



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Joannie St-Pierre

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Les représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves des écoles de langue française de l'Ontario de cinquième et sixième année

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Nathalie Bélanger

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

François Bangou

Sylvie A. Lamoureux

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**Les représentations des groupes ethniques
dans les manuels scolaires d'études sociales
destinés aux élèves des écoles de langue
française de l'Ontario de cinquième et de sixième
année.**

Joannie St-Pierre

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et
postdoctorales dans le cadre des exigences du
programme de maîtrise en éducation

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-73805-4
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-73805-4

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

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

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

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

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

RÉSUMÉ

Ce projet présente une analyse des représentations de groupes ethniques dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves des écoles de langue française de l'Ontario de cinquième et sixième année. L'analyse critique du discours, qui vise à relever les relations entre le texte, le langage, les groupes et les pratiques sociales, nous révèle comment sont représentés les groupes ethniques. Inspiré d'English Learning Area, nous avons retenu quatre catégories pour tenter de mettre en lumière les attitudes, les valeurs et les croyances cachées dans un discours : la structure, la construction des personnages, les omissions et les pouvoirs. Notre recherche démontre qu'il y a présence de relations de pouvoir dans le contenu latent des manuels analysés. Cette conclusion nous amène à formuler des suggestions. Ainsi, cette recherche propose des pistes de solution qui permettraient une représentation plus juste des groupes ethniques dans le matériel scolaire.

REMERCIEMENTS

Merci...

Nathalie Bélanger, pour avoir guidé mon travail et dirigé mes écrits;

Phyllis Dalley, pour son intérêt tout au long de mon cheminement;

Francis Bangou, de m'avoir aidé à pousser mes réflexions plus loin;

Sylvie Lamoureux, d'être si généreuse de son temps.

DÉDICACE

«La vie est un exil : chaque homme
vit en lui-même comme en pays
étranger».
(Jean Éthier-Blais, 1982, p.70)

Pour François St-Pierre, mon premier lecteur à la curiosité
contagieuse et pour Dennis Giguère, dont le soutien a été inestimable
par temps de gris.

AVANT-PROPOS

Pour des raisons qui seront expliquées dans cette recherche, nous avons choisi de nommer les groupes en utilisant le masculin dans son sens générique, soit la forme épïcène. Pour ce qui est des peuples inuit, nous préférons appliquer la règle de l'invariabilité, règle choisie et approuvée par la communauté inuit. Concernant l'appellation «Micmac» en français et «Mi'kmaq» en langue autochtone, nous avons simplement suivi les choix des auteurs, utilisant la même graphie selon le manuel auquel la citation réfère.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1

1. Problématique : État de la question.....	1
1.1. Introduction.....	1
1.1.1. <i>Le multiculturalisme ontarien</i>	1
1.1.2. <i>Le contexte scolaire ontarien</i>	3
1.1.3. <i>Les représentations dans les manuels scolaires</i>	5
1.1.4. <i>Les représentations de la diversité</i>	9
1.1.5. <i>Ce que nous retenons pour notre recherche</i>	44
1.2. Cadre théorique.....	45
1.2.1. <i>Définitions du racisme</i>	45
1.2.2. <i>Définitions de l'ethnicité</i>	47
1.2.3. <i>Questions de recherche</i>	49
1.3. Méthodologie.....	50
1.3.1. <i>L'échantillon</i>	51
1.3.2. <i>Les contributions et les limites de la recherche</i>	60
1.3.3. <i>La méthode</i>	63

CHAPITRE 2

2. Analyse : Les représentations des groupes ethniques dans les différents manuels.....	70
2.1. <i>Le genre</i>	70
2.2. <i>La citoyenneté et la démocratie</i>	77
2.3. <i>Le multiculturalisme</i>	87
2.4. <i>La langue</i>	101
2.5. <i>Les peuples fondateurs</i>	110
2.6. <i>Les choix</i>	116
2.7. <i>Les travailleurs</i>	139

CHAPITRE 3

3. Discussion : Les manifestations des relations de pouvoir sous-jacentes aux représentations des groupes ethniques.....	146
3.1. Les relations de pouvoir dans les thèmes.....	146
3.1.1. <i>Les relations de pouvoir à travers le genre</i>	146
3.1.2. <i>Les relations de pouvoir à travers la citoyenneté et la démocratie</i>	148

3.1.3. <i>Les relations de pouvoir à travers le multiculturalisme....</i>	151
3.1.4. <i>Les relations de pouvoir à travers la langue.....</i>	153
3.1.5. <i>Les relations de pouvoir à travers les peuples fondateurs ...</i>	154
3.1.6. <i>Les relations de pouvoir à travers les choix.....</i>	155
3.1.7. <i>Les relations de pouvoir à travers les travailleurs.....</i>	159
3.2. Les relations de pouvoir sous-jacentes aux représentations et les groupes visés.....	160
3.3. Les manifestations des relations de pouvoir.....	162

CHAPITRE 4

4. Conclusion.....	164
4.1. Implication et futures recherches.....	165
RÉFÉRENCES.....	190

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1.....	172
ANNEXE 2.....	174
ANNEXE 3.....	175
ANNEXE 4.....	176
ANNEXE 5.....	177
ANNEXE 6.....	178
ANNEXE 7.....	179
ANNEXE 8.....	180
ANNEXE 9.....	181
ANNEXE 10.....	182
ANNEXE 11.....	183
ANNEXE 12.....	184
ANNEXE 13.....	185
ANNEXE 14.....	186
ANNEXE 15.....	187
ANNEXE 16.....	188
ANNEXE 17.....	189

CHAPITRE 1

1. Problématique : État de la question

1.1. Introduction

1.1.1. Le multiculturalisme ontarien

Au Canada, les différentes vagues d'immigrants ont modelé la composition de la population. À travers les générations, elles ont modifié globalement la culture du pays d'accueil. La société canadienne se dit aujourd'hui multiculturelle en raison de cette diversité culturelle. En effet, durant le dernier siècle, on estime à plus de 13 millions le nombre de personnes ayant immigré au pays (Statistiques Canada, 2006).

Toute la population semble en majorité avoir une attitude positive par rapport à cette situation puisque 54% d'entre eux affirmaient en 2003 que le multiculturalisme les rendait fiers d'être Canadiens (cité dans Labelle, 2005, 94). Si nous regardons ces chiffres sous un autre angle, 20% des personnes faisant partie d'une «minorité visible» disent avoir subi de la discrimination ou une injustice et que la «race» ou la couleur de peau sont les raisons les plus fréquentes de cette discrimination (Statistiques Canada, 2003).

En tant que Canadien, s'interroger sur notre société impose aussi un questionnement sur le multiculturalisme. L'Ontario attire notre attention lorsque le sujet de la diversité est traité puisqu'elle est la province qui a accueilli le plus d'immigrants en 2008, soit 107 047 personnes. Ce

nombre représente plus du double de celui de la province ayant le second chiffre le plus élevé, soit le Québec avec 45 735 immigrants (Statistique Canada, 2008). Ainsi, un questionnement se pose sur la place que prend cette diversité dans la société, spécialement en Ontario.

Le terme «multiculturalisme» renvoie à deux notions : la multitude et la culture. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de considérer la culture selon la définition ethnologique d'Oliviéri (1996) : «elle comprend, en plus des productions intellectuelles et créatives, non seulement les réalités sociologiques, politiques et historiques, mais aussi les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux (les manières de table au même titre que le rapport aux médias)» (p.9). Le sens pratique du multiculturalisme est précisé par d'autres auteurs. Dans le cadre de cette étude, nous rejoignons les propos de Fleras et Elliott (2003) qui affirment qu'au Canada, le multiculturalisme est un principe et une pratique qui préconise la reconnaissance de la différence dans une considération égalitaire (cité dans Cashmore, 2004, p.290). Ce multiculturalisme est vécu par les Canadiens à travers

the recognition of cultural and racial diversity, promotion of understanding and respect for diversity, and a commitment to equality. Canada's pattern of social and cultural diversity includes indigenous peoples, two official languages, a large and complex immigrant population (...)
(Cashmore, 2004, p.290).

Étant donné la situation linguistique minoritaire des Franco-Ontariens, nous avons choisi de porter attention à cette communauté.

Nous reviendrons sur la justification de ce choix dans la section méthodologique.

Dressons d'abord le contexte de notre échantillon cible. En 2006, l'Ontario comptait 12 160 282 personnes sur son territoire. De ce nombre, 488 815 affirmaient avoir comme langue maternelle le français, 32 685 le français et l'anglais et 3 276 685 une autre langue que le français ou l'anglais (Statistique Canada 2006). Près d'un quart de la population s'identifiait en tant qu'immigrants, soit 3 398 725. Selon Cardinal, Plante et Sauvé (2006), en 2001, 41 598 francophones appartenaient à une minorité visible, soit 7,9% de la population francophone. Dans leurs écrits, ces auteures mentionnent que la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* stipule que «les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » font partie des minorités visibles (p.10).

1.1.2. Le contexte scolaire ontarien

Un des aspects de la société qui nous intéresse plus particulièrement est l'éducation. Dans les écoles, les recherches telle celle du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) et des rapports de recensement tel celui de Cardinal et al. (2006) démontrent qu'il y a présence d'élèves parlant diverses langues et ayant différentes cultures. En effet, dans un premier temps, le PISA effectue des recherches sur le rendement des élèves de divers pays dont le

Canada. Au printemps 2000, le PISA a compilé les résultats liés à la compréhension de l'écrit des élèves d'école de minorité linguistique de cinq provinces différentes. Selon leurs données, en Ontario, plus du quart des élèves fréquentant les écoles de langue française disaient avoir comme première langue soit l'anglais, soit une autre langue que le français ou l'anglais. Ces chiffres illustrent la présence de la diversité linguistique des élèves fréquentant ces écoles. Deuxièmement, les statistiques de Cardinal et al. (2006) s'ajoutent au portrait du multiculturalisme. Selon leur compilation, 36,4% des membres de diverses communautés ethnoculturelles fréquentent les écoles de langue française en Ontario. Ce contexte à la fois minoritaire et diversifié donne naissance à un questionnement portant sur l'identité francophone dans la province ontarienne. Que signifie être franco-ontarien? Comment cette diversité est-elle vécue à l'école? Y a-t-il des tensions, des rapports de pouvoirs entre les groupes? McCabe (1996) mentionne que

it is the school's responsibility (along with other institutions within this society) to teach mutual respect for and understanding of all individuals, regardless of color, creed, or background. One way that schools can play a critical role in reducing prejudice is through the use of textbooks which present an equitable (devoid of racism, sexism, and other prejudices) representation of all individuals (p.381).

Ainsi, si l'école se veut un lieu sain où chacun trouve sa place, la représentation d'une société multiculturelle devrait être présente dans le curriculum et dans le contenu véhiculé aux élèves à travers notamment les manuels.

1.1.3. Les représentations dans les manuels scolaires

Une recherche de Diamond et Moore (1995) appuie cette idée de représentativité en traitant de l'importance et des bienfaits de matériaux représentant la diversité de la clientèle scolaire desservie. Dans le but de créer un programme littéraire multiculturel, les auteurs se sont inspirés des recherches qui faisaient un lien entre la présence de matériel multiculturel et les résultats scolaires en lecture et en écriture (Bishop, 1987; Masson & Au, 1990; Diamond & Moore, 1991). Leurs résultats montrent qu'en plus d'avoir un impact positif sur les résultats, le matériel multiculturel augmenterait l'estime de soi des élèves de communautés ethniques diverses.

Toujours en portant attention aux bienfaits de l'inclusion des représentations de la diversité, d'autres chercheurs, soit Peck, Sears et Donaldson (2008), soulignent que le multiculturalisme est encore à négocier au sein du curriculum. D'ailleurs, leur recherche démontre des lacunes importantes au niveau des connaissances des élèves en ce qui concerne le multiculturalisme. Ils ont interrogé des élèves de 7^e année dans le but de connaître leur conception de la diversité ethnique. Quarante-quatre élèves dont 19 provenant d'une communauté rurale et 25 de la plus grande ville du Nouveau-Brunswick ont pris part à des entretiens semi-dirigés. Les résultats mettent en valeur le fait que les connaissances de ces élèves à propos du multiculturalisme sont très

limitées. Par exemple, les réponses des élèves traduisent une certaine forme d'ignorance.

For the most part, students were ignorant of basic information related to diversity including not knowing the names of particular ethnic or religious groups or being able to associate material artefacts or particular cultural practices with relevant groups. At a deeper level, the participants gave almost no indication they recognized anything like cultural perspectives or worldviews and how these might impact attitudes and behaviours (p.75).

La majorité des répondants croient que la diversité multiculturelle existe seulement à l'étranger. Ils n'incluent pas de groupes ethniques dans leur conception de ce que signifie vivre au Canada et être Canadien.

In the unequivocal words of one urban New Brunswick student asked if a turban-wearing Sikh might have been born in Canada, "people who wear those are not born in Canada." Referring to the picture of the girls in hijab (Figure 1), a female participant said, "Well, like where most of those girls live . . ." clearly exhibiting the understanding that girls who wear hijab are not from Canada (p. 77).

Certains semblent hostiles à la différence et à l'accommodation.

We were struck by the degree of hostility to diversity evident in some participants' responses. For most, these showed in relatively benign terms such as describing behaviour as "strange" or "weird," as in one student's response to a stimulus showing Sikh boys in turbans with a caption that read "these boys want to be exempt from the school's 'No Hats Rule' (p.78).

Cette étude a été réalisée au Nouveau-Brunswick. Puisque nous ne savons pas quel est le niveau de connaissances multiculturelles des élèves ontariens, nous ne pouvons pas nous baser sur ces conclusions. Par contre, les auteurs proposent une solution qui engage l'école. Cette

suggestion incite à croire que les auteurs pensent que le milieu scolaire pourrait influencer la représentation qu'ont les élèves de la citoyenneté canadienne. Si le multiculturalisme, entre autres, est véhiculé par l'école, les élèves ontariens gagneraient aussi à y être sensibilisés.

Bref, ces deux recherches rejoignent le courant prônant la création d'un matériel éducatif qui serait davantage multiculturel et plus représentatif de la population scolaire. Ainsi, il semble justifié de nous pencher sur les représentations des groupes ethniques dans les manuels puisque, selon Peck, Sears et Donaldson (2008), le message qui est transmis a un impact sur les représentations qu'ont les élèves de la citoyenneté. D'ailleurs, nous verrons, dans la méthodologie, que l'échantillon de notre recherche se concentrera sur les études sociales du cycle moyen, période pendant laquelle sont enseignées les premières notions relatives à la citoyenneté canadienne. De plus, Diamond et Moore (1995) affirment que les représentations multiculturelles ont un impact bénéfique sur les membres des groupes ethniques au niveau des résultats et en ce qui a trait à l'estime de soi. Donc, l'importance de présenter ces groupes de façon plus représentative est confirmée par ces auteurs.

Dans cette même foulée, en septembre 2009, une école africentrique ouvrait ses portes à Toronto. Ses défenseurs, tel Dei, disent que les élèves performant mieux et sont plus motivés si les méthodes, la littérature ainsi que le curriculum ressemblent davantage à leur culture

(cité dans Brown, 2009). Bien que son ouverture ait été sujet de controverse, aucune recherche n'a encore été concluante quant aux réels bénéfices qu'en tirent les élèves.

Analyser les représentations du multiculturalisme amène à mettre en question la façon dont sont représentés les membres et les groupes ethnoculturels. Parfois, ces représentations révèlent des relations de pouvoir et des inégalités. En effet, selon Montgomery (2005), dans le processus de production de manuels scolaires, le fait de choisir, d'ordonner, d'interpréter, de mettre en évidence ou d'omettre un événement ou un personnage historique contribue à l'inclusion ou à l'exclusion des perspectives de certains groupes de personnes. Donc, les personnes qui choisissent les contenus propagent et reproduisent l'image d'une société selon leur propre point de vue. Le racisme et le nationalisme se rejoignent, selon lui, en termes de représentation du monde selon un angle incluant ou excluant certaines visions.

Blondin (1990) traite aussi du racisme et le définit comme étant une construction sociale qui est le résultat de relations de pouvoir. Pour en arriver à cette définition, il s'est inspiré de Memmi (1973) qui parle du racisme dans les mots suivants :

Le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier

ses privilèges ou son agression (cité dans Blondin, 1990, p.10).

Retrouvons-nous ces relations de pouvoir à l'école, y a-t-il du racisme au sein de l'univers éducatif? Pour approfondir ce questionnement, nous nous pencherons sur les représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires. Afin d'examiner le portrait des groupes fait par l'école de langue française en Ontario, nous explorerons le contenu des fascicules utilisés en 2009 pour enseigner les études sociales en cinquième et en sixième année, et ce, en nous inspirant entre autres, de Montgomery (2005).

1.1.4. Les représentations de la diversité

a) Ce qui est présent dans les manuels scolaires

Que ce soit par les images, le vocabulaire ou les éléments présentés, certains choix amènent un questionnement sur le message transmis aux lecteurs. L'analyse de manuels scolaires peut révéler certaines relations de pouvoir à travers ces caractéristiques. Nasser et Nasser (2008) ont d'ailleurs relevé des données intéressantes à ce propos. Ils ont analysé les représentations des Palestiniens dans les manuels d'histoire israéliens. Ce corpus était destiné à la minorité palestinienne vivant en Israël. Les chercheurs ont consacré leurs efforts aux manuels couvrant le programme de la cinquième à la douzième année. Ils ont comparé les représentations incluses dans les manuels utilisés en 1960 et ceux en 2003-2004. Le but était d'approfondir le rôle

du système scolaire dans le processus de formation identitaire des Palestiniens en Israël. Leur analyse n'a pas révélé de différences significatives entre les deux époques en ce qui a trait au but ainsi qu'au message transmis aux élèves palestiniens. Ils ont observé que l'histoire palestinienne n'est pas présentée:

In comparison of the early with the current textbooks, the percentage of Arab history compared to Jewish history has changed, but not a great deal. If arab history comprised 25% and Jewish history 55% of the early textbooks, now Arab/Isalamic/ Ottoman history is 35%, whereas Jewish history is 45% (the rest is world history in both eras). However, Palestine's history in both eras is almost zero (p.633).

Selon les auteurs, l'histoire et la culture palestinienne sont exclues des manuels à l'usage des étudiants. L'accent mis sur la contribution du judaïsme à l'histoire mondiale ainsi que les choix d'événements et de personnages historiques fait que l'histoire arabe est marginalisée (p.642). De plus, les connaissances et textes historiques proviennent de la Bible juive. La présentation de ces textes historiques bibliques mélange les sphères religieuse et politique. Elle influence les choix des événements, des sites et des personnalités exposées dans les manuels. Puisque leur source est religieuse, les informations ne sont pas questionnées par les autres trouvailles historiques ou scientifiques. De plus, les discussions à propos de la Palestine se concentrent sur la situation de la minorité juive en ce territoire. Aussi, le développement social, économique et politique de la communauté palestinienne moderne est ignoré. Les auteurs

soulignent la critique à propos des Arabes et Palestiniens à l'égard de la résistance aux Zionistes. Les Zionistes sont présentés comme des personnes vivant en paix avec les Arabes alors que les Arabes sont présentés comme ceux ayant choisi de lutter contre les Juifs. Finalement, les auteurs critiquent l'emphase mise sur la victimisation et sur les persécutions qu'ont vécues les Juifs. Par contre, en parallèle, les manuels ne parlent pas des réfugiés palestiniens et des raisons derrière la perte de leur terre. Les auteurs résument leurs résultats dans les mots suivants :

The ability of the state of Israël to define the past of Palestine and make it exclusively Jewish creates an exclusive relationship between the Jewish people and Palestine as a history and as a territory. In this process, the Palestinian presence, their history, and relationship to geography is erased and silenced. In fact, the exclusion of Palestinians from history deems them a people of nowhere and as belonging to nothingness (p.643).

Bien que Nasser et Nasser (2008) se concentrent sur la situation arabe en Israël, d'autres auteurs ont commenté les représentations de la communauté juive dans les manuels scolaires. Entre autres, Bard (1993) a analysé le contenu de 18 manuels d'histoire américains. Lui aussi aurait soulevé des distorsions : les erreurs fréquentes de dates d'événements et la responsabilité d'Israël pour des guerres qui ont été le résultat de la provocation arabe. L'angle donné à de nombreux sujets est critiqué : l'emphase sur les politiques américaines et le rôle du pays dans l'Holocauste plutôt que de traiter de l'évènement en soi, le fait de ne pas qualifier les actes violents palestiniens comme étant du terrorisme et

l'identification d'Israël comme étant l'obstacle à la paix. Il y a aussi certaines omissions qui se répètent dans plus d'un livre : l'absence du fait que la Syrie et l'Égypte ont lancé une attaque-surprise en 1973 sur Israël le jour le plus saint du pays, Yom Kippour, et que l'Irak a tiré des missiles SCUD sur Israël pendant la guerre du Golfe en 1991.

En 2002, Firer et Adwan ont comparé les représentations des groupes palestinien et israélien à travers le contenu de 16 manuels palestiniens d'histoire et d'éducation civique édités après 2001. L'échantillon comptait aussi les manuels de niveau primaire les plus courants utilisés dans les écoles palestiniennes. Du côté israélien, les manuels les plus utilisés pour les six années du primaire ont été sélectionnés. En ce qui concerne le premier échantillon, les auteurs concluent que les livres palestiniens dépeignent les Juifs à travers l'histoire d'une manière positive et évitent les stéréotypes négatifs. Toutefois, les Israéliens d'aujourd'hui sont présentés comme des occupants. Les textes présentent des Israéliens qui tuent ou qui emprisonnent des Palestiniens, qui démolissent leur maison, qui déracinent les arbres fruitiers et qui confisquent leur terre. Il semble que les Israéliens jouent le rôle de bourreaux et que les Palestiniens soient présentés comme les victimes.

Pour ce qui est de la seconde série de manuels analysés, les manuels israéliens, il semble qu'ils ne parlent pas des Palestiniens et qu'ils fassent plutôt référence aux Arabes. De plus, les textes sont orientés vers la

tolérance et la paix avec les «autres». Par contre, ces recommandations, ces valeurs de tolérance et de camaraderie au sein de la parenté, se rattachent à la collectivité. Selon les auteurs, cela signifierait que ces valeurs sont propagées à l'intérieur du groupe, soit entre Israéliens. Finalement, Firer et Adwan (2002) affirment que tant et aussi longtemps que les conflits entre les deux groupes ne s'estomperont pas, il sera difficile de représenter justement son prochain dans les manuels scolaires.

En ce qui concerne les représentations de ces deux groupes en territoire canadien, une recherche menée au Québec par Hirsch, Mc Andrew et Couture (2010) révèle que les efforts du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont réussi à corriger les représentations des groupes musulmans dans les manuels scolaires alors que les données concernant les groupes juifs seraient insuffisantes. Dans le cadre de leur recherche, 88 manuels du primaire et du secondaire couvrant les matières d'histoire, de français et d'enseignement religieux ont été analysés. Selon cette étude menée en 2006, «il y aurait eu une «amélioration significative» du traitement de l'islam par les manuels scolaires québécois approuvés en 2006 par rapport à ce qui était observé dans ceux de 1980 et de 1990» (p.1). Leurs conclusions amènent toutefois les chercheuses à critiquer la présence d'une confusion dans l'utilisation des termes «Arabes» et «musulmans». De plus, elles soulignent la concentration des informations sur des «aspects folkloriques

telles la nourriture et l'inévitable question des accommodements raisonnables et du statut des femmes» (p.2). Pour ce qui est des juifs, «la justesse de l'information liée à un fait historique» (p.2) est questionnée et le silence quant à la résistance des juifs et sur les survivants est dénoncé.

En résumé, Nasser et Nasser concluent que le message véhiculé par les manuels scolaires privilégie la culture ainsi que le pouvoir politique et économique du groupe dominant. Les choix d'exposer certaines données plutôt que d'autres mèneraient à l'exclusion de cette minorité. Bard (1993) dénonce le rôle de bourreau attribué aux juifs alors que Firer et Adwan (2002) retracent des influences politiques à travers les représentations juives et palestiniennes. Puis, Hirsch, Mc Andrew et Couture (2010) commentent les représentations de ces deux groupes dans les manuels québécois et, sur une note plus optimiste, concluent qu'il y a une amélioration significative des représentations.

b) La construction des personnages

Certaines relations de pouvoir transparaissent dû aux choix de personnages, ou encore à travers les représentations de ces personnes. Les façons dont un individu ou les membres d'une communauté sont construits peuvent aussi être révélatrices. Cette construction de personnages a souvent été associée aux études portant sur un groupe en

particulier : les Autochtones. Voyons d'abord quelques stéréotypes associés aux Premières Nations selon Fleming (2006). Puis, approfondissons comment Sanchez (2007) analyse la construction des personnages autochtones pour ensuite examiner les conclusions des recherches de Sleeter et Grant (1991) sur la diversité.

