et à la culture. Selon les termes de Perrot et Preiswerk, l'ethnocentrisme peut se définir comme :

« L'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des autres dont on interprète les caractéristiques à travers notre mode de pensée ». (Perrot et Preiswerk, 1975 : 49)

Tout compte fait, l'ethnocentrisme peut entraîner des situations d'incompréhension culturelle et, lorsqu'il est présent dans les manuels scolaires, divulgue uniquement la position du groupe majoritaire. Ainsi, il gêne l'adaptation de la majorité francophone à la réalité pluraliste.

En dernière analyse, il importe de se pencher sur le racisme. Sans prétendre donner toutes les acceptations et les acceptions du concept de racisme, disons d'emblée qu'il correspond à l'utilisation profitable d'une différence. Selon Guillaumin (1972), « le racisme est un mode de biologisation du social, un processus de naturalisation de la différence érigée en absolu ». (Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal, 1996 : 20).

Albert Memmi entrevoit également le racisme à partir d'une mise en relief de la différence.

Selon ce dernier,

« Le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de la victime, afin de légitimer une agression ». (Memmi, 1994 : 14)

Ainsi le racisme doit être perçu comme une construction imaginaire de différences à partir d'un principe de racisation. Denis Blondin (1990) apporte des précisions importantes sur ce sujet. Selon ce dernier, la croyance en l'existence de « races » humaines doit être considérée comme une des composantes du racisme, « élément nécessaire, mais non suffisant, [...] on ne peut parler de racisme ou d'idéologie en général, tant que le langage en question n'est pas fusionné à la doctrine, c'est-à-dire réinvesti des jugements de valeurs qui permettent de l'utiliser pour affirmer une supériorité ou légitimer un rapport de domination ». (Blondin, 1990 : 11). L'auteur ajoute que le racialisme désigne plus spécifiquement la composante explicative ou théorique de l'idéologie raciste. Le concept de racialisme découle de la théorie raciale et s'explique par l'idée que « la délimitation des écarts entre races est le résultat d'un processus social, et non pas une donnée (naturelle) de départ » (Blondin, 1990 : 12). Ainsi donc, le racialisme désigne l'utilisation de la théorie raciale comme théorie scientifique afin de délimiter les groupes en termes raciaux.

Chapitre 3

Présentation de la recherche

3.1 Objet et limites

À la lumière de ce qui précède, l'on peut affirmer que cette recherche constitue une analyse de contenu d'un corpus de manuels scolaires, lesquels sont sélectionnés à partir des listes du matériel didactique ou des manuels scolaires approuvés par le ministère de l'Éducation pour les années scolaires 1976-1977 et 1998-1999 afin de tenter de cerner le traitement qui est fait, par les auteurs de ces manuels, de deux thématiques, soit, l'immigration et la réalité multiethnique au Québec. Par ailleurs, cette thèse se penche également sur la représentation visuelle des groupes ethniques dans les manuels. L'objectif ultime est de comparer les résultats obtenus à l'aide d'une analyse à la fois quantitative et qualitative des données, pour les années scolaires retenues, afin de déterminer à quel point la représentation des thématiques étudiées s'est améliorée ou du moins transformée en une vingtaine d'années.

Avant de se pencher sur la méthodologie de la recherche, il convient d'en cerner plusieurs limites afin de spécifier son objet et d'éviter toutes critiques face à l'omission de certains aspects. Pour commencer, le choix du corpus de manuels scolaires analysé a donné lieu à plusieurs limites pour cette étude. Tout d'abord, l'auteure a privilégié les documents qui figurent sur les listes officielles d'approbation du matériel didactique publiées par le ministère de l'Éducation. Plus précisément, les volumes retenus pour l'année 1976-1977 devaient faire partie du «supplément 49» du Bulletin officiel, qui donne la liste complète

des « *Manuels agréés par le ministère de l'Éducation pour les écoles de langue française 1976-1977* ». Ensuite, les manuels à l'étude pour l'analyse de l'année scolaire 1998-1999 devaient être mentionnés dans le document intitulé « Le matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 1998-1999 » ou dans le document « Le matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire (formation générale) 1998-1999 ». Il faut ajouter que la liste de matériel didactique approuvé pour l'année scolaire 1998-1999 est également accessible sur Internet, à l'adresse « www.meq.gouv.qc/bamd_f.htm ». Il est vrai que la présence d'un manuel sur la liste officielle d'approbation ne fournit pas de renseignement quant à la fréquence de son utilisation dans les commissions scolaires; cependant, l'apparition d'un titre de manuel dans la liste officielle confère à ce dernier une certaine « légitimité » (McAndrew, 1984 : 32). Selon Marie McAndrew, les manuels sélectionnés par le ministère de l'Éducation « sont censés représenter l'idéologie officielle québécoise, du moins les normes à l'intérieur desquelles peut s'exercer le pluralisme et la liberté d'expression des auteurs » (1984 : 32).

Une seconde limitation s'est effectuée après avoir regardé les listes officielles de matériel approuvé et constaté la multitude de types d'ouvrages. En effet, les listes publiées par le ministère de l'Éducation incluent tous les types de matériel scolaire, du cahier d'exercices et de l'atlas au guide d'enseignement pour le professeur. À l'instar de ce qui a été mentionné dans le chapitre précédent, cette thèse se penche sur les manuels scolaires en tant qu'outil de socialisation et de transmission des connaissances. Cependant, afin d'effectuer une étude réaliste, vu la longueur optimale d'une thèse, l'auteure a décidé de se restreindre à l'étude des livres de l'élève. La justification de ce choix repose sur l'idée selon laquelle les livres de l'élève sont en contact direct avec les étudiants et constituent l'outil

premier d'apprentissage. De plus, plusieurs professeurs s'inspirent du contenu de ces manuels afin de mettre en application les plans de cours et de préparer les sessions d'enseignement.

La troisième délimitation se caractérise par son aspect pratique. En effet, les manuels retenus pour l'analyse devaient être disponibles à la Bibliothèque nationale du Canada. L'auteure avait d'abord décidé de considérer tous les manuels disponibles dans la région de l'Outaouais en tant que population d'étude, mais après avoir tenté d'obtenir des manuels des archives d'écoles secondaires ou des autres bibliothèques, cette tentative sembla trop complexe et inutile, car dans plusieurs cas, les manuels recherchés n'étaient pas en réserve. De plus, plusieurs des manuels mentionnés sur les listes officielles, et plus spécialement sur la liste du matériel didactique accepté pour l'année 1976-1977, ne paraissaient pas dans le registre de la Bibliothèque nationale. Le manquement au dépôt légal se montre plus ou moins contrôlé pour les manuels anciens et, en conséquence, certains livres ont dû être éliminés en raison de la difficulté d'obtenir une copie de ceux-ci.

D'autre part, après un premier contact avec le corpus de manuels scolaires présents à la Bibliothèque nationale, l'auteure a choisi de réduire la population étudiée en déterminant un échantillon plus approprié pour la recherche. À titre d'information supplémentaire, un survol préliminaire des différentes matières a eu lieu afin de sélectionner les disciplines scolaires dont les manuels correspondaient plus adéquatement aux différentes parties de la thèse. Ainsi, une sélection des matières les plus significatives a été réalisée en fonction de l'analyse des images et de l'analyse d'extraits portant sur l'immigration et la réalité multiethnique. Dans le premier cas, les disciplines qui

s'appliquaient le mieux à l'analyse des images comportaient une proportion élevée de représentations visuelles pour les deux années scolaires analysées. De plus, les images devaient être composées principalement de dessin, car ces derniers contiennent le plus souvent les stéréotypes . Les matières dont les volumes répondaient de façon plus pertinente à ces caractéristiques étaient le français et les mathématiques. Quant à l'analyse des deux thématiques de la thèse (l'immigration et la réalité multietnque), les manuels d'histoire et d'économie sont ressortis en raison des nombreuses citations et des passages inclus qui concordaient avec ces sujets.

Ensuite, la réduction de l'échantillon a nécessité une dernière opération afin de maximiser les résultats de la recherche. Certes, il aurait été possible de conserver l'ensemble des manuels disponibles pour chacune des matières retenues. Cependant, comme l'analyse ne se limite pas à l'aspect quantitatif, il semblait préférable de diminuer la taille de l'échantillon. De cette façon, l'étude effectuée permettra assurément une analyse plus détaillée et approfondie tout en favorisant une plus grande fiabilité des résultats qualitatifs. Cette dernière opération a d'abord requis une numérotation de l'ensemble des manuels disponibles pour chacune des matières étudiées. Ensuite, l'échantillon a pu être réduit à l'aide d'une sélection probabiliste, c'est-à-dire de façon aléatoire simple. L'utilisation d'une table de nombres aléatoires a donc été requise.

En regard du lieu d'origine des manuels scolaires, l'auteure aurait pu décider d'examiner uniquement les manuels produits au Québec par des auteurs francophones. Néanmoins, l'alternative était d'envisager un corpus qui comprend des manuels français, canadiens-anglais, américains traduits, etc. Cette deuxième option a paru plus juste parce

que les manuels présentés aux étudiants dans les écoles francophones du Québec proviennent d'une multitude de pays et que l'origine d'un volume n'affecte pas l'influence de ce dernier dans la formation des opinions futures des étudiants. Marie McAndrew dans son étude réalisée en 1984 utilise la même approche et ajoute, pour justifier cette décision, que

« comme nous ne nous intéressions pas uniquement au reflet de l'idéologie québécoise mais aussi à ce qui est effectivement transmis aux étudiants, nous avons choisi de n'écarter aucun volume d'après le critère de son origine mais d'en tenir compte dans le codage afin de tenter de cerner des similitudes et des divergences ». (McAndrew, 1984 : 33)

Ainsi, l'analyse des extraits et des images pour cette thèse n'élimine pas un volume en raison de son origine, mais prend note de cette caractéristique dans l'analyse.

En terminant, il faut s'attarder à la sélection des deux thèmes qui orientent la seconde partie de la recherche, c'est-à-dire l'analyse des textes. Plusieurs thématiques associées aux relations interethniques auraient possiblement pu composer cette section du travail. L'auteure a cependant décidé de s'arrêter sur la représentation de l'immigration et de la réalité multiethnique. Comme plusieurs des délimitations de la recherche, ce choix fut influencé par les travaux de Marie McAndrew sur les manuels scolaires au Québec en 1983 et 1984. De cette façon, il sera possible de tirer des conclusions plus poussées en comparant brièvement les résultats de cette thèse avec ceux de Mme McAndrew. Ajoutons que la seconde thématique, soit la réalité multiethnique, ne sera abordée qu'en regard du traitement de la réalité culturelle québécoise. L'étude plus générale du traitement de la diversité culturelle dans le monde et de la représentation des peuples « étrangers » dans les

manuels scolaires francophones pourrait constituer une analyse distincte en soi en raison des proportions élevées du traitement de ce thème dans certaines matières telles que la géographie notamment.

En somme, cette étude comporte plusieurs limites qui permettent de mieux saisir l'objet de la recherche et justifient l'omission de certains aspects possibles. De plus, cette thèse a pour objectif de favoriser une conscientisation du public face à l'effet pervers probable de certains volumes et tente indirectement de minimiser les manifestations racistes chez la population étudiante.

3.2 Méthodologie

La démarche méthodologique pour ce travail a débuté par une phase exploratoire pendant laquelle plusieurs volumes et matières ont été consultés. Tel qu'il l'a été mentionné dans la précision des limites, cette étape préparatoire a permis de sélectionner les matières à l'étude et de réduire l'échantillon de façon à ce que la tâche soit plus réaliste.

Ensuite, la seconde étape consistait à effectuer une première lecture rapide du corpus afin de créer une grille d'analyse pour chacune des parties de la recherche. La construction des fiches d'évaluation a également été grandement inspirée par les travaux de Vincent et Arcant (1979) et de McAndrew (1984). Chacune des fiches comporte une première section portant sur les caractéristiques générales du manuel et de la citation étudiés. Cette section permet principalement d'obtenir de l'information sur l'origine, le titre du manuel et la page où se situe l'image (ou l'extrait textuel) analysé. Cette partie de la

grille permet aussi une compilation statistique des sources et caractéristiques des éléments composant l'échantillon. De cette façon, il sera possible, si c'est nécessaire, de retrouver le passage étudié plus facilement. La seconde partie, quant à elle, s'attarde plus particulièrement aux données nécessaires pour l'analyse quantitative et qualitative dans le cas des images et pour l'analyse qualitative dans le cas des extraits de textes. Il faut indiquer ici que cette recherche ne constitue pas une analyse statistique poussée. Les calculs effectués ont plutôt comme objectif de faire ressortir les proportions accordées à la représentation des groupes ethnoculturelles dans les manuels étudiés. Notons également que la fiche d'analyse des images sert à souligner les caractéristiques attribuées aux communautés culturelles dans les manuels au Québec et permet de comparer les niveaux de préjugés négatifs présents en 1976-1977 et en 1998-1999. Par ailleurs, les grilles d'étude des textes permettent de conserver et d'ordonner l'information avant l'analyse qualitative.

Finalement, soulignons que l'ensemble des grilles comporte une section afin de reproduire les citations ou de décrire les images observées. De cette façon, l'auteure peut retourner à la phase première d'analyse, c'est-à-dire avant l'interprétation, sans avoir à reconsulter les volumes.

En somme, cette recherche propose une lecture particulière des manuels scolaires afin d'en faire ressortir le traitement qu'on y fait de l'immigration, des groupes ethnoculturels et de la réalité multiethnique au Québec.