Fleming (2006) parle de la construction des personnages autochtones en traitant des stéréotypes et des mythes. Ceux-ci sont le fruit de réflexions, de lectures et de discussions. L'auteur souligne les distorsions suivantes :

«Native Americans prefer to be called Native Americans, Indians get special privileges, American Indians are a dying race, American Indians are easily identifiable, American Indians live on a reservation, Native people intuitively know their culture and history and American Indians feel honored by Indian mascots» (p.215).

Suite à chacun de ces éléments, l'auteur déconstruit le stéréotype associé.

Toujours sur le thème des Autochtones, Sachez (2007) a analysé le contenu de quinze manuels d'histoire des États-Unis édités après 1991 et utilisés dans les écoles publiques et dans les universités du Midwest. Son objectif était d'étudier la présence des Premières Nations dans les corpus en associant ces représentations aux valeurs traditionnelles des Autochtones : la générosité et le partage, le respect des personnes âgées et des femmes, le respect et la proximité de la nature, la liberté individuelle et le courage. L'analyse considérait les photographies, les

images, les stéréotypes, le langage et les croyances, les distorsions historiques, les omissions, le mode de vie et les rôles des genres. Ces aspects étaient associés aux valeurs autochtones sur une échelle de cinq points. Le zéro correspondait à «blatantly poor, obvious omissions, insulting, widely stereotypic, and/or inaccurated depictions» alors que le cinq allait avec «numerous, comprehensive and accurate aspects in all five ou at least four of the headings resulting in a comprehensive and multidimensional depiction» (p.313). Aucun de ces manuels n'a reçu une note globale de cinq ou de zéro, mais cinq d'entre eux ont reçu la note «1», dont deux des plus récemment édités. Trois ont reçu la note «2», quatre la note «3» et trois la note «4». Sanchez remarque que les contributions des Premières Nations sont survolées. Par exemple, leurs connaissances sur les herbes médicinales, leurs expertises en tant que cultivateur, leur architecture et leur influence sur les technologies cartographiques ne sont pas mentionnés. Les traditions et la spiritualité sont souvent biaisées ou reliées à des superstitions primitives. Par exemple, le respect pour les rituels sacrés et le rôle de la spiritualité dans la vie de tous les jours ne sont pas expliqués dans la présentation de la Cérémonie de la Danse du Soleil. L'emphasis sur les costumes authentiques associés aux plumes et aux pagnes perpétue un stéréotype sans réelle explication de la cérémonie et des valeurs qui y sont rattachées. Aussi, les Autochtones sont souvent présentés comme des nomades, sans technologie, terres ou droits d'occupation. De plus,

l'auteur réfère souvent aux Premières Nations en conjuguant les verbes au passé. Finalement, selon Sanchez (2007), seulement trois des quinze manuels analysés présenteraient les Autochtones de façon acceptable, car les autres présenteraient trop souvent des généralisations sans explication, des omissions ou des inexactitudes entourant la présentation des personnes de ce groupe.

Au Canada, bien que Trudel (2000), Létourneau (1996) et Vincent (cité dans Trudel, 2000) s'accordent sur le fait qu'il y ait eu un changement dans les représentations au fil des décennies, ceux-ci ne s'entendent pas sur les façons de présenter les communautés autochtones dans les manuels scolaires. Dans «les années 1980, les historiens avaient tendance à éviter la question autochtone alors que dans les années 1990, ils évitaient plutôt le sujet » (Vincent cité dans Trudel, 2000, p.529). Plutôt que de risquer de mal en parler, les historiens omettaient de traiter les sujets relatifs à ces communautés. En 1996, Létourneau note un changement.

l'Amérindien a un statut d'acteur majeur, avant l'arrivée des Européens tout autant qu'aux premiers temps de la colonie. Il joue un rôle important dans le succès de l'enracinement français en terre américaine. Sous certains angles, il apparaît comme la victime de l'expansion européenne: on sent là l'expression d'une culpabilité blanche exprimant bien la rectitude politique de notre époque. Au fur et à mesure que la colonie se développe, l'Amérindien disparaît toutefois du décor pour ne réapparaître que dans les années 1980, au moment des grandes confrontations entre autochtones et blancs pour ce qui est des droits territoriaux. En fait, bien que l'on

reconnaisse volontiers que l'Amérindien appartiendra à l'histoire du territoire américain, il reste en marge de celle de la civilisation qui s'y installe et qui, dans son expansion, l'engloutit. (cité dans Trudel, 2000, p.532).

Serge Bouchard (1999), anthropologue, souligne aussi l'absence des Premières Nations dans la période de la formation de l'État canadien. De plus, il note aussi que le sujet autochtone revient lorsque les manuels traitent des problèmes politiques liés aux revendications territoriales. Finalement, il dénonce le fait que les manuels traitent davantage des Autochtones du Nord et que l'accent n'est mis que sur les peuples fondateurs. Contrairement à cet auteur, Vincent et Arcand constatent la persistance de la représentation ethnocentriste : «Les Amérindiens sont là lorsqu'ils servent de référence à l'histoire des Blancs, lorsqu'ils contribuent, finalement, à justifier l'identité spécifique des ex-Français» (cité dans Trudel, p.532).

Outre les groupes autochtones, si nous revenons du côté américain, le sujet de la diversité a entre autres été traité par Sleeter et Grant (1991). Ils ont approfondi la construction des personnages à l'école en analysant quarante-sept manuels scolaires. Ils étaient à la recherche des représentations concernant l'appartenance raciale, le genre, la classe sociale et le handicap. Entre autres, ils ont effectué une analyse des illustrations, une analyse anthropologique et une analyse du langage pour les matières suivantes : sciences sociales, lecture et arts de la langue,

sciences et mathématiques. Leurs analyses démontrent que, dans les cinquante dernières années, la diversité dans les manuels scolaires ne s'est pas complexifiée. Bien que certains manuels aient été bonifiés en y ajoutant certaines représentations spécifiques, ils demeurent pauvres ou limités sur le plan de la diversité.

Bref, alors que Fleming (2006) déconstruit certains stéréotypes liés aux Premières Nations, Sachez (2007) analyse les façons dont sont présentés les membres de culture autochtone à travers l'association du contenu et une échelle de valeurs. Trudel (2000) touche aussi à ce sujet en recensant les écrits d'auteurs tels que Vincent, Arcand et Bouchard pour illustrer que les auteurs ne s'entendent pas tous sur la place qu'ont les Autochtones dans les manuels scolaires canadiens : participants à la fondation de la nation, victimes, revendicateurs ou communautés extérieures et distinctes? Puis, Sleeter et Grant (1991) approchent la question de la diversité dans l'ensemble et concluent que les personnages qui représentent la diversité sont peu nombreux ou traités sans complexité.

c) Ce qui est absent des manuels scolaires

À travers les choix et les représentations des personnages, certains éléments sont mentionnés alors que d'autres ne le sont pas. Ces omissions peuvent en dire long sur ce qui se veut prioritaire et sur ce qui

reste dans le silence. D'ailleurs, Stanley (1998) parle de l'exclusion de personnes en ces termes:

« Thus, by excluding certain people and their real or imagined pasts from the narrative community, historical narratives themselves discursively and culturally construct the exclusions and inclusions of racisms» (Goldberg, cité dans Stanley, 1998, p.42).

Il ajoute aussi à propos de l'exclusion d'événements historiques :

«The absence of fully historicised understandings allows racisms to be variously represented as eternal and unchanging, as the product of recently arrived diasporic populations or as belonging to a long distant and dead past» (Stanley, 1998, p.42). Ainsi, relever les omissions s'avère révélateur en ce qui concerne les relations de pouvoir sous-entendues dans un discours.

Plusieurs auteurs, tels que Tupper (2002), abordent la question de la diversité sous cet angle. Elle a analysé le contenu des trois manuels les plus utilisés en études sociales au niveau de la dixième année en Alberta. L'analyse critique du discours lui a permis de démontrer la place que prennent les Canadiens d'origine japonaise dans les manuels. Elle a mesuré la quantité de texte qui a été consacrée à des discussions sur les expériences des membres de cette communauté. Selon l'auteure, peu de contenu porte sur ce sujet dans les trois manuels analysés : 2 pages sur 446 pour *Canada Today*, 3,5 pages sur 423 pour *Canada : A Nation Unfolding* et 5 sur 422 pour *Spotlight Canada* (p.330). Elle a aussi questionné la position de ces discussions ainsi que le langage utilisé au

sein de celles-ci et a relevé les aspects culturels qui y sont traités. Elle a remarqué que les phrases parlant de l'histoire des Canadiens d'origine japonaise étaient écrites à la forme passive. De plus, l'internement des Japonais, la vie dans un camp d'internement et les réflexions sur l'injustice sont mis à part dans des encadrés. Ainsi, selon l'auteure, cet acte physique de marginalisation banalise l'importance de cette histoire et, puisque ces encadrés sont séparés du texte, les informations qu'ils contiennent pourraient échapper aux lecteurs. Ici, contrairement aux interprétations de Tupper (2002), nous pourrions interpréter l'utilisation d'encadrés comme étant un désir de rehaussement, une mise en valeur. Toutefois, comme mentionné, l'auteure le traduit comme une marque de banalisation. En plus de ces remarques sur la présentation matérielle, ses résultats traduisent plusieurs omissions. Entre autres, aucun récit à propos des tentatives de résistance à la discrimination n'est inclus dans les interprétations des événements et les informations à propos de l'immigration, du droit de vote et des restrictions professionnelles imposées aux membres de ce groupe sont minimales. De plus, les laps de temps de ces restrictions ne sont pas précisés. Pourtant, lorsque ces injustices ont eu lieu, la communauté s'est opposée et a résisté à la discrimination. Par contre, ce rôle actif est omis :

Japanese Canadians did not passively accept these discriminatory actions, however, and those whose claim to the franchise was the strongest (Canadianborn) formed the Japanese Canadian Citizens' League (JCCL) (Sunahara, 1981). The purpose of this organization was to address racist policies in an effort to alleviate them. This

information is not included in any of the textual discussions of racism directed at the Japanese in the three textbooks I considered. There is a danger that such readings of historical events will prevent students from understanding the active role that Japanese Canadians took in resisting discrimination, and from comprehending the extent of the inequalities embedded in social relationships (p.333).

Lorsqu'il est question des événements entourant la saisie des bateaux de pêche, la coopération des membres de la communauté n'est pas soulignée. L'impact que ces actions discriminatoires ont eu sur la communauté, les descriptions des conditions dans les camps d'internement ainsi que les témoignages ou réactions des gens y vivant sont des informations qui ne sont pas approfondies dans les manuels.

Aussi, Tupper affirme que l'histoire des Canadiens d'origine japonaise est parfois biaisée :

It is not noted that most of the Japanese Canadians faced racism as they made their homes in Canada. They were exploited by the dominant society as cheap and expendable labor on the railways and in mines. Based on this passage it would seem that as long as the Japanese Canadians worked hard, they could assimilate into the dominant society and «prosper». Japanese Canadian experiences are thus valorized only insofar as they conform to the ideals of the dominant culture (p.331).

Puis, les analyses se penchent sur le langage, critiquant le choix de vocabulaire. Par exemple, l'utilisation de mots tels que «packed into trains» donne l'image que l'on parle de bétail ou de bagages (p.333).

Bref, l'auteure, à travers son analyse des manuels scolaires, dénonce le peu d'informations à propos du sujet, attire l'attention sur la façon dont le

texte est présenté et relève les choix relatifs au langage employé. Elle souligne aussi plusieurs omissions quant aux rôles et attitudes des Canadiens d'origine japonaise et en ce qui a trait aux discriminations et aux témoignages de membres de la communauté.

d) Les relations de pouvoir

Certains auteurs relient les choix, la construction des personnages et les omissions relevées au pouvoir d'un groupe dominant. Examinons les études d'auteurs s'étant penchés sur les échantillons couvrant différents territoires : la Taïwan, les États-Unis, le Canada et puis, plus précisément, l'Ontario.

i. La situation en Taïwan

Su (2007) a étudié le contenu de deux séries de manuels approuvés par le gouvernement de Taïwan. La première série comptait les manuels utilisés entre 1978 et 1989 et la seconde série ceux en usage de 1989 à 1995. L'auteur cherchait à relever les valeurs idéologiques et politiques représentées dans l'échantillon. Puis, il se penchait aussi sur la présentation de l'histoire et des expériences de différents groupes ethniques à travers le discours. Une méthode d'analyse linguistique approfondissait trois thèmes : «Taiwan's historical development, national identity and nationalism and ethnic and gender studies» (p.217).

Dans la première série, les résultats démontrent que le règne de la Chine sur Taïwan est présenté positivement. Le discours présente à maintes reprises la Chine comme étant la mère patrie de Taïwan. Les textes suggèrent aussi que les Taïwanais ont maintenu leur identité chinoise même s'ils ont souffert de l'assimilation forcée des Japonais. Aucun des manuels ne parle des progrès économiques ni de la stabilité politique et sociale qui caractérise la période de domination japonaise. Les données proposent plutôt ceci: «Taiwanese residents welcomed the end of Japanese colonial rule and felt joy upon returning to China» (p.230).

La seconde série met davantage l'emphasis sur les différences ethniques, mais elle ne présente pas le sujet en profondeur. Les deux groupes présentés sont les Aborigènes et les descendants de Chinois. Selon Su (2007), il y a omission de données traitant de conflits, de différences de langue, de diversités culturelles et de divergence dans les idéologies identitaires et politiques. De plus, moins d'informations sont données à propos des autochtones taïwanais qu'à propos des différents groupes ethniques chinois vivant hors Taïwan.

L'accent est mis sur le fait que les ancêtres des Taïwanais proviennent de Chine. Les descendants des deux vagues d'immigration sont réduits à une même identité, car la référence aux ancêtres chinois est proposée de façon collective : «our ancestors» (p.231). De plus, aucune

explication n'est donnée quant aux raisons des conflits entre la seconde vague d'immigrants chinois et les Taïwanais déjà installés sur le territoire.

Bref, Su (2007) conclut que les idéologies transmises par les manuels scolaires sont influencées par l'aspect politique de la société Taïwanaise.

ii. La situation aux États-Unis

Du côté américain, beaucoup de critiques sont formulées concernant l'exclusion des groupes ethnoculturels des manuels d'histoire. Débutons en résumant les découvertes de Dennick-Brecht (1993), puis celles de McCarthy (2001) pour terminer avec celles de Hughes (2007).

Commençons par une étude effectuée au début des années 1990. Rappelons-nous qu'à cette époque, Ross (1995) décrit le racisme aux États-Unis comme étant en changement. Certaines personnes jadis victimes de préjugés sont désormais remplacées par d'autres groupes minoritaires. Aussi, d'autres formes de différences sont maintenant ciblées, soit, par exemple, l'homosexualité. Voulant approfondir le sujet, Dennick-Brecht (1993) a analysé le contenu de trente manuels d'introduction à la sociologie afin d'examiner la place, la présentation et les représentations des groupes ethniques. Ces manuels de niveau collégial étaient d'usage courant entre 1990 et 1992. Une analyse quantitative et qualitative des contenus représentant diverses

communautés culturelles a été menée. Les résultats démontrent qu'en moyenne, les chapitres incluant des informations au sujet de la diversité culturelle représentent 6% de l'ensemble des contenus. Près du tiers de ce 6% est consacré à des discussions à propos de groupes spécifiques, groupes ethniques correspondant à une communauté minoritaire des États-Unis. Les deux tiers restants touchent les préjudices et la discrimination. En général, le contenu se concentre sur l'histoire, la géographie et le statut économique de ces groupes. De plus, le contenu présenté positionne souvent les minorités comme des victimes. L'auteur déduit que ces résultats mettant en lumière la sous-représentation laissent entendre que la sociologie est fondée et structurée par des fondements eurocentriques.

Toujours du côté des États-Unis, McCarthy (2001) dresse un portrait de l'inclusion de la diversité dans l'univers scolaire aux États-Unis en rassemblant les écrits de plusieurs auteurs sur la question dans le but de rendre le curriculum plus multiculturel. Il mentionne que de changer le contenu des manuels rendrait le milieu scolaire plus multiculturel. Il critique entre autres le fait qu'une personne est souvent mentionnée pour représenter un groupe. Il parle d'histoire compensatoire pour qualifier la place des minorités dans l'histoire. Les manuels auraient ainsi tendances à présenter des personnages braves, remarquables, dont les réalisations les auraient rendus célèbres. Par contre, le choix de présenter seul un

personnage a pour conséquence que le reste du groupe minoritaire auquel il appartient est passé sous silence. Par exemple, bien qu'on présente le personnage de Harriet Tubman, il n'y a pas de discussion sur l'esclavage. Les apports de Martin Luther King sont au centre du thème «The Peaceful Warrior», mais il n'y a aucune tentative pour présenter l'histoire d'un point de vue minoritaire ou alternatif. Cette approche fragmentaire est également évidente dans les traitements des données sur les autres peuples du Tiers Monde. Entre autres, l'Amérique Centrale est omise de la majorité des manuels utilisés en histoire et en géographie dans les classes :

Central America is entirely omitted from many of the most common world geography, history, and "cultures" textbooks used in US classrooms. Thirty-one US history texts were checked for their coverage of Central America. Seven of these do not even mention Central America. Fifteen texts limit coverage of Central America to the building of the Panama Canal, and most of these books ignore or mention only in passing the US military intervention that led to the acquisition of the canal. . . . Not one of the 31 texts discusses the continuing involvement of the US government --sometimes overt, sometimes covert -- in Central America (Central America, cité dans McCarthy, 1990, p.123).

Foucault explique cette marginalisation par le fait que les minorités sont ajoutées à un produit existant dans «l'ordre des choses» (cité dans McCarthy, 1990, p.123). De plus, la langue utilisée pour parler des minorités est neutre et objective. Ainsi, ces formulations laissent croire que les manuels scolaires relatent des faits. Par contre, les informations présentées ont tendance à éviter la complexité et les conflits en restant

superficielles. Par exemple, lorsqu'un manuel traite de l'esclavagisme aux États-Unis, il omet de parler des violences symboliques et physiques vécues quotidiennement par les esclaves. Les illustrations qui montrent des esclaves qui vivent confortablement accompagnent le texte qui suit :

On any plantation you visited in the South you would find that all of the farm workers were black slaves. Southern plantations came to depend on slavery. By 1750 there were more slaves than free people in South Carolina. On the plantation you visit, the slaves live in cabins near the fields. Since the slaves get no money for their work, they depend on their owners for clothes and food. The food is mostly salt pork and corn. Some of the slaves have tiny plots of land where they can grow vegetables (King & Anderson, cité dans McCarthy, 1991, p.123).

L'auteur ramène ces choix et omissions à l'industrie du livre. Les éditeurs veulent maximiser les profits en atteignant les populations qui choisiront d'acheter leur manuel.

All too often, the finished product is a dull textbook that challenges neither students nor teachers. By bargaining away issues that might offend state adoption committees and conservative interest groups, publishers and textbook writers help to marginalize cultural diversity and to suppress minority history and identities (p.124).

Une troisième étude à propos du corpus américain fait par Hughes (2007) recense aussi les écrits d'auteurs ayant critiqué les manuels d'histoire pour leur incapacité à aborder le sujet du racisme dans l'histoire des États-Unis. Hughes rappelle les résultats des analyses de contenu de manuels et de curriculum de Loewen (1995), de Moreau (2003) ainsi que

de Zimmerman (2002) concernant la faible représentation de groupes humains diversifiés dans les contenus des manuels. (p.202) Hughes (2007) inclut aussi dans sa recension l'apport du syndicat des enseignants de New York. Il rappelle que dans les années trente, ceux-ci avaient fait des efforts pour promouvoir la démocratie et l'histoire des Afro-américains à travers l'éducation interculturelle. Ainsi, selon Hughes (2007), la question de la représentation ethnique accompagnait déjà à cette époque les préoccupations concernant le contenu des manuels d'histoire. De plus, il souligne la critique du *Detroit News* (1962) concernant l'absence de la communauté noire dans les manuels d'histoire à l'exception du contenu portant sur l'esclavage et sur la reconstruction. Le contenu de ce second aspect inclut les notions se rapportant à la période suivant l'après-guerre civile.

Alors que Black (1967) et Moreau (2003) parlent des stéréotypes, Loewen (1995) ainsi que Lipsitz (1998) parlent de racisme invisible.

George Lipsitz said, "Whiteness is everywhere in U.S. culture, but it is very hard to see" (1998, 1). History textbooks have not helped. Salley unmasked white privilege when he concluded that "the power in this country has always been held by whites" and that "the white man can be free of his racism only if he is forced to view blacks as human, political, and economic equals" (cité dans Hughes, 2007, p. 204).

Suite à cette recension, Hughes (2007) analyse un manuel publié dans les années soixante. «The Search for Identity» reflète le passé multiculturel et démontre la construction sociale de l'appartenance raciale.

Cette construction s'explique par une différenciation sociale classifiant en divers groupes les individus en fonction de caractéristiques telles que l'apparence, l'appartenance ou le profil socio-économique. Cette classification se fait en fonction des besoins politiques d'une société pour une période de temps donnée.

Selon l'auteur, ce manuel a été le premier à aller au-delà des contenus eurocentriques puisqu'il a abordé l'histoire sous des angles différents. Par exemple,

the Search for Identity covered topics such as President Truman and race relations after the war, *Brown v. Board of Education* (1954), direct action protests from Montgomery to Selma, Alabama, and federal legislation such as the Voting Rights Act of 1965. The text did not simply replace George Washington Carver with Rosa Parks or Martin Luther King Jr.; it described the role of the Black Panthers and even mentioned the opposition of "militant blacks" (Wiltz, 1973, p.771) to birth control and abortion (p.202).

En résumé, des études hors Canada dénoncent le fait que les politiques (Su, 2007) et le marché économique influencent les idéologies transmises par les manuels scolaires (McCarthy, 1991). D'autres recherches critiquent plutôt la sous-représentation de la diversité culturelle et expliquent ces omissions par des fondements eurocentriques (Hughes, 2007 ; Dennick-Brecht, 1993).

iii. La situation canadienne

Le portrait de la situation américaine dressé par les auteurs mentionnés précédemment diffère quelque peu du portrait de la situation canadienne. Ghosh (2008) s'exprime à ce sujet mentionnant que le

Canada has one of the earliest multicultural policies in the world. Racist and sexist materials have largely been removed from formal curricula, although the problem of Eurocentric educational system across Canada does produce racist effects, largely through textbooks non-recognition and mis-recognition of the contribution of groups of people (Ghosh, 2008, p. 4).

Selon lui, l'éducation multiculturelle est souvent traduite par une tolérance aux autres cultures sans que cette notion de « tolérance » soit problématisée. Voyons ce que McAndrew (1987) et Blondin (1990) disent de ce multiculturalisme inclus dans le corpus proposé aux élèves québécois.

McAndrew (1987) a analysé le contenu des manuels scolaires québécois et ces recherches quantitatives ne révèlent aucun préjugé ethnique. Selon elle, il n'y a pas de trace de racisme dans le contenu manifeste de ces manuels. Nous verrons que Blondin (1990), inspiré de ces propos, s'est penché sur le contenu latent en ce qui a trait au corpus québécois. Il a analysé de façon qualitative l'ensemble du contenu des manuels scolaires québécois primaires et secondaires approuvés par le Ministère. L'analyse de contenu visait à « décrire l'ensemble des catégories utilisées pour penser les différences entre humains ainsi que

les théories en usage pour les expliquer, dans le but de déceler les distorsions susceptibles d'alimenter une conception raciste de l'humanité » (p.13). Il conclut que le racisme se perpétue à travers le racialisme, cette idéologie occidentale du monde qui aurait pris forme au milieu du XIXe siècle et qui est encore présente de nos jours.

En 1994, Blondin définit le racisme comme étant un élément reposant « essentiellement sur la croyance que la personnalité d'un individu, comme celle d'un chien de race, son apparence, mais aussi l'ensemble de ses réactions, certaines compétences ou spécialités, serait déterminée par le stock génétique de la population dont il est issu » (p. 11). En 1995, il ajoute que le racisme est une « idéologie qui assure le fonctionnement de domination à l'échelle planétaire » (p. 10). L'auteur a analysé les données les classifiant selon ce qu'elles disent à propos de l'espèce humaine, des différentes sortes d'humains, des rapports entre humains, de l'évolutionnisme ainsi que du déterminisme écologique. À travers les éléments présentés dans les écrits et les illustrations utilisés pour différencier les groupes humains, l'auteur démontre que le contenu latent des manuels répond au modèle cognitif racaliste. Par exemple, dans Géographie générale (1984), un des manuels analysés, Blondin cite l'extrait suivant pour illustrer la classification racaliste des groupes humains:

Les Blancs se distinguent des autres races par leur peau claire, leur nez droit et leur pilosité abondante (cheveux, barbe); leur taille dépasse généralement celle des autres

racés (...) Les Jaunes se caractérisent par une peau jaunâtre, des yeux bridés et des cheveux noirs et raides (...) Les Noirs se reconnaissent à leur peau foncée, leurs cheveux crépus et leur nez large (cité dans Blondin, 1990, p.334).

Selon lui, son analyse contredit les conclusions de McAndrew (1987), car plusieurs données catégorisent les humains sur la base de traits biologiques héréditaires et généralisés. Blondin (1990) estime que ces propos ont des fondements racistes et que les manuels se basent sur une culture blanche dominante pour différencier les groupes entre eux. Suite à son analyse, il conclut que « les prétentions à la supériorité biologique des blancs se font plutôt discrètes, mais une rhétorique de la supériorité culturelle est chose courante » (p.377).

Bref, au Canada, l'analyse quantitative de McAndrew (1987) n'a pas révélé de contenu inspirant le racisme. Par contre, le manque de reconnaissance quant aux contributions de certains groupes est qualifié d'eurocentrisme par Ghosh (2008) alors que Blondin (1990) parle de racisme dans les contenus latents.

iv. La situation ontarienne

Montgomery (2005) et Razai-Rashti et McCarthy (2008) ont mené leur recherche à partir d'un échantillon s'adressant à la population scolaire ontarienne. Examinons les éléments qu'ils ont identifiés.

Tout comme les auteurs précédents, Montgomery (2005 ab) relève aussi des omissions et des fondements biaisés dans les manuels et rejoint les conclusions de Blondin suite à deux études sur le sujet. La première est une analyse de discours des représentations du racisme dans les manuels anglophones d'histoires de l'Ontario (2005a). Cette recherche se base sur l'hypothèse selon laquelle le savoir est choisi et organisé de façon à ce que racisme et nationalisme soient inter relié

Selon Montgomery (2005a), les manuels scolaires d'histoire de 10^e année de la province de l'Ontario abordent l'histoire canadienne de façon à atténuer l'expression du racisme dans l'espace national. Par exemple, lorsqu'un auteur parle de l'internement des Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale, il le fait en expliquant le contexte historique qui a autorisé, en quelque sorte, l'internement et les persécutions. Ces informations justifient et atténuent l'injustice.

Avant de présenter le corps de sa recherche, l'auteur fait état des changements touchant les manuels d'histoire en Ontario. Afin de contextualiser ces changements, Montgomery sépare les décennies et dresse le portrait des conceptions idéologiques reliées au racisme selon les époques. Il souligne qu'entre 1930 et 1950, les manuels étaient

réimprimés sans changement au curriculum. L'objectif de former une unité nationale et d'amener les élèves vers une éthique citoyenne change après la Seconde Guerre mondiale. À cette période, de nouveaux enjeux éducatifs concernent la place du Canada dans le monde, le respect de la diversité, et la démocratie. En 1940, il parle de théorie biologique et de supériorité et d'infériorité. De 1950 à 1960, il constate l'existence de préjugés, croyances et actions discriminatoires dirigées envers certaines communautés. De 1960 à 1970, il est question du processus et des pratiques institutionnalisées de reproduction de la domination basée sur l'ethnie. Puis, de 1970 à aujourd'hui, il fait mention des injustices sociales et politiques ainsi que des avantages et des conséquences qu'en retirent les uns au détriment des autres. Il dit aussi que les représentations du racisme suggèrent l'idée d'un savoir normalisé. Ce savoir influence ainsi l'identité nationale et préserve la supériorité (blanche) sur les plans culturels et politiques.

Montgomery compare deux corpus : les manuels édités dans les années 1960 et ceux édités en 2000. L'auteur explore les façons de rapporter trois événements : l'avancée du communisme, la montée du nazisme et le « problem of the color bar ». Ce troisième point est relié aux injustices vécues en Afrique du Sud et en Amérique en raison de discriminations raciales. Ce problème touche les points suivants : la disponibilité d'emplois et les salaires offerts aux personnes en fonction de leur ethnicité (African Studies Center, 2009). Montgomery constate que

dans le corpus des manuels des années soixante, ces sujets sont traités comme étant extérieurs au Canada.

Depuis le 21^e siècle, Montgomery observe que le racisme est désormais pris en considération dans les manuels. Par contre, il critique les définitions qui suggèrent que le racisme réside dans des gestes, des croyances ou des attitudes individuelles. Les traitements discriminatoires destinés aux Autochtones, aux Japonais pendant la Seconde Guerre mondiale ou aux immigrants sont présentés comme étant exceptionnels, menés sur une base individuelle. Le racisme est parfois justifié par une mauvaise économie, parfois dénié, parfois banalisé. Les individus sont pointés du doigt ou les événements sont isolés afin que l'image d'une nation antiraciste et d'une identité tolérante et civilisée reste intacte.

« Examples of racism is either individualized or depicted as an encapsulated event and each of these racist wrongs is eventually righted through decisions made by the Canadian legal system » (p.437).

Ces auteurs affirment que même si les groupes ethniques ne sont plus représentés par des relations de pouvoir puisque le racisme aurait été banni des manuels scolaires, il reste présent, se traduisant par les choix, les représentations et les omissions. Aussi, Montgomery parle des justifications du racisme servant à isoler ou à banaliser les actes discriminatoires.

Dans sa seconde étude (Montgomery, 2005b), la question du racisme ne s'aborde pas en fonction des omissions ou de la présence de stéréotypes, mais plutôt en fonction de la racialisation. Il rappelle la politique officielle sur le multiculturalisme entrée en vigueur au Canada en 1971. Depuis, le Canada est perçu comme étant une société ouverte offrant aux citoyens le droit de recevoir une formation et de travailler. Ce droit est acquis sans égard à la culture, à la religion, à l'appartenance raciale ou aux ancêtres.

Selon lui, l'histoire nationale est représentée par un nationalisme ethnique et en termes de consanguinité. Il interprète ce nationalisme ethnique comme étant fondé sur une pensée raciale.

These history textbooks implore students to remember the nation's leaders and warriors who shaped and defended the political institutions deemed to define the nation. They constantly remind students what it means to belong to the nation by reasserting particular political values and principles of civic responsibility and moral conceptions of national and international "right" and "wrong". (...) Although these national histories purport to instruct a normatively acceptable civic nationalism, they actually reflect something more closely approximating an ethnic nationalism that represents the nation in terms of consanguinity. Consequently, it would appear that the commonly held idea that Canada constitutes a model of civic nationalism is a myth (Montgomery, 2005, p.314).

Au Canada, jusqu'au milieu des années soixante, les analyses de manuels scolaires ne prenaient pas en compte la question de l'attribut racial et du racisme. Les premières études de ce genre se concentraient sur les autochtones. Depuis, selon Montgomery, plusieurs études ont

montré, dans les représentations des minorités, les portraits négatifs de certaines communautés, voire la négation du racisme dans le passé et la prédominance de l'eurocentrisme dans la représentation de la nation. Malgré ces résultats, l'auteur questionne les idées liées aux représentations des humains, des liens et de l'héritage en se basant sur le principe que la *race* est une construction sociale basée sur la séparation, référant aux différences génétiques, et sur la naturalisation, touchant à l'héritage génétique et culturel. Bien que le contenu d'un manuel n'ait pas comme objectif de perpétuer le racisme, les récits nationalistes y contribuent.

School textbook histories of the nation may not set out to teach about “race” or to perpetuate state racisms; nevertheless, their nationalist narratives contribute to racisms by representing the nation-state, its citizens and its internal or external Others in essentialized or narrowly imagined terms, by excluding the perspectives and histories of certain people and groups, by ignoring the reality of historical racisms and the multiple forms of opposition to them, and by depicting racisms as eternal and unchanging, [or] as the product of recently arrived diasporic populations or as belonging to a long distant and dead past (Montgomery, 2005, p. 336).

Le racisme serait donc transmis subjectivement et même inconsciemment à travers les contenus des manuels malgré les évaluations ministérielles auxquelles ils sont soumis avant leur approbation. Afin de démontrer son point de vue, l'auteur procède à une analyse de discours. Comme dans son étude précédente, il se concentre sur les façons de nommer, de relier, de combiner, de signifier et d'ordonner le contenu à propos de l'appartenance raciale. Il décrit aussi

les continuités entre les nouveaux et les anciens manuels scolaires en ce qui a trait aux formes de représentation et met de l'emphase sur le positionnement du Canada par rapport à ces représentations.

Montgomery utilise le même échantillon que dans l'étude présentée précédemment. L'auteur conclut que les liens de sang sont importants dans l'identification raciale jugée comme étant fondatrice de la nation. Il illustre sa pensée en utilisant l'extrait suivant :

“Their” languages, “their” beliefs and “their” customs are possessed by “them” and handed down from one generation of “them” to another throughout eternity so that “people could be Canadians and still keep some of their distinct cultural ways” (p. 329).

L'emploi du « their » et du « them » plutôt que du « ours » et du « us » laisse croire que le Canada aurait deux peuples fondateurs alors que l'immigration aurait plutôt une fonction modificatrice. Les données suivantes appuient aussi ces propos en mettant l'accent sur la différenciation entre ceux qui ont fondé le Canada et ceux qui l'ont changé (p.329).

The immigrants who arrived in these years [1901–1914] radically changed the *ethnic composition* of the Canadian population. In the nineteenth century, most immigrants came from Great Britain and the United States. In the first decade of the twentieth century, this was no longer the case. Of the 3 000 000 immigrants who came to Canada between 1896 and 1914, almost one-half were neither British nor American in origin (p.330).

L'auteur commente:

At minimum, these depictions of a “radical change” to the “face” of the Canadian nation over the course of the

twentieth century presuppose some pre-existing uniformity in the type of people populating Canada prior to the immigration waves and assert a substantive difference between the new arrivals and all those formerly arrived (p.330).

Comme stipulé au début de sa recherche, le Canada se dit un pays qui prône le nationalisme civique et dont la construction serait basée sur la diversité. Le pays est présenté dans le monde comme étant tolérant aux pluriethnicités, où les gens vivent de façon harmonieuse et où les règles sont égalitaires sans égard à l'appartenance ethnoculturelle. Par contre, puisqu'une différence de fond existe entre les nouveaux arrivants et ceux qui sont arrivés au pays avant, l'auteur s'interroge :

Canadian history textbooks perpetuate the somewhat paradoxical myth that Canada has become an essentially raceless state and a model civic community. This is what Goldberg has referred to as the paradox of liberalism in which nothing is "race" but all is "race". Racial consciousness is not overcome by such discourses of racelessness, but rather these discourses have the effect of elevating race-thinking to "the given", "the normal" or the "unproblematic", an elevated position in which whiteness too resides as the commonsensical national norm. This is a situation that enables the reproduction of racialized rule (i.e. white supremacy), and the consequences that result from exclusions and inclusions that are based on the racialized terms of "population definition, determination, and structuration". Given the continuing centrality of textbooks to the curriculum and the likelihood that school history textbooks, in particular, are "the only history books that most people will ever read", it is clearly no trivial thing if they promote racisms (even banally) no matter what patriotic pride or sense of civic duty they might instil (p.330).

Par conséquent, il affirme que le mythe du Canada serait basé sur un fondement racaliste. Bref, dans le choix du contenu, le déterminisme

et la définition de la population, l'inclusion et l'exclusion restent basées sur la racialisation.

Toujours dans l'idée d'approfondissement du contenu latent, Razai-Rashti et McCarthy (2008) ont examiné le contenu des manuels en langue anglaise de sciences sociales de l'Ontario. Les auteurs notent que «les profils raciaux se sont intensifiés depuis 2001» (p.527). Ils mentionnent aussi que les manuels ont une frontière sociale et un contexte politique où les gens de minorités ont peu de contrôle sur l'image véhiculée d'eux-mêmes (p.528). Ils choisissent d'étudier la question raciale sous trois angles : *multiculturalism*, *anti-racism* et *critical reflective anti-racism*. Le multiculturalisme vise à réduire les préjugés en mettant l'accent sur les similitudes et sur le caractère unique de chaque culture. Les différences sont secondaires, car tous les hommes partagent une même humanité. Cette approche est basée sur des principes de liberté et de démocratie. L'antiracisme vise à changer les attitudes en luttant contre le racisme à travers les pratiques et les politiques institutionnelles. Cette approche reconnaît que dans la société, il y a eu et il y a de la discrimination basée sur des critères liés à l'ethnie et au genre. La troisième approche, «critical reflexive anti-racism», fait valoir que le multiculturalisme et la lutte contre le racisme sont basés sur des notions essentialistes. Les manuels analysés ne tenteraient pas de comprendre la complexité ethnique sous cet angle. Cette perspective ne sépare pas la race, de la classe, du genre et de la sexualité (Razai-Rashti et McCarthy, 2008, p. 530).

Leur analyse démontre que l'appartenance raciale et les différences sociales sont représentées dans les manuels de 12^e année édités en 2002. Les résultats mettent en lumière le fait que les discussions controversées sont absentes ou présentées de façon simpliste. Le sujet de discussion qui suit, illustre une situation dans laquelle on suppose que les accusations de discrimination n'ont pas souvent de fondement :

- One girl says that she has been discriminated against because another girl doesn't like her.
- A white boy accuses someone who calls him names of being racist.
- Another student claims that the teacher is prejudiced in favor of the athletes in the class (p.534).

La réponse donnée par l'auteur à la seconde situation n'approfondit pas de manière juste la problématique :

The use of name calling is certainly not acceptable. But, the white boy is wrong to use the powerful accusation of racism, since he is a member of the dominant group (p.534).

Rezai-Rashti et McCarthy (2008) observent donc que la complexité des variables *race* et *antiraciste* n'est pas abordée. De plus, les textes utilisés pour aborder la discrimination traitent d'exemples tirés de périodes historiques anciennes et les actes discriminatoires sont associés à une personne qui aurait agi différemment si elle avait été éduquée. Ils notent

que les points de vue des groupes marginalisés sont ignorés ou biaisés. Les auteurs concluent qu'il y a présence d'une discrimination institutionnelle entre les groupes qui ont le pouvoir et les groupes multiculturels représentés dans les manuels, pointant la nécessité d'aborder cette question à partir d'une analyse des relations de pouvoir.

Somme toute, Montgomery (2005a) rejoint les propos des auteurs précédents avec ses résultats révélant les omissions qui contribuent à inclure ou à exclure certaines perspectives, certaines visions propres à différents groupes. Ainsi, dans la section méthodologique portant sur l'analyse, le fait de questionner les omissions est justifié par ces études précédentes. De plus, la recherche de Montgomery (2005a) nous inspire en ce qui a trait au choix, à l'ordre et aux mises en évidence des représentations. Ces trois aspects seront considérés par un questionnement portant sur la structure et les caractéristiques. Finalement, le chercheur, par ses résultats liant le racisme au nationalisme, confirme aussi le choix de notre échantillon portant sur les manuels d'études sociales traitant des notions relatives à la citoyenneté. N'oublions pas l'apport de Rezai-Rashti et McCarthy (2008) qui nous suggère d'ouvrir l'œil quant à la perspective adoptée ainsi qu'à la qualité des discussions portant sur le racisme.

1.1.5. Ce que nous retenons pour notre recherche

En résumé, Nasser et Nasser (2008) confirment le choix de porter attention aux **choix** faits par les auteurs de manuels. Nous reparlerons de leurs commentaires à propos de l'analyse des représentations de groupes minoritaires. Ensuite, Fleming (2003) et Sanchez (2007) apportent leurs commentaires sur les Autochtones. Puisqu'une partie du curriculum des études sociales se concentre sur ce sujet, ces études nous mettront sur la piste des stéréotypes pouvant entourer les représentations de ces groupes en particulier. Puis, Sleeter et Grant (1991) mettent l'accent sur la diversité, nous rappelant de porter attention au manque de profondeur que peut accompagner la présentation de certains groupes. Ces trois chercheurs nous invitent à reconsidérer la **construction des personnages**. Ensuite, Stanley (1998) et Tupper (2002) donnent de l'importance à la **structure, aux silences et aux omissions** d'un discours. Leur discours à propos des revendications nous servira de guide. Aussi, à travers les choix, les personnages et les omissions, plusieurs auteurs dénotent des **relations de pouvoir**. C'est le cas de Su (2007), qui parle de la situation taïwanaise et de McCarthy (2001), de Hugues (2007) et de Dennick-Bretch (1993), qui traitent de contenus américains. Les influences économiques et politiques dont traitent les deux premiers et l'eurocentrisme auquel font référence les deux seconds seront des notions reprises dans la discussion. Finalement, Ghosh (2008), McAndrew (1987) et Blondin (1990) se rapprochent de notre

échantillon en travaillant un corpus canadien tandis que Montgomery (2005) et Razai-Rashti et McCarthy (2008) exposent des données relevées dans les manuels ontariens anglophones. Ces dernières recherches inspirent notre méthodologie, car nous approfondirons nous aussi le contenu latent des manuels scolaires. Tous ces auteurs serviront de base à la compréhension de nos données. Nous en reparlerons dans la section de la méthodologie et dans la discussion.

1.2. Cadre théorique

Afin de comprendre s'il y a des relations de pouvoir sous-jacentes aux représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires des écoles de langue française de l'Ontario, portons, dans un premier temps, notre attention sur les définitions du racisme pour ensuite aborder les notions relatives à l'ethnicité.

1.2.1. Définitions du racisme

Rappelons-nous que, selon Blondin, le racialisme est la composante théorique qui explique l'idéologie raciste. Le racialisme est sous-tendu par l'idée de catégoriser les groupes ethniques selon des critères reliés à l'hérédité et à l'évolution. Ces critères sont le fruit d'une construction sociale et conduisent à des relations de pouvoir. Lorsque ces relations causent préjudice à une personne ou à un groupe, l'action devient un acte de racisme.

Taguieff (1987) définit le racisme sous deux formes. La première rejette la différence et vise l'assimilation. Son fondement est inégalitaire et prend en considération des catégories biologiques héréditaires pour classer les individus. Cette forme porte le nom de racisme « hétérophobe » ou « pseudo-universaliste ». La seconde prétend vouloir conserver les particularités et les différences entre les groupes. Son fondement différentialiste explique la différence par l'histoire ou par l'organisation sociale. Cette deuxième forme, qui prend en considération les traits culturels d'un groupe, se nomme « hétérophile » ou « néo-racisme ». Quant à Van Dijk (1988), il réfère au racisme comme étant

un système complexe de "domination raciale ou ethnique", reproduit par (a) des pratiques sociales des groupes dominants, principalement incluant leurs discours, et (b) des représentations sociales partagées (préjugés, idéologies) qui rendent ces pratiques signifiantes et intelligibles pour les membres du groupe, afin de maintenir l'inégalité sociale et l'organisation quotidienne de la domination ethnique (Van Dijk, 1988, p.146).

Dans le cadre de notre étude, puisque ces propos correspondent à notre propre vision de la pensée raciste, nous retenons la définition du racisme de Taguieff (1987) comme étant relié au fondement de la pensée raciste. Selon nous, elle illustre bien, de façon simple et précise, deux façons de penser différentes qui mènent au racisme. Nous conserverons aussi la définition reliée aux relations de pouvoir menant au racisme

avancée par Van Dick (1988) parce qu'elle considère tous les aspects que nous jugions importants d'inclure à cette notion : complexité, domination ethnique, pratiques sociales, groupes dominants, discours, préjugés, idéologies et l'inégalité sociale.

1.2.2. Définitions de l'ethnicité

En 1896, Vacher de Lapouge distingue la race de l'ethnie. Puis, anthropologues et sociologues ont approfondi le concept de l'ethnicité. Voyons les définitions ainsi que les nuances apportées par ces deux domaines des sciences sociales.

a) L'approche anthropologique

D'un point de vu anthropologique, « l'ethnie désigne un groupe humain caractérisé par une culture et une langue commune, formant un ensemble relativement homogène se référant à une histoire et un territoire partagé » (Gérard, Leservoisier, Pottier, 2007, p.68). Nicolas (1973) définit l'ethnie comme étant « un ensemble social relativement clos et durable, enraciné dans un passé, de caractère plus ou moins mythique. Ce groupe a un nom, des coutumes, des valeurs et généralement une langue propre. Il s'affirme comme différent de ses voisins (p.103).

Les critères définissant une ethnie sont subjectifs. « La conscience partagée d'une appartenance, basée certes sur des caractéristiques communes, mais dont l'importance est attestée en tant que le groupe les

désigne comme symboles de la communauté» (Gérard, Leservoisier, Pattier, 2007, p.69).

Cette définition amène une dimension non seulement subjective, mais aussi interactive. D'ailleurs, Barth (1995), anthropologue et ethnologue, s'attarde à définir ce concept sous l'angle du constructivisme. Il fait référence « au fait que les acteurs sociaux construisent leur identité ethnique en opposition à d'autres groupes ethniques, en manipulant des signes et symboles d'appartenances arbitraires et socialement signifiants pour tracer la frontière entre les membres désignés du groupe et les autres » (p.211).

b) L'approche sociologique

Au sens sociologique, Weber (1995) affirme qu' « une ethnie n'existe que dans la croyance en l'existence de cette ethnie » (p.130). Les groupes ethniques seraient donc des « groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration » (p. 130). Cette subjectivité laisse penser que l'appartenance à une communauté n'est pas exclusive à la catégorisation ethnique puisque cette identification porte sur « de fortes différences aussi bien dialectales que religieuses qui n'excluent absolument pas les sentiments de communauté ethnique » (p.

133). Patez (1997) reprend les propos de Weber et explique la construction de l'ethnicité par

la croyance en une origine commune fondée sur les souvenirs de communautés (politiques, culturelles ou de langues) passées ayant été dissoute lors de migrations ou de colonisations. Dans de telles situations se produit en effet une rupture entre la situation actuelle et la communauté d'origine qui devient alors une communauté de référence ethnique. Cette rupture est conditionnée par la rencontre et la confrontation à d'autres modes de vie et détermine la définition d'une frontière entre les semblables et les autres (Patez, 1997, p.4).

Puis, Gosselin et Lavaud (2001) nuancent ce concept:

Le groupe ethnique apparaît comme une unité culturelle caractérisée par des traits objectifs : langue, territoire, religion, etc., voire phénotype. (...) Les frontières changent avec les situations, de sorte que l'ethnicité résulte d'interactions au cours de changements sociaux et politiques, et que les sentiments d'appartenance peuvent varier. (...) L'ethnicité apparaît alors comme une affirmation d'identité relative et évolutive (p.33).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous référerons à cette dernière définition de l'ethnicité, car elle considère la culture, le mouvement et l'appartenance qui sont, selon nous, des concepts clés. On pourrait parler de représentations stabilisées.

1.2.3. Questions de recherche

L'objectif de notre recherche est de circonscrire les représentations de groupes ethniques dans des fascicules s'adressant à une minorité linguistique, soit les élèves franco-ontariens, afin d'analyser s'il y a présence de relations de pouvoir. Suite aux études précédemment

résumées qui montrent majoritairement la présence de relations de pouvoir dans les manuels scolaires, il s'avère pertinent de vérifier si de telles relations sont présentes dans les manuels sélectionnés.

Question principale

- Comment sont représentés les groupes ethniques dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves d'écoles de langue française de l'Ontario de la cinquième et de la sixième années ?

Sous question

- Est-ce qu'il y a des relations de pouvoir sous-jacentes à ces représentations ? Le cas échéant, quels groupes sont visés ?
Comment ces relations de pouvoir se manifestent-elles?

Les auteurs mentionnés dans le cadre théorique suggèrent des définitions qui éclairent notre objet d'analyse. Les questions spécifiques dirigent plutôt notre attention sur l'objectif de notre étude. Concentrons-nous maintenant sur la méthode qui structurera notre recherche.

1.3. Méthodologie

Notre méthodologie s'inspire de plusieurs auteurs. Entre autres, Montgomery (2005b), Blondin (1990) et Razai-Rashti et McCarthy (2008) ont souligné la présence de relations de pouvoir à travers le contenu latent. Ainsi, ces recherches suggèrent un questionnement portant sur le

pouvoir et les intérêts. L'analyse du contenu latent nous semble justifiée puisque l'objectif de notre recherche est d'observer les données traitant de la représentation des groupes ethniques. Puis, nous nous questionnerons à savoir s'il y a présence de relations de pouvoir à travers ces représentations. Il est à noter que Montgomery (2005b) et Razai-Rashti et McCarthy (2008) ont aussi choisi une méthode d'analyse du discours.

Dans cette section, il sera question de l'échantillon. Le choix des manuels scolaires, de la matière, du niveau ainsi que la liste de ces manuels seront exposés. Puis, la façon dont les données seront collectées et analysées sera approfondie dans la partie traitant de la méthode. Finalement, les contributions et limites de la recherche seront partagées.

1.3.1. L'échantillon

a) Les manuels scolaires

À travers le désir de concrétiser l'idéologie d'une école pour tous, le système éducatif reconnaît que dans une société multiculturelle valorisant le respect de la différence, l'univers scolaire doit répondre à diverses problématiques en s'adaptant à la différence en classe hétérogène. (Gérard, 2010) Les différences prennent un visage d'ordre culturel, linguistique, religieux, personnel, etc. Compte tenu de la situation multiculturelle en contexte minoritaire, étudier les différentes représentations des groupes humains dans les manuels scolaires des

écoles de langue française de la province me semble d'autant plus intéressant. Sleeter et Grant ajoutent (1991) : «Because school textbooks are one of the major conveyors of the curriculum in classrooms, they may become tools for the maintenance of control and perpetuation of existing social structures»(cité dans Tupper, 2002, p.328).