(Voir les fiches d'analyse aux pages subséquentes)

Grille d'évaluation des images

1- Caractéristiques générales du manuel

- a) Titre: _____
- b) Auteur(s): _____
- c) Éditeur: _____
- d) Année de publication: _____
- e) Approbation pour l'année scolaire: 1- 1976-1977
2- 1998-1999
- f) Matière: 1- Français
2- Mathématiques
- g) Niveau: 1- Élémentaire
2 - Secondaire
- h) Origine: 1- Québécois
2- Américain traduit
3- Canadien-anglais traduit
4- Français
5- Autre, préciser _____

2- Analyse de contenu d'une image spécifique

- a) Description de l'image: _____

- b) Image située à la page: _____
- c) Nombre de personnage(s): 1- Identifiable(s) à une ethnie ou une communauté culturelle
_____ (répondre à la question)
2- Identifiable(s) à la majorité _____
- d) Caractéristiques physiques des personnages «ethniques»: _____

- e) Les personnages sont représentés: 1- À l'école

- 2- Dans un rôle lié à un travail rémunéré
(répondre à la question f)
- 3- Dans un rôle lié à un travail domestique
- 4- En famille
- 5- En situation de loisir ou de jeu
- 6- Dans des rôles folkloriques ou caricaturaux
associés à un groupe ethnique ou à une culture
spécifique
- 7- Autre

- f) Si le personnage au travail fait partie d'un groupe ethnoculturel, est-il représenté dans un emploi traditionnellement imparti à un groupe minoritaire? 1- Oui
2- Non
- g) Les personnages de premier plan sont: 1- Identifiables à la majorité
2- Identifiables à une ethnie ou une communauté
culturelle
3- Identifiables à la majorité et à un groupe
culturel
4- Ne s'applique pas
- h) Les personnages secondaires sont: 1- Identifiables à la majorité
2- Identifiables à une ethnie ou une communauté
culturelle
3- Identifiables à la majorité et à un groupe
culturel
4- Ne s'applique pas
- i) Les personnages d'arrière-plan sont: 1- Identifiables à la majorité
2- Identifiables à une ethnie ou une communauté
culturelle
3- Identifiables à la majorité et à un groupe
culturel
4- Ne s'applique pas

j) Commentaires: _____

Grille d'évaluation des textes
Thème 1- l'immigration

1- Caractéristiques générales du manuel

- a) Titre: _____
 b) Auteur(s): _____
 c) Éditeur: _____
 d) Année de publication: _____

e) Approbation pour l'année scolaire: 1- 1976- 1977
 2- 1998- 1999

f) Matière: 1- Histoire
 2- Économie

g) Niveau: 1- Élémentaire
 2 - Secondaire

h) Origine: 1- Québécois
 2- Américain traduit
 3- Canadien-anglais traduit
 4- Français
 5- Autre, préciser _____

2- Analyse de contenu d'un extrait spécifique:

a) Extrait à la page: _____

b) Cet extrait traite principalement de: 1- L'immigration comme phénomène social ou économique
 2- L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays
 3- L'immigration et l'immigrant au Québec
 4- Autres

c) Cet extrait traite de l'immigration: A) 1-Maintenant (depuis 1960)
 2-Autrefois- Préciser la période _____

B) 1-Ailleurs
 2-Dans le pays d'origine du manuel

d) Pour la société d'accueil, l'immigration est:

- 1- Un phénomène essentiellement positif sur tous les plans
 2- Un phénomène positif, orienté selon des perspectives économiques
 3- Un phénomène positif, orienté selon des perspectives linguistiques
 4- Un phénomène positif, orienté selon des perspectives culturelles ou sociales

Grille d'évaluation des textes
Thème 2- la réalité multiethnique au Québec

1- Caractéristiques générales du manuel

- a) Titre: _____
 b) Auteur(s): _____
 c) Éditeur: _____
 d) Année de publication: _____

- e) Approbation pour l'année scolaire: 1- 1976- 1977
 2- 1998- 1999

- g) Matière: 1- Histoire
 2- Économie

- h) Niveau: 1- Élémentaire
 2 - Secondaire

- i) Origine: 1- Québécois
 2- Américain traduit
 3- Canadien-anglais traduit
 4- Français
 5- Autre, préciser _____

2- Analyse de contenu d'un extrait spécifique:

- a) Extrait à la page: _____
- b) Cet extrait traite principalement : 1- Du phénomène général de la diversité ethnique et culturelle (répondre à la question d)
 2- D'une présentation de cultures spécifiques ou étude de cas (répondre à la question e)
 3- Des relations interethniques entre groupes «fondateurs» et groupes ethnoculturels (répondre à la question f)
 4- Autres
- c) La question étudié se situe: 1- Maintenant (depuis 1960)
 2- Autrefois, préciser la période _____
- d) La diversité ethnique et culturelle est présentée:
- 1- Comme un fait neutre (y compris énumération statistique)
 2- Comme un fait regrettable contre lequel il faut se défendre (position assimilatrice)
 3- Comme un fait regrettable contre lequel il faut bien composer (tolérance stricte sans ouverture)

Chapitre 4

Analyse des images

4.1 Précisions analytiques

Afin d'obtenir des données significatives et appropriées pour cette thèse, l'étape d'analyse des images a dû débiter par l'élimination de certains types d'images et de personnages. Avant la phase de collecte de données et après consultation du document «Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique» l'auteure a décidé de ne pas considérer les personnages antropomorphes et les personnages merveilleux (des martiens, par exemple). Cette décision repose principalement sur l'impossibilité d'associer adéquatement et avec assurance ces personnages aux groupes ethnoculturels ou à la majorité. Par ailleurs, les images analysées peuvent être des photos ou des dessins; cependant, les manuels analysés doivent comporter plus de dessins, car les préjugés se retrouvent le plus souvent dans ce type d'illustration. Ensuite, ajoutons que les œuvres d'art et toutes les autres formes de représentation visuelle où il peut être difficile d'identifier les composantes ne sont pas retenues pour l'analyse (par exemple des graffitis).

Il faut également préciser, à la suite de la description méthodologique, que les livres sélectionnés pour cette section du travail sont au nombre de dix-neuf. En tenant compte de ce corpus de manuel, soulignons que onze correspondent à l'année scolaire 1998-1999 et que les huit autres proviennent de la liste officielle pour l'année scolaire 1976-1977. Parmi les onze livres observés pour l'année scolaire 1998-1999, cinq ont uniquement servi à la

collecte de données quantitatives (pour les proportions d'images et le degré de représentativité des communautés culturelles). En conséquence, six livres ont été utilisés afin de recueillir les données qualitatives des images pour cette année scolaire. Par contre, uniquement, un manuel pour l'année 1976-1977 a été omis pour l'analyse détaillée des types d'images en raison de l'absence de personnages associés à un groupe ethnique.

Afin de tirer des conclusions, une fois la collecte de données terminée, plusieurs alternatives étaient offertes. Le ministère de l'Éducation possède une série de critères qu'il utilise afin d'observer le niveau de représentativité des différents groupes. Notamment, on peut lire dans le guide d'élimination pour les stéréotypes discriminatoires (1988) que les personnages associés à une minorité doivent «se trouver dans les illustrations dans une proportion adéquate, c'est-à-dire environ 25 %, des personnages et que dans tous les cas, il doit y avoir au moins 15 % de personnages que l'on peut associer à une nation autochtone ou à des communautés ethniques ou culturelles » (MEQ, 1988 :30). Ensuite, le ministère de l'Éducation souligne que les manuels doivent offrir une présentation adéquate des personnages associés à une minorité (1988 :23). Ainsi, l'évaluation de la représentativité dans les manuels au programme comporte deux facettes, soit une facette quantitative et un aspect qualitatif. Pour cette thèse, l'analyse quantitative des images sera basée sur les dix-neuf volumes choisis et cherchera à faire ressortir le taux de représentativité des groupes ethnoculturels pour chaque manuel. La seconde partie du chapitre sera plus précisément orientée vers l'analyse qualitative à l'aide d'une description détaillée des observations pour les treize livres sélectionnés.

4.2 Analyse quantitative

L'analyse pour cette section du travail a requis la création de tableaux afin de mieux visualiser et de calculer la représentation des communautés ethnoculturelles pour chaque manuel et, en second lieu, d'observer les pourcentages moyens pour les années scolaires 1998-1999 et 1976-1977. Le premier tableau souligne le nombre de personnages identifiables à une ethnie en fonction de chaque volume et le nombre de personnages identifiables à la majorité pour les mêmes volumes. De plus, ce tableau présente la représentativité des groupes ethnoculturels dans chaque volume à l'aide d'un calcul de pourcentage. (Voir le Tableau C ci-dessous)

Tableau C

Représentation des groupes ethnoculturels en fonction de chaque manuel scolaire analysé

Titre du manuel	Origine du manuel	Approuvé pour l'année scolaire:	Nombre de personnages identifiables à une ethnie	Nombre de personnages identifiables à la majorité	Poucentage des groupes ethnoculturels
Tandem 1	Québécois	1998-1999	65	199	24.6%
Tandem 3, Manuel A	Québécois	1998-1999	65	233	21.8%
Mathématique 2, Cahier de l'élève B	Québécois	1998-1999	10	86	10.4%
Carrousel Mathématique, Première secondaire, Tome 1	Québécois	1998-1999	67	171	28.15%
Les maths et la vie 2 ^e secondaire, manuel de l'élève- Tome 2	Québécois	1998-1999	74	106	41.1%

Capsule 2, Manuel de lecture B	Québécois	1998-1999	39	89	30.5%
Capsule 1, Manuel de lecture B	Québécois	1998-1999	52	148	26%
Capsule 2, Manuel de lecture A	Québécois	1998-1999	35	152	18.7%
Scénarios, mathématique 4 ^e secondaire- Tome 2	Québécois	1998-1999	27	84	24.3%
Je veux lire-Méthode de lecture spontanée, 1 ^{er} livret	Québécois	1976-1977	1	94	1.05%
Exploration géométrique à l'élémentaire (groupe 6 ans)	Québécois	1976-1977	0	43	0%
Éléments de mathématiques modernes : livret 4	Américain traduit	1976-1977	9	129	6.5%
La mathématique à l'élémentaire, volume 3	Américain traduit	1976-1977	40	69	36.7%
Charade, livre A	Québécois	1998-1999	43	120	26.4%
Charade, livre B	Québécois	1998-1999	60	135	30.8%
Jouons ensemble, mon premier livre de lecture	Québécois	1976-1977	2	223	0.9%
Belles pages de français, lectures choisies, 1 ^{er} livret	Québécois	1976-1977	17	133	11.3%
Le français vivant, lectures choisies, 1 ^{er} livret	Québécois	1976-1977	12	64	15.8%
Je sais lire- Méthode de lecture spontanée, 2 ^e livret	Québécois	1976-1977	3	112	2.6%

Après consultation du Tableau C, on peut souligner qu'un seul volume ne contenait pas d'images représentant une communauté culturelle ou un groupe ethnique. En effet, le livre «Exploration géométrique à l'élémentaire- groupe 6 ans» inclut uniquement des

personnages associés à la majorité. Précisons que ce manuel est celui qui possède le moins de représentations visuelles parmi l'ensemble des manuels regardés. Cette dernière observation ne justifie toutefois pas l'absence de personnages «ethniques». Par ailleurs, le Tableau C permet également d'effectuer des calculs quant à la représentation des groupes ethnique en fonction de l'origine des manuels. Cependant, du fait que les manuels composant l'échantillon pour l'année scolaire 1998-1999 sont uniquement d'origine québécoise, on ne peut effectuer de tels calculs pour cette période. Par contre, les manuels scolaires retenus pour l'année 1976-1977 incluent deux volumes provenant des États-Unis. Le tableau D permet de constater une différence dans la représentation des groupes ethnoculturels entre les manuels scolaires québécois et les manuels traduits de l'américain. (Voir le Tableau D)

Tableau D

Pourcentage des groupes ethnoculturels selon l'origine des manuels pour l'année scolaire 1976-1977

Origine des manuels	Nombre de manuels	Représentativité des groupes ethnoculturels (en pourcentage)
Québécois	6	4.97%
Américains Traduits	2	19.83%

Le tableau ci-dessus permet de constater que le pourcentage moyen des groupes ethniques dans les manuels québécois est d'environ quatre fois plus faible que la moyenne des pourcentages des manuels traduits de l'américain. Cette distinction s'explique peut-être

en partie par la présence plus notable des groupes ethnoculturels dans les écoles américaines des années soixante-dix. Tel qu'il l'a été mentionné au chapitre un, l'introduction des immigrants dans le système scolaire francophone au Québec fut accélérée par l'application de la loi 101 en 1977. Ainsi, les manuels publiés avant cette date au Québec, et la majorité de ceux agréés en 1976-1977 par le ministère de l'Éducation, ne se caractérisaient pas par un souci de représentativité élargi à l'ensemble des groupes qui composent la collectivité. Précisons également que le nombre de manuels américains et le nombre de manuels en général analysés pour l'année 1976-1977 ne constituent pas un échantillon assez grand pour être bien représentatif de l'ensemble des manuels québécois et américains de cette époque. Ainsi, l'auteure ne peut déduire une meilleure représentativité des groupes ethnoculturels dans les manuels américains. Cependant, il s'avère possible d'affirmer que le corpus de livres utilisés pour cette recherche révèle un taux plus important d'images avec des personnages identifiables à un groupe ethnoculturel dans les manuels scolaires américains pour l'année 1976-1977.

Avant de passer à l'analyse qualitative des manuels, il importe de regarder les données recueillies sous un dernier angle. Effectivement, l'analyse effectuée à l'aide du Tableau C ne permet pas de constater le rendement global des volumes pour les années 1998-1999 et 1976-1977. À cet égard, il faut nécessairement analyser les données de façon plus générale en compilant les résultats pour tous les manuels agréés en 1976-1977 et pour l'ensemble des manuels recommandés pour l'année 1998-1999. Cette dernière étude permettra d'exposer le niveau de représentativité en fonction des années scolaires. **(Voir Tableau E à la page suivante)**

Tableau E**Représentation des groupes ethnoculturels pour l'année scolaire 1998-1999 et l'année scolaire 1976-1977**

Année scolaire	Nombre total de personnages identifiables à une ethnie pour l'ensemble des manuels analysés	Nombre total de personnages identifiables à la majorité pour l'ensemble des manuels analysés	Représentation des groupes ethnoculturels (en pourcentage)
1998-1999	537	1523	26.07%
1976-1977	84	867	8.83%

La compilation des pourcentage des groupes ethnoculturels pour chaque volume, en fonction des années scolaires à l'étude, permet d'observer, dans le cadre de cette thèse, une différence d'environ dix-sept pour cent entre les années scolaires 1998-1999 et 1976-1977. Plus spécifiquement, une fois additionnées et compilées, les données pour 1976-1977 se caractérisent par une représentation plus faible d'environ 17%. Ainsi, le rapport entre le nombre de personnages associables à une ethnie et le nombre total de personnages des manuels pour une année est beaucoup plus élevé en 1998-1999. Si l'on se rapporte aux critères du ministère de l'Éducation mentionnés auparavant, on peut affirmer que les manuels récents approuvés par le ministère dépassent, en moyenne, les 15% minimum requis de représentativité. Il faut préciser que les résultats élevés obtenus lors du calcul de la représentativité des groupes ethniques, dans les manuels récents pour cette thèse, s'appliquent à la majorité des manuels mise à part du manuel Mathématique 2. Cahier de l'élève B qui ne possède une représentation que de 10.4% (voir le Tableau C). Par ailleurs,

la publication de plusieurs documents sur la valorisation du pluralisme et sur l'élimination des stéréotypes dans le matériel didactique, en plus de la conscientisation populaire, expliquent en partie l'amélioration du pourcentage des minorités ethniques et culturelles dans les manuels scolaires du Québec, depuis les années soixante-dix. Cependant, une plus haute représentation des groupes ethniques n'engendre pas nécessairement la diminution des images stéréotypées. Effectivement, l'analyse des pourcentages et de la représentativité n'implique pas une description détaillée des images et ne tient pas compte de la qualité des modèles offerts aux enfants. Ainsi, les images qui ne représentent pas adéquatement les minorités peuvent persister dans les manuels malgré une représentation élevée des différents groupes composant la société. Cette seconde préoccupation correspond à une analyse plus détaillée des représentations visuelles et s'effectue à l'aide d'une analyse qualitative.