Selon Crawford (2004), les manuels scolaires sont perçus comme étant des artefacts culturels qui illustrent en leur choix de contenu les valeurs, idéologies et croyances importantes aux yeux du groupe dominant qui les approuve dans le but de perpétuer la reproduction sociale de leur groupe.

Textbooks are cultural artefacts and in their production and their use inside classrooms confront a range of issues to do with ideology, politics and values which in themselves function at a variety of different levels of power, status and influence. (...) School textbooks are crucial organs in the process of constructing legitimated ideologies and beliefs and are a reflection of the history, knowledge and values considered important by powerful groups in society. (...) School textbooks are based upon the cultural, ideological and political power of dominant groups and they tend to enforce and reinforce cultural homogeneity through the promotion of shared attitudes and the construction of shared historical memories (Crawford, 2004, p.17).

Il semble donc pertinent d'étudier la question de la place de la diversité à l'école à travers les contenus des manuels scolaires. Dans le cadre de cette recherche, puisque le manuel est détaché en plusieurs fascicules, nous utiliserons donc le terme « fascicule ».

b) Le choix de la matière scolaire

L'idéologie d'inclusion de la diversité se retrouve dans les discours éducatifs depuis déjà quelques années. L'échantillon sera constitué des manuels scolaires d'études sociales de la cinquième et de la sixième année, années où sont introduites les notions relatives à l'éducation à la citoyenneté (McAndrew, 2006). De plus, comme mentionné précédemment, ce choix est confirmé par Montgomery (2005b) qui relie le racisme au nationalisme. De plus, Giroux (1998) ajoute en disant ceci : «Social studies textbooks appear to be privileged spaces in which differences in power mediate who speaks, under what conditions, and for whom (cité dans Tupper, 2002, p.328).

c) Choix du niveau

Dans sa recherche portant sur les représentations des Africains-Américains dans les manuels scolaires courants d'études sociales de cinquième année, Mc Cabe (1996) justifie son choix en affirmant que

the manner in which an author chooses to represent ethnic group members has great influence on the reader, especially in the elementary school years. It is therefore important to examine representations of ethnicities in textbooks to determine if there are any explicit or implicit negative messages created by the writer (p.381).

Inspiré de cet énoncé, notre attention a été portée sur la cinquième et la sixième année qui correspondent au cycle moyen. De plus, un second aspect s'ajoute à ce choix. En Ontario, les sciences sociales sont enseignées dès la première année du primaire. Par contre, le curriculum

de la cinquième et de la sixième année se concentre davantage sur le Canada et sur la citoyenneté. En cinquième année, « l'élève est appelé à développer et à consolider son identité civique et francophone. (...) En 6^e année, l'élève étudie les débuts du Canada, ce qui la ou le prépare à poursuivre l'étude de l'histoire de son pays en 7^e et 8^e année »

(Curriculum des sciences sociales, p.26). Analyser la représentation des groupes ethniques à travers un contenu traitant de l'identité canadienne et la place du Canada est intéressant, car les manuels abordent des thèmes référant à un « nous » par rapport à un « eux », ce qui est recherché dans le cadre de l'analyse présente.

d) Le contexte franco-ontarien

Il est intéressant de choisir le milieu scolaire ontarien, puisque comme mentionné précédemment, l'Ontario est la province qui accueille le plus d'immigrants chaque année. Plusieurs raisons nous ont poussés à choisir les manuels s'adressant aux élèves fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario. Premièrement, Montgomery (2005) et Rezai-Rashti et McCarthy (2008) ont déjà analysé le contenu de manuels ontariens du côté anglophone. Nous souhaitons varier le choix de l'échantillon. Deuxièmement, la situation des Franco-ontariens nous semblait intéressante, car elle est minoritaire. Nasser et Nasser (2008) ont d'ailleurs tenté l'expérience en analysant le contenu de manuels

destiné à un groupe minoritaire. Selon eux, ce discours est crucial à la compréhension du processus de régulation des relations ethniques et de formation de l'identité dans une société ethniquement divisée comme celle d'Israël (Traduction libre, Nasser et Nasser, 2008, p.629). Ils affirment que les écoles servent, entre autres, à promouvoir l'intégration politique, économique et culturelle ou la ségrégation des groupes dans la société.

Ainsi, l'école peut construire l'identité d'une personne :

It can construct individuals' identity as part of a larger cohesive whole or it can provide sub-groups with the necessary power and legitimacy to challenge the social order. Thus, the control of educational systems and the content of school textbooks is a powerful resource for shaping identity formation and inter-group relations within any society. Through education, a state's elite can grant or deny certain individuals or groups membership in a nation, and have the power to produce knowledge that reconstructs their past and collective memory. A state's narrative could invoke certain aspects of identity while it suppresses other dimensions (Puri 2004). The school curriculum is a text of a codified body of knowledge about a specific field of inquiry, which is presented to students as objective and biasfree, a 'universal truth'.¹¹ However, textbook knowledge, like other forms of knowledge, is not objective or neutral, but a social construction deeply rooted in a nexus of power relations.¹² As such, the school curriculum is a reflection of the power relations in society, and it is, in particular, the discourse of the hegemonic groups (p.629).

Donc, nous choisissons le contexte franco-ontarien à cause de la grande diversité culturelle. Ce choix n'est aucunement justifié par quelconques suppositions qui pourraient être faites en ce qui a trait à l'ouverture ou non du milieu franco-ontarien sur la diversité. De plus, nous ne voulons pas que nos résultats soient interprétés comme étant une

critique adressée aux Franco-ontariens. D'ailleurs, il est à noter que d'autres minorités francophones à travers le Canada utilisent ces mêmes fascicules. En Ontario, bien que le curriculum pour les écoles de langue française et celui pour les écoles de langue anglaise soit un peu différent, nous comprenons que chaque ressource répond à un public cible qui lui est propre. Certains de ces fascicules ont une équivalence en anglais et certains sont utilisés par d'autres élèves fréquentant les écoles anglophones du Canada. Il est important de considérer que sept des neuf fascicules analysés sont des traductions d'équivalences anglophones alors que les deux autres ont été spécialement conçus pour répondre aux besoins éducatifs des écoles de langue française de l'Ontario.

Effectivement, le fait que certains fascicules sont une traduction fait que les différences, tels le choix de certains sujets, la présentation de certains personnages, etc., ont un impact sur les choix des contenus incorporés, sur les façons d'aborder certains sujets et sur les manières utilisées pour nommer les groupes dans les manuels.

e) Listes des manuels analysés

L'échantillon choisi est formé de manuels scolaires de la liste Trillium, liste regroupant les manuels approuvés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette approbation est précédée d'une évaluation effectuée, du côté francophone, par Le Centre canadien de leadership en éducation (CLÉ). Ce Centre est un

organisme pancanadien sans but lucratif voué au développement et à l'épanouissement de la Francophonie canadienne. Le CLÉ offre des services et des outils qui permettent à ses clients de renforcer leurs capacités dans toutes les composantes du continuum d'évaluation et les accompagne dans l'atteinte des résultats escomptés (CLÉ).

Puisque le CLÉ a recommandé au Ministère l'approbation des fascicules, les contenus analysés prennent en considération les critères de l'organisme. Le CLÉ propose une grille qui précise ce que sont la discrimination et les préjugés. Voici les critères suggérés qui réfèrent à notre sujet :

- La ressource reflète une conscientisation et une sensibilité à l'égard des préjugés fondés sur les apparences, systèmes de croyances, handicaps, structures familiales, sexes, races, valeurs ethnoculturelles et statuts socio-économiques
 - La ressource fournit des pistes pour aborder les enjeux relatifs aux préjugés et à l'inclusion.
 - Il n'y a aucun préjugé évident pouvant induire une omission, une déformation de propos ou encore une interprétation erronée.
 - La ressource présente plusieurs points de vue et non pas celui d'une seule personne ou d'un seul groupe.
 - La ressource reconnaît la diversité et y accorde une place prépondérante dans son contenu.
 - La ressource ne contient aucun terme discriminatoire, jugement de valeur inapproprié ou expression incitant à l'exclusion.
 - La ressource met en valeur, autant que possible, l'apport et les réalisations de Canadiennes et Canadiens dans cette discipline.
 - La ressource reflète les pensées, idées et conceptions canadiennes relatives à la discipline.
 - La ressource propose, autant que possible, des situations, personnages et exemples au sein de la francophonie selon l'ordre de priorité suivant :

l'Ontario français, le Canada français et la francophonie mondiale.

- La ressource utilise des exemples concrets puisés dans la réalité franco-ontarienne et dans sa diversité régionale et culturelle.
- La ressource accorde la préséance aux sites Internet de langue française ou bilingues dans le texte, les références et les notes.
- Les noms de villes et de personnages fictifs sont, autant que possible, français ou francisés de manière à toujours refléter la réalité des apprenantes et apprenants fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario
- La ressource utilise le nom français des lieux, cours d'eau, événements et personnages, le cas échéant (CLÉ).

Pour ce qui est des manuels sélectionnés par la liste Trillium, bien que les photos soient plutôt scrutées dans leur ensemble lorsqu'il y a évaluation de manuel, nous avons choisi d'examiner les contenus visuels de façon séparée afin de vérifier les possibilités associatives entre certains propos et certaines images.

Suite à l'évaluation du CLÉ, avant que le manuel se retrouve sur la liste Trillium, le Ministère de l'Ontario approuve ou non le manuel. Des lois guident les choix de ces manuels quant à la conformité au curriculum et à la production:

- Le contenu doit être conforme à au moins une matière du palier élémentaire ou à au moins un cours du palier secondaire des programmes-cadres en vigueur, ou à au moins un champ d'études du Jardin d'enfants, et doit appuyer au moins 85 % des attentes d'un champ d'études du Jardin d'enfants, d'une matière d'une année particulière du palier élémentaire ou d'un cours

(matière, discipline) d'une année particulière du palier secondaire.

- Dans la mesure du possible, il doit reconnaître les contributions et les réalisations des Canadiennes et Canadiens et utiliser des exemples et renvois propres au Canada. Il doit respecter l'orthographe d'usage au Canada et fournir les mesures selon le Système international d'unités (SI). Le vocabulaire et les exemples doivent être connus des Canadiennes et Canadiens.
- Les manuels scolaires doivent être fabriqués au Canada et, dans la mesure du possible, être rédigés, adaptés ou traduits par des citoyennes ou citoyens canadiens, ou des résidentes ou résidents permanents du Canada (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p.7).

Dans l'échantillon choisi, ce sont l'ensemble des fascicules qui répondent à 85% des attentes du curriculum. Il est donc important d'analyser l'ensemble des fascicules. L'autorisation ministérielle régit aussi certains critères qui touchent à la différence. En effet,

le contenu doit être exempt de tout préjugé fondé sur la race, l'origine ethnoculturelle, la religion, la région, le sexe, l'âge, un handicap, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique, la profession, l'affiliation politique ou l'appartenance à un groupe et doit être exempt de tout préjugé résultant d'une omission. Le matériel doit présenter plus d'un point de vue et ne pas renfermer des propos, des photographies ou des illustrations qui pourraient offenser ou suggérer toute forme d'exclusion ou de discrimination (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p.7).

Montgomery (2005), Blondin (1994) et Razai-Rashti et McCarthy (2008) affirment qu'il y a présence de relations de pouvoir dans le contenu latent. Donc, tous les fascicules inclus dans la liste Trillium et édités par

« La Chenelière » et McGrawHill & Oxford pour la matière des études sociales, de la cinquième et de la sixième année, seront analysés. Le choix de restreindre l'échantillon à ces éditions s'explique par le fait que les livres de ces maisons couvrent des sujets variés sous la forme de fascicules, chacun d'une centaine de pages ou moins. Les deux autres manuels approuvés sont des Éditions Duval : « Second regard sur le Canada 6 » et « Le Canada et ses partenaires commerciaux ». Le premier traite des peuples des Premières Nations et le second des pays avec lesquels le Canada a des échanges commerciaux. Chacun de ces deux manuels se concentrent sur leur thème respectif uniquement. Afin de réduire le nombre de données et d'optimiser l'analyse en traitant différents thèmes, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les fascicules édités par « La Chenelière » ainsi que McGrawHill & Oxford. Le regroupement de ces fascicules forme un manuel mais puisque deux fascicules s'adressent exclusivement aux élèves fréquentant l'école de langue française, l'éditeur a choisi de publier le manuel sous forme de neuf fascicules en français et sept en anglais. Les détails concernant ces fascicules se trouvent à l'annexe 1.

1.3.2. Les contributions et les limites de la recherche

Une citation de Taxel (1989) explique l'importance de comprendre le contenu transmis aux élèves à travers leurs manuels scolaires afin de ne pas reproduire l'exclusion de groupes minoritaires.

When children are repeatedly exposed to messages that project a negative depiction of less powerful groups (e.g., women and ethnic minorities), they are likely to develop negative attitudes and stereotypes toward these groups. Similarly, if textbooks excluded or underrepresent less powerful groups, readers may conclude that these groups do not contribute to society (cité dans Su, 2007, p.213)

Cette analyse semble essentielle dans le contexte actuel puisque la société canadienne se définit par sa tolérance ainsi que par son ouverture à la diversité (Kymlicka, 2003). Cette recherche permettra d'explorer les messages transmis à propos de la différence à travers le contenu latent des manuels destinés à une population scolaire qui cherche à répondre à une clientèle franco-ontarienne aux multiples visages. L'éducation étant le moule des citoyens de demain, les messages transmis à l'école méritent que les chercheurs y prêtent une attention particulière. Les recherches de Razai-Rashti et McCarthy (2008) ont déjà approfondi l'appartenance raciale et les différences sociales. Notre recherche propose de traiter les relations de pouvoir sous-jacentes à la représentation des groupes ethniques. Nos résultats mettent en évidence le besoin d'évaluer non seulement les contenus manifestes, mais aussi les contenus latents afin de travailler à la dé-racialisation des manuels scolaires.

Évidemment, l'interprétation reste toujours quelque peu subjective. Dans le cas des photographies, il semble évident, selon nous, que certains critères d'évaluation de la liste Trillium s'adressant à l'ensemble d'un manuel devraient être revus de façon à considérer les sujets auxquels le visuel réfère. Nous devons aussi considérer que les manuels

ont été édités entre 1999 et 2002. D'ailleurs, concernant le traitement de l'actualité, le curriculum stipule que la matière des études sociales

ne doit pas être présentée comme un sujet à part, mais doit être intégré à l'étude des contenus d'apprentissage dont ces événements sont le prolongement. L'élève prendra graduellement conscience des événements actuels et réfléchira aux conséquences de décisions prises et de gestes posés. En organisant des discussions en classe qui portent sur l'actualité, l'enseignante ou l'enseignant éveillera l'intérêt de l'élève et l'aidera à comprendre son monde et la relation qui existe entre les événements du passé et les situations d'aujourd'hui. L'élève pourra alors mieux analyser la portée de ces événements, évaluer leurs conséquences sur les réalités physiques et humaines, exprimer de façon critique sa vision du monde, préciser ses convictions personnelles et prendre des décisions éclairées (p.19).

Ainsi, certains points d'actualités soulevés par nos critiques et questionnements n'étaient pas au plat du jour au moment de la création des ouvrages. Comme proposé par le curriculum, nous comprenons que les enseignants traitent probablement de certains sujets actuels qui ne sont pas présents dans les manuels. Par contre, considérant que ces fascicules sont toujours utilisés actuellement, nous voulions tout de même souligner les éléments qui semblaient nécessiter actualisation.

Évidemment, il serait intéressant de référer aux guides de l'enseignant correspondant à l'échantillon sélectionné ou même d'aller observer en classe les façons dont sont exploitées ces ressources. Par contre, afin de limiter notre analyse, nous avons choisi de nous restreindre au matériel pédagogique destiné à l'apprenant.

1.3.3. La méthode

L'analyse critique du discours (ACD) guide la collecte et l'analyse des données. Cette méthode a pour but d'analyser et de critiquer les relations entre le texte, le langage, les groupes sociaux et les pratiques sociales. L'ACD tente de mettre en lumière les attitudes, les valeurs et les croyances cachées dans un discours (English learning area).

McGregor (2003) résume le but de l'ACD dans les termes suivants:

It tries to illuminate ways in which the dominant forces in a society construct versions of reality that favour their interests. By unmasking such practices, ACD scholars aim to support the victims of such oppression and encourage them to resist and transform their lives (Foucault, 2000), the central tenet of critical theory and the critical science approach (McGregor, 2003, p.2).

Puisque notre recherche porte sur les relations de pouvoir présentes à travers les représentations des groupes ethniques dans les manuels scolaires, le choix de l'ACD, tel que proposé par le comité de thèse, semble un choix approprié. En effet, selon Van Dijk (2000), « it focuses on social problems, and especially on the role of discourse in the production and reproduction of power abuse or domination » (p.96). Keller (2007), confirme ce choix en affirmant que

[l]e but de cette approche est la critique des fonctionnements idéologiques des pratiques langagières. Ainsi, la recherche s'oriente[,] par ex[emple,] vers l'analyse des pratiques langagières « racistes » ou « anti-sémite » dans les mass media ou dans le « discours du quotidien », souvent pour en élaborer des conseils pour une pratique discursive autre, plus consciente et « purifiée » de ses implications idéologiques. Pendant que les premières études issues de cette approche étaient très

orientées vers la linguistique (par ex. en examinant des particularités grammaticales dans un discours), l'analyse critique du discours suit de plus en plus un cheminement « interprétatif » (p.290).

Ce cheminement interprétatif rejoint le sens étymologique du mot qui est au cœur de notre objet de recherche : représentation. En effet, ce terme se définit comme étant l'«action de replacer devant les yeux de quelqu'un» (CNRTL). Puisque notre analyse se concentre sur les représentations, l'ACD nous permettra de replacer les membres de groupes ethniques devant nos yeux. Suivant les propos de McGregor (2003), le discours utilisé et entourant ces membres permettra de relever des informations pertinentes quant au questionnement touchant les relations de pouvoir.

i. Collecte de données

Comme proposé par Huckin (cité dans McGregor, 2003, p.4), nous approchons tout d'abord le discours de façon non critique. Pour se faire, lors du repérage des idées, à la façon de Montgomery (2005), nous nous concentrons sur les façons d'illustrer, de nommer, de relier, de combiner, de signifier et d'ordonner le contenu à propos des groupes ethniques dans les descriptions et dans les différenciations et catégorisations de ceux-ci. Nous identifions les informations concernant les groupes ethniques à l'aide de vignettes afin de garder en tête le discours dans sa globalité. Dans un deuxième temps, nous compilons ces informations ainsi que nos

commentaires dans la grille de collecte de données (voir annexe 2). Ces commentaires sont inspirés des questions suggérées par McGregor:

To offset this “take,” coming at it a second time with a critical eye involves revisiting the text at different levels, raising questions about it, imagining how it could have been constructed differently, mentally comparing it to related texts (McGregor, 2003, p.4).

ii. Analyse des données : les données à relever

Les informations identifiées et recueillies sont questionnées. Ces questions, proposées par English learning area, portent sur a) la structure et les caractéristiques, b) la construction des personnages, c) les omissions et d) le pouvoir et les intérêts. Plusieurs sous-questions inspirent notre analyse (voir annexe 3).

a) La structure et les caractéristiques

Ce second questionnement comprend la structure, soit par l’organisation des idées transmises, et les caractéristiques, soit par la distinction et les particularités d’un texte. De plus, le choix des images, du vocabulaire ainsi que du langage sera des éléments relevés.

b) La construction des personnages

Ces questions analysent la représentation des personnes. Une attention particulière sera portée aux représentations des groupes ethniques. Les rôles joués par les gens, les personnages représentant certains groupes et les contextes et valeurs associées à des communautés seront pris en considération.

c) Les omissions

La manière dont les données seront analysées prendra en compte la présence et l'absence d'éléments. La présence est significative de l'importance d'un élément par opposition à son absence qui peut, dans certains cas, véhiculer du sens. «Par exemple, l'absence peut manifester des blocages ou refoulements (...), elle peut traduire une volonté cachée (...). (Bardin, 1989, p.140) L'idée de prêter attention aux silences d'un discours est confirmée par les propos de Hooks (1995) :

it is important to "search the debris of history for traces of the unforgettable, all knowledge of which has been suppressed" (p. 41). It is important to ask why this unforgettable knowledge has been suppressed and why school textbooks rarely include the "debris of history." Has it been suppressed in order to prevent a critique of history, thus perpetuating the status quo? Sifting through such debris would require a new approach to textbook writing that deviates from the long-standing tradition of telling the stories of dominant social groups. (cite dans Tupper, 2002, p.328)

d) Le pouvoir et les intérêts

Finalement, la justesse des représentations dans le texte et la nature des regards inclus ou exclus seront relevées. Nodding confirme ce questionnement : «Curriculum knowledge includes dominant ideologies that disguise and hide inequalities embedded in social relationships on which social and cultural power is established » (cité dans Tupper, 2002, p.328)

iii. Analyse des données : les données à classer

Dans notre recherche, puisqu'une même donnée pouvait être analysée sous plusieurs angles, nous avons choisi de présenter les données selon leur plus proche similarité aux sujets abordés afin d'éviter les répétitions. Ainsi, nous avons préféré exposer les données selon les principaux thèmes qu'ils abordent. Une même donnée pourrait soulever des questions à propos de l'organisation des idées, du choix des images ou du vocabulaire, des personnages ou des modèles cités, des informations omises ou encore des interprétations possibles.

Nous débuterons en présentant les données qui font appel au **genre** utilisé dans les appellations. Le choix de genre se fait habituellement dès le début d'un texte et s'en suit une certaine continuité. Par contre, ce n'est pas le cas dans tous les manuels. Ces omissions ou spécifications sont questionnées. Ainsi, lorsqu'il est question de certains sujets où lorsqu'il y a mention de certains groupes, certaines inégalités peuvent être remarquées si le féminin ou le masculin est utilisé, et ce, spécialement s'il y a non-continuité de l'utilisation du genre dans un même fascicule. Puis, la façon de parler de la **citoyenneté** et de la **démocratie** est étudiée. Encore une fois, les omissions et les associations de certains idéaux jointes à des connotations positives ou négatives font que le discours envoie un certain message. Donc, des relations de pouvoir sont soulignées puisque certains groupes sont davantage associés à

l'immigration qu'à la citoyenneté. De plus, il est intéressant de noter que la démocratie s'adresse plus à certains citoyens qu'à d'autres. De plus, certains droits et libertés sont traités de façon universelle ; pourtant, des injustices sont relatées pour certaines minorités alors que d'autres passent sous silence. Ensuite, ce même questionnement approfondit les notions qui traitent du **multiculturalisme**. À travers la présentation du multiculturalisme, les aspects associés aux diverses communautés semblent dresser un portrait superficiel des communautés. Donc, le degré de profondeur avec lequel est abordé le sujet est à questionner. L'analyse se poursuit en soulignant les liens entre les groupes ainsi que le choix de vocabulaire notable lorsque l'on parle de **groupe linguistique**. Encore une fois, des relations de pouvoir sont notables selon la nature de la langue parlée par un locuteur. Puis, une certaine confusion terminologique alimente l'intérêt porté aux informations recueillies à propos des **peuples fondateurs**. Ce lien envers les anciennes mères patries confirmerait-il l'idée d'un «nous» et d'un «eux»? Ensuite, les **choix** couvrent une large section comptant un questionnement sur les omissions et sur les choix de connaissance et de vocabulaire exposés. Ces choix servent à mettre en valeur une culture et nous verrons qu'ils sont joignables à un groupe majoritaire, à un certain eurocentrisme. Finalement, notre attention se tourne vers la description des membres d'une communauté du point de vue du travail. La façon de décrire les

travailleurs de certains groupes révèle des idéaux et des stéréotypes que l'on pourrait avoir sur les membres de différentes communautés.

Bref, ce choix de rassembler l'information sous ces grands thèmes, soit le **genre**, la **citoyenneté** et la **démocratie**, le **multiculturalisme**, le **groupe linguistique**, les **peuples fondateurs**, les **choix** et les **travailleurs** est le résultat des grandes tendances qu'ont relevées nos analyses sur les représentations des groupes ethniques. Ainsi, à travers ces thématiques, nous verrons que certaines relations de pouvoir entre les différentes communautés sont présentes dans les manuels scolaires.

CHAPITRE 2

2. Analyse : Les représentations des groupes ethniques dans les différents manuels

2.1. Le genre

Le genre privilégié pour nommer les groupes ethniques peut transmettre un message d'inclusion et d'égalité. Prêter attention au genre mettrait donc en lumière certaines relations de pouvoir. D'ailleurs, l'utilisation du masculin pour généraliser les membres d'un groupe ou la précision du féminin et du masculin des personnes est un choix qui varie selon les manuels. Au sein d'un même texte, il arrive qu'il n'y ait pas de régularité sur ce plan. Il se peut même que le genre féminin soit omis. Bref, l'ordre de présentation des genres ou la préférence pour un genre ou l'autre peut différer selon les fascicules. Analysons cette situation selon les manuels et interprétons le discours que cela peut traduire.