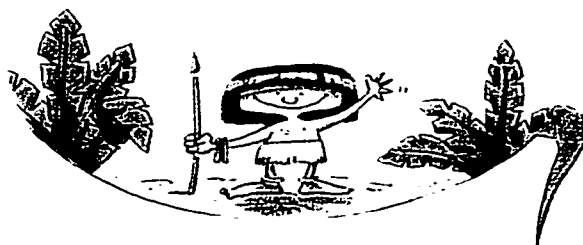
4.3 Analyse qualitative

La dernière partie de ce chapitre consiste à analyser plus en profondeur treize livres sélectionnés à partir des dix-neuf livres de l'analyse quantitative afin de regarder le traitement qui est fait des groupes ethnoculturels dans les représentations visuelles. La diminution de l'échantillon pour cette seconde section s'explique par la lourdeur de la tâche et s'est effectuée de façon aléatoire sauf pour le livre Exploration géométrique à l'élémentaire qui ne contient pas de personnages «ethniques». L'analyse qualitative pour ce chapitre tente de souligner la présentation des personnages associés à un groupe ethnique. Idéalement, les manuels scolaires devraient présenter ces personnages dans des rôles semblables à ceux attribués aux personnages associés à la majorité. De plus, les personnages associés à une minorité ethnique ne devraient pas être marginalisés «au regard

des fonctions qu'ils occupent ou des rôles qu'ils jouent» (MEQ, 1988 :32). Ainsi, la façon de présenter les personnages associés à un groupe ethnique ne doit pas être de nature à propager des stéréotypes discriminatoires et les manuels ne doivent pas contenir de traits caricaturaux. La grille d'analyse utilisée pour la collecte de données de cette partie de la thèse, présentée à la fin du chapitre 3, vise principalement à identifier le type de situations dans lesquelles sont présentés les personnages (à l'école, dans un rôle lié à un travail rémunéré, dans un rôle relié au travail domestique, en famille, en situation de loisir ou de jeu, dans des rôles folkloriques ou caricaturaux...). L'analyse cherche également à souligner la manière dont on présente les traits minoritaires et les caractéristiques physiques des personnages. Finalement, il importe de regarder le traitement des personnages «ethniques» par rapport aux principaux stéréotypes qu'on leur associe généralement.

Pour commencer, le premier manuel analysé Capsule 2-manuel de lecture B possède des images qui ressemblent à des portraits peints. Les traits physiques des personnages associables à un groupe ethnique ne sont pas maximisés de façon exagérée et ne sont pas trop poussés. Par exemple, les yeux des personnages que l'on peut associer à une communauté asiatique ne sont pas formés de bandes obliques. Par ailleurs, les données obtenues permettent de constater que l'ensemble des personnages est principalement représenté dans des situations de loisir et de jeu. Plus précisément, 63.2% des personnages du livre associé à un groupe ethnique sont représentés en train de jouer ou de participer à des loisirs tandis que 57.3% des personnages majoritaires sont représentés en situation de loisir ou de jeu. Ensuite, la proportion de personnages associés à la majorité que l'on retrouve à l'école ou dans un travail rémunéré est un peu plus élevée pour les personnages associés à la majorité (13.3% à l'école et 13.3% dans un travail rémunéré, pour les

personnages «majoritaires», tandis que 5.3% à l'école et 5.3% au travail pour les personnages «ethniques»). Il faut souligner qu'uniquement les personnages associables à une communauté culturelle sont représentés dans un travail domestique, et ce, dans une proportion de 5.3%. Par contre, le manuel présente uniquement des personnages associés à la majorité dans les situations familiales (13.3% de l'ensemble des images associées à la majorité). Ajoutons que 21.1% des images n'ont pu être classées pour les groupes minoritaires à cause de la nature de ces images, c'est-à-dire qu'il s'agissait de photos rapprochées de visage et il était donc impossible d'identifier une activité. Ce taux n'est cependant que de 2.7% pour les personnages majoritaires. Finalement, les images que l'on peut classer comme folkloriques ou que l'on peut associer à une ethnie sont au nombre de quatre dont trois représentent des enfants en train de manger de la nourriture traditionnelle de leur pays d'origine. La seule image que l'on peut réellement qualifier de caricaturale est celle d'un pygmée à la page 87 (voir la reproduction ci-dessous). En somme, ce manuel n'offre pas une variété de modèles également répartis entre les différents types d'activités, mais montre les personnages associés à un groupe ethnique en train de pratiquer différentes activités dans des proportions semblables aux personnages associés à la majorité.

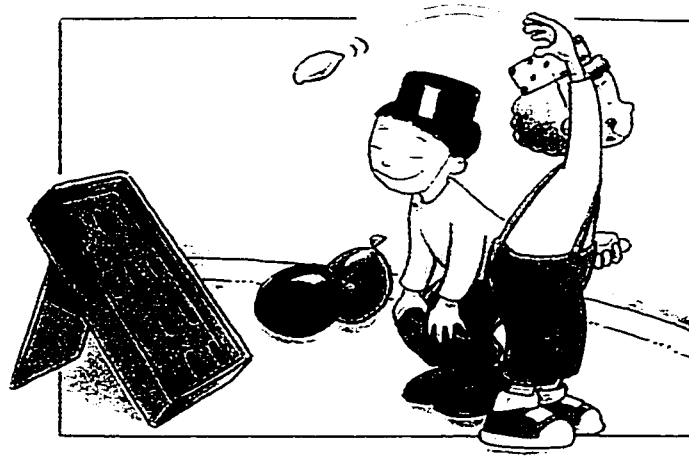


Le second manuel analysé s'intitule Scénarios, mathématique 4^e secondaire- Tome 2 et propose une variété de modèles aux lecteurs, même si aucun personnage n'est représenté en famille. Ce manuel implique une majorité de personnages à l'école et en situation de

loisir ou de jeu. Plus précisément, 40.3% des images de personnages majoritaires sont à l'école tandis que 33.9% de ceux-ci sont dessinés en situation de jeu. En ce qui a trait aux personnages «minoritaires», on les retrouve surtout en situation de loisir (41.4%) et ensuite à l'école (34.5%). Quant au travail rémunéré, les personnages associés à la majorité y sont représentés dans 16.1% des cas tandis que les personnages associés à un groupe ethnique le sont en proportion de 13.8%. Ajoutons que ces derniers sont les seuls dessinés en train de pratiquer un travail domestique (6.9% des cas). En terminant, soulignons que certaines images ont été classées dans la catégorie «autre» en raison de la difficulté de les catégoriser. Précisons aussi que certains dessins de personnages associés à une communauté culturelle comportaient des traits physiques légèrement caricaturaux, notamment les yeux étaient parfois trop bridés et n'étaient dessinés qu'à l'aide de barres obliques très accentuées.

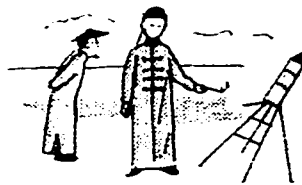
Ensuite, le troisième volume consulté présente plus de la majorité des personnages en situation de loisir ou de jeu. Plus particulièrement, Capsule 2, Manuel de lecture A comporte 63.1% des personnages majoritaires et 76.3% des personnages associés à une ethnie dans des situations de jeu ou de loisir. Le reste des personnages que l'on peut associer à une communauté culturelle est dessiné en famille (23.7%). Les personnages majoritaires eux sont dans 23.1% des cas en famille. Il faut souligner que le volume comprend uniquement des images de personnages associés à la majorité à l'école (8.5%), au travail (3.8%) et en situation de travail domestique (1.5%). La variété des activités pratiquées par les minorités culturelles laisse donc place à l'amélioration. En terminant, ajoutons que les traits physiques dans ce volume sont, comme ceux du volume précédent,

parfois limités à la maximisation exagérée de certains aspects. Par exemple, on dessine les yeux bridés à l'aide de traits obliques (voir en dessous).



Le quatrième volume analysé ne comprend pas assez d'images de personnages identifiables à un groupe ethnique pour justifier une analyse statistique en fonction du type d'activité pratiquée. La proportion d'images associées à la minorité pour le livre Éléments de mathématiques modernes: livret 4 est très faible (6.5%) et le livre possède seulement cinq personnages que l'on peut classer dans la catégorie des communautés culturelles. En conséquence, il semble plus pertinent de décrire uniquement les images contenant des personnages associés à la minorité. Tout d'abord, le manuel inclut deux images identiques d'un étudiant d'origine asiatique qui se concentre et effectue des calculs mathématiques. La représentation de ce personnage ne semble pas trop caricaturale mise à part des yeux très bridés. Par contre, les deux autres images du livre où l'on peut identifier des personnages ethniques peuvent être qualifiées de plus caricaturales et présentent les trois individus dans des costumes et vêtements traditionnels. On peut en premier lieu observer un Inuit en habit de fourrure qui branle un drapeau sur une banquise (soulignons que celui-ci possède des traits physiques accentués). D'autre part, la dernière image représente deux hommes en Chine qui testent des feux d'artifice. Les deux personnages portent des costumes

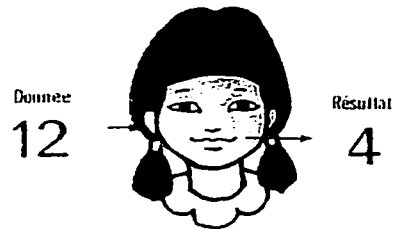
traditionnels chinois, en plus de chapeaux, et ont les cheveux longs portés en tresses. Cette image peut engendrer des stéréotypes à cause des vêtements, mais démontre toutefois que les Chinois furent les premiers à inventer les feux d'artifice (voir l'image ci-dessous). En somme, ce manuel possède un taux de représentativité bien trop faible pour favoriser une juste socialisation des écoliers et les images de personnages associables à un groupe ethnique sont généralement caricaturales par leur présentation des personnages en costumes traditionnels.



Le prochain manuel observé se classe beaucoup mieux lorsque l'on regarde les taux de représentativité des personnages associés à un groupe ethnique. On peut même ajouter que ce volume possède le taux de représentativité le plus significatif parmi l'ensemble des manuels observés pour l'année 1976-1977 et que ce taux dépasse même celui obtenu par certains manuels publiés dans les années quatre-vingt-dix. Le volume La mathématique à l'élémentaire, volume 3 contient quarante personnages «ethniques» comparativement à soixante-neuf personnages majoritaires, ce qui constitue un taux de représentativité de 36.7%. On peut ensuite poursuivre en affirmant que ce manuel ne comprend pas de distinctions marquantes entre les différents types de personnages, mis à part la couleur de la peau et la coupe de cheveux (voir l'image A d'une étudiante sud-américaine à la page suivante). En effet, les vêtements des personnages sont similaires, peu importe la nationalité d'origine et les personnages sont représentés dans des situations relativement

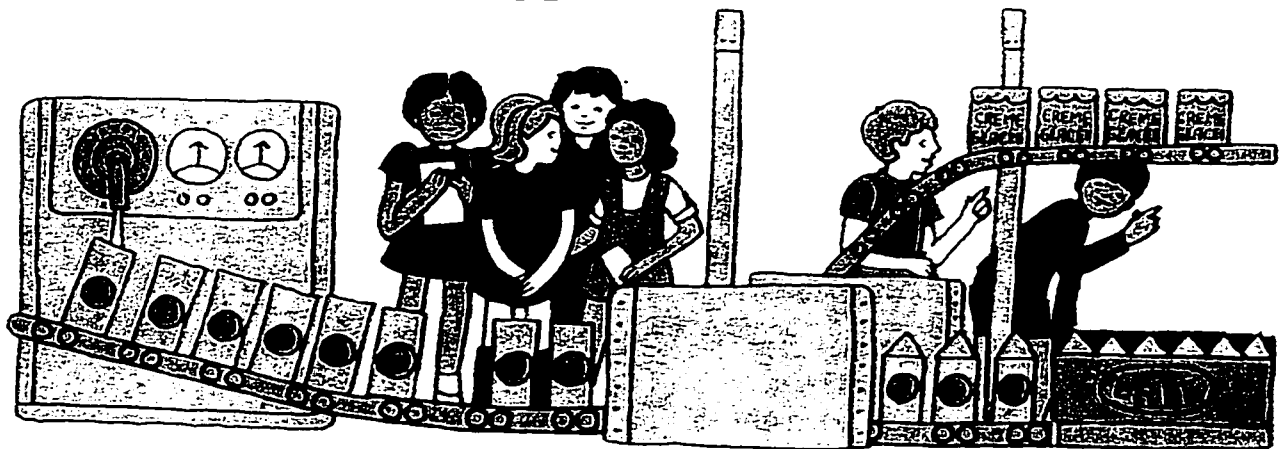
variées. À cet égard, 50% des personnages «ethniques» et 51.3% des personnages majoritaires sont dessinés à l'école tandis que l'autre 50% des personnages faisant partie de la minorité ethnique sont représentés en situation de loisir et de jeu. La balance des personnages associés à la majorité est, quant à elle, principalement dessinée en situation de loisir ou de jeu (43.6%) et également en train de pratiquer un travail rémunéré (5.11%). En somme, ce manuel ne risque pas de véhiculer des préjugés et représente bien les différents personnages (voir l'image B ci-dessous), même si l'on ne retrouve pas ceux-ci dans une diversité considérable d'activités.

A)



B)

A la laiterie



À l'opposé du manuel précédent, Je veux lire- Méthode de lecture spontanée, premier livret ne constitue pas un modèle adéquat afin de socialiser les étudiants. Effectivement, ce livre se caractérise par un taux de représentativité très faible, c'est-à-dire qu'une seule image sur les quatre-vingt-quinze du manuel représente un personnage que l'on peut identifier comme appartenant à un groupe ethnique ou culturel. De plus, le faible taux de représentativité (1.05%) de ce volume n'explique qu'en partie comment il ne constitue pas un outil approprié afin de socialiser les jeunes. À cet effet, il faut préciser que l'unique image du livre identifiable à un personnage ethnique représente une petite Japonaise avec son kimono (voir l'image à la fin du paragraphe). Il faut aussi souligner que la dimension de l'image comparativement à celle des autres dessins du manuel est très réduite et que le dessin se retrouve à la fin du manuel dans la section du vocabulaire. En somme, ce livre témoigne d'une vision caricaturale à l'égard des groupes ethniques, car l'unique dessin où l'on retrouve un personnage identifiable à cette catégorie représente une vision folklorique des communautés culturelles.



Un autre exemple, extrêmement similaire au dernier, s'observe lors de l'analyse du livre intitulé Jouons ensemble, mon premier livre de lecture. En effet, ce manuel inclut également uniquement une image que l'on peut classer comme faisant partie de la catégorie des groupes ethnoculturels. L'autre ressemblance avec le manuel étudié juste auparavant s'explique par la nature de l'image. Effectivement, il s'agit aussi d'une «petite Japonaise»

portant un kimono dans la section du vocabulaire. La distinction entre les deux images se limite à une coiffure plus traditionnelle pour le personnage dans le manuel Jouons ensemble (voir l'image ci-dessous). Par ailleurs, ce volume possède un taux de représentativité encore moins élevé que le précédent, en plus d'être le plus faible de tous les manuels analysés, à l'exception d'Exploration géométrique à l'élémentaire qui ne comprend aucune minorité ethnique. Plus précisément, le pourcentage de personnages identifiables à une ethnie ou à une communauté culturelle pour ce manuel se limite à 0.9%. Par conséquent, ce manuel ne contribue pas à une plus grande conscientisation en ce qui a trait à l'augmentation du nombre de jeunes immigrants dans les écoles du Québec.