Dans le fascicule *Explorations*, le féminin précède le masculin dans quelques nominations. C'est le cas pour «les exploratrices et les explorateurs » (p.5). Par contre, «commerçants musulmans» (p.14), «pêcheurs européens» (p.15) et «Explorateurs européens» (p.26) sont seulement au masculin. Est-ce parce que ce sont des métiers? «Grecs» (p.25), «Hurons» (p.40), «Européen» (p.40), «Français» (p.40) et «Iroquois» (p.40-41) sont aussi des mots seulement employés au masculin. Y a-t-il un lien à faire entre le choix du genre masculin et

l'espace géographique. Si le désir de l'auteur était de généraliser les genres des membres d'un groupe en utilisant le masculin, pourquoi alors avoir précisé «les exploratrices et les explorateurs » tout au long du livre?

Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, le féminin des noms de désignation est toujours présenté précédemment au masculin. C'est le cas des nominations telles que : « Canadiennes et canadiens » (p.2-3-4-9-12-13-16-18-24-24-34-37-44-46-49-55-56-61-65-66-67-68-73), « Indiennes et Indiens » (p.57), « Inuites et Inuits » (p.57-67), « Européennes et Européens » (p.57), « femmes et hommes » (p.34), « citoyennes et citoyens » (p.33-65-66-73), « nouvelles venues et nouveaux venus » (p.67), « immigrantes et immigrants » (p.67) et « réfugiées et réfugiés » (p.69). Le masculin «Canadiens» précède le féminin «Canadienne» (p.36) lorsque le texte traite des lois appliquées pour tous. Est-ce que cette inversion signifie que les hommes sont à l'origine de ces lois, dans les sphères de pouvoir? Est-ce que cela signifie que la législation est du domaine masculin? À la page 46, cette situation se reproduit alors que l'auteur parle du travail. Est-ce que les hommes sont dominants dans ce domaine? Par contre, certains de ces mots sont utilisés seulement au masculin à quelques endroits : « Inuits » (p.9-57) et « Canadiens » (p.19-53). À la page 19, on peut lire : « Remettre des distinctions et des médailles particulières aux Canadiens exceptionnels ». L'omission du féminin, peut-être accidentelle, peut signifier que les femmes canadiennes ne sont pas exceptionnelles. À la page 53, alors

que l'auteur traite de la participation des Canadiens à la guerre, la place de la femme dans cette guerre aurait-elle été oubliée ou serait-elle minimisée? Pour ce qui est du mot «Inuit», il est intéressant de souligner qu'il représente le masculin et le féminin selon le dictionnaire Larousse et qu'«Inuite» n'existe pas alors que, comme nous ne verrons dans d'autres fascicules, certains auteurs choisissent de spécifier le féminin « Inuite ».

Nous reparlerons de cette situation dans la discussion.

Le fascicule *Laisser sa marque* présente aussi les désignations au genre masculin sauf vers la fin de l'ouvrage, où l'auteur spécifie « Canadiennes et Canadiens » (p.39-42) et « citoyennes et citoyens canadiens » (p40). Encore une fois, la marque du féminin est précisée spécialement pour les termes relatifs aux habitants du Canada. Puisque l'idée de la démocratie est présentée à la page 40 et est liée au terme « citoyen » tout comme « Canadien » marque la nationalité, on peut penser que la marque du féminin est reliée aux idéaux nationaux et démocratiques.

Dans le fascicule *La francophonie dans le monde*, les noms de désignations sont au masculin, mais à un endroit dans le texte, le genre des « Acadiens et des Acadiennes » (p.14) est précisé. Le masculin précède le féminin dans une première phrase qui traite de négociation avec le roi d'Angleterre, puis le féminin précède le masculin dans une phrase suivante parlant des victimes de la déportation. L'ordre des mots renvoie-t-il à un stéréotype machisme où l'homme s'occupe des affaires et

où la femme correspond davantage au personnage plus émotif? Il y a lieu de s'interroger. Puis, quelques luttes des francophones sont décrites. L'auteur débute avec le cas du Manitoba. Il fait référence aux groupes de francophones de cette province sous l'appellation « les Canadiens français au Manitoba » (p.23). Puis, il parle de la situation ontarienne et réfère à sa population dans les termes suivants : « peuple franco-ontarien », « francophones de l'Ontario », « les francophones » et « la population franco-ontarienne » (p.24-25). Pourquoi alors l'auteur n'utilise-t-il pas l'appellation « franco-manitobain »? Finalement, le cas des maritimes est soulevé. Les termes « francophones » et « les deux communautés linguistiques » sont utilisés alors qu'Acadien ne l'est pas.

Dans le fascicule *Identité canadienne franco-ontarienne*, les appellations sont majoritairement au masculin : « Inuit » (p.4), « Français » (p.21), « immigrants irlandais et écossais » (p.28) et « Acadiens » (p.28). Certaines sont écrites au masculin puis au féminin, comme « Canadiens et Canadiennes » (p.18-19-23), « immigrants et immigrantes » (p.23), « concitoyens et concitoyennes » et « Acadiens et Acadiennes » (p.28). Lorsqu'il y a l'illustration des drapeaux (p.11), sous chacun de ces symboles se trouvent le nom de la province ainsi que le nom des francophones qui partagent cette bannière. Toutes les appellations sont écrites de façon à ce que le féminin précède le masculin à l'exception de l'Acadie où c'est le cas inverse. Un peu plus loin dans le fascicule,

l'auteur traite du peuple acadien (p.20). Les deux fois où il fait référence à cette communauté, il spécifie le genre masculin suivi du féminin. Est-ce une discontinuité non intentionnelle ou pouvons-nous interpréter, par exemple, que les Acadiennes sont considérées jouant un second rôle dans leur communauté? Par contre, dans le même extrait, les « Anglais », « Écossais », « Allemands » et « Américains » sont présentés seulement avec le genre masculin. Devrions-nous comprendre que les femmes ont un rôle plus important ou plus égalitaire au Canada qu'aux États-Unis, qu'en Angleterre ou en Écosse? Finalement, l'appellation «Franco-Ontariennes» précède celle de «Franco-Ontariens» alors que le texte traite de la Franco-fête de Toronto (p.44). L'accent sur l'égalité des genres au Canada est encore une fois mis en relief.

Les genres féminin et masculin ne sont pas utilisés de façon régulière dans le fascicule *Question de choix*. Ainsi, le féminin précède le masculin dans les appellations « Canadienne et Canadiens » (p.16-19-32-33-37) et « citoyennes et citoyens » (p.16-19). Le genre de ces mêmes appellations est à deux reprises présentées inversement, soit « Canadiens et Canadiennes » (p.29) alors que l'auteur traite de la démocratie et « citoyens et citoyennes du Canada (p.18) alors qu'il parle des droits et libertés. Certains groupes de noms désignant la citoyenneté gardent le genre masculin : « Inuits » (p.36), « Canadiens d'origine chinoise » (p.39), « Canadiens d'origine japonaise » (p.39) et « immigrant chinois » (p.39). Il est étonnant de constater que ce sont tous des termes relatifs à des

minorités qui gardent le genre masculin alors que les genres des termes englobant tous les Canadiens sont précisés. Est-ce qu'une Canadienne d'origine chinoise, une Canadienne d'origine japonaise et une immigrante chinoise ont un statut inférieur à l'homme? Est-ce que cette omission peut s'interpréter comme désignant des groupes où l'égalité des femmes n'est pas acquise?

Je découvre le Canada parle au masculin des « Français » (p.39-42), des « premiers Européens » (p.42) et des « Inuits » (p.77). L'auteur emploie toutefois le masculin précédé du féminin dans certains cas : « Acadiennes et Acadiens » (p.39), « Québécoises et Québécois » (p.42), « Ontariennes et Ontariens » (p.50), « immigrantes et immigrants » (p.57) et « Européennes et Européens » (p.63). Ces termes sont utilisés en référence au passé sauf en ce qui concerne les Inuits. Puisqu'il n'est pas invariable, devrions-nous comprendre que l'égalité des genres n'était pas chose acquise dans le passé et ne l'est toujours pas pour les Inuits? De plus, dans l'encadré de la même page, seulement le masculin, « Canadiens français » (p.39), est présent dans le titre alors que le féminin et le masculin, « Canadiennes et Canadiens français » (p.39), sont précisés dans le texte.

Dans le fascicule *Je découvre les Premières Nations et les explorateurs*, tous les termes sont uniquement employés au masculin à l'exception d'«Acadienne et Acadien» (p.22). Pourquoi cette exception?

Le fascicule « Les partenaires commerciaux du Canada » utilise les termes masculins tels que « Européens » (p.14), « Algonquins » (p.14), « Hurons » (p.14), « premiers explorateurs » (p.14), « marchands français » *(p.14-15), « Français » (p.15-47), « marchands anglais » (p.14-15), « Anglais » (p.14-15-16), « chasseurs autochtones » (p.15), « concurrents anglais, français et américains » (p.16), « Canadiens » (p.17-20), « ses fermiers » (en référent aux fermiers japonais, p.25), « fermiers canadiens » (p.26), « fermiers chinois » (p.31), « consommateurs canadiens » (p.36), « habitants » (p.36), « étrangers » (p.36), « descendants » (p.47), « Américains » (p.53), « Japonais » (p.56), « Mexicain » (p.65), « soldats canadiens » (p.76). Bien que cet ouvrage semble généraliser le genre par l'emploi du masculin, le féminin précède le masculin dans d'autres cas comme : « Canadiennes et Canadiens » (p.21-27-36-37-47-50-52-53-68), « Mexicaines et Mexicains » (p.62-63-64). Encore une fois, le terme « Canadien » se démarque. Par contre, pourquoi avoir précisé « Mexicaine » alors qu'aucune autre nationalité ne l'est? Fait intéressant, il n'y a aucune photo montrant des femmes dans le module sur le Mexique alors que des femmes se retrouvent dans les photos des États-Unis et du Japon. Emploie-t-on seulement le masculin lorsqu'il est question des professions?

Si nous résumons le discours des fascicules sur le plan du genre, dans l'appellation « Canadien », la précision des genres amène l'idée

d'égalité. Cependant, l'omission de cette précision dans les exemples relevés précédemment, lorsqu'on parle d'autres groupes, laisse croire que cette égalité est particulière aux Canadiens et Canadiennes. De plus, les membres de communautés de Premières Nations ne sont toujours présentés qu'au masculin, alors qu'Inuit pourrait, selon le dictionnaire, représenter les deux genres. Il semble aussi que le féminin soit souligné dans des contextes autres qu'économiques ou législatifs. Nous reparlerons de ces faits dans la discussion.

La façon dont le genre est présenté amène un questionnement quant à la perception que le lecteur pourrait avoir de l'égalité des genres au sein d'un groupe de personnes. Le genre est une notion intéressante à observer tout comme le discours à propos de l'appartenance. Effectivement, parmi les groupes de personnes mentionnés précédemment, certaines font partie de la communauté canadienne et d'autres y sont extérieurs. Approfondissons maintenant les notions qui relient ces groupes à la citoyenneté canadienne.

2.2. La citoyenneté et la démocratie

Le curriculum d'études sociales de cinquième année stipule qu'à la fin de leur année, les élèves devraient être en mesure d'expliquer les droits, les libertés, les obligations et les responsabilités du citoyen canadien (p.36). D'ailleurs, nous travaillerons l'association de la citoyenneté à des propos portant sur les droits et libertés. Ensuite,

quelques marques d'injustice seront relevées avant d'explorer les aspects positifs qu'amène la démocratie. Commençons par explorer les explications qui sont données à propos de l'appartenance à la communauté, notamment par l'explication de ce qu'est la citoyenneté. Nous verrons que cette notion est définie dans les fascicules analysés.

2.2.1. Ce qu'est un citoyen

Explorons d'abord les propos tenus sur la citoyenneté dans un exemple tiré de *Je découvre le système de gouvernement du Canada*.

Les citoyennes et citoyens sont des membres à part entière de la communauté. Ils bénéficient de tous les droits et de toutes les libertés qui leur permettent de prendre part à la société canadienne. Ils peuvent voter aux élections, avoir un passeport canadien et se présenter comme candidates ou candidats aux élections. Ce sont là quelques-uns des avantages d'être citoyenne ou citoyen canadien. Cependant, les citoyennes et citoyens ont aussi des responsabilités. Ils doivent participer au succès du pays. En temps de guerre, on leur demande parfois de défendre leur pays. Les citoyennes et citoyens doivent respecter la loi, participer au choix du gouvernement et traiter les autres avec respect. (p.34)

Dans l'extrait, les principes universels vont de pair avec la citoyenneté.

2.2.1. Les droits et libertés

Tout au long du discours, les droits et libertés sont associés à la notion de citoyenneté. Un questionnement à propos de l'identification de ceux ou celles qui sont éligibles à ces droits suit. Examinons le début de l'extrait qui suit. Il est intéressant de remarquer que l'exemple choisi est non seulement au passé, mais fait aussi référence à des notions relatives

au genre et non à l'ethnicité. D'ailleurs, l'exemple historique de l'égalité entre hommes et femmes laisse croire que ces préjugés font partie du passé :

«Les préjugés existent dans toutes les sociétés. Ici même, au Canada, les femmes n'ont pas toujours eu les mêmes droits que les hommes. Cela a changé avec le temps et les femmes et les hommes ont désormais les mêmes droits, en vertu de la loi» (p.34).

2.2.3. Inégalités

L'inégalité semble être chose ancienne ou étrangère. Les verbes conjugués au passé laissent à penser que la discrimination est chose du passé ou révolue. Dans le cas précédent, ce sont les verbes «avoir», «devoir» et «être» qui prennent la marque du passé. De plus, le terme «aujourd'hui» amène un contraste temporel et suggère que cette discrimination est chose du passé. L'opposition entre les préjugés d'autrefois et le traitement équitable d'aujourd'hui est donc mise en relief par les temps de verbes.

Le fascicule *Question de choix* explique que les Autochtones ont jadis été privés de leurs droits. Les inégalités relèvent, selon le temps de verbe choisi, du passé. L'auteur conclut l'explication en disant qu'ils ont obtenu des «changements et qu'ils sont maintenant protégés par la Charte canadienne des droits et libertés» (p.39). Certaines inégalités ou restrictions actuelles ne sont pas énoncées en ce qui concerne les droits territoriaux, les droits à l'éducation dans une langue autochtone, la vie sur la réserve, etc. Bref, le texte dresse le portrait d'un peuple vivant

aujourd'hui avec les mêmes droits que les autres citoyens et omet de nommer les débats et luttes que mènent actuellement les Autochtones.

Le sujet des revendications fait partie du contenu d'apprentissage du curriculum. Par contre, dans l'extrait analysé précédemment, le contenu des fascicules ne couvre pas tout à fait les attentes du curriculum :

«expliquer pourquoi il faut parfois revendiquer des droits et quels sont les moyens acceptés par la société canadienne pour le faire» (p.36). L'extrait

du fascicule *Explorations* rejoint davantage cet objectif en nommant

certaines injustices. En effet, l'auteur met en scène une situation qui

expose le point de vue de différentes personnes à propos d'une

revendication territoriale. L'histoire de la région est dressée, puis chaque

personne qui revendique des droits de propriété sur le terrain s'exprime.

L'idée de cohabitation, de résistance et d'obligation imposée aux

Autochtones est traitée. Dans l'extrait suivant, il est intéressant d'observer

l'idée de possession qui est associée au propriétaire de descendances

autres qu'autochtones et l'idée d'habitation est reliée aux Autochtones :

« Deux groupes se disputent ce territoire : les propriétaires des terrains autour du lac, qui possèdent des maisons à cet endroit depuis plusieurs années; les Autochtones qui habitent la région depuis des générations »

(p.40-41).

Toujours en référence au passé, les ouvrages font mention d'inégalité en ce qui a trait à un groupe autre que les Autochtones. En effet, un groupe asiatique est ciblé plus particulièrement lorsqu'il est question d'injustices :

«Il y avait aussi des préjugés envers les personnes de cultures différentes. Pendant longtemps, les gens du Canada originaires de Chine, du Japon et de l'Inde n'avaient pas le droit de prendre pleinement part à la société. Ils devaient vivre dans certains quartiers et n'avaient pas le droit de vote. Ils étaient maltraités en raison de la couleur de leur peau et de leur façon de vivre, qui était différente. Aujourd'hui, il y a des lois contre les préjugés. La Charte des droits et libertés dit que tout le monde doit être traité équitablement. De plus, chaque province du Canada est dotée d'une Commission des droits de la personne pour recevoir les plaintes relatives aux préjugés. La Commission des droits de la personne se penche sur les cas où les principaux droits de la personne ont été lésés (Explorations, p.34).

Devons-nous comprendre que cette charte a réglé les inégalités?

Pourquoi présenter l'aspect législatif des inégalités et ne pas parler des attitudes des gens en général, de sa mise en oeuvre? D'ailleurs, le curriculum demande que les élèves puissent faire la description des «situations qui portent atteinte aux droits et aux libertés d'autrui et des moyens possibles pour y remédier» (p.36). Le contenu des fascicules fait que les élèves atteignent la première partie de cette attente alors que la seconde est présentée de façon simpliste : un moyen possible pour remédier aux injustices est d'adopter des lois. Et qu'est-ce qu'un élève peut faire s'il est victime ou témoin d'une injustice ?

La mention de ce même groupe asiatique revient dans un extrait de *Je découvre le système de gouvernement au Canada* et est présentée comme ayant lutté contre des injustices. Les informations qui s'y trouvent portent sur les différentes inégalités et luttes qu'ont dû mener certains groupes de Canadiens pour obtenir le droit de vote. Par contre, la

formulation de certaines phrases amène parfois quelques ambiguïtés. C'est le cas de l'extrait suivant : « Les Canadiennes et les Canadiens venus de Chine, du Japon et de l'Inde n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1948 (p.9). » N'est-ce pas à peu près à la même époque que les femmes l'ont obtenu? Ces inégalités sont rattachées à la provenance d'un groupe. L'emploi du verbe « venir », dans l'extrait suivant, pourrait même laisser croire qu'il s'agit de Canadiens qui vivaient en Chine, au Japon ou en Inde, ou encore, qu'il est question de gens arrivant directement de là-bas et non de leurs enfants. De plus, aucune spécification n'est donnée quant à d'autres inégalités possibles envers d'autres groupes d'origines diverses. Est-ce parce que les autres groupes n'ont pas vécu ces difficultés? Si c'est le cas, pourquoi ne pas donner des explications quant à la nature de cette inégalité visant particulièrement ces groupes?

Question de choix suggère aussi cela en expliquant qu'au Canada, le droit de vote a été accordé plus tard aux Canadiens d'origine chinoise et japonaise (p.39). Pourquoi mentionner la communauté chinoise et japonaise alors que les membres de la communauté indienne subissaient les mêmes restrictions? En 1909, Mackenzie King avait déclaré que « [L]es Hindous ne [pouvaient] pas s'adapter au climat de notre pays ». Pourquoi les membres de ces groupes asiatiques, même ceux nés au Canada, vivaient-ils cette injustice? Ont-ils lutté pour avoir le droit de vote? Pourquoi ne cibler que cette injustice alors que les membres doukhobors, mennonites et huttérites (communautés religieuses

minoritaires) se virent retiré leur droit de vote jusqu'à 1957 en Colombie-Britannique puisqu'ils refusaient de faire le service militaire? De plus, pourquoi ne pas dire que de 1914 à 1923, le droit à la naturalisation a été suspendu pour les immigrants en provenance de certains pays en raison de la guerre.

Une autre citation concernant le droit de vote retient l'attention : «Les Inuits du nord du Canada n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1895» (Question de choix, p.9). Pourquoi le texte mentionne-t-il la situation géographique? Était-ce la situation géographique de ce groupe qui changeait quelque chose? Un Inuk vivant au Sud avait droit de vote? Puis vient le tour des Premières Nations : « Les Premières Nations ne l'ont obtenu qu'en 1960 » (p.9). Si les cas des autochtones et des Inuit sont soulignés, pourquoi ne pas mentionner celui des Métis?

Toujours à propos du droit de vote, le fascicule *Question de choix* explique que les citoyennes et les citoyens ont le droit de voter. Entre parenthèses, l'auteur mentionne : «sauf quelques exceptions» (p.19). Quelles sont ces exceptions? Pourquoi l'auteur met-il l'accent sur les droits et omet de parler des restrictions et interdictions? À la page 29, l'auteur répète les mêmes informations et ajoute : «à l'exception des personnes incapables de voter». Cette seconde spécification amène un peu plus de précision. Puis, à la page 36, l'auteur ajoute sur le même sujet

en utilisant le terme «gens». Ce terme est dépersonnalisant et permet de simplement généraliser l'injustice.

«Les droits de la personne sont les droits fondamentaux que chaque être humain devrait avoir. Dans plusieurs endroits du monde, ces droits n'existent pas. Les gens sont emprisonnés pour leurs croyances. Ils sont torturés et même tués parce qu'ils ne sont pas d'accord avec ce que fait leur gouvernement» (p.36).

Les inégalités sont ici présentées comme étant extérieures au pays tandis que l'égalité a son unique siège : le Canada.

La citoyenneté, les droits et les libertés sont abordés dans le but d'expliquer et de valoriser le fondement du système de gouvernement canadien : la démocratie. D'ailleurs, dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, la démocratie est présentée comme un modèle que tous soutiennent. Elle est aussi présentée dans ces rouages les plus simples. Par exemple, le fonctionnement du parlement est expliqué, mais aucune critique quant au fonctionnement démocratique n'est intégrée. De plus, la question de l'importance du vote est écrite sous forme passive : « Le vote est considéré comme une responsabilité importante pour tous les gens du Canada » (p.9). En 2008, le taux de participation aux élections fédérales, selon Élection Canada, était de 59,1%. Puisque la voix passive est souvent utilisée par les médias, car elle permet de rester neutre, l'auteur essaie peut-être d'enseigner l'importance de la responsabilité du vote bien que tous les gens du Canada n'exercent pas leur responsabilité.

2.2.4. Démocratie

Cette notion de vote revient dans les fascicules lorsqu'il est question de démocratie. Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, à travers l'explication de la démocratie, un message d'inclusion est envoyé par des phrases soulignant le genre et l'âge: « Toutes les Canadiennes et tous les Canadiens, jeunes ou âgés, doivent s'intéresser à ce que fait le gouvernement » (p.2). Puis, l'image d'un pays terre d'accueil est suggérée par des phrases telles que : « Tu apprendras aussi comment des gens venus de partout dans le monde peuvent devenir Canadiennes ou Canadiens » (p.3). Sur cette même page, une photographie illustrant des jeunes ayant divers traits et souriants appuie ce message d'inclusion (voir annexe 4). L'auteur généralise aussi le soutien et la participation à la démocratie. À la page 12, un extrait suggère que les « Canadiennes et les Canadiens qui ont participé à ce processus électoral » ont élu un nouveau gouvernement. Cette formulation suppose donc que tous n'y ont pas participé sans mettre l'emphasis sur qui ne participe pas.

Question de choix fait aussi la promotion de la démocratie en utilisant des mots tels que «jouissons», «protection», «garanties» et »distingue». Donc, le système canadien est non seulement présenté comme étant différent d'autres systèmes d'ailleurs dans le monde, mais il est aussi accompagné d'un vocabulaire à connotation positive. Ainsi, à cause de ces choix, la promotion des droits et liberté est liée à ce système

démocratique.

«En tant que Canadiennes et Canadiens, nous jouissons de certains droits. Ces droits sont exposés dans la Charte canadienne des droits et libertés. (...)Tous les pays démocratiques garantissent à leurs citoyennes et citoyens certains droits et libertés fondamentaux. C'est la protection légale de ces garanties qui distingue notre système de gouvernement d'autres systèmes que l'on trouve dans différentes parties du monde. Depuis 1982, nos droits et libertés sont inscrits dans la Charte des droits et libertés, que l'on nomme parfois simplement « la Charte » (p.16).

Selon le curriculum, l'attente étant de «présenter divers aspects du fonctionnement du système gouvernemental canadien» (p.52) est réalisée. Par contre, le choix du vocabulaire fait qu'en plus de connaître le système, le lecteur peut être amené à l'idéaliser, surtout lorsqu'il le compare aux systèmes que nous décrirons ci-dessous.

Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, une photographie de gens manifestant pour le Tibet est accompagnée du texte suivant : « Les droits de la personne sont les droits fondamentaux que chaque être humain devrait avoir. Dans plusieurs endroits du monde, ces droits n'existent pas. Les gens sont emprisonnés pour leurs croyances. Ils sont torturés et même tués parce qu'ils ne sont pas d'accord avec ce que fait leur gouvernement » (p.36) (voir annexe 5). L'appellation « gens » permet de ne pas cibler un groupe en particulier, mais la photo renvoie au Tibet. Aux pages 50 et 51, il y a présentation des autres systèmes de gouvernement accompagnés de photographies sur lesquelles se trouvent, en premier, un homme seul devant quatre chars

d'assaut et, sur la seconde, un homme détruisant le mur de Berlin (voir annexe 6). Est-ce qu'il y a des abus et des injustices dans tous les types de système? Est-ce que le discours exclut le système démocratique de ce questionnement par cette présentation qui suggère une certaine association visuelle? Ces critiques ne sont pas couvertes par les manuels, car elles ne font pas partie des attentes du curriculum. Nous demander si nous devrions revoir certains aspects des contenus d'apprentissage proposés par le curriculum nous ferait sortir du cadre de notre recherche. Cependant, cela reste des pistes intéressantes pour d'autres recherches.