Dans un autre ordre d'idée, le manuel Capsule 1, Manuel de lecture B inclut une portion considérable de personnages identifiables à une ethnie ou à une communauté culturelle. Le taux de représentativité pour ce manuel dépasse légèrement la moyenne des taux de représentativité pour les volumes étudiés qui correspondent à l'année scolaire 1998-1999 (le taux moyen étant de 23.25% tandis que le taux pour ce volume est de 26%). Ensuite, notons qu'il n'y a pas de distinctions frappantes entre les personnages associés à la majorité et les personnages associés à un groupe ethnique. Lors de la consultation du livre, on remarque que presque tous les personnages sourient, qu'ils portent des vêtements similaires, peu importe l'origine ethnique, et pratiquent des activités variées. Cependant, la majeure partie des personnages est dessinée en situation de loisir ou de jeu et ce, plus

particulièrement pour les personnages ethniques (84.1%, comparativement à 59.3% pour les personnages «majoritaires»). La représentation du reste des personnages identifiables à une communauté culturelle se divise entre l'école (2.3%), le travail rémunéré (6.8%) et d'autres activités difficilement catégorisables (6.8%). Par contre, les personnages associés à la majorité se retrouvent dans une panoplie un peu plus large de situations : (4.4%) à l'école, (19.8%) dans un travail rémunéré, (3.3%) dans un travail domestique, (9.9%) en famille et (3.3%) dans un autre type de situation. En résumé, ce livre possède un taux relativement élevé de représentativité des personnages ethniques et présente ceux-ci dans des situations semblables à celles vécues par les personnages majoritaires. Toutefois, les personnages auraient pu pratiquer une plus grande variété d'activités et se retrouvent trop souvent dans des situations de loisir ou de jeu. Il faut ajouter que la présentation des personnages identifiables à un groupe ethnique est généralement juste, à l'exception de quelques images où il y a trop d'emphase sur certains traits physiques, notamment les yeux bridés qui sont dessinés par des traits obliques (voir l'image ci-jointe).



Un autre manuel, qui se caractérise par un taux de représentativité semblable à celui de manuel précédent, s'intitule Charade, livre A. Ce volume comprend des personnages associables à une ethnie en proportion de 26.4%. Une particularité de ce manuel s'observe

lorsque l'on s'attarde aux images. Effectivement, les personnages sont dessinés avec soin et ressemblent à des autoportraits plutôt qu'à des dessins de bandes dessinées. Ainsi, les traits physiques des personnages «minoritaires» ne sont pas du tout caricaturaux ou accentués (voir l'image d'une enseignante qui reconforte des étudiantes ci-dessous).

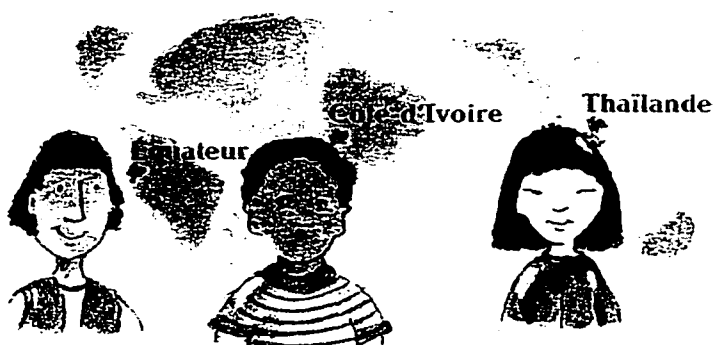


Par ailleurs, le manuel présente une variété de modèles aux enfants en plaçant l'ensemble des personnages dans des situations variées. Tout d'abord, 12.9% des personnages identifiables à un groupe ethnique sont à l'école, de même que 12.8% des personnages associés à la majorité. Ensuite, 9.7% des personnages ethniques pratiquent un travail rémunéré comparativement à 10.1% des personnages majoritaires. Par contre, uniquement les personnages identifiables à la majorité se retrouvent dans un travail domestique (1.8%) ou en famille (14.7%). D'autre part, la grande majorité des personnages pratiquent des loisirs ou des jeux, soit 44% des personnages majoritaires et 35.5% des personnages appartenant à une communauté culturelle. On ne retrouve pas d'images caricaturales dans le livre, mais 25.8% des images de personnages associés à une ethnie les placent dans des situations folkloriques ou traditionnelles. Il faut préciser ici que malgré le

haut taux de représentation en situations traditionnelles, ce manuel ne semble pas véhiculer de préjugés. Les images traditionnelles consistent plutôt à démontrer le mode de vie de divers groupes ethniques à travers le monde, par exemple, sept images présentent des communautés nomades en Afrique et ailleurs dans le monde (des Lapons, des Touaregs, des Wodaabés...). En terminant, précisons que certains dessins furent classés dans la catégorie autre parce qu'ils étaient difficilement identifiables (par exemple, les photos rapprochées). En résumé, ce livre fournit un modèle pertinent aux jeunes étudiants et préconise une société sans préjugés ethniques.

Un autre manuel dans la même collection situe également les personnages dans diverses activités. Le manuel Charade, livre B place surtout les personnages à l'école et en situation de loisir ou de jeu. Plus de la moitié des personnages associés à la majorité dans le volume sont représentés en situation de loisir ou de jeu (51.5%) tandis que 29.9 pour cent des personnages identifiables à une ethnie ou à une communauté culturelle pratiquent des loisirs ou participent à des jeux. Par contre, la majorité des personnages minoritaires sont représentés à l'école (49.5%) comparativement à 17.5 pour cent pour les personnages majoritaires. La participation aux autres types d'activités se partage assez équitablement entre les différents groupes. Plus précisément, 2.1% des personnages majoritaires pratiquent un travail rémunéré contre 11.3% des personnages ethniques. Ensuite, le travail domestique occupe 3.1% des dessins pour les personnages associés à la majorité et 1% pour les personnages faisant partie d'une communauté culturelle. Par ailleurs, les personnages majoritaires sont plus souvent placés en situation familiale (12.4%) que les personnages ethniques. Ajoutons, que 5.2% de ces derniers sont représentés dans des situations traditionnelles, c'est-à-dire des fêtes culturelles telles que des fêtes hindoues, des fêtes

juives etc. Notons ici que ces images ne sont pas propices à développer des préjugés négatifs en raison de la qualité des images. Finalement, certaines images ou photos de personnages «gros plan» ont dû être éliminées lors du calcul statistique en raison de la difficulté de classer celles-ci. Il faut ajouter que la majorité des personnages ne présentent pas de traits physiques amplifiés, à l'exception de certains cas où les yeux sont un peu trop bridés. De façon générale, ce manuel offre une variété de modèles et inclut plusieurs personnages bien dessinés associables à une ethnie (voir les deux images ci-dessous).



En dernière analyse, les trois manuels restants présentent principalement des versions caricaturales ou folkloriques des personnages associés à un groupe ethnique ou à une communauté culturelle. Le manuel Je sais lire –Méthode de lecture spontanée, 2^e livret ne contient que trois images d'un personnage identifiable à une communauté culturelle, ce qui représente un pourcentage de 2.6% par rapport à l'ensemble des personnages du livre.

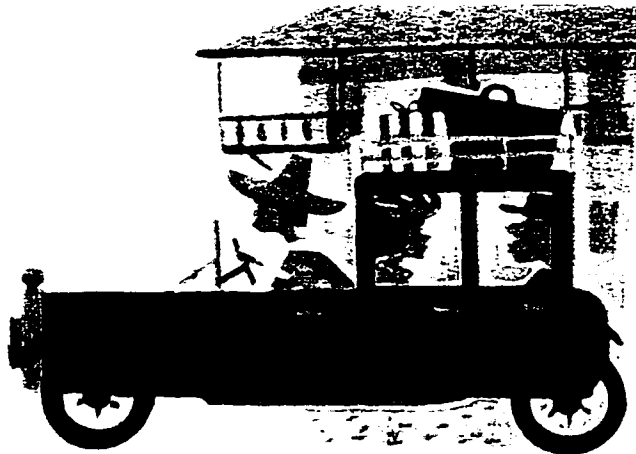
De plus, la présentation de ce personnage est caricaturale et renforce une vision traditionnelle. Plus précisément, les trois images de «*Maxime le petit mexicain*» peuvent contribuer à développer des stéréotypes. Tout d'abord, la première image représente un garçon mexicain qui transporte des cruches d'eau (voir l'image ci-dessous).



Ensuite, la seconde image montre le même garçon en train de conduire la voiture de blancs prospères (voir l'image A, au début de la page suivante). Finalement, on retrouve «*Maxime*» devant un tableau d'école, il sait compter jusqu'à dix ! Les trois images du jeune Mexicain représentent celui-ci d'abord en train de pratiquer un travail domestique dans un pays sous-développé (il doit aller au puits chercher de l'eau), ensuite en train de pratiquer un emploi traditionnellement imparti à un groupe minoritaire (chauffeur de voiture pour des

occidentaux) et finalement en train de démontrer aux écoliers québécois qu'il sait compter une dizaine. En conséquence, ce manuel ne favorise pas une socialisation exempte de préjugés.

A)



Par ailleurs, le volume Le français vivant, lectures choisies, 1^{er} livret possède un plus haut taux de représentativité, soit 15.8%. Toutefois, l'ensemble des images place les personnages ethniques dans des situations traditionnelles et leur attribue des costumes folkloriques. Précisons que plusieurs des images représentent des jeunes filles japonaises en kimono et l'on retrouve plus d'un dessin d'Africains dans la jungle (voir les trois exemples d'images à la page suivante). En somme, ce volume véhicule des images traditionnelles et n'offre aucune variété d'activités pour les personnages identifiables à une communauté culturelle. Ainsi, les images qui représentent des personnages associés à un groupe ethnique placent ceux-ci dans leur pays d'origine et par le fait même, ne les intègrent pas à la société québécoise et canadienne.



Pour terminer, le treizième manuel analysé Belles pages de français lecture choisies, 1^{er} livret comporte 17 images de personnages associables à un groupe ethnique, ce qui représente une proportion de 11.3% par rapport à l'ensemble des personnages du livre. Cependant, comme le manuel précédent, la présentation des personnages ethniques est sporadique et place ceux-ci dans des pays autres que le Canada. De plus, les traits physiques sont généralement caricaturaux et les costumes traditionnels. Par ailleurs, lorsque l'on représente les personnages associables à une communauté culturelle dans une situation

de travail, on le fait généralement dans un travail domestique ou dans un travail imparté à un groupe ethnique. Somme toute, la façon de représenter les personnages associés à une minorité ethnique dans ce livre risque de propager les stéréotypes couramment répandus face à leur groupe culturel. (Voir les trois images suivantes).





Tout compte fait, l'analyse qualitative des images permet de révéler une nette amélioration de la représentation des groupes ethnoculturels dans les manuels scolaires depuis la fin des années soixante-dix. En effet, les personnages ethniques dans les livres plus récents sont généralement représentés dans une variété de types d'activités et ne portent pas uniquement des costumes traditionnels. Les personnages sont plutôt dessinés avec des vêtements semblables à ceux portés par la majorité et l'action ne se situe pas dans un autre pays. Il faut cependant ajouter, pour terminer ce chapitre, que l'on observe toutefois la persistance

de certains traits physiques caricaturaux ou trop accentués lors de la représentation de quelques groupes culturels ou ethniques.

Chapitre 5

Analyse des textes

5.1 Précisions analytiques

Après s'être penché sur la représentation visuelle des groupes ethnoculturels dans les manuels de français et de mathématiques, il importe d'entamer l'analyse des textes. Cette seconde analyse se circonscrit autour de l'étude des manuels d'histoire et d'économie tel qu'il a été signalé au troisième chapitre. Ajoutons une précision : la majeure partie de l'étude porte sur des manuels d'histoire, soit quatre pour l'année scolaire 1976-1977 et trois pour l'année scolaire 1998-1999. Ensuite, l'étude comprend également un manuel d'économie pour l'année scolaire 1998-1999. Une telle réduction et sélection de l'échantillon s'expliquent par le faible nombre de livres agréés qui correspondent aux deux matières choisies, et ce, plus particulièrement pour l'année scolaire 1998-1999. À cet égard, uniquement trois volumes d'histoire et deux volumes d'économie sont reconnus par le ministère de l'Éducation. En conséquence, l'échantillon inclut la totalité des livres d'histoire pour l'année scolaire 1998-1999 et un des deux manuels d'économie apparaissant sur la liste du ministère. L'élimination du second manuel d'enseignement économique découle de l'absence de citations qui concordent avec les thèmes à l'étude.

Par ailleurs, l'échantillon pour l'année scolaire 1976-1977 est restreint à une discipline : l'histoire. La logique inhérente à cette délimitation de l'échantillon correspond à la présence accrue de citations appropriées aux thèmes à l'étude dans les volumes

d'histoire. Plus précisément, les manuels d'économie des années soixante-dix ne discutent pas de l'immigration et de la réalité multiethnique au Québec. Enfin, si l'on se rappelle l'explication de la réduction de l'échantillon au chapitre trois, l'obtention de quatre volumes pour l'année scolaire 1976-1977 résulte d'une sélection probabiliste, de façon aléatoire simple. Finalement, il semblait logique de conserver un nombre identique de livres pour les deux années scolaires étudiées. Ainsi, le nombre de livres formant l'échantillon pour l'année 1976-1977 a été réduit à quatre manuels.

Dans un autre ordre d'idées, il y a lieu de s'attarder aux citations obtenues lors de la cueillette de données. Précisons ici que certains extraits contiennent plusieurs phrases et touchent à plus d'un sous-thème à la fois. Il aurait été possible de séparer les différentes phrases d'un extrait et de les analyser séparément. Cependant, ce processus aurait nécessairement engendré une perte de sens, c'est-à-dire qu'afin de saisir la position des auteurs sur certains sujets, il s'avère important de regarder des extraits suffisamment longs. En effet, l'interprétation de citations tronquées ne permettait pas une catégorisation adéquate en fonction des sous-thèmes et rendait difficile une réponse aux questions comprises dans les grilles d'analyse.

D'autre part, l'auteure a considéré certains passages lors de sa collecte de données malgré l'impossibilité de classer ceux-ci en fonction des thèmes de l'immigration et de la réalité multiethnique au Québec. Il faut expliquer ici que certains extraits permettent de saisir la position générale des auteurs sur les groupes ethnoculturels ou sur le racisme. Notamment, certaines affirmations incitent les enfants à percevoir une division du monde ou, par exemple, favorisent une socialisation non exempte de préjugés.

Concrètement, avant de passer à l'analyse plus précise de deux thèmes du cinquième chapitre, on peut présenter le nombre de citations examinées pour chaque année scolaire. (Voir le **Tableau F** ci-dessous).

Tableau F

Répartition des extraits en fonction des thèmes retenus

Année scolaire	Immigration	Réalité multiethnique au Québec
1976-1977	36	9
1998-1999	38	18

On remarque alors que le nombre cumulatif de citations touchant à l'immigration est sensiblement le même pour chaque année scolaire. À cet égard, précisons que les manuels d'histoire du Québec et du Canada pour l'année scolaire récente possèdent un nombre beaucoup plus significatif d'extraits associés aux thèmes retenus. Cependant, du fait que les volumes analysés pour l'année 1998-1999 incluent un manuel d'histoire générale depuis la préhistoire et un manuel d'économie, le nombre total de citations n'est pas beaucoup plus important que celui pour l'année scolaire 1976-1977. Effectivement, ces deux derniers livres n'incluent pas un nombre élevé de citations portant sur l'immigration.

Lorsque l'on se penche sur le thème de la réalité multiethnique, on remarque une amélioration absolue de la représentativité du thème au cours des vingt dernières années. En effet, les manuels récents comportent le double de citations liées à cette thématique. Cette amélioration quantitative ne révèle toutefois pas nécessairement une meilleure présentation, c'est-à-dire une diminution des citations qui risquent d'engendrer des préjugés

négatifs et de la discrimination. La représentation au niveau qualitatif des thèmes de l'immigration et de la réalité multiethnique au Québec correspond à la dernière partie de la thèse.

5.2 La représentation de l'immigration

Sous la thématique générale du «Traitement de l'immigration», la collecte de données a permis de regrouper soixante-quatorze extraits qui recouvraient trois sous-thèmes spécifiques et un quatrième sous-thème moins précis que les trois premiers. Les sous-thèmes furent inspirés des travaux de Marie McAndrew et ont aidé à la création des grilles d'évaluation du chapitre trois. Les sous-thèmes rassemblent les citations qui traitent de :

- L'immigration comme phénomène social et économique
- L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays
- L'immigration au Québec.

Ajoutons que la quatrième possibilité, soit la catégorie «autres», couvre principalement les extraits qui traitent de l'immigration au Canada ou, de façon moins générale, de l'immigration dans d'autres provinces et régions du pays.

Le traitement de chacun des sous-thèmes s'est effectué à l'aide d'une analyse du corpus de manuels scolaires et cette étude a requis l'utilisation de grilles d'analyse. En effet, après avoir copié les citations sur les fiches d'analyse, les extraits ont été codés en fonction de chacune des questions des grilles d'analyse. Cette opération permet d'ordonner l'information et de retenir des éléments importants tels que l'origine du manuel, la période concernée par la citation et la position des auteurs sur divers aspects reliés aux sous-

questions. Ensuite, les fiches d'analyse ont été regroupées selon les quatre sous-thèmes possibles. Le Tableau G démontre les résultats de cette étape.

Tableau G

Répartition des extraits portant sur l'immigration en fonction des sous-thèmes retenus pour l'analyse

Année scolaire	L'immigration comme phénomène social ou économique	L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays	L'immigration et l'immigrant au Québec	Autre (Au Canada, dans d'autres provinces)
1976-1977	4	2	15	16
1998-1999	11	1	23	3

Après avoir classé chacun des extraits selon les sous-thèmes, on peut effectuer une dernière manipulation afin de mieux exposer l'importance de chaque sous-thème pour les auteurs de manuels scolaires en 1976-1977 et en 1998-1999. Effectivement, la distribution en pourcentage des extraits selon les sous-thèmes souligne la considération plus poussée qu'offrent les auteurs de manuels à certaines thématiques. **(Voir le Tableau H à la page suivante)**. On remarque alors que les manuels plus récents s'attardent le plus souvent à la question de l'immigration et de l'immigrant au Québec tandis que les volumes des années soixante-dix étudiés contiennent surtout des citations sur la question de l'immigration ailleurs au Canada ou pour l'ensemble des provinces canadiennes. Une précision s'impose : les listes de manuels acceptés en 1976-1977 contiennent plus de volumes sur l'histoire du Canada en général, tandis que le programme d'histoire de 1998-1999 inclut à la fois l'histoire du Canada et du Québec dans les mêmes manuels. Par conséquent, parce que les

citations qui portent sur la question de l'immigration pour l'ensemble du pays s'intègrent mieux dans la catégorie de l'immigration comme phénomène social et économique, ce sous-thème ressort considérablement dans les livres analysés pour l'année scolaire 1998-1999.

Tableau H

Répartition des extraits portant sur l'immigration en fonction des sous-thèmes retenus pour l'analyse (en pourcentage)

Année scolaire	L'immigration comme phénomène social ou économique	L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays	L'immigration et l'immigrant au Québec	Autre (Au Canada, dans d'autres provinces)
1976-1977	10.81%	5.41%	40.54%	43.24%
1998-1999	28,95%	2.63%	60.53%	7.89%

Après avoir brièvement démontré la distribution des extraits en fonction des sous-thèmes, il s'avère possible d'entamer l'analyse des thématiques. Deux possibilités s'offraient ici à l'auteure, soit présenter les résultats en suivant les années scolaires ou bien en fonction des différentes thématiques. La seconde option fut retenue, car elle permet une organisation plus systématique des résultats. Mais avant de passer aux sous-thèmes, on doit souligner que, de façon générale, la présentation de l'immigration dans les manuels scolaires étudiés révèle une tendance similaire à celle notée par Marie McAndrew : «le discours sur l'immigration est ambigu et contradictoire à plus d'un titre» (McAndrew, 1984: 69). Effectivement, l'immigration et l'immigrant sont presque toujours représentés du point de vue de la société majoritaire ; par exemple, pour la province du Québec, on

regarde l'immigration du point de vue des «Français», tandis que lorsqu'on parle de l'ensemble du pays, l'immigration est exposée du point de vue des Canadiens anglais ou Canadiens en général. Ensuite, l'observation la plus frappante est que les auteurs insistent sur les aspects positifs de l'immigration tout aussi souvent qu'ils attribuent des fonctions et des rôles négatifs à celle-ci. De plus, on remarque que les auteurs offrent une vision et une perception quasi unilatérales des migrations, c'est-à-dire qu'ils se penchent trop peu souvent sur les problèmes vécus par l'immigrant.

5.2.1 L'immigration comme phénomène social et économique

Un total de quinze extraits traite de l'immigration dans ces aspects sociaux et économiques plutôt qu'uniquement du point de vue historique. De ces quinze citations, quatre extraits proviennent des manuels pour les années soixante-dix et les onze autres de l'année scolaire 1998-1999. Il faut souligner que certaines citations, du fait qu'elles incluent plusieurs phrases, fournissent plus d'une réponse aux questions de la grille d'évaluation. Plus spécifiquement, il arrive dans certains cas qu'un extrait présente simultanément l'immigration comme un phénomène positif et négatif à l'aide de nuances ou qu'un extrait présente l'immigration comme une menace à plusieurs niveaux.

Pour entamer plus en profondeur l'analyse de ce sous-thème, on peut commencer par dire qu'un seul extrait présente l'immigration comme un phénomène positif sur tous les plans. Cet extrait, qui traite du peuplement de l'Ouest comme phénomène social, mais surtout économique, voit en l'immigration un outil démographique et économique :

«Les immigrants contribuent à augmenter sensiblement la population canadienne. [...] La colonisation de l'Ouest stimule la production et le commerce du blé ainsi que la construction du chemin de fer. Elle est un facteur important dans l'accroissement phénoménal de la production industrielle dans les villes du Québec et de l'Ontario.» (Charpentier et al., 1990: 302)

Ensuite, deux extraits dans les volumes acceptés en 1998-1999 présentent l'immigration comme un phénomène positif qui doit être orienté selon des perspectives économiques. Par ailleurs, deux autres extraits voient l'immigration comme un phénomène positif, mais sous une perspective culturelle et sociale. Notamment, les auteurs du livre Je me souviens-Histoire du Québec et du Canada écrivent que :

«la venue d'immigrants des quatre coins du monde modifie le visage de Montréal. Les contacts entre les nouveaux arrivants et anciens résidents entraînent des changements dans les mentalités et les habitudes de vie. Les Montréalais s'adaptent peu à peu au caractère pluriethnique de leur ville.» (Roy et Roy, 1995: 459)

Notons également qu'un des volumes agréés pour l'année 1998-1999 traite de l'immigration comme une menace pour la société d'accueil, c'est-à-dire la civilisation amérindienne. Le livre Nouvelle Histoire du Québec et du Canada perçoit l'immigration comme une menace à la fois démo-linguistique et sociale ou culturelle. On peut y lire que «Tous les historiens s'entendent pour dire que la présence française a davantage perturbé la civilisation amérindienne que l'inverse au contact des Européens, les Amérindiens ont vécu une véritable acculturation progressive.»(Charpentier et al., 1990: 103).

Le deux derniers extraits qui correspondent à cette thématique pour l'année scolaire 1998-1999 ne prennent pas position face à l'impact de l'immigration sur la société d'accueil. La première citation qui provient du livre de Louise Charpentier (1990) comprend des statistiques, de l'information plus générale sur l'origine de l'immigration et explique le rôle joué par la croissance économique sur les fluctuations de l'immigration. Le second extrait se penche uniquement sur la situation vécue par l'immigrant.

À cet égard, la seconde question des fiches d'analyse s'attarde à l'immigration telle qu'elle est vécue par l'immigrant. L'on peut ici constater que 60% des extraits analysés pour l'année scolaire 1998-1999 ne se prononcent pas sur cette problématique. En effet, six citations ne mentionnent aucun des problèmes vécus ou engendrés par les immigrants. Par ailleurs, il est à noter que trois extraits considèrent les problèmes vécus par l'immigrant. Un de ces extraits affirme que l'immigrant rencontre des problèmes dont la société d'accueil est principalement responsable et les auteurs n'approuvent d'aucune manière cette situation. On peut entre autres lire dans cette citation que « parmi les nombreux travailleurs sur les chantiers du Canadien Pacifique, on compte bon nombre de Chinois qui ne sont pas toujours bien accueillis » (Charpentier et al., 1990: 218). Ensuite, deux autres citations font mention de difficultés subies par l'immigrant, mais perçoivent ces problèmes comme étant extérieurs à la société d'accueil : « les immigrants ont parfois de la difficulté à s'adapter à certains aspects de la société qui les accueille » (Roy et Roy, 1995: 6) et « dans les villes la situation des familles ouvrières et celle d'un grand nombre d'immigrants n'ont rien de rose » (Charpentier et al., 1990: 302). Finalement, un dernier extrait obtenu dans les manuels récents voit l'immigrant comme la cause de problèmes dans la société d'accueil.

Cet extrait mentionné auparavant traite de l'impact de l'immigration française sur la société amérindienne.

Compte tenu de ce qui précède, l'on peut entreprendre la présentation des données recueillies en fonction de l'immigration comme phénomène social et économique pour les manuels scolaires de l'année 1976-1977. Parmi les quatre citations analysées, deux sont des affirmations qui ne prennent pas position face aux questions des fiches d'analyse. En effet, ces extraits ne se penchent pas sur les effets de l'immigration sur la société d'accueil et chez l'immigrant. Outre ces deux citations, une troisième ne tient pas compte des problèmes vécus par l'immigrant et présente l'immigration comme une menace sociale et culturelle. Une partie de cette citation affirme que plusieurs vagues d'immigrants «de la Grande-Bretagne, d'Europe et des États-Unis déferlèrent sur le Canada suscitant de nouveaux courants religieux et des idées politiques nouvelles.» (Cornell et al., 1971: 262). Par ailleurs, la dernière citation pour ce sous-thème discute du mouvement migratoire des Loyalistes vers la Nouvelle-Écosse sous une perspective sociale et économique :

«L'immigration récente de milliers de Loyalistes chassés par la Révolution américaine et l'arrivée subséquente d'autres immigrants venus d'Écosse, d'Angleterre et d'Irlande continuèrent à noyer les éléments primitifs de la population de la Nouvelle-Angleterre. L'immigration loyaliste eut une forte influence sur l'ambiance qui régnait alors en Nouvelle-Angleterre. Beaucoup de ces émigrés étaient des avocats, des médecins, des fonctionnaires ou de riches financiers. La vie de fermiers qu'ils avaient choisie en plein pays de colonisation les fit passer de terribles épreuves» (Cornell et al., 1971: 55).

Cet extrait souligne certains des problèmes vécus par les immigrants en situant la source de ceux-ci chez l'immigrant. Par ailleurs, cette citation perçoit l'immigration comme une menace sociale et culturelle pour la société d'accueil.

En somme, la présentation de l'immigration en tant que phénomène social et économique englobe plus de citations neutres ou positives que de citations négatives et ce, pour les deux années scolaires observées. Il faut souligner cependant, que les auteurs croient souvent qu'il faut orienter l'immigration en fonction d'une perspective soit économique ou culturelle et sociale (quatre citations sur onze vont en ce sens pour l'année scolaire 1998-1999 et un quart, pour l'année 1976-1977). Ajoutons que les problèmes de l'immigrant sont trop peu souvent considérés lors du traitement de ce sous-thème.

5.2.2 L'immigration et l'immigrant dans d'autres pays

L'importance amoindrie de la représentativité de ce sous-thème, un total de trois extraits cumulatifs pour les deux années scolaires s'explique par le biais ethnocentrique selon lequel l'histoire traite surtout de l'Occident et du pays d'origine des manuels, tandis que la géographie écope de ce qui a à voir avec les autres pays. Selon Denis Blondin, «l'Histoire, c'est NOUS, et les AUTRES sont de la Géographie» (Blondin, 1990: 12). Dominique Perrot et Roy Preiswerk ajoutent que l'histoire (Histoire) est un « récit classique qui privilégie fortement l'Occident et omet pratiquement tout ce qui intéresse les autres cultures» (1975: 28). Conséquemment, les trois extraits pour ce sous-thème touchent à l'immigrant en Angleterre, aux États-Unis ou en Amérique du Nord de façon générale. La première citation, qui correspond à l'année 1998-1999, ne prend pas position quant à l'effet

de l'immigration sur la société d'accueil, ni sur la situation vécue par l'immigrant. L'extrait s'attarde uniquement à l'immigration au 18^e siècle, vers les États-Unis : «comme les villes ne suffisent pas à répondre à la demande croissante d'emplois, plusieurs ruraux émigrent alors aux États-Unis. Au 19^e siècle, plus de 50 millions de personnes rejoignent ce pays » (Dauphinais, 1994: 323). Ensuite, les deux citations pour ce sous-thème qui proviennent de manuels des années soixante-dix ne prennent pas plus position. Effectivement, la première citation affirme que, «après 1815, beaucoup d'immigrants d'Angleterre et d'Europe franchissent l'Atlantique pour venir en Amérique du Nord» (Cornell et al., 1971: 216) tandis que le second extrait traite de l'immigration aux États-Unis pendant les années 1774 à 1783 : «la plupart des immigrants venus d'Angleterre sont des mécontents : les puritains ont cherché un refuge durant le règne des Stuarts ; les catholiques ont voulu se protéger de Cromwell et de ses lois iniques» (Lacoursière et al., 1975: 225). Ainsi donc, l'immigration et l'immigrant dans d'autres pays ne font pas partie des priorités des auteurs de manuels d'histoire et les seuls extraits qui touchent à ce sous-thème sont descriptifs plutôt qu'analytiques. Enfin, le seul autre thème qui présente un lien indirect avec cette thématique traite des conquêtes à travers les époques et, en conséquence, se limite encore aux intérêts de l'Occident.