En résumé, nous avons relevé des passages dans lesquels la citoyenneté canadienne est associée aux droits et libertés. De plus, quelques références sont faites quant au non-respect de ces droits et libertés, mais elles sont présentées de façon à ce que les injustices soient des faits du passé ou qu'elles soient extérieures au pays. À travers les explications de la citoyenneté ainsi que des droits et libertés, ce discours comparant le Canada à d'autres pays dans le monde promeut le système démocratique de ce pays sans en discuter les limites ou les écueils.

2.3. Le multiculturalisme

Le curriculum mentionne qu'une des attentes du programme est de «reconnaître les traits de l'identité canadienne» (p.36). Pour ce qui est du contenu relié, on apprend entre autres aux élèves à «décrire les démarches que doit effectuer une personne désirant immigrer au Canada et les conditions à remplir pour devenir citoyen» (p.36). En plus d'informer

les élèves sur ce point, le sujet est traité sous un angle positif. En effet, dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, le Canada est présenté comme étant une terre d'accueil. Plusieurs informations à propos de l'immigration sont incluses dans les fascicules. Nous verrons que certaines données proposent l'attitude à avoir face à la différence tout en mettant l'accent sur les similarités et le désir d'égalité. Nous constaterons aussi que les inégalités sont présentées comme étant passées, extérieures au Canada ou non attribuables aux citoyens.

2.3.1. L'apport de l'immigration

Parlons d'abord des propos utilisés pour traiter du phénomène entourant les nouveaux arrivants. L'immigration est souvent présentée comme étant une situation positive qui aide à la prospérité du Canada. D'ailleurs, les nombreux rappels quant aux apports des personnes provenant d'autres cultures font souvent référence au matériel. En voici des exemples : «ils contribuent à faire connaître à leurs concitoyens et concitoyennes de nouveaux mets, de nouveaux objets et de nouvelles activités» (*Identité canadienne franco-ontarienne*, p.23). Ces informations rejoignent le contenu d'apprentissage du curriculum : «décrire la contribution de groupes ethniques à la vie culturelle et économique de son milieu, de sa province et du Canada, à partir de recherches, d'enquêtes, d'entrevue ou d'autres moyens» (p.37). L'objectif serait donc atteint à l'aide de données superficielles. Pour ce qui est de l'aspect économique, il est aussi présent lorsque l'auteur ajoute : «Que ce

soit grâce à l'apport des Canadiens ou des Canadiennes d'origines ethniques variées ou encore par des échanges avec des pays étrangers, de nombreux produits de consommation ont fait leur apparition sur le marché canadien au cours des dernières décennies» (p.23). La photo (p.23) d'enfants aux traits diversifiés en train de manger à une table renchérit l'idée de cette contribution alimentaire (voir annexe 7). Mettre l'emphasis sur l'apport des immigrants à la société incite le développement d'attitudes positives à leur égard. Dans divers extraits, cette attitude se retrouve à travers la valorisation de l'ouverture aux gens d'autres cultures. D'ailleurs, l'auteur utilise le verbe «évoluer» plutôt que «changer» pour référer à une modification d'habitudes due aux autres cultures.

Un panier à provisions ne contient pas que des produits locaux. Les supermarchés offrent toute une gamme de produits qui proviennent de divers pays. Les gens, selon leur culture, leur lieu de résidence et leurs goûts, ont des habitudes alimentaires très variées. Ces habitudes évoluent constamment au contact de gens d'autres cultures (p.27).

2.3.2. Le choix des immigrants

Cette attitude se traduit même à travers l'explication du processus d'immigration. Effectivement, à travers le descriptif du système de pointage (système qui attribue des points aux personnes demandant la citoyenneté selon des caractéristiques telle que la profession, l'âge, etc.), le lecteur comprend que les personnes pouvant apporter quelque chose de concret, des connaissances, des techniques ou une culture

monnayable au Canada, d'un point de vue du marché, seront acceptées.

Qu'en est-il des personnes malades, ayant une déficience, etc.?

Les immigrants du Canada sont choisis. Les gens d'autres pays qui veulent immigrer au Canada doivent en faire la demande. Le gouvernement a des règles sur les conditions d'admission. Pour être acceptés, les gens doivent montrer qu'ils seront capables de s'adapter à la vie canadienne et d'y contribuer. Les personnes sont choisies selon un système de points. Elles gagnent des points pour leur instruction, leurs compétences, leur âge, leur capacité de parler le français ou l'anglais, et d'autres facteurs. Elles doivent aussi être en bonne santé. Les points sont additionnés et, si les résultats de la personne sont assez bons, elle sera acceptée comme immigrante ou immigrant. Le Canada accueille aussi des gens qui ont déjà de la famille ici. Et nous acceptons un certain nombre de réfugiées et de réfugiés chaque année. Ces personnes tentent de fuir la persécution dans leur pays d'origine, où leur sécurité ou leur liberté est menacée. Avant d'avoir la citoyenneté canadienne, les immigrantes et les immigrants qui sont venus vivre au Canada s'appellent des résidentes permanentes ou des résidents permanents. Après trois ans, ils peuvent devenir citoyennes ou citoyens (Je découvre le système de gouvernement du Canada, p.69).

Ce paragraphe parle d'instruction, de compétence, d'âge et de langue, mais il ne réfère pas à la nécessité d'avoir de l'argent ni au fait que le choix des personnes dépend des besoins du marché. Comme que mentionné précédemment, ces informations rejoignent les attentes du curriculum en décrivant les démarches à faire et les conditions à remplir pour devenir Canadien. Par contre, bien que notre questionnement amène des aspects qui ne font pas partie des contenus d'apprentissage du curriculum, ces notions semblent empreintes d'un idéal de justice, omettant certains critères économiques. De plus, on n'aborde pas le fait

qu'il peut être difficile pour un immigrant de faire reconnaître ses expériences professionnelles et ses diplômes au Canada. On ne parle pas non plus du fait que l'immigration sélective dépeuple d'intellectuels les pays en voie de développement, pays ayant payé pour former leurs citoyens et ayant besoin de ces ressources professionnelles. Ces critères ne démontrent pas la capacité d'adaptation d'une personne, ils démontrent plutôt la capacité de contribution. Le Canada est ouvert dans une certaine logique élitiste. Donc, l'auteur nous rappelle au passage l'idée de contribution de l'immigrant à la société, mais reste à savoir si les élèves du cycle moyen sont trop jeunes pour approfondir ces notions relatives à l'idée de contribution.

2.3.3. La société d'accueil

Cette valorisation est accompagnée d'une suggestion quant à l'attitude de la société d'accueil.

Le Canada est un pays multiculturel. Il est composé de nombreuses cultures différentes. Les immigrants et les immigrantes viennent de presque tous les pays du monde. La présence de tous ces gens contribue à faire évoluer la société canadienne, qui se veut une société ouverte, accueillante et juste. Les immigrants et les immigrantes apportent au Canada tout un bagage culturel, des valeurs et un savoir-faire qui leur sont propres (Identité canadienne franco-ontarienne, p.23).

Les valeurs d'ouverture, d'accueil et de justice semblent indiquer les idéaux nationaux par la formulation «se veut» dans l'extrait ci-dessus. Cette fois, l'idée d'apport est associée à l'immigration. Qu'en est-il des descendants d'immigrants? À titre d'exemple, l'accent mis sur l'immigrant

fait que la contribution de ses descendants passe sous silence en n'étant pas représentée:

«Les habitants des autres pays apprennent des choses sur le Canada grâce aux échanges commerciaux. Parfois, cela implique que certaines personnes veulent déménager au Canada. Les étrangers qui viennent s'installer au Canada apportent avec eux leur culture, leur religion et leurs valeurs. Le Canada respecte et favorise ces différences» (Les partenaires commerciaux du Canada, p.36).

Ainsi, les descendants et descendantes d'immigrants ne semblent pas être considérés comme étant des gens qui contribuent à la diversité culturelle puisque les notions de multiculturalisme sont reliées, dans un même paragraphe, à l'immigration. Entre autres, le verbe «apporter» suggère un mouvement et il est joint à cette culture, ces valeurs et ces religions. Donc, les descendants et descendantes d'immigrants ne semblent pas porteurs de cette culture. Encore une fois, tout comme dans l'extrait précédent, l'auteur emploie les verbes « respecter » et « favoriser » pour démontrer ces valeurs. Est-ce que cela veut dire que les gens se sont adaptés? Ont-ils dû s'adapter et maintenant, il n'est plus nécessaire d'en parler? Cet aspect n'est pas inclus de façon explicite dans le curriculum, mais il nous semblerait plus juste d'avoir aussi un portrait des descendants des immigrants. Ce faisant, il y aurait toutefois un danger de créer un «eux» et un «nous».

L'attitude positive face à l'immigration est ainsi promue à travers la mise en évidence des bénéfices que reçoit la culture d'accueil. Cette ouverture au multiculturalisme se traduit aussi par l'idéologie égalitaire qui

se retrouve dans la mention d'ancêtres ayant une histoire de migration commune. En effet, le parallèle entre les premiers colons et les immigrants actuels est exposé de façon explicite. L'idée que nous sommes tous des immigrants est ainsi proposée. Ces propos semblent vouloir créer une unité.

Des gens de nombreux autres pays du monde sont venus vivre au Canada. Pense à ta propre classe. Est-ce que toi-même ou tes camarades êtes nés dans d'autres pays? Si tu es né au Canada, tes parents ou tes grands-parents sont peut-être venus d'ailleurs. Les gens qui viennent d'autres pays pour vivre au Canada s'appellent des immigrantes et des immigrants. Les peuples des Premières Nations et les Inuites et Inuits affirment que leurs ancêtres vivaient au Canada depuis plus longtemps que quiconque peut se souvenir. (Les ancêtres sont les gens dont nous descendons.) Les parents ou les ancêtres des autres Canadiennes et Canadiens ont choisi de venir s'établir ici. Ainsi, au Canada, presque tous les gens sont des nouvelles venues ou nouveaux venus, ou ils en descendent (Je découvre le système de gouvernement du Canada, p.67).

Le fascicule *Je découvre le système de gouvernement du Canada* parle, en page 67, des peuples des Premières Nations comme étant les premiers, mais que les autres habitants du Canada ont tous des ancêtres ayant migré. Il est intéressant de constater que cette ressemblance est mentionnée tout en faisant une place particulière aux Premières Nations, place qui semble être prise par eux-mêmes, car selon l'extrait suivant, ce sont eux qui «affirment» leur lien ancestral. De plus, cette affirmation nie l'existence des Métis.

2.3.4. Les similitudes

Dans cette même page, l'historique de la terre d'accueil se poursuit, accentuant l'idée de ressemblance.

L'histoire de l'immigration au Canada remonte à l'époque des premiers colons. Les premiers immigrants et immigrantes étaient des colons de France. Ils ont commencé à arriver au début du XVII^e siècle et, pendant longtemps, le Canada s'appeler la Nouvelle-France. Avec le temps, des colons britanniques ont rejoint les colons français. Puis, les colons ont commencé à arriver de tous les coins du monde. Ils ont ainsi créé un nouveau type de société. La nouvelle société mélangeait les peuples de nombreuses cultures différentes. Nous appelons cette diversité le multiculturalisme (Je découvre le système de gouvernement du Canada, p.67).

Ce rappel historique mis sur la similarité entre la société d'accueil et les immigrants, contribuant à créer l'idée d'un Canada uni dans la différence. L'attitude positive ainsi qu'un message de ressemblance et d'unité font partie du discours que prône une société ouverte, accueillante et juste. Est-ce que la dualité des deux peuples dits «fondateurs» est une forme de multiculturalisme? Est-ce que le multiculturalisme est une caractéristique qui n'est attribuée qu'aux autres groupes «non-fondateurs»? Est-ce que ce terme et ce désir de multiculturalisme sont propres à notre société?

2.3.5. La terre d'accueil

Le Canada prend non seulement un portrait de société d'accueil, mais aussi de terre d'accueil. Ainsi, *Je découvre le système de gouvernement du Canada* utilise le verbe «venir» plutôt que le verbe

«aller» alors que le texte définit l'immigration de façon générale : «Lorsque les gens viennent s'établir dans un autre pays, ce processus s'appelle l'immigration » (p.67). Ce choix verbal ajoute une connotation subjective sous-entendant que les gens viennent dans le pays dont il est question, soit le Canada. Le choix du verbe «aller» aurait permis au lecteur d'interpréter que les Canadiens peuvent eux aussi émigrer vers d'autres pays. Puis, davantage d'informations sont données à propos du choix du Canada.

Chaque année, des milliers de personnes arrivent au Canada. Elles viennent vivre ici parce que le Canada est un pays paisible. Ici, elles peuvent trouver du travail pour subvenir aux besoins de leur famille. Elles n'ont pas à s'inquiéter des guerres ou des famines qui sévissent dans tant d'autres endroits du monde. La vie au Canada n'est pas parfaite. Il y a de nombreux problèmes à résoudre. Mais par rapport à d'autres régions du monde, le Canada est un pays qui attire les gens qui veulent commencer une nouvelle vie. Par la même occasion, les immigrantes et les immigrants apportent avec eux des compétences qui sont une précieuse contribution à la vie dans ce pays (Je découvre le système de gouvernement du Canada, p.67-68).

Le Canada est dépeint par l'économie, la sécurité et la tranquillité. Le pays se dit mieux que d'autres régions pour ces raisons. Bien qu'il ait mention que ce «n'est pas parfait», ces imperfections ne sont pas énumérées. Les difficultés d'intégration, de trouver du travail, d'apprendre la langue et le système social, etc. ne sont pas mentionnées. Évidemment, l'immigration est présentée comme étant un choix fait par les personnes migrantes et pour leur propre bien-être. Par contre, certaines

personnes, tels les réfugiés environnementaux ou politiques, immigreront pour leur bien-être, mais pas toujours par choix.

2.3.6. Le «nous»

Ce discours, qui donne une certaine image du «Canada, terre d'accueil», s'articule autour des notions d'intégration, d'inclusion et de l'idée d'acceptation. À maintes reprises, le texte traitant du multiculturalisme s'adresse au lecteur en utilisant le pronom «nous», pronom qui appelle à l'inclusion. Par exemple, dans *Identité canadienne franco-ontarienne*, le «nous» est employé ainsi:

En furetant dans les cuisines des familles canadiennes, on peut explorer une facette du multiculturalisme. Notre façon de nous alimenter est étroitement liée à nos traditions et à notre patrimoine culturel. Une partie de notre héritage culturel est composé de recettes transmises de génération en génération. La découverte de cette variété de mets nous permet d'élargir nos horizons et de mieux connaître et d'apprécier la diversité culturelle de nos compatriotes (*Identité canadienne franco-ontarienne*, p.28).

Par contre, le fait que le terme «groupe ethnique» ne soit pas défini dans ce même manuel crée une ambiguïté. Dans l'extrait suivant, un lecteur pourrait se demander si les membres des groupes ethniques sont Canadiens ou Canadiennes. Font-ils partie du «nous» :

«De nombreux groupes ethniques contribuent au développement des arts au Canada. Que ce soit en musique, en arts visuels, en théâtre ou dans une autre discipline, le Canada jouit d'une riche variété de productions artistiques. Par exemple, le répertoire des danses connues et appréciées par les Canadiens et Canadiennes est assez varié» (p.26).

L'extrait met en évidence le fait qu'il y a un fossé entre un groupe de Canadiens et les groupes ethniques. C'est toujours le «Canada» qui «jouit» ou reçoit les contributions, et non les Canadiens. Bien que le «répertoire des danses connues et appréciées» le soit «par les Canadiens et Canadiennes», ce répertoire n'appartient pas nécessairement aux citoyens du Canada puisque les attributs «connues» et «appréciées» sont choisis. Il n'y a pas d'appropriation de la culture puisque les «groupes ethniques» semblent extérieurs au Canada, car ils ne semblent pas être reconnus comme faisant partie du tissu canadien.

De plus, les groupes ne sont pas toujours considérés comme étant différents. C'est le cas des immigrants irlandais et écossais qui sont présentés comme étant un seul et même groupe puisque dans la phrase suivante, l'auteur réfère à trois groupes plutôt que quatre.

«Ma famille est originaire de Bouctouche, sur la côte sud-est du Nouveau-Brunswick. Cette région a été habitée par le peuple micmac, par les Acadiens et par les immigrants irlandais et écossais. Ces trois groupes s'y trouvent toujours. La culture acadienne y est très présente, car les Acadiens et Acadiennes constituent la majorité de la population. De plus, cette région a été mise en valeur par les écrits de l'écrivaine de réputation internationale Antonine Maillet, qui a entre autres créé le personnage de La Sagouine» (Identité canadienne franco-ontarienne, p.28).

2.3.7. Les injustices

À travers les notions mentionnées précédemment portant sur l'immigration, quelques injustices sont révélées.

Question de choix expose le fait que « Les premiers immigrants

chinois ont été nombreux à travailler à la construction des chemins de fer. Ils étaient très mal payés et on avait adopté des lois qui les empêchaient d'obtenir de meilleurs emplois ». Par contre, le portrait de cette injustice est dressé de façon impersonnelle. Ainsi, le « on » sert à dépersonnaliser les personnes ayant contribué à cette injustice. Voici le texte écrit sous une photo (voir annexe 8) représentant ce groupe :

Ces hommes sont arrivés de Chine dans les années 1880 pour construire le chemin de fer qui traverse le Canada. Après, certains sont retournés en Chine alors que d'autres ont fait venir leur famille pour les rejoindre et devenir Canadiennes et Canadiens (Je découvre le système de gouvernement du Canada, p.68).

Pourquoi les Chinois sont-ils représentés par cette injustice alors que les photos référant à d'autres groupes ne relèvent pas de problématique. En effet, la photo historique de la page précédente montre des enfants immigrants de la Saskatchewan (voir annexe 9) et la photo suivante illustre le festival des Caraïbes à Toronto (voir annexe 10)?

Cette même injustice est reprise dans le fascicule « Laisser sa trace ». L'auteur y traite de la construction du chemin de fer ainsi que du danger auquel ont été exposés les ouvriers chinois. À la page 35, une photographie historique met en scène de fiers hommes caucasiens devant une locomotive. Ils semblent porter la fierté de la construction d'un chemin de fer. Cette photographie contraste avec celle de la page 38 qui montre les ouvriers chinois dans de piètres conditions (voir annexe 11). Visuellement, l'inégalité est remarquable. Les responsables de ces inégalités sont identifiés par un titre, par une fonction d'employeur plutôt

que par une origine ethnique, bien que les travailleurs soient présentés par leur origine ethnique ainsi que leur titre. En fait, le texte suggère que le choix de faire venir des travailleurs chinois et de les exposer à ces dangers reste la responsabilité des «constructeurs». Il n'y a pas d'explications quant au pourquoi de ces dangers et aucune responsabilité imputée à qui que ce soit. Cette situation est expliquée comme étant une situation ayant été vécue, un dur labeur imposé à des hommes et non comme un acte d'exploitation et d'inaction face à une situation touchant une population soumise à des traitements inégalitaires à cause de leur origine ethnique. Voici l'extrait traitant de ce sujet :

Les cours d'eau et les hautes montagnes, dans l'Ouest, ont posé plusieurs problèmes. Comme il n'y avait pas assez de travailleurs dans cette région, les constructeurs ont fait venir des milliers d'ouvriers chinois. Leur travail était souvent dangereux. Ils utilisaient de la dynamite pour faire sauter des rochers et creuser des tunnels. Ils devaient aussi construire des ponts sur des rivières tumultueuses. De nombreux travailleurs sont morts au cours d'explosions ou de glissements rocheux. D'autres se sont noyés dans les rivières (p.36).

Évidemment, il faut noter ici que le texte parle des dangers alors que d'autres manuels ne le font pas.

Dans *Je découvre le Canada*, il est question d'injustices, mais les Canadiens ne sont pas identifiés comme étant ceux qui les créent. Les injustices vécues par les Métis, les Pieds-Noirs, les Cris et les Assiniboines¹ sont expliquées comme étant causées par le gouvernement

¹ Les Métis sont des personnes d'origine mixte : colon européen et autochtone. Les Pieds-Noirs, Cris et Assiniboines sont des groupes autochtones vivant au Canada.

canadien qui ne tient pas ses promesses. La responsabilité de l'injustice repose sur les épaules d'un ensemble politique plutôt que sur le dos d'un peuple, tel que le suggère l'extrait suivant :

Le terrain plat des Prairies aurait dû faciliter la construction. Cependant, la plupart des terres dont le Canadien Pacifique avait besoin n'appartenaient pas au Canada. Les Métis, les Pieds-Noirs, les Cris et les Assiniboines chassaient et pêchaient dans la région. Ils ne voulaient pas que leurs terres soient occupées par le chemin de fer et par de nouveaux colons. Le gouvernement canadien voulait que les Autochtones cèdent leur terre. Il a alors fait pression sur les chefs amérindiens pour qu'ils signent des traités. Les Autochtones donnaient leurs terres et en échange, le gouvernement canadien leur en réservait une partie et leur fournissait aussi un peu d'argent, des munitions, du bétail, des outils, des graines de provende ainsi que des enseignantes et des enseignants. Le gouvernement canadien n'a pas tenu toutes ses promesses et beaucoup d'Autochtones luttent encore aujourd'hui pour obtenir un règlement plus juste (p.37).

Bref, bien que le Canada soit présenté comme une terre d'accueil où les gens sont respectueux des différences, l'accent mis sur les similarités fait que l'égalité semble être chose acquise entre les Canadiens. Aussi, l'emphase mise sur les immigrants immédiats tend à faire oublier que leur culture s'est transmise à leurs descendants. D'une certaine façon, si la culture des descendants d'immigrants était considérée, le Canada n'aurait pas que deux peuples fondateurs. Finalement, les inégalités restent d'ordre passé ou extérieur au Canada par la non-identification du rôle de Canadiens. En effet, l'identification des responsables de certaines injustices vise un personnage, un titre ou une organisation plutôt qu'un

peuple ou des personnes bien précises. Ces constatations seront rediscutées dans le chapitre suivant.

2.4. La langue

Les immigrants, tout comme d'autres groupes, sont parfois catégorisés selon la famille linguistique à laquelle ils appartiennent. D'ailleurs, l'appartenance linguistique est un des aspects traités par les manuels. Nous nous pencherons sur la place de la francophonie et sur les références au bilinguisme. Puis, nous approfondirons les discours portant sur les luttes linguistiques.

2.4.1. Français, anglais et bilinguisme

Tel que nous l'anticipions, la langue peut servir à définir un groupe, à décrire une population en la caractérisant. Par contre, le français est parfois oublié lorsque les auteurs réfèrent à la population canadienne en général. En effet, dans *Je découvre le Canada*, une statistique de la langue parlée par les immigrants est donnée par rapport à la population qui parle l'anglais. Est-ce que les francophones sont associés à des immigrants? Est-ce que les gens parlant l'anglais ne peuvent être des immigrants? Voici l'extrait en question :

« En 1997, 80 000 personnes ont immigré au Canada. Une grande partie d'entre elles se sont installées en Ontario, surtout à Toronto. Toronto est la ville du Canada où il y a le plus grand nombre de personnes originaires de différents pays. On parle plus de 80 langues à Toronto. Le tiers des gens de Toronto parlent une autre langue que l'anglais à la maison » (p.57).

Ceci laisse supposer que la seule langue au Canada a été et est la langue anglaise. Le français serait-il compté parmi les langues étrangères? Dans l'extrait ci-dessus, le groupe est désigné selon la langue d'usage ; or il y a aussi des personnes qui parlent les deux langues et qui font partie d'une catégorie «bilingue». Dans *Identité canadienne franco-ontarienne*, des statistiques sont données à propos des francophones au Canada. Par contre, à aucun endroit dans le fascicule n'est défini ce que veut dire être francophone, ni ce qu'est le bilinguisme, ni ce que signifie « langue maternelle ». Ainsi, les chiffres relatifs à la francophonie canadienne sont difficiles à interpréter. Est-ce qu'une personne bilingue est comptée dans la population francophone? De plus, une de ces statistiques concerne le bilinguisme chez les jeunes :

« Selon le recensement de 1991 de Statistique Canada, le taux de bilinguisme chez les jeunes Canadiens et Canadiennes de 15 à 25 ans est passé de 16 à 23% en 10 ans. Les jeunes de ce groupe d'âge constituent la génération la plus bilingue qu'ait comptée notre pays » (p.19).