5.2.3 L'immigration et l'immigrant au Québec

Pour ce troisième sous-thème, trente-huit extraits ont été retenus parce qu'ils couvraient l'une ou l'autre des dimensions analysées. Parmi ces extraits, vingt-trois proviennent de manuels de l'année scolaire 1998-1999 et quinze de l'année scolaire 1976-1977. Ensuite, on peut préciser que neuf citations ne prennent pas position quant à la

première dimension de l'analyse, c'est-à-dire à l'impact de l'immigration sur la société d'accueil. Effectivement, cinq extraits pour l'année scolaire 1998-1999 et quatre pour l'année 1976-1977 demeurent neutres ou purement descriptifs. Par exemple, on peut lire que «la moitié de la population de 1663 provient de l'immigration ; le reste, de l'accroissement naturel. Les premiers immigrants sont des célibataires ou des hommes mariés qui ont laissé en France femmes et enfants.» (Lacoursière et al., 1973: 78). Un extrait plus récent discute de l'origine des immigrants au Québec:

«Il faut signaler que les pays d'origine changent de façon notable. Alors que dans l'après-guerre, le Québec accueillait principalement des Italiens et des Britanniques, dans les années soixante et soixante-dix, il reçoit surtout des Grecs et des Portugais mais aussi de plus en plus de gens venus de l'extérieur de l'Europe : Afrique du Nord, Moyen-Orient, Sud-Est Asiatique, Amérique Latine et Haïti».
(Charpentier et al., 1990: 416)

Parmi ces extraits neutres, la majorité incluent de l'information statistique sur l'immigration au Québec.

Outre des extraits neutres, les volumes analysés pour 1998-1999 possèdent neuf citations sur l'immigrant et l'immigration au Québec que l'on peut catégoriser comme positives, tandis que cinq ont une connotation négative ou attribuent un effet pervers à l'immigration pour la société d'accueil. Attardons-nous d'abord aux citations qui perçoivent l'immigration comme un phénomène positif. Cinq extraits tirés des manuels récents ne voient l'immigration que comme un phénomène positif sur tous les plans. Par exemple, un extrait voit en l'immigration un outil afin de diversifier et d'enrichir la société.

Les auteurs écrivent que, «depuis une cinquantaine d'années, des personnes des quatre coins du monde viennent s'installer au Québec. Tous ces gens ont contribué à transformer profondément et à enrichir la société québécoise.» (Roy et Roy, 1995: 9). Ensuite, quatre citations entrevoient l'immigration comme un phénomène positif, mais lui donnent une orientation particulière, soit économique ou linguistique. Trois de ces extraits exposent la contribution favorable de l'immigration au développement économique ou observent l'immigration sous une perspective économique : «La plupart des immigrants travaillent dans le secteur secondaire. Vers la fin des années soixante, le gouvernement fédéral resserre sa politique d'immigration favorisant ainsi la venue de membres de professions libérales et d'entrepreneurs » (Roy et Roy, 1995: 461). D'autre part, un extrait présente l'immigration avec une considération linguistique, mais positive : «[...] pour les francophones, il est important d'intégrer les immigrants à leur communauté. Le gouvernement en fait une priorité» (Charpentier et al., 1990: 402).

À la différence de ces citations positives, neuf extraits obtenus dans les manuels de l'année scolaire 1998-1999 sont empreints de négatif. Il faut souligner ici que certains extraits voient l'immigration comme une menace à plusieurs niveaux. Ainsi, ces extraits sont inclus dans plus d'une catégorie. La menace démo-linguistique domine nettement avec cinq mentions. On retrouve plus d'une citation à cet effet qui souligne le danger de l'intégration des immigrants à la population anglophone : «les Canadiens français sont mal préparés à accueillir ces nouveaux venus qui, en majorité choisissent les institutions de langue anglaise» (Charpentier et al., 1990 : 357) et « le problème s'est aggravé du fait que les nouveaux venus choisissent en grand nombre d'envoyer leur enfant à l'école anglaise et donc de renforcer le nombre des anglophones aux dépens de celui des francophones»

(Charpentier et al., 1990: 418). L'anglicisation est, en conséquence, vue comme une menace de l'immigration. À cet effet, Dominique et Marcel Roy écrivent :

À partir du milieu des années soixante, le nombre d'immigrants qui s'établissent au Québec va décroissant. La plupart d'entre eux viennent désormais de l'Asie, de l'Amérique latine, d'Haïti, de Grèce, du Portugal et de l'Afrique. Ils s'installent en majorité dans la région de Montréal et s'intègrent presque toujours à la population **anglophone**. [...] la survie de la langue française est menacée par l'anglicisation. (1995: 457)

Les menaces économiques ou sociales et culturelles semblent également importantes aux yeux des auteurs. Plus spécifiquement, trois extraits font mention de l'immigration comme menace économique. On peut lire que «l'immigration massive de Britanniques modifie la proportion de Canadiens et d'Anglais. Les anciennes élites canadiennes sont supplantées par une nouvelle élite plus revendicatrice» (Roy et Roy, 1995: 225). Par ailleurs, trois autres extraits perçoivent l'immigration comme une menace sociale et culturelle. Entre autres, un des livres voit l'immigration comme une source d'inégalités sociales : « l'immigration britannique modifie l'équilibre entre les groupes et accentue les disparités sociales » (Charpentier et al., 1990: 147). Finalement, trois extraits attribuent une autre facette négative à l'immigration. L'immigration devient, à la lumière de ceux-ci, une source de menace politique ou de problèmes sanitaires. Notamment, « de 1830 à 1839, Québec accueille quelque 250 000 immigrants. L'absence de mesures sanitaires lors de leur entrée dans la colonie suscite la réapparition du choléra. La maladie se propage très rapidement et fait plusieurs victimes» (Charpentier et al., 1990: 162). Ou bien, «pour les Canadiens, les immigrants anglophones constituent une menace. Ils

craignent que leur venue n'entraîne l'élection d'un plus grand nombre de députés du parti anglais.» (Roy et Roy, 1995: 245).

Pour ce qui est des extraits provenant de l'année scolaire 1976-1977 qui ne sont pas neutres, cinq d'entre eux ont une perception positive de l'immigration, tandis que les six autres voient l'immigration comme une menace quelconque. Pour commencer, deux extraits considèrent l'immigration comme un phénomène positif sur tous les plans. Ensuite, un autre extrait positif aborde la question de l'immigration sous sa facette économique, tandis qu'un quatrième la considère sous sa facette linguistique. La dernière citation positive pour cette année scolaire regarde l'immigration en tenant compte de l'importance d'orienter celle-ci selon une perspective sociale, c'est-à-dire de superviser l'entrée dans la province d'immigrants criminels. Par contre, le nombre de citations qui incitent à la prudence sont plus fréquentes. Une proportion significative (environ 50%) de celles-ci entrevoit l'immigration comme une menace économique : «Le Canada-Uni, surtout le Canada français qui se débat en pleine crise agricole, est aux prises avec un grave problème de surpeuplement rural qu'accroît l'arrivée massive des immigrants» (Hamelin, 1967: 40). Deux autres citations voient l'immigration comme une menace à la fois démographique, linguistique sociale ou culturelle, et politique. On peut lire dans l'une d'elles, que l'immigration des Loyalistes a transformé «l'équilibre démographique. La minorité britannique passe, en quelques années à plus de quinze pour cent de la population globale. Il n'en fallait pas plus pour provoquer une révision des politiques jusque là acceptées» (Cornell et al., 1971: 186) . En terminant, la présentation de l'impact de l'immigration au Québec sur la société d'accueil, on doit souligner qu'un dernier extrait pour l'année scolaire

1976-1977 voit en l'immigration une menace sanitaire en faisant référence à l'introduction du choléra lors de l'immigration vers 1934.

Il reste à considérer, pour ce sous-thème, la perception qu'ont les auteurs de la réalité de l'immigrant. Parmi les citations qui traitent de l'immigration et de l'immigrant au Québec dans les manuels de 1998-1999, seize ne soulignent aucunement les conséquences de l'immigration pour l'immigrant ou son vécu dans la société d'accueil. Ce nombre est moins élevé pour les manuels agréés en 1976-1977, c'est-à-dire six extraits. Notons ensuite que deux extraits récents affirment que l'immigration cause des problèmes à la société d'accueil sans plus de détails. Ces problèmes sont associés à la santé, à l'économie et au niveau politique. Par ailleurs, un extrait de l'année scolaire 1998-1999 prétend que les problèmes connus par l'immigrant sont extérieurs à la société d'accueil. Cet extrait discute principalement de la maladie de la pomme de terre qui affecta les immigrants irlandais entre 1845 et 1847. D'autre part, trois citations soulignent des problèmes dont la société d'accueil est principalement responsable, mais deux de ces citations excusent cette responsabilité en approuvant les actions commises par la majorité québécoise. Ainsi, «l'accueil n'est peut-être pas systématique et bien organisé, mais nous avons appris à accepter le caractère pluraliste de notre société» (Roy et Roy, 1995: 10). La troisième citation qui est blâmée par les auteurs souligne les structures insuffisantes d'accueil pour les immigrants pendant les années 1815 à 1840. La dernière citation pour cette année scolaire où l'on traite de la situation de l'immigrant perçoit à la fois les problèmes engendrés et vécus par l'immigrant :

«L'arrivée massive des nouveaux citoyens crée un choc dans la société québécoise. La diversité de leur culture vient enrichir le patrimoine québécois, mais en revanche, certains écarts de mœurs et de coutumes sont susceptibles de provoquer de l'incompréhension et des heurts ». (Roy et Roy, 1995: 501)

En terminant cette thématique, six extraits qui proviennent des manuels scolaires approuvés pour l'année scolaire 1976-1977 affirment que l'immigrant cause des problèmes au groupe majoritaire. Ces problèmes sont divers comme le surpeuplement de certaines régions, les conflits linguistiques, l'assimilation des francophones et les difficultés au niveau de la santé. Un seul extrait prétend que l'immigrant vit une situation essentiellement positive tandis que deux extraits voient les problèmes de l'immigrant comme étant extérieurs à la société d'accueil. Finalement, deux extraits prennent en considération les problèmes dont la responsabilité revient à la société d'accueil, mais les auteurs excusent la situation. Par exemple, «la profonde méfiance des Canadiens français à l'égard des immigrants» pendant la période 1830 à 1950 s'explique par les problèmes engendrés par ces derniers sur le marché du travail. (Robert, 1975: 74).

Somme toute, plusieurs des extraits traitant de l'immigration et de l'immigrant au Québec soulignent les aspects négatifs de l'immigration sur la société d'accueil et ce, pour les deux années scolaires analysées, tandis que les problèmes vécus par l'immigrant ne préoccupent que très rarement les auteurs des livres.

5.2.4 L'immigration et l'immigrant au Canada ou dans d'autres provinces

Cette dernière catégorie correspond au sous-thème «autres» dans les fiches d'analyse qui touchent à l'immigration. L'ensemble des citations dans la catégorie a pu être classé comme faisant partie d'une nouvelle catégorie, soit l'immigration dans l'ensemble du Canada ou dans d'autres provinces que le Québec. Le nombre de citations que l'on peut inclure sous cette thématique pour l'année scolaire 1998-1999 représentent une faible proportion par rapport au nombre total d'extraits obtenus par l'analyse des livres de cette année scolaire. Pour être plus spécifique, trois citations se retrouvent dans ce sous-thème, ce qui représente 7.89% du total des extraits sur l'immigration dans les manuels récents. Par ailleurs, ce pourcentage est beaucoup plus élevé pour l'année scolaire 1976-1977. À vrai dire, le pourcentage de citations comprises dans la catégorie de l'immigration au Canada ou dans d'autres provinces représente le plus haut taux de représentativité pour l'ensemble des sous-thèmes inclus dans la problématique de l'immigration (43.24%) pour cette année scolaire. On peut préciser que seize citations provenant des livres des années soixante-dix se retrouvent dans cette dernière sous-thématique .

Parmi les trois citations obtenues dans les manuels récents, une seule voit l'immigration comme un phénomène totalement positif tandis qu'une autre, comme une menace sociale ou culturelle. La troisième citation possède une position contradictoire, car on peut la classer à la fois comme ayant une vision positive ou négative de l'immigration. Toutefois, on peut clairement affirmer que cette dernière citation considère l'immigration sous une perspective culturelle ou sociale et économique:

«De 1896 à 1914, le Canada accueille un peu plus de 3 000 000 d'immigrants. Les dirigeants politiques de l'époque ne s'entendent pas sur les effets de l'immigration. Certains l'accueillent avec enthousiasme parce qu'elle stimule la croissance économique. D'autres s'y opposent parce qu'elle remet en question l'équilibre traditionnel entre Canadiens français et Canadiens anglais ». (Charpentier et al., 1990: 265)

Outre la perception de l'immigration du point de vue de la société d'accueil, les trois extraits qui proviennent des manuels récents ne traitent pas de l'autre dimension ; la situation de l'immigrant n'est mentionnée dans aucun d'entre eux.

Il reste à voir la distribution des seize citations qui traitent de l'immigration au Canada ou dans d'autres provinces pour les manuels de l'année 1976-1977. D'abord, précisons que onze citations demeurent neutres au sujet de l'impact de l'immigration dans la société qui reçoit l'immigrant. Parmi ces extraits, plusieurs regardent l'immigration au niveau statistique ou uniquement descriptif. Par exemple, Jean Claude Robert (1975: 73) écrit :

«Au Canada, les grandes crues de l'immigration s'étalent entre 1835 et 1857, 1881 et 1891, 1902 et 1914, durant l'entre-deux-guerres et après 1951. L'immigration en majorité britannique au 19^e siècle, tend à se modifier au 20^e siècle ; si les arrivants de la Grande-Bretagne forment toujours une bonne partie de l'immigration, une proportion de plus en plus majoritaire provient des pays d'Europe continentale et des États-Unis»

Ensuite, une seule citation propose un caractère positif à l'immigration, quoique celle-ci soit orientée selon une perspective économique. Dans cet extrait, Jean Hamelin explique l'importance de l'immigration vers l'Ouest sur les manufactures : «par milliers,

des immigrants européens s'installent dans l'Ouest canadien et créent une forte demande dans le secteur manufacturier» (Hamelin, 1967: 51). En revanche, les quatre autres citations soulignent des effets négatifs de l'immigration à plusieurs niveaux : démographique, économique, social ou culturel et politique. Mentionnons que ces quatre citations perçoivent l'immigration comme une menace multiple. Par exemple, une des citations s'attarde aux tensions qui découlèrent de l'immigration japonaise et chinoise au début du 20^e siècle. On y ajoute qu'une commission royale d'enquête approuve en 1902 les requêtes de la Colombie-Britannique «dans sa dénonciation du péril jaune. Le gouvernement canadien doit céder aux pressions et impose des restrictions à l'immigration sino-japonaise». (Lacoursière et al., 1973: 469)

Afin de conclure l'analyse de la thématique de l'immigration, il faut regarder la présentation des extraits des années soixante-dix quant à la situation de l'immigrant. Soulignons que nous sommes toujours dans le dernier sous-thème soit, l'immigration au Canada ou dans une autre province que le Québec. Des seize extraits inclus, douze ne se penchent pas sur l'expérience de l'immigrant. Ensuite, parmi les quatre autres extraits dans ce sous-thème, un seul affirme que l'immigrant vit une situation essentiellement positive. Deux extraits font mention de problèmes naturels connus par l'immigrant. Par exemple, une des citations blâme le climat pour la difficile adaptation des colons vers 1874 au Manitoba:

«L'année 1874 marque le début de la colonisation communautaire et l'arrivée de colons qui ne sont ni anglophones ni francophones. Mille quatre cents familles d'Allemands mennonites s'établissent dans le sud du Manitoba. En 1875, un

groupe d'Irlandais s'installe à Willow Point. Ces premiers colons n'ont pas la vie facile. Des gelées prématurées, des sécheresses prolongées détruisent les récoltes» (Cornell et al., 1971: 320).

Finalement, une dernière citation affirme que l'immigrant cause des problèmes à la société d'accueil. Comme pour certains manuels de l'année scolaire 1998-1999, cet extrait discute de l'épidémie de choléra qui a suivi l'immigration irlandaise vers 1856-1846.

Pour conclure cette première thématique, on peut dire que les aspects négatifs de l'immigration sont soulignés plus souvent que les aspects positifs, et ce, pour les deux années scolaires analysées. L'écart entre le nombre de mentions positives et négatives est cependant plus grand pour les manuels acceptés en 1976-1977. En effet, plus du double de mentions est de nature négative et présente l'immigration comme une menace à un niveau économique, démo-linguistique, social et culturel, politique ou sanitaire. Par contre, la moyenne de mentions négatives n'est que légèrement plus importante pour les manuels de l'année 1998-1999. Quant à la présentation de la situation vécue par l'immigrant, un phénomène domine : le manque de préoccupation pour cette problématique dans les manuels des deux années scolaires.

5.3 La réalité multiethnique au Québec

Sous le thème général du traitement de la réalité multiethnique au Québec, l'analyse des manuels scolaires a permis de recueillir un total de vingt-six extraits dont dix-sept proviennent des manuels acceptés en 1998-1999 et neuf des manuels de l'année scolaire

1976-1977. La distribution de ces extraits correspond ensuite à l'orientation de ceux-ci en fonction d'un des sous-thèmes des fiches d'analyse. Les Tableaux I et J permettent de présenter la distribution des citations.

Tableau I

Répartition des citations portant sur la réalité multiethnique au Québec en fonction des sous-thèmes

Année scolaire	La diversité ethnique et culturelle en général	Présentation de cultures spécifiques ou étude de cas	Les relations entre groupes «fondateurs» et groupes ethnoculturels
1976-1977	3	2	4
1998-1999	8	5	4

Tableau J

Répartition des citations portant sur la réalité multiethnique au Québec en pourcentage

Année scolaire	La diversité ethnique et culturelle en général	Présentation de cultures spécifiques ou étude de cas	Les relations entre groupes «fondateurs» et groupes ethnoculturels
1976-1977	33.33%	22.22%	44.44%
1998-1999	47.06%	29.41%	23.53%

La distribution révèle l'importance plus accrue de la question de la diversité ethnique et culturelle pour les manuels acceptés en 1998-1999 tandis que la présentation

des relations entre groupes fondateurs et les groupes ethnoculturels prime pour les manuels des années soixante-dix. Ensuite, il faut souligner que la seconde dimension d'analyse du chapitre cinq comporte une minorité de citations par rapport à la thématique de l'immigration et de l'immigrant, c'est-à-dire seulement vingt-six comparativement à soixante-quatorze pour la première partie du chapitre. En conséquence, on remarque que le discours sur la réalité multiethnique est extrêmement étroit et peu développé. La majorité des conclusions de Marie McAndrew, provenant de son étude réalisée en 1984 sont encore ici valables. Effectivement, «les extraits relevés sont brefs et peu approfondis» (McAndrew, 1984: 97).

5.3.1 La diversité ethnique et culturelle

Cette thématique comprend un total de onze citations pour les deux années scolaires étudiées. Parmi les huit extraits obtenus dans les livres de l'année scolaire 1998-1999, on ne retrouve aucune citation où les auteurs prennent position face au phénomène de la diversité ethnique et culturelle au Québec. L'ensemble des extraits se compose d'affirmations neutres et d'énumérations statistiques sur la composition ethnique de la province. Précisons qu'on peut observer plusieurs graphiques dans les manuels que l'on peut catégoriser dans ce sous-thème. Ainsi, les citations concernées font principalement mention de la diversification de la population et de l'origine ethnique des habitants du Québec. On peut notamment lire que, «depuis le début des années soixante, des groupes ethniques de plus en plus diversifiés sont venus augmenter la population du Québec» (Roy et Roy, 1995: 501) et «le visage des écoles au Québec a profondément changé ces vingt dernières années et ce phénomène s'accroît» (Charpentier et al., 1990: 17).

Outre les manuels des années quatre-vingt-dix, les manuels agréés pour l'année scolaire 1976-1977 incluent trois extraits dans ce sous-thème et ceux-ci, comme pour les extraits des manuels récents, ne prennent pas position. Ajoutons que les citations qui touchent à la diversité comme telle traitent tous de la diversité ethnique au Québec avant les années soixante. En effet, deux citations s'attardent à la diversité ethnique en Nouvelle-France ou au Bas-Canada tandis que la troisième citation parle de la variété des groupes ethniques vers les années trente. Il faut souligner ici que l'on parle dans l'un des manuels des francophones ou des anglophones en terme de «races». En résumé, la diversité ethnique et culturelle n'est pas approfondie dans les manuels analysés et ce, peu importe l'année scolaire retenue. Par contre, les manuels récents attachent légèrement plus d'importance à la présentation statistique du phénomène.

5.3.2 Présentation de cultures spécifiques ou étude de cas

Ce deuxième sous-thème englobe cinq extraits pour l'année 1998-1999 et deux pour l'année 1976-1977. Des cinq citations provenant des volumes plus modernes, deux ne font que mentionner rapidement les habitudes distinctes de différentes cultures. Ainsi, cette présentation est exempte de préjugés, mais fournit un aperçu trop bref de cultures spécifiques. La présentation neutre, mais insuffisante des auteurs, ne favorise pas une compréhension entre groupes ethniques. Pour donner un exemple plus précis, on peut citer un extrait où l'on écrit que «les Chinois ont des façons de se nourrir et de se détendre bien différentes de celles des Québécois» (Dauphinais, 1994: 4).

Quant aux trois autres extraits pour cette année scolaire, ils fournissent une étude légèrement plus approfondie. Ces trois citations proviennent toutes d'un même livre et regardent l'intégration de personnes d'origine ethnique distincte à la vie économique québécoise. Les extraits ont des attitudes neutres et tentent principalement de démontrer la participation de différentes cultures à l'économie de la province.

Ensuite, les deux exemples d'analyse de cas pour l'année scolaire 1976-1977 proposent une attitude neutre, plutôt que négative ou réellement positive. Les citations concernées regardent la communauté juive au Québec depuis une période plus ou moins longue. Le premier extrait s'attarde à la composition sociale de la population juive depuis le 19^e siècle. Le deuxième extrait se caractérise par une présentation de cette communauté depuis son arrivée à la suite de la conquête anglaise. Une partie de cette citation est incluse ci-dessous.

«Après le Traité de Paris, quelques juifs qui faisaient le commerce dans les Pays d'En-Haut gagnent Montréal, de telle sorte que la présence juive devient assez importante dans la nouvelle colonie anglaise. Ils ne tardent pas à s'organiser une vie collective convenable. Bien que les Juifs doivent attendre 1832 pour obtenir l'autorisation de tenir leurs propres registres civils, et jouir de droits égaux, ils ne sont, en pratique, l'objet d'aucune discrimination particulière.» (Lacoursière et al., 1973: 340)

Il ressort de l'analyse de ce sous-thème que les auteurs de manuels ne consacrent pas beaucoup d'espace pour l'analyse de cultures précises. Les auteurs font parfois mention d'un trait particulier de la vie d'un groupe ethnoculturel, mais ne se penchent pas suffisamment sur les différents groupes qui forment la société québécoise. De plus, aucune

amélioration marquante ne distingue les manuels récents des plus anciens pour cette thématique.

5.3.3 Les relations interethniques entre groupes fondateurs et groupes ethnoculturels

Avant d'entamer le dernier sous-thème, il faut préciser que les tensions ethniques entre francophones et anglophones au début de la colonisation et à la suite de la Conquête de l'Angleterre n'ont pas été retenues en raison de l'objectif de la thèse, soit d'analyser le traitement qui est fait des groupes ethnoculturels ou des communautés ethniques dans les manuels scolaires du Québec. Pour ce dernier sous-thème, le nombre de citations pour les deux années scolaires est le même, soit quatre pour chacune. On peut toutefois souligner une distinction majeure. Effectivement, les extraits des manuels des années soixante-dix touchent principalement aux conflits interethniques au Québec, avant 1960 tandis que les citations des manuels de l'année scolaire 1998-1999 traitent uniquement de la question depuis la Seconde Guerre mondiale. Précisons cependant qu'un extrait pour l'année 1976-1977 fournit un exemple de conflit plus récent à Saint-Léonard. Cet extrait, qui s'attarde aux tensions linguistiques entre les francophones et les Italiens de cette banlieue de Montréal, présuppose que la source du conflit est équivoque. Ainsi, l'auteur de ce manuel ne prend pas position quant à l'attribution de la responsabilité. On peut même dire que cet extrait blâme les deux groupes concernés de façon équitable. L'auteur du livre écrit :

«C'est ainsi qu'en 1969, la tension grandissante entre les immigrants italiens et les Québécois francophones autour des questions scolaires dans une petite municipalité de banlieue de Montréal aboutit à la formation d'une "Ligue pour

l'intégration scolaire" qui prône l'obligation de l'enseignement en français pour les enfants des immigrants, tandis que du côté des immigrants et de la minorité anglophone, on engage la lutte pour la reconnaissance de ce qui, en réalité, est un fait accompli, l'anglicisation des immigrants» (Robert, 1975: 215).

Deux autres citations pour cette année scolaire, face à la responsabilité des tensions, partagent le blâme entre le groupe majoritaire et un groupe ethnoculturel. Par contre, le dernier extrait pour l'année scolaire 1976-1977 ne prend pas position face au responsable des tensions interethniques. Mentionnons également que les trois extraits qui traitent des tensions interethniques avant 1960, dans les manuels des années soixante-dix, touchent aux conflits entre les Canadiens français et les immigrants irlandais.

En dernière analyse, trois des citations pour ce sous-thème, qui proviennent des manuels scolaires de l'année 1998-1999, ne se prononcent pas quant à l'attribution d'une responsabilité pour les conflits interethniques. Ainsi, les groupes culturels et le groupe majoritaire ne sont pas désignés comme boucs émissaires. On peut entre autres lire que «de Québécois de vieille souche essentiellement francophone et catholique, on assiste à l'émergence d'une nouvelle société multiethnique, multiconfessionnelle, multiraciale, où les valeurs de la communauté d'accueil s'entrechoquent souvent avec celles des nouvelles communautés» (Charpentier et al., 1990: 17). Le dernier extrait pour cette année scolaire impute la responsabilité aux deux groupes concernés. Plus précisément, les auteurs soulignent à la fois la réaction négative de certains citoyens face aux communautés culturelles et la résistance à l'intégration de quelques immigrants.

Pour résumer la présentation de ce troisième et dernier sous-thème inclus dans le traitement de la réalité multiethnique, on peut dire que les conflits interethniques sont rarement soulignés. Effectivement, uniquement quatre extraits par année scolaire portent sur les conflits entre les communautés culturelles et la majorité francophone ou québécoise. Toutefois, les manuels acceptés pour l'année 1998-1999 touchent plus précisément aux tensions interethniques entre le groupe majoritaire «québécois de souche» et les groupes ethnoculturels qui résultent de l'immigration autre qu'«anglaise» au Québec. Ainsi, les manuels récents semblent plus conscientisés face à la nécessité de s'attarder aux relations interethniques autres que les relations entre «anglais» et «français».

Pour terminer, on peut affirmer que le traitement général de la réalité multiethnique au Québec n'est pas une priorité pour les auteurs des années soixante-dix, ni pour les auteurs des manuels plus récents. Malgré une proportion plus élevée de citations sur le sujet, les livres approuvés pour l'année scolaire 1998-1999 ne sont pas assez analytiques en ce qui concerne cette problématique et demeurent trop souvent uniquement descriptifs ou statistiques.

Conclusion

Tout compte fait, l'analyse des images dans les manuels de français et de mathématiques ainsi que l'analyse des citations dans les livres d'économie et d'histoire permettent de constater une diminution substantielle des préjugés négatifs à l'égard des communautés culturelles du Québec. De plus, les hypothèses avancées au deuxième chapitre semblent toute confirmées.

Plus spécifiquement, la représentation visuelle des groupes ethnoculturels dans les manuels de l'année scolaire 1998-1999 présente une meilleure image des communautés culturelles. En effet, les personnages qui font partie des groupes ethnoculturels sont représentés dans des situations plus variées et ne portent que très rarement des costumes traditionnels. De plus, les images folkloriques ne constituent qu'une minime proportion des illustrations dans les manuels récents. Ensuite, la proportion d'images où l'on retrouve des personnages ethniques s'est largement accrue depuis les vingt dernières années. À cet égard, le pourcentage de représentation pour l'année scolaire 1998-1999 est de 26.07% comparativement à 8.83% pour l'année 1976-1977. Toutefois, une lacune persiste ; effectivement, quelques images incluses dans les manuels acceptés en 1998-1999 attribuent des traits physiques trop accentués et parfois à la limite du caricatural aux personnages ethnoculturels.