Aucune spécification au sujet des langues parlées par ces personnes bilingues n'est donnée. Par contre, à la page 47, l'idée du bilinguisme correspondant au français et à l'anglais est accentuée par l'exemple suivant :

«Aujourd'hui, [Hawkesbury] compte une trentaine d'industries et de nombreux commerces. Près de 90% des habitants et des habitantes de la ville de Hawkesbury s'expriment dans les deux langues officielles du Canada. Cette ville est fière d'être reconnue comme celle qui compte la plus grande proportion de gens bilingues (français-anglais) en Amérique du Nord.»

Dans *Je découvre le Canada*, le bilinguisme est aussi présenté comme étant la maîtrise du français et de l'anglais : « Le Québec est la seule province canadienne où le français est la seule langue officielle, mais on y trouve aussi des Québécoises et des Québécois anglophones. De plus, beaucoup de gens sont bilingues et peuvent s'exprimer aussi bien en français qu'en anglais » (p.42). Aucune référence aux allophones n'est faite. Les personnes bilingues du Canada sont donc présentées comme étant des personnes parlant français et anglais, sans considération pour d'autres langues.

2.4.2. Les espaces géographies linguistiques

La langue, en plus de décrire une population, est associée à des espaces géographiques. D'ailleurs, la francophonie est fortement associée au Québec. Les présences de minorités linguistiques francophones ailleurs au Canada et anglophones au Québec sont parfois ignorées. Cette distinction expliquée de façon géographique est présente dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada* :

« Ottawa est une ville de rivières. Elle se trouve au croisement de la rivière Rideau, de la rivière des Outaouais et de la rivière Gatineau. La rivière des Outaouais forme la frontière entre les provinces de l'Ontario et de Québec. Ottawa se trouve en Ontario, mais juste de l'autre côté de la rivière se trouve la province de Québec. C'est pourquoi de nombreuses personnes d'Ottawa parlent à la fois le français et l'anglais. Ottawa est la capitale du pays. C'est donc la ville de toutes les Canadiennes et de tous les Canadiens. Beaucoup de bâtiments ici appartiennent au gouvernement fédéral » (p.16).

Introduite par « C'est pourquoi », la déduction utilisée pour expliquer la présence de deux langues semble reliée à la situation géographique. L'explication législative, soit le fait qu'Ottawa, étant la capitale où les offres d'emploi gouvernementales sont soumises à des politiques d'égalité entre les langues et de bilinguisme, n'est pas abordée. De plus, la présence franco-ontarienne n'est pas relevée. Puisque cet extrait provient d'un fascicule ayant été traduit, il se peut que cet énoncé révèle l'opinion de la majorité anglophone et qu'il y ait eu lacune en ce qui a trait à la traduction.

2.4.3. Les luttes linguistiques

Le titre donné aux francophones du Canada est souvent précisé selon le territoire d'appartenance de ces personnes. Entre autres, quelques luttes de Canadiens francophones sont décrites. L'auteur débute avec le cas du Manitoba. Il fait référence aux groupes de francophones de cette province sous l'appellation « les Canadiens français au Manitoba »

La question scolaire est au cœur des conflits entre les Canadiens français et les Canadiens anglais au Manitoba. En effet, en 1890, la population francophone catholique est devenue minoritaire. Malgré la Loi sur le Manitoba dans laquelle une clause garantit un système d'écoles séparées, le gouvernement cesse alors de financer ces écoles. Il met en place un système d'écoles publiques. Ce gouvernement abolit aussi le Statut officiel du français (La francophonie dans le monde, p.23).

Puis, il parle de la situation ontarienne et réfère à la population cible dans les termes suivants : « peuple franco-ontarien », « francophones de

l'Ontario », « les francophones » et « la population franco-ontarienne ».

D'autres luttes linguistiques sont aussi présentées. Il y a, dans *Identité canadienne franco-ontarienne*, la description de la lutte où les Franco-ontariens se mobilisent pour protéger leur langue.

En 1968, les francophones de l'Ontario ont droit à des écoles secondaires françaises financées par les fonds publics grâce à la loi 140. Toutefois, plusieurs écoles secondaires ne voient le jour qu'après une lutte acharnée. En 1996, la province accorde la gestion scolaire aux conseils scolaires de langue française des paliers élémentaire et secondaire. On compte maintenant 12 conseils scolaires francophones en Ontario. Le règlement 17 a pour but d'abolir l'éducation en langue française dans les écoles primaires de l'Ontario. Les francophones organisent une résistance pour contrer ce règlement. La décision de fermer le seul centre hospitalier de formation universitaire francophone de l'Ontario a soulevé la colère de la population franco-ontarienne en 1997. Le mouvement SOS Montfort a entrepris une campagne pour maintenir l'ensemble des services offerts par cet hôpital d'Ottawa (p.24-25).

Il semble que la population franco-ontarienne ait revendiqué et ait lutté pour conserver leur droit linguistique. Les membres de cette population est identifiée et est donc reconnu par son titre de « franco-ontariens ». Pourquoi alors, dans les autres extraits cités précédemment, l'auteur n'utilise-t-il pas l'appellation « franco-manitobain? Pourquoi «peuple» ici et non pas simplement «franco-ontarien» alors que le curriculum stipule que l'élève doit «utiliser le vocabulaire approprié au sujet d'étude» (p.55).

Finalement, le cas des maritimes est soulevé. Les termes « francophones » et «les deux communautés linguistiques » sont

utilisés alors qu'Acadien ne l'est pas. Dans les descriptions de ces luttes, les informations sont écrites au présent. C'est aussi le cas pour les descriptions portant sur les Maritimes :

« Dans les Maritimes, c'est au Nouveau-Brunswick que les Francophones obtiennent une reconnaissance importante. En 1981, le gouvernement adopte une loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick. Cette loi entraîne le droit, pour les deux communautés linguistiques, à des institutions culturelles et éducatives dans leur langue respective. En 1999, le Nouveau-Brunswick est l'hôte du Sommet de la francophonie (p.26).

Selon l'extrait précédent, le choix du vocabulaire donne l'impression que les francophones du Nouveau-Brunswick n'ont pas eu à lutter. Alors que des mots tels que « conflits » (p.23), « conteste » (p.23), « lutte » (p.24), « lutte acharnée » (p.24) et « soulever la colère » (p.25) se retrouvent dans les textes décrivant les situations du Manitoba et de l'Ontario, l'extrait sur les provinces maritimes utilise un champ lexical d'ordre moins combatif en affirmant que « les francophones ont obtenu une reconnaissance importante ». De plus, l'auteur ne mentionne pas que le français et l'anglais sont deux langues officiellement reconnues.

L'auteur parle aussi de L'Île-du-Prince-Édouard en une ligne : « À Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard, des parents obtiennent une école élémentaire francophone grâce à un jugement de la Cour suprême du Canada en 1999 » (p.26). Par contre, les francophones des autres provinces des maritimes sont ignorés.

Bien que Terre-Neuve et le Labrador et la Nouvelle-Écosse peuvent être comptés comme faisant partie des provinces de l'Atlantique, aucune information n'est apportée. La Colombie-Britannique, l'Alberta, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut ne sont pas considérés non plus. Est-ce en raison du nombre majoritaire ou de la nature des luttes que l'accent est mis sur l'Ontario, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard?

2.4.4. La francophonie et les liens avec la France

Le groupe peut être défini selon sa langue et, à quelques reprises dans les manuels, des informations quant à l'origine de cette langue sont ajoutées. Cet historique cible surtout l'héritage francophone et les liens envers la France. D'ailleurs, le titre du fascicule *La francophonie dans le monde* laisse présager que le contenu portera sur la francophonie dans le monde. Par contre, le contenu se concentre sur l'histoire de la francophonie au Canada ainsi que sur la place des francophones en situation minoritaire. Sur un total de 50 pages, ce n'est qu'aux pages 40 à 48 que les informations à propos de la francophonie à l'échelle planétaire apparaissent : une carte illustrée brosse un tableau d'ensemble, et la liste de pays francophones, bilingues, trilingues et partiellement de langue française est dressée (voir annexe 12). La francophonie dans le monde est à peine effleurée.

Le lien envers la France est si présent qu'à certains endroits, le choix des appellations laisse croire qu'il s'agit d'une population française

et non d'une population francophone. Dans *Identité canadienne franco-ontarienne*, il y a imprécision en ce qui a trait à l'identité des francophones de l'Ouest.

« Les Français ont d'abord exploré l'Ouest canadien en cherchant à s'enrichir par le commerce des fourrures. Ensuite, la colonisation a vu naître de nombreuses communautés dans ce qui est aujourd'hui devenu le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique. De 1870 à 1890, les francophones de l'Ouest sont devenus progressivement minoritaires. L'industrie forestière en Colombie-Britannique et l'industrie pétrolière en Alberta ont tout de même attiré de nouveaux groupes de francophones durant les 40 dernières années» (p.21).

Dans cet extrait, l'auteur rapporte les explorations des Français, puis parle de francophones de l'ouest pour les années 1870-1890. Ensuite, l'auteur mentionne l'arrivée de «nouveaux groupes francophones». Quels sont ces nouveaux groupes francophones? D'ailleurs, le curriculum stipule que les élèves doivent être capables de mentionner les «facteurs qui ont favorisé l'établissement de francophones» (p.37), mais à cause du manque de précision terminologique, l'identité de ces francophones reste abstraite. De plus, l'auteur parle de la situation minoritaire des francophones. Qui sont les groupes majoritaires? Le contenu d'apprentissage lié à la «comparaison du contexte dans lequel se forment l'identité franco-ontarienne, l'identité québécoise et l'identité canadienne» (p.37) n'est abordé que de façon partielle dans les manuels, à l'exception du fascicule *Identité canadienne franco-ontarienne* dans lequel le sujet est traité de façon explicite.

Dans *Je découvre le Canada*, l'utilisation du qualificatif « française »

joint au nom « population » ajoute à cette ambiguïté.

« Les Français ont été les premiers Européens à s'installer au Québec en 1608. Plus tard, lorsque le Québec est passé sous la domination anglaise, beaucoup de francophones ont continué à y vivre. C'est pourquoi, aujourd'hui, la majeure partie de la population est française. La langue, les coutumes et la culture distinguent le Québec des autres provinces canadiennes » (p.42).

Bref, l'anglais et le français sont les bases linguistiques de référence au Canada, bien que le français soit parfois oublié. Le bilinguisme est présenté comme étant la maîtrise de ces deux langues spécifiques. Aussi, ces langues sont associées à des espaces géographiques, ignorant parfois les minorités linguistiques par une certaine généralisation. Ensuite, il est question des luttes francophones pour la préservation de la langue sont décrites au présent, laissant croire que les luttes mentionnées en exemples sont toujours en cours. Certaines luttes sont encore actuelles alors que d'autres ont été remportées. La finalité de ces exemples n'est pas mentionnée. Finalement, la francophonie est fortement associée à la France. Concernant les liens avec le curriculum, les contenus d'apprentissage suggérés ne sont pas exploités de façon explicite. Lorsqu'on demande de situer, sur une mappemonde, des endroits où se trouvent des populations francophones dans le monde» (p.55), les communautés bilingues et les pays ayant des populations minoritaires, tels les États-Unis, ne sont pas

inclus alors que le Viêt Nam l'est. Il n'y a pas de comparaison entre «le mode de vie de diverses populations francophones dans le monde» et le contenu ne guide pas l'élève pour qu'il puisse «dégager, à partir de ses recherches, les différences et les ressemblances culturelles entre diverses populations francophones dans le monde» (p.55).

2.5. Les peuples fondateurs

À travers ces notions relatives à la langue, il y a rappel des deux peuples fondateurs. Comme démontré dans la section précédente, cette proximité entre les francophones du Canada et la France se retrouve dans les manuels. Le curriculum dit que les élèves doivent pouvoir «établir les liens entre les explorations menées par les Européens et l'installation de colonies en Amérique du Nord» (p.39). Nos analyses révèlent qu'en effet, il y a présentation de deux mères patries européennes. Par contre, l'emphase mise sur celles-ci fait que la diversité n'est pas toujours justement respectée. Approfondissons le sujet en débutant avec les liens entre la francophonie canadienne et la France.

2.5.1. Les liens avec la France

Dans *La francophonie dans le monde*, aucune référence n'est faite quant aux différences de prononciations, aux variétés linguistiques, aux patois, aux influences anglophones, etc. Tout semble être relié à la France. Puis, à l'aide d'une carte (voir annexe 13), des connaissances sont exposées à propos des noms donnés aux endroits en fonction des

premiers Français qui sont venus découvrir et coloniser le territoire. En mettant l'accent sur ces personnages français, peu d'informations sont présentes à propos des colons francophones. Le message reçu est que le français est une langue qui vient de France et que son expansion est due aux Français, omettant ainsi les colons francophones qui l'ont préservée. D'une certaine façon, on présente les Canadiens pionniers comme les immigrants d'aujourd'hui.

Ce manuel se concentre sur les événements relatifs à l'implantation de la francophonie en Amérique du Nord pendant plusieurs pages. Tout à coup, dans une phrase, sans lien au contenu précédent ou suivant, l'idée de l'immigration francophone venant de partout surgit :

Depuis le traité de Paris en 1763, le profil du Canada a beaucoup changé. Le territoire s'étend maintenant d'un océan à l'autre. La population s'est enrichie de milliers d'immigrantes et d'immigrants venus de partout à différentes époques. La francophonie implantée par Champlain en terre d'Amérique s'est à la fois enracinée et dispersée en sol canadien. La culture francophone y existe toujours malgré la menace de l'assimilation (p.21).

L'accent sur les origines françaises de la francophonie reste puisque l'auteur parle de «La francophonie implantée par Champlain» qui s'est enracinée et qui s'est dispersée et non de la diversification ou de la modification. Si l'auteur voulait amener l'idée d'une francophonie aux diverses couleurs, d'où proviennent ces autres immigrants francophones? Quelle est leur histoire?

À la page suivante, on revient sur l'idée que le Canada possède deux peuples fondateurs. Dans l'extrait suivant, il est question de la

divergence d'opinions entre Francophones et Anglophones quant aux conflits armés.

Au début du XXe siècle, les Canadiens français s'opposaient, en grande majorité, à la participation du pays aux guerres et aux conflits dans lesquels était impliquée la Grande-Bretagne. Cela a creusé le fossé qui existait déjà entre les deux peuples fondateurs. Plus d'un a qualifié ces deux peuples de « deux solitudes » (p.22).

L'idée des deux peuples fondateurs définis par une caractéristique linguistique se répète encore une fois.

2.5.2. Les liens avec l'Angleterre

Dans *Identité canadienne franco-ontarienne*, un extrait mentionne que « la majorité des résidents de la Colombie-Britannique sont d'origine britannique, mais la population est aussi composée de personnes immigrantes et descendantes d'immigrants de toutes nationalités dont une forte proportion est asiatique » (p.5). Ceci pourrait signifier que les Canadiens d'origine britannique n'entrent pas dans la catégorie « immigrants » puisqu'ils sont mentionnés séparément. De plus, l'auteur a choisi de rattacher les personnes immigrantes ou descendantes d'immigrants à un continent plutôt qu'à un pays en particulier. Puis, cet accent sur les deux peuples fondateurs se clarifie à la page 23 lorsque l'auteur dit que « [p]rès du tiers des Canadiens et des Canadiennes se déclarent d'une origine autre que française et anglaise ». L'idée des deux peuples fondateurs est encore une fois évidente. Donc, ceux et celles qui ne rentrent pas dans ces deux catégories entrent dans la catégorie

« Autres ». Pourquoi ne pas inclure une référence aux Premières Nations étant donné qu'ils ne sont pas considérés comme des immigrants et que la référence aux Français et aux Anglais semble justifiée par ces événements historiques?

2.5.3. L'imprécision et les confusions terminologiques

Dans *La francophonie dans le monde*, il y a présence d'imprécisions terminologiques. En effet, l'auteur parle de l'Acadie : « Les premiers jésuites arrivent en Acadie. Ils seront chassés par les Anglais en 1615 » (p.2). Puis, ils mentionnent que « Les Acadiens se sont établis à Petit-Rocher en 1797 pour vivre de la pêche et de l'agriculture. Ce nom est inspiré de la géographie de l'endroit » (p.6). Par contre, l'auteur n'explique pas ce à quoi correspond l'Acadie et ce que signifie être Acadien.

Ces imprécisions dans les appellations se répètent et rappellent l'importance de la France. Par exemple, en 1763, l'auteur mentionne que ce sont les « Français » qui sont en majorité sur le territoire plutôt que de dire « des colons français ». Pourtant, la phrase qui suit utilise l'appellation « Anglais » qui dirigerait un peuple « canadien-français ».

Après 1763, la Nouvelle-France n'existe plus, mais les Français sont toujours en majorité sur le territoire qui porte désormais le nom de Province de Québec. Les Anglais dirigent le peuple canadien-français. Malgré les dangers d'assimilation, la francophonie continue de s'enraciner au pays avec le retour des Acadiens et grâce à la détermination et à la ténacité des Canadiens français (*La francophonie dans le monde*, p.16).

Le fait de dire que les «Anglais» dirigent les «Canadiens-français» s'interprète de deux façons : soit cela accentue le pouvoir que pouvait avoir l'Angleterre et la notion de fidélité envers celle-ci, soit cela diminue les inégalités de pouvoirs entre Canadiens-français et Canadiens-anglais. L'inégalité s'attribue à une provenance extérieure au Canada. De plus, l'auteur parle du « retour des Acadiens ». Que veut-il dire ?

Cette confusion se répète dans *Je découvre le Canada*. Le terme français est encore une fois employé pour désigner les colons Français. L'auteur mentionne aussi que les Français ont conservé leur langue et leur culture.

Les Français se sont installés près de Port-Royal en 1604. Ce fut l'une des premières colonies européennes permanentes en Amérique du Nord. Plus tard, le Nouveau-Brunswick est passé sous domination britannique, mais les Français ont conservé leur langue et leur culture. Aujourd'hui, près d'un tiers de la population du Nouveau-Brunswick se compose de Canadiennes et de Canadiens français. Ils se nomment aussi les Acadiennes et les Acadiens (p.39).

Dans l'extrait, il est question du Nouveau-Brunswick passant « sous domination britannique ». L'auteur ne précise pas les mouvements des Acadiens : la déportation. De plus, cette formulation suggère que la province était formée avant que le Canada n'existe. Pourquoi parler de Français alors? Ces Français ne seraient pas plutôt des Acadiens ? Cette confusion, en ce qui a trait aux interpellations, rappelle que le Canada est une ancienne colonie et ne permet pas aux élèves d'explorer les notions identitaires de façon juste comme demandé par le curriculum.

Le manque de clarté, en ce qui a trait à l'identité de personnes et des groupes au sein de conflits, se répète lorsque l'auteur parle des Acadiens. Les informations sur la déportation des Acadiens énoncent le fait que le peuple acadien a été déporté à cause du traité d'Utrecht et de l'arrivée des loyalistes. La question d'origine et de langue des gens dits « Acadien » n'est pas touchée : ils sont Acadiens, car ils vivent en Acadie. Par contre, lorsque l'Acadie passe aux mains de l'Angleterre, les Acadiens qui refusent de prêter serment à l'Angleterre sont déportés. Qu'est-ce qui définit l'identité acadienne? Dans le fascicule, la définition de ce peuple semble être simplifiée par des explications géographiques.

2.5.4. Les faits historiques

Du côté des contenus traitant de faits historiques, certains choix traduisent aussi un lien vers la France. Dans le fascicule *La francophonie dans le monde*, une ligne du temps est tracée pour expliquer les débuts de la francophonie en Amérique. Les faits marquants de l'histoire notés dans cet ouvrage sont tous reliés à l'arrivée d'un personnage important qui a fondé une ville ou encore, un personnage religieux qui fonde une mission. Les débuts de la francophonie ne touchent pas aux alliances, aux guerres, aux événements ayant permis à la langue de s'enraciner. Les manuels ne parlent pas non plus de l'histoire qui est en train de se faire, mais de l'histoire officielle, celle qui retient des noms pour les rues et villages. Pourquoi n'avoir choisi que des personnages historiques importants rappelant les liens entre le Canada et la France? Encore une

fois, ce questionnement touche plutôt le curriculum qui ne suggère pas d'aborder ces notions de façon explicite lorsqu'il traite de la description des relations et des échanges.

En résumé, le choix du contenu exposé ainsi que les appellations diverses réfèrent toujours aux deux peuples fondateurs : la France et l'Angleterre. Par le rappel constant du discours présentant deux peuples fondateurs, les contenus étudiés ne mettent pas l'emphasis sur la diversité au sein de la francophonie canadienne. Donc, l'attente du curriculum étant d'«analyser des relations dans la francophonie à l'échelle internationale» voit sa portée réduite à la France principalement.

2.6. Les choix

Ce rappel des deux peuples fondateurs est présent à travers les choix de modèles présentés. D'autres choix de personnalité ou de personnages historiques sont intéressants à relever, car ils correspondent aux modèles d'une société. Les choix concernant la présentation d'alliances ou de conflits s'avèrent aussi révélateurs. Maintenant, portons notre regard sur la nature de ces choix et les questions qu'elle soulève.

2.6.1. Les héros et explorateurs

Débutons par les choix des explorateurs dans *La francophonie dans le monde*. L'attente du curriculum est d'«associer, à leurs réalisations, des personnages qui ont marqué l'histoire de la Nouvelle-France» (p.41). Lors de la présentation d'expéditions, les personnages choisis comme explorateurs sont quatre anglophones, soit Mary Kingsley, sir John Franklin ainsi que sir Francis Leopold McClintock et Robert O'Hara Burke (p.22), et un francophone, soit La Vérendrye (p.20). Ils représentent trois hommes et une femme, tous natifs de l'Occident. Les accomplissements de ces explorateurs sont résumés. Dans les courts textes descriptifs, seul celui portant sur l'Amérique du Nord parle de l'aide apportée à l'explorateur par les habitants des contrées explorées. Le résumé de l'exploration en Afrique utilise un vocabulaire à connotation négative en ajoutant que « selon la rumeur, les tribus, le long des rives, sont hostiles aux étrangers » (p.21). Ici, l'hostilité caractérise les habitants.

Dans le fascicule *Je découvre les Premières Nations et les explorateurs*, beaucoup d'explorateurs sont présentés : Bjarni (p.16), Ericsson (p.17), Cartier (p.21), Champlain (p.22), Colomb, Corte-Real, Verrazzano, Cartier, Frobisher, Davis, Champlain et Hudson (p.25), Frontenac (p.32), Cavelier (p.32), Radisson (p.32), DesGroseilliers(p.32), Kelsey(p.34), La Vérendrye (p.34), Henday (p.35), Isabel Gunn (p.43), Hearne (p.46), Colomb (p.50), Franklin (p.51), Mackenzie (p.54), Marc

Garneau (p.58) et Roberta Bondar (p.58). Seulement quelques noms de personnes de Premières Nations sont précisés : Domagaya et Taignoagny (p.21), Attickasish, guide de Henday (p.35), Thanadelthur, une femme ayant contribué au maintien de la paix (p.43), Louis Riel (p.45), chef Métis, Matonabee, guide de Hearne (p.46). Bien qu'il y ait mention des noms, seuls Louis Riel et Thanadelthur sont des personnages qui sont présentés. Les noms des autres intercalés entre des contenus dressant le portrait des d'explorateurs ci-haut mentionnés. En résumé, en ce qui concerne les Premières Nations, ils sont moins nombreux et jouent, pour la plupart, un rôle secondaire, un rôle d'aidant. Devons-nous comprendre que les Autochtones ont joué un rôle de second plan dans l'histoire de l'Amérique?

Puisque nous parlons de Louis Riel, portons notre attention sur la situation des Métis. Dans *Je découvre le système de gouvernement du Canada*, l'auteur parle de la situation des Métis et met en évidence le fait que certains Canadiens considèrent Louis Riel comme un héros. Être Métis signifie être d'origine mixte, soit européenne et autochtone. Lorsque le Manitoba est devenu une province, les Métis ne voulaient pas que leurs terres et leurs droits leur soient enlevés. Louis Riel était un dirigeant des Métis et il a tenté de négocier. Lorsqu'ils se sont fait envahir, le conflit a mené au combat. Riel a été capturé et jugé comme un traître. Voici l'extrait dont il est question :

Au chapitre 19, tu as entendu parler des Métis, qui sont d'origine mixte européenne et autochtone. Louis Riel était le dirigeant des Métis, qui vivaient dans ce qui est devenu la province du Manitoba. Les Métis se demandaient ce qui allait leur arriver lorsque leur terre serait intégrée au reste du Canada. En 1869, les Métis, dirigés par Riel, ont mis leur propre gouvernement sur pied et ont résisté à l'Assimilation avec le Canada. Finalement, le Canada a promis de protéger les droits des Métis, et le Manitoba est devenu une province en 1870. Cependant, on a considéré Riel comme un hors-la-loi. En 1885, les Métis se sont rebellés de nouveau. Ils s'inquiétaient cette fois de tous les nouveaux venus qui envahissaient leurs terres. Ils avaient peur de perdre tous leurs biens. Une nouvelle fois, Louis Riel a été leur chef. Cette fois, il y a eu des combats. Le Canada a envoyé des soldats pour défaire les Métis. Riel a été capturé et jugé comme traître. Il a été déclaré coupable et pendu. Mais, pour les Métis, Riel était un héros. Beaucoup de Canadiennes et de Canadiens pensent aujourd'hui que Riel défendait tout simplement les droits de son peuple (p.61).

Dans le fascicule, les fondements des revendications Métis sont simplifiés par une phrase qui se lit comme suit : «Ils s'inquiétaient cette fois de tous les nouveaux venus qui envahissaient leurs terres. Ils avaient peur de perdre tous leurs biens» (p.61). Serait-ce une projection de valeurs qui ne sont pas celles de Métis ? Il n'y a pas mention de la culture et de la langue qu'ils cherchent à préserver? Vers la fin du paragraphe, l'auteur mentionne qu'aujourd'hui, beaucoup de gens le considèrent comme un héros. Ainsi, cette spécification temporelle peut indiquer au lecteur qu'avant, Louis Riel était un rebelle et qu'aujourd'hui, certains pensent qu'il est un héros. Qu'est-ce qui a changé pour que l'opinion publique se modifie?

Les données à propos de Riel sont un peu plus précises dans *Je découvre les Premières Nations et les explorateurs*. Entre autres, l'auteur spécifie que les Métis parlent *michif* et donne des informations sur le mode de vie de cette communauté. Par contre, les informations à propos de Louis Riel ne sont pas plus précises que dans le fascicule étudié précédemment en ce qui a trait à sa considération de traître à héros (p.45).

2.6.2. Les personnalités

Pour ce qui est des personnalités modèles, dans *La francophonie dans le monde*, plusieurs Canadiens et Canadiennes francophones sont illustrés à titre de modèle. Ce contenu correspond au curriculum, soit «répertoire des francophones du Canada qui se sont distingués dans divers domaines et tracer le portrait de certains d'entre eux» (p.55). Dans le fascicule, l'auteur les appelle « les personnalités de la francophonie canadienne ». Il a choisi Gaétan Boucher, un patineur de vitesse né au Québec, Lucille Teasdale, une chirurgienne née au Québec, Julie Payette, une astronaute née au Québec, André Viger, un athlète aux jeux paralympiques né en Ontario, Fulgence Charpentier, un journaliste retraité de 102 ans, né en Ontario et Louise Arbour, une avocate née au Québec. Toutes les personnalités sont donc nées au Québec ou en Ontario. Aucune ne représente le peuple autochtone (p.33). Pourquoi ces personnalités plutôt que d'autres? Si l'objectif est de «décrire la contribution de Francophones du Canada et d'ailleurs sur la scène

internationale» (p.55), pourquoi ne pas nommer Irma Levasseur, la première femme médecin canadienne-française, Tanya Tagaq, première chanteuse de chant de gorge inuit de renommée mondiale, etc. ?

2.6.3. Les choix géographiques

La façon d'ordonner les choix est aussi à questionner. *Je découvre le Canada* est un fascicule dans lequel les informations sont divisées selon la géographie du pays. Aux pages portant sur « Au nord du 60^e parallèle », une définition du mot Métis est présente dans un carré d'information sur le côté de la page : « Les Métis sont d'ascendance mixte autochtone et européenne » (p.76). Peu d'informations sont présentées sur ce groupe. De plus, puisque cette information n'est présente que dans cette section portant sur le nord du pays, cela pourrait donner l'impression que les Métis vivent au Nord et non dans les autres provinces. Dans cette même page, un autre encadré présente les autochtones :

Ce sont les premiers peuples qui ont habité le Canada. Il s'agit des Premières nations et des Inuits. Les Premières Nations sont composées de groupes organisés d'autochtones qui vivent au Canada. Il existe des centaines de Premières Nations au Canada, comme les Micmac dans les Maritimes, les Ojibwa en Ontario, les Cris-des-Plaines en Saskatchewan et les Haïda en Colombie-Britannique. Au nord du 60^e parallèle, il y a deux Premières nations : les Kutchin vivent au Yukon et les Dénés, dans les Territoires du Nord-Ouest. Les Inuits sont des autochtones qui vivent au-delà des forêts du Nunavut et dans le nord du Québec et du Labrador (p.76).

Ainsi, les groupes sont associés à des territoires géographiques. Par contre, les Métis ne sont pas présentés de cette façon. Est-ce parce qu'ils

sont trop dispersés ou métissés? Est-ce parce qu'ils y en a trop peu et qu'ils ne peuvent être associés à un territoire? Est-ce parce qu'ils ne sont pas considérés comme étant un groupe appartenant aux Premières Nations? De plus, nous pouvons remarquer que les nations sont présentées comme étant rattachées à un territoire correspondant à des provinces ou territoires. Dans la réalité, une même famille d'autochtones peut habiter des territoires chevauchant les provinces. C'est le cas, par exemple, des Algonquins qui vivent autour de la Baie d'Hudson. Leur territoire correspond en réalité au Québec ainsi qu'à l'Ontario tout comme le territoire des Micmac correspond au Québec et aux Maritimes. Les divisions géographiques sont donc présentées selon la perception des fondateurs de la Constitution et ne prennent pas en considération la conception géographique autochtone.

Toujours dans le domaine de la géographie, d'autres choix sont exposés et peuvent influencer notre perception d'un groupe. Lorsque le fascicule *Explorations* explique les avancées de la cartographie en Amérique, l'adjectif de précision ne s'applique qu'aux cartes européennes : « Les Autochtones dessinaient des cartes de leurs territoires de chasse. Ils indiquaient les meilleurs itinéraires aux autres nations amérindiennes ou aux explorateurs européens. À leur tour, les explorateurs européens ont dessiné des cartes précises pour montrer le chemin aux autres. C'était aussi une façon de revendiquer les territoires explorés au nom de leur pays » (p.26). De plus, les images montrent une

carte dessinée en 1728 par un guide amérindien. Cette carte paraît très simpliste comparativement à la carte européenne traversée de lignes laissant croire à des calculs précis. Par contre, elles ne sont pas équivalentes puisque l'une d'entre elles représente des côtes de l'Europe occidentale et de l'Afrique du Nord alors que l'autre se concentre sur section des Grands Lacs (voir annexe 14).

2.6.4. Les conflits

Les choix concernant la présentation des alliés et des opposants peuvent aussi révéler certains messages. Approfondissons le discours relatif à ses alliances et ces conflits. Entre autres, *La francophonie dans le monde* omet la présence d'alliés hurons et d'opposants anglais dans la présentation de l'œuvre de Jeanne Mance. L'auteur la présente comme étant « la première infirmière laïque d'Amérique du Nord.

À son arrivée en Nouvelle-France, les Iroquois viennent de déclarer la guerre aux Français, une guerre qui durera 25 ans. Jeanne Mance est surnommée "l'ange de la colonie" et elle est un modèle de sang-froid et de détermination pour tous les membres de la profession infirmière aujourd'hui (p.9).

Pourquoi n'y a-t-il que le groupe iroquois qui soit mentionné dans ce conflit? De plus, la formulation suggère que les Iroquois soient les instigateurs de la guerre. La même formulation se répète dans la présentation de Frontenac. Cette fois, les Anglais sont inclus dans le conflit et ce sont eux et les Iroquois qui attaquent.

« C'est un grand défenseur de la Nouvelle-France contre

les attaques de la Confédération iroquoise et des colonies anglaises. Pendant une attaque des Anglais sur Québec, un émissaire de l'armée anglaise vient demander à Frontenac de capituler. Celui-ci répond alors cette phrase devenue célèbre : « Je n'ai point de réponse à faire à votre général sinon que par la bouche de mes canons... » L'attaque des troupes anglaises échoue ensuite et Frontenac continue à promouvoir la présence française en Amérique du Nord. Il doit composer avec les attaques des Iroquois jusqu'à sa mort. C'est en 1701, soit trois ans après la mort de Frontenac, que les Iroquois concluent un traité de paix avec la Nouvelle-France » (p.10).

Il est intéressant de souligner que ce sont les Iroquois qui font la paix avec la Nouvelle-France. Bien que la notion de conflit entre Français et Anglais soit abordée, l'aperçu historique dressé pour décrire les relations entre les deux groupes reste bref. Les « Anglais » sont à peine identifiés comme étant responsables des premières altercations. « C'est en 1613 qu'un des premiers conflits éclate entre ces deux peuples en Nouvelle-France. Des colons anglais venus de Virginie détruisent les établissements français à Port-Royal et empêchent la colonisation française au Maryland » (p.13).

2.6.5. Premières Nations, Inuits et Métis

À travers les manuels analysés, nous retrouvons beaucoup d'informations à propos des Autochtones. Nous trouvons important de s'arrêter sur la définition de certains termes afin de mieux comprendre les données. Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, l'origine des mots tels que Métis, Indiens, et Esquimaux est expliquée.

2.6.6. Définitions

Le terme « autochtone » s'applique aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis. On appelle parfois les peuples des Premières Nations des « Indiennes » ou des « Indiens ». C'est ainsi que les appelaient les premiers explorateurs européens. Lorsqu'ils sont arrivés en Amérique, ils étaient perdus et se pensaient en Inde. Voilà pourquoi ils ont appelé les gens ainsi. Cependant, il existe des centaines de Premières Nations au Canada, chacune a son propre nom.

Auparavant, on appelait les Inuites et les Inuits des « Esquimaux ». Ce mot signifie « personne qui mange de la viande crue ». C'était un terme utilisé par d'autres groupes autochtones, mais aujourd'hui, on préfère utiliser le mot « inuit ». Les Inuites et les Inuits vivent à l'extrême nord du pays.

Les Métis sont des personnes d'ascendance mixte autochtone et européenne. Le mot « Métis » veut dire « dont le père et la mère sont d'origine différente » (Je découvre le système de gouvernement au Canada, p.57).

Ces définitions aident les lecteurs à différencier les groupes autochtones. Par contre, les motifs du changement de termes ainsi que les explications quant aux connotations négatives sont omis.

2.6.7. Les échanges

Le curriculum propose d'«expliquer des effets qui ont résulté de l'interaction entre les peuples colonisateurs du Canada et les peuples autochtones. Cet apprentissage se fait lorsque, toujours en ce qui a trait au groupe des Premières Nations, beaucoup d'informations sont choisies et expliquent des alliances et des échanges. Dans le fascicule «Les partenaires commerciaux du Canada», l'auteur parle des échanges entre Européens et Autochtones. Dans les objets mentionnés, il n'est pas

question de l'alcool. Par contre, l'aide apportée par les Autochtones aux Européens est soulignée. Il n'y a pas non plus de référence aux alliances dans ces échanges. Voici l'extrait dont il est question :

Quand les premiers explorateurs sont venus au Canada, ils cherchaient un passage pour le commerce. Ils voulaient rapporter des soieries, des épices et de l'or d'Asie. Ils n'ont pas trouvé le passage, mais ont plutôt découvert un pays au climat rigoureux, avec des forêts très denses. Ils ont vite compris qu'il y avait quelque chose d'une grande valeur ici : des fourrures ! Ils savaient qu'ils pourraient gagner beaucoup d'argent s'ils envoyaient les fourrures du Canada en Europe. Avec ces fourrures, on fabriquait de magnifiques chapeaux de castor. Ces chapeaux étaient très populaires auprès des Européens à la mode. C'est la demande de chapeaux de castor en Europe qui a lancé le commerce de la fourrure. Les Européens n'auraient pas pu réussir dans le commerce de la fourrure sans l'aide des peuples autochtones. Les peuples autochtones connaissaient les cours d'eau, les régions sauvages, les routes de commerce et les techniques de piégeage. En échange de leurs connaissances et de leurs fourrures, les Européens offraient aux peuples autochtones des étoffes, des couteaux de métal, des casseroles, des bouilloires, des haches et des fusils (p.15).

Les mentions d'alliances se répètent dans le fascicule «Les Premières Nations et les explorateurs» :

Les Européens se sont beaucoup inspirés de la culture autochtone. Ils ont commencé à utiliser des technologies comme les canoës pour se déplacer sur l'eau et les raquettes et les toboggans pour se déplacer dans les forêts en hiver. Ils ont appris à chasser, et même à se battre, à la façon des autochtones. Les Européens ne savaient pas parler les langues régionales et ils ne connaissaient pas les meilleures routes vers l'intérieur. Les peuples autochtones leur servaient de guides et d'interprètes. Ils comptaient aussi sur les chasseurs locaux pour obtenir les fourrures dont les colonies dépendaient. Les premiers colons n'auraient sans doute pas survécu sans l'aide des peuples autochtones. Les peuples autochtones, eux aussi, ont appris des choses

des Européens. Ils ont vite compris les avantages de l'utilisation de chaudrons de fer, de couteaux et de haches. Ils ont reconnu la puissance des fusils. Ils ont commencé à utiliser des couvertures et des vêtements européens. Certains ont aussi adopté des conceptions religieuses européennes et se sont convertis au christianisme. Les contacts étaient donc un processus d'éducation et d'échanges (p.26).

Ce texte illustre bien les bénéfices du partage des peuples. Puis, suivent d'autres informations traitant des aspects négatifs des échanges :

Malheureusement pour les peuples autochtones, ils ont aussi été souvent désastreux. Sans le savoir, les Européens ont importé des maladies mortelles en Amérique du Nord. Certaines maladies communes en Europe étaient jusqu'alors inconnues en Amérique. Les peuples autochtones n'avaient jamais souffert de la variole, de la rougeole, de la grippe ou de la coqueluche. Ils étaient sans défense contre elles. Des centaines de milliers de personnes sont mortes. Des villages, des tribus entières même ont disparu. Le modèle s'est répété dans tout le continent, chaque fois que des peuples autochtones et des Européens se rencontraient (p.26).

Encore une fois, seulement quelques inconvénients sont recensés. Les guerres, les armes, l'alcool, la délocalisation, etc. sont des aspects omis. Pourquoi mettre de l'avant certains éléments de partage et en laisser d'autres de côté. Voudrait-on minimiser l'impact négatif que les nouveaux arrivants européens ont eu sur les populations en concentrant les informations négatives sur les raisons scientifiques plutôt que comportementales

2.6.8. Le pouvoir chez les Autochtones

Le discours à propos des autochtones est aussi influencé par des choix de conjugaison et le mode impersonnel. D'ailleurs, un exemple portant sur le mode d'organisation autochtone est associé au passé. Cet extrait du fascicule *Question de choix* explique que les Autochtones avaient leur propre système de gouvernement avant l'arrivée des premiers colons européens, rappelant l'existence d'une organisation du passé.

Avant l'arrivée des premiers colons européens, les Autochtones avaient leurs propres formes de gouvernement. Certains groupes autochtones étaient gouvernés par de petits conseils. D'autres, comme la Confédération iroquoise, avaient des formes de gouvernement très complexes. La Confédération iroquoise a été créée par Dekanawida, baptisé l' « homme de paix » car il a réussi à regrouper cinq nations amérindiennes. Ces cinq nations étaient les Mohawks, les Oneidas, les Onondagas, les Cayugas et les Sénécas. Cinquante chefs étaient choisis parmi ces cinq nations et formaient le grand conseil qui gouvernait le peuple iroquois (p.29).

Ainsi, les verbes conjugués à l'imparfait et au passé composé, tels que «avaient», «étaient gouvernés», «formaient» et «gouvernaient», font que ce sujet est traité au passé. Aucun lien dans le texte ne propose que les Autochtones aient des communautés organisées ou qu'ils aient aujourd'hui un gouvernement propre à eux.

Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, cela se répète :

Les autochtones sont les premiers peuples du Canada. Ils vivaient ici bien longtemps avant que les premiers explorateurs et commerçants arrivent d'Europe. De nombreux groupes d'autochtones vivent dans différentes parties du pays. Chaque groupe a sa culture et ses

traditions. Les peuples autochtones avaient chacun un système de gouvernement différent. Chaque groupe avait un chef. Parfois, le chef était le meilleur chasseur ou le guerrier le plus brave. Certains chefs avaient des pouvoirs religieux particuliers. Dans certains cas, le chef héritait de son poste et le gardait à vie. Dans d'autres cas, les chefs perdaient leur pouvoir lorsqu'ils perdaient le respect du peuple qu'ils dirigeaient (p.58).

Aucune référence à la situation actuelle n'est proposée. Pourtant, bien que le curriculum suggère de «comparer les modes de vie traditionnels et actuels des peuples autochtones» (p.39), peu de liens sont faits avec la réalité d'aujourd'hui des peuples. Reste à espérer que ce lien soit fait de façon orale par l'enseignant. Cet emploi du passé se retrouve aussi à travers les notions reliées à la prise de décision. Toujours dans le fascicule *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, les fondements idéologiques du système de gouvernement actuel du Canada sont comparés au mode décisionnel autochtone qui lui, est expliqué encore une fois au passé.

Le système de gouvernement que le Canada possède aujourd'hui repose sur des élections et un Parlement. Les autochtones n'utilisaient pas le vote comme moyen pour prendre des décisions. Ils prenaient les décisions par consensus. Les questions étaient discutées par un conseil de chefs respectés. Chacun avait l'occasion d'exprimer son opinion. Après de longues discussions, tout le monde se mettait d'accord sur ce qu'il fallait faire. C'est ce qu'on appelle « parvenir à un consensus ». Un système de vote fonctionne avec la règle de la majorité. La personne ou la cause qui reçoit le plus de votes gagne. C'est la décision prise par la majorité des gens. Les personnes qui ont voté contre ne sont peut-être pas contentes, mais elles acceptent le résultat du vote parce qu'elles sont d'accord avec la règle de la majorité. Par contre, lorsqu'on parvient à un consensus, tout le monde

s'est rendu compte qu'il était plus sage de faire les choses d'une certaine manière (p.57).

Il est intéressant de noter qu'en plus d'être relié au passé, le mode organisationnel des Premières Nations est aussi relié à une incompréhension de la part des Européens. Ainsi, dans *Je découvre les Premières Nations et les explorateurs*, il est écrit que les Européens ne comprenaient pas le système de gouvernance des Premières Nations.

De plus en plus d'Européens sont venus s'établir au Canada. Les contacts ont engendré de l'incompréhension. Les nouveaux venus ne comprenaient pas toujours comment les peuples autochtones utilisaient la terre. Ils ne respectaient pas toujours leurs coutumes et leurs croyances. Les Européens croyaient qu'il n'y avait qu'une façon de faire les choses : la leur. Les peuples autochtones ont été forcés d'abandonner leurs terres et ont été repoussés en marge de la société (p.26).

Dans l'extrait précédent, l'adverbe «toujours» atténue l'incompréhension et l'irrespect dont il est question, amenant l'idée que parfois il y avait incompréhension et à d'autres moments non. De plus, la dernière phrase est écrite au mode impersonnel. Ainsi, les Européens ne sont pas identifiés comme étant ceux qui «ont forcés» et ceux qui ont «repoussés en marge» les autochtones. Cette non-identification se répète lorsque l'auteur parle du peuple Beothuks et dit qu'«ils ont quitté la côte pour s'enfoncer à l'intérieur de l'île. Ils sont tous morts, victimes de maladies, de la faim ou de meurtre. En 1830, il n'y avait plus aucun Beothuk en vie. Un peuple entier avait disparu» (p.15). Toujours dans le même ordre d'idées, le mode impersonnel est utilisé de nouveau à l'aide

du pronom « on ». Il est utilisé dans *Je découvre le Canada* de façon à ce que la responsabilité de certains dans des événements négatifs soit atténuée. Qui sont les « on »? Fait intéressant : l'auteur parle aussi des gens qui arrivaient de l'Europe plutôt que des Européennes et Européens lorsqu'il est question de l'extinction des bisons, ce qui dépersonnalise encore davantage.

Il y a bien longtemps, avant l'arrivée des Européennes et des Européens, on pense que 50 millions de bisons parcouraient les provinces des Prairies et des États-Unis. Les autochtones qui vivaient dans les plaines chassaient le bison à cheval. La peau des bisons servait à fabriquer des vêtements, des couvertures et des tentes. Quant aux ossements, ils étaient transformés en outils et en ustensiles. Même la bouse de bison servait à alimenter les feux. Les négociants en fourrure mangeaient un mélange de viande et de gras de bison, connu sous le nom de « pemmican ». À mesure que les gens arrivaient d'Europe de plus en plus nombreux pour explorer le pays et s'y installer, les bisons ont commencé à avoir moins d'espace. On en a tué énormément. On a envoyé d'immenses quantités d'os de bisons aux États-Unis, où on les a transformés en engrais (p.63).

Dans *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, l'incompréhension, dont il était question précédemment, est aussi mise en avant-scène dans l'extrait suivant :

Lorsque les Européennes et les Européens sont arrivés au Canada, ils n'ont pas compris la manière de gouverner des autochtones, qui était si différente de la leur. Ils avaient du mal à voir comment les peuples autochtones choisissaient leurs chefs ou prenaient des décisions. Les gens venus d'Europe étaient convaincus que leur propre façon de faire était la meilleure. Ils ont mis sur pied leur propre forme de gouvernement, et les autochtones n'étaient pas autorisés à y participer. Pendant de nombreuses années, les autochtones n'ont pas voté aux élections et ils n'avaient pas le droit d'accéder à des

postes gouvernementaux. Dans leurs propres communautés, ils avaient un système d'administration locale qui ne leur ressemblait pas. Les peuples autochtones étaient prêts à accepter nombre de nouveautés apportées par les gens venus d'Europe. Avec les années, ils ont apporté beaucoup de changements à leur mode de vie. Mais ils ne voyaient pas pourquoi ils auraient dû abandonner leur propre culture. Les autochtones ont lutté pour que leurs traditions et leurs façons de faire survivent » (p.57-58).

Encore une fois, qu'en est-il de la situation actuelle? Fait intéressant, à ces mêmes pages, des photos illustrent des chefs autochtones, chefs qui ne sont que des hommes (voir annexe 15).

L'extrait de la page 20 inverse la situation d'incompréhension en proposant que les Européens «parlaient une langue que les Mi'kmaq ne comprenaient pas» (p.20). Ce choix d'inversion est surprenant, car tout le texte traite des impressions de Cartier à son arrivée en Amérique.

Pourquoi ne pas avoir dit que les Mi'kmaq parlaient une langue que les Européens ne comprenaient pas? Est-ce le résidu d'un vieux stéréotype qui promeut le fait que les Européens avaient plus de connaissances alors que les Autochtones étaient moins aptes à comprendre?

La présentation des modes organisationnels fait au passé ainsi que l'accent mis sur l'incompréhension pourrait laisser croire qu'il y a eu un changement de système de gouvernement à cause de l'incompréhension des Européens. Ceci dit, il n'est donc pas question d'irrespect, d'imposition d'un système sur un autre, de non-considération d'une tradition, etc. Est-ce que les Autochtones acceptent ce modèle, et sinon, le contestent-ils? De plus, il y a confusion en ce qui a trait à la citoyenneté

canadienne des autochtones. En effet, l'auteur dit que les Premières Nations «veulent faire partie de la communauté canadienne» (p.59). S'ils sont Canadiens, ils en font déjà partie alors pourquoi utiliser le verbe «vouloir», pour signifier qu'ils désirent en faire partie? Veulent-ils faire partie de la communauté canadienne ou veulent-ils que leur modèle d'organisation soit reconnu?

2.6.9. *Les guerres*

Outre que dans les groupes autochtones, des alliances et conflits entre d'autres groupes sont traités. Dans le fascicule *Laisser sa marque*, quelques pages sont consacrées aux souvenirs de guerre. Les noms utilisés pour faire référence aux combattants de la Deuxième Guerre mondiale sont les « soldats canadiens », les « tranchées alliées », les « soldats alliés » et les « soldats ennemis ». Par contre, une seule fois le nom « soldat » est joint à « allemand ». L'auteur réfère directement aux « Allemands », laissant ainsi croire que tous les Allemands se battaient et étaient pour cette guerre. Cette appellation donne un rôle ennemi à tous les membres étant de cette nationalité par opposition aux Canadiens, pour lesquels il y a références aux soldats plutôt qu'à la généralité. L'extrait suivant démontre bien les propos ci-dessus :

La deuxième bataille d'Ypres a été la première bataille importante à laquelle les soldats canadiens ont participé durant la Première Guerre mondiale. Le 22 avril 1915, les Allemands ont lancé une attaque-surprise contre les tranchées alliées, près d'Ypres, en Belgique. Ils ont utilisé des gaz asphyxiants. Les soldats alliés, incapables de respirer et pris de panique, ont fui la ligne de front. Durant

une semaine de combats acharnés, ils ont subi d'autres attaques au gaz, des tirs d'artillerie incessants ainsi que l'assaut de vagues successives de soldats ennemis. Des centaines d'hommes ont été blessés ou tués chaque jour. Les morts étaient enterrés dans les champs de Flandre. On marquait leur tombe d'une croix de bois. Les soldats canadiens ont malgré tout tenu bon. Leur ténacité a empêché les Allemands d'effectuer une percée (p.30).

Évidemment, cette interprétation est subjective et le lecteur ne