Par ailleurs, l'analyse des textes révèle une diminution du nombre de citations négatives qui touchent à l'immigration et à l'immigrant dans les manuels nouveaux. Par contre, la proportion de citations négatives dans les manuels récents reste légèrement

supérieure au nombre de citations positives. On remarque également que les auteurs de volumes modernes touchent plus souvent au phénomène de l'immigration au Québec plutôt que comme phénomène économique et social ou comme réalité ailleurs au pays et dans le monde. Ajoutons aussi que la collecte de données pour la deuxième partie de l'analyse a permis de recueillir certains extraits qui ne traitaient pas directement des préoccupations des fiches d'analyse, mais où l'on remarque une persistance de la supériorité de la civilisation occidentale. Par exemple, certains extraits parlent de la «barbarie des Aztèques» (Dauphinais, 1994: 291) et affirment que les technologies occidentales sont plus avancées. Précisons aussi que deux manuels acceptés pour l'année scolaire 1998-1999 consacrent une petite section sur les pays en voie de développement où l'on discute de problématiques importantes pour cette partie du monde.

Pour ce qui est du traitement de la réalité vécue par l'immigrant comme telle, plus de la moitié des citations pour les deux années scolaires à l'étude ne se penchent pas sur le problème. De plus, plusieurs extraits situent la source des difficultés connues par les immigrants chez ceux-ci. Quelques citations attribuent la responsabilité des problèmes vécus par l'immigrant à la société d'accueil, mais les auteurs excusent généralement cette responsabilité en la justifiant d'une quelconque façon. En somme, on ne remarque pas de distinction particulière à ce niveau entre les manuels récents et les manuels des années soixante-dix.

Somme toute, la première thématique de l'analyse des textes permet de constater que l'immigration est présentée à partir d'une perspective relativement négative (surtout dans les manuels des années soixante-dix) et l'analyse des citations pour les deux années

scolaires à l'étude ne révèle pas une préoccupation assez grande pour la réalité de l'immigrant. Dans plusieurs cas, l'immigrant est uniquement présenté du point de vue du groupe majoritaire et de ses préoccupations.

Pour conclure, on peut aussi dire que la seconde thématique du chapitre cinq, la réalité multiethnique au Québec, possède une représentation moins minime dans les manuels de l'année scolaire 1998-1999. La proportion de citations qui touchent à ce sujet semble toutefois encore bien trop faible. Les conclusions de Marie McAndrew peuvent toujours s'appliquer aujourd'hui. Effectivement, au niveau de la réalité pluriethnique, on remarque «peu d'attitudes négatives, mais une absence de curiosité et d'ouverture» (Marie McAndrew, 1984: 115). Ensuite, les manuels des deux années scolaires à l'étude adoptent trop souvent un ton scientifiquement neutre et sans jugement de valeurs. En conséquence, plusieurs citations comprises dans cette thématique paraissent vides de sens.

En résumé, malgré un traitement plus significatif de l'apport des groupes immigrés dans l'histoire nationale ainsi qu'une représentation plus juste de la diversité, les manuels scolaires maintiennent la représentation dichotomique «Nous/Eux» et conservent un système de représentation «racialiste». À cet effet, plusieurs extraits parlent des francophones et des anglophones en termes raciaux et divisent la nation québécoise en catégories expliquées dans l'introduction, c'est-à-dire que l'on distingue le *nous* État-nation, Québécois de souche, des *autres*, membres des communautés ethnoculturelles. De plus, les manuels scolaires récents conservent une vision divisée du monde où l'Occident forme un tout qui est placé en opposition aux «pays en développement». Selon Denis Blondin, «le portrait global qui se dégage des manuels scolaires québécois révèle beaucoup

du discours d'intégration mondiale et s'inscrit dans la continuité du projet occidental d'une macro-société internationale ou d'un super-empire. (Blondin,1990: 376). En terminant, on peut ajouter que les allusions à la supériorité biologique des *blancs* sont plutôt rares, mais «une rhétorique de la supériorité culturelle est chose courante» (Blondin, 1990: 377).

En un mot, l'amélioration observée à plusieurs niveaux entre les manuels scolaires agréés en 1976-1977 et les volumes acceptés pour 1998-1999 pourrait être encore plus importante et s'étendre aux autres problèmes constatés dans les manuels scolaires, notamment, la division du monde ou des cultures et la persistance de l'idéologie racialisée. À cet effet , il serait intéressant de refaire une étude sur ce sujet dans les années à venir afin de surveiller la conscientisation qui découle de projets comme celui-ci.

Bibliographie

Allport, Gordon W. (1954), The Nature of Prejudice, Boston, Beacon Press.

Ancelovici, Marcos et al. (1997), L'Archipel Identitaire. Recueil d'entretien sur l'identité culturelle, Québec, Les Éditions du Boréal.

Arcand, Bernard et Sylvie Vincent (1979), L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, Montréal, Éditions Hurtubise, HMH.

Bardin, Laurence (1977), L'analyse de contenu, Paris, Presses Universitaires de France.

Barette, Christian et al. (1993), Guide de communication interculturelle, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Bauer, Julien (1994), Les Minorités au Québec, Québec, Les Éditions du Boréal.

Berger, Peter et Thomas Luchman, (1966), The Social Construction of Reality, New York, Doubleday.

Bernier, Colette (1990), Le travail en mutation, Montréal, Les Éditions Saint Martin.

Bibby, Cyril, (1965), L'Éducateur devant le racisme, Paris, UNESCO.

Blondin, Denis, (1994), Les deux espèces humaines. Autopsie du racisme ordinaire, Québec, Les Éditions de la Pleine Lune.

Blondin, Denis (1990), L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires, Ottawa, Éditions Agence d'Arc.

Bolduc, Nicole (1995), Capsule 2 – manuel de lecture B, Montréal, Module Éditeur.

Bolduc, Nicole (1994), Capsule 2 – manuel de lecture A, Montréal, Module Éditeur.

- Bolduc, Nicole et Chantal Cloutier (1993), Capsule 1 – manuel lecture B, Montréal, Module Éditeur.
- Boudon, Raymond et al. (1995), Dictionnaire de la sociologie, Paris, Références Larousse.
- Breton, Guy (1993), Carrousel mathématique – Première secondaire tome 1, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- Brunelle, Monique et Lise Martin, (1992), Cours circuit: Éducation économique – 2^e édition, Montréal, Les Éditions HRW.
- Bureau of the Census, Statistique Canada, (1992), Les défis que posent la mesure de l'origine ethnique: science, politique et réalité, Conférence canado-américaine sur la mesure de l'origine ethnique.
- Bussièrès, Simone (1970), Je sais lire – méthode de lecture spontanée, deuxième livret, Montréal, Éditions pédagogia.
- Bussièrès, Simone (1967), Je veux lire, méthode de lecture spontanée. Premier livret, Montréal, Éditions pédagogia.
- C.E.Q. (1992), Vivre ensemble notre avenir : outil pédagogique pour prévenir et combattre le racisme, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec.
- C.S.E.Q. (1993), Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles, Montréal, Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.
- C.C.C.I. (1994), Démographie, immigration et communautés culturelles au Québec depuis 1871, Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- C.C.C.I. (1988), La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires. Avis présenté à la ministre des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, présenté par Marie McAndrew.

- C.C.C.I. (1987), Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. Rapport de recherche, Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal (1996), Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic, Montréal. Ministère des Affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles.
- Champagne, Gilles et autres (1993), Tandem 3 manuel A, Québec, Les publications Graphicor.
- Champagne, Gilles et Carolle Dubois (1991), Tandem 1, Québec, Les publications Graphicor.
- Charpentier, Louis et al. (1990), Nouvelle histoire du Québec et du Canada, Montréal, Contre éducatif et culturel.
- Chebel D'Appollonia, Ariane, (1998), Les racismes ordinaires, Paris, Presses de la fondation nationale des Sciences Politiques.
- Chevalier, Adèle et Pierre Tranquille (1994), Montréal, Mathématique 2 – Cahier de l'élève B, LIDEC.
- Corbeil, Jean-Claude et al. (1971), Le français vivant, lecture choisies – 1^{er} Livre, Montréal, Les Éditions françaises.
- Cornell, Paul G., et al., (1971), Canada: unité et diversité, édition revue et augmentée, Québec, Holt, Rinehart et Winston.
- Coté, Charles (1991), Désintégration des régions: le sous développement durable au Québec, Chicoutimi, Les Éditions JCL.
- Daigle Gérard et Rocher, Guy (1992), Le Québec en jeu, comprendre les grands défis, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.

Dauphinais, Guy, (1994), De la préhistoire au siècle actuel, Montréal, Éditions du Nouveau Pédagogique.

Duchesne, Louis (1989), La situation démographique au Québec, Bureau de la statistique du Québec et Les Publications de Québec.

Dumont, Fernand et al. (1990), La société québécoise après 30 ans de changements, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

Dunnigan, Lise (1975), Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, Conseil du statut de la femme, Québec, Éditeur du Québec.

Eicholz, Robert E. et al. (1975), La mathématique à l'élémentaire volume 3, Montréal, Éditions du Nouveau Pédagogique.

Eicholz, Robert E. et Phares G. O'Daffer (1967), Éléments de mathématiques modernes: livre 4, Montréal, Éditions du Nouveau Pédagogique.

Fontaine, Louise et Yuki Shiose (1995), «La construction des figures de «l'autre»: les communautés culturelles au Québec», La Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, Vol. 32, N° 1, pages 91-110.

Fontaine, Louise et Yuki Shiose (1991), «Ni citoyens, ni Autres: la catégorie politique "communautés culturelles"», Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec, sous la direction de Dominique Colas, Claude Emeri et Jacques Zylberberg, Paris, PUF, pages 435-445.

Fontaine, Louise, (1993), Un labyrinthe carré comme un cercle. Enquête sur le ministère des communautés culturelles et de l'Immigration du Québec et sur les acteurs réels et imaginés et imaginés, Montréal et Paris, L'Étincelle éditeur.

Forest, Marguerite et Madeleine Ouimet (1971), Jouons ensemble, mon premier livre de lecture, Montréal, Granger Frères.

Gagnon, Alain-Gustave (1994), Québec: État et société, Québec, Les Éditions Québec Amérique.

Gritti, Jules (1982), Déraciner les racismes, Paris, Éditions S.O.S.

Guay, Sylvie et Steve Lemay (1997), Scénarios – mathématique 4^e secondaire, tome 2, Laval, Éditions HRW.

Guillaumin, Colette (1992), «Une société en ordre. De quelques unes des formes de l'idéologie raciste», Sociologie et sociétés, Vol. 24, N^o2, pages 13-23.

Guillaumin, Colette (1977), «Race et nature : système des marques idée de groupe naturel et rapport sociaux», Pluriel, N^o11, pages 39-55.

Guillaumin, Colette (1972), L'idéologie raciste genèse et langage actuel, Paris, Mouton.

Hamelin, Jean (1967), Le Canada français: son évolution historique, Trois-Rivières, Le Boréal Express.

Juteau Lee, Danielle (1986), «L'État et les immigrés : de l'immigration au communautés culturelles», dans Guillaume Lacroix, Zylberberg et Pelletier, Minorités et État, Bordeaux et Québec, Presses universitaires de Bordeaux et Presses de l'Université Laval, pages 35-50.

Juteau Lee, Danielle Éd. (1979), Frontières ethniques en devenir, Cahiers des sciences sociales No 10, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa

Klein, Gillian (1985), Reading into racism, London, Routledge and Keagan Paul.

Laczko, Leslie S. (1995), Pluralism and inequality in Québec, Toronto, University of Toronto Press.

Langlois, Simon (1990), La société québécoise en tendances 1960-1990, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

Lacoursière, Jacques et al. (1973), Canada – Québec: synthèse historique, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Ledoux, André et al. (1970), Belles pages de français, Lectures choisies – 1^{er} Livre, Montréal, Les Éditions Françaises.

Lemay, Denyse (1987), Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial, Montréal, Mouvement pour combattre le racisme.

Maucer, Serge et al. (1994), Les maths et la vie, 2^e secondaire – 216 manuel de l'élève. Tome 2, Montréal, Éditions Brault et Bouthillier.

McAndrew, Marie (1986a), Le tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec (secteur francophone), Montréal, Coopération Nord-Sud en éducation.

McAndrew, Marie (1986b), «Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multiethnique dans les manuels francophones au Québec», Canadian Ethnic Studies, Vol. 18, N^o2, pages 130-143.

McAndrew, Marie (1984), Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multiethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec, Rapport de recherche FCAC sur l'éducation des minorités, Montréal, Université McGill - UQAM.

M.A.I.I.C.C. (1994), Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants, Québec, Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.

M.E.Q. (1998a), Le matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 1998-1999, Direction des ressources didactiques, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

M.E.Q. (1998b), Le matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire (formation générale), Direction des ressources didactiques, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

- M.E.Q. (1993), L'approbation des manuels scolaires, Direction générale des ressources didactiques et de la formation à distance, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- M.E.Q. (1991), Guide pour adultes avertis. Document servant à reconnaître les stéréotypes discriminatoires dans les cahiers d'exercices et le matériel didactique complémentaire, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- M.E.Q. (1988), Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec Direction des ressources didactiques.
- M.E.Q. (1985), L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du Comité, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- M.E.Q. (1979a), Critères pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec.
- M.E.Q. (1979b), L'École québécoise - Énoncé politique et plan d'action, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- M.E.Q. (1976), «Manuels agréés par le ministère de l'Éducation pour les écoles de langue française 1976-1977», Bulletin Officiel, supplément 49.
- M.C.C.I. (1992), Localisation des populations immigrés et ethnoculturelles au Québec, Québec, Publications du Québec.
- M.C.C.I. (1990), Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Memmi, Albert (1994), Le racisme, Paris, Éditions Gallimard.
- Noël, Lise (1991), L'intolérance. Une problématique générale, Québec, Les Éditions du Boréal.

- Pagé, Michel (1991), Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Perrot, Dominique et Roy Preiswerk (1975), Ethnocentrisme et histoire, Paris, Éditions Anthropos.
- Robert, Jean-Claude (1975), Du Canada français au Québec libre: Histoire d'un mouvement indépendant, Paris, Flammarion.
- Rocher, Guy (1992), Introduction à la sociologie générale, Montréal, Éditions Hurtubise, HMH.
- Rosanvallon, A., Troussier, Jean François, (1987), Travail collectif et nouvelles technologies, Grenoble, IREP-Development
- Roy, Dominic et Marcel Roy, (1995), Histoire du Québec et du Canada – 4^e secondaire, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Shiose, Yuki, (1997), «Organisation et représentation: La transmission scolaire au Canada et au Japon», Recherches Sociologiques Vol. 28, N^o 3, pages 79-100.
- Shiose, Yuki (1995), Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, Jean-Marc (1974), Exploration géométrique à l'élémentaire (groupe 6 ans), Longueuil, Les publications Julienne.
- Taquieff, Pierre-André, (1991), Face au racisme – Tome 1, Les moyens d'agir, Paris, Editions La Découverte.
- Tran, Evelyne et Marie-Josée Trudel (1995), Charade livre A, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tran, Evelyne et Marie-Josée Trudel (1995), Charade, livre B, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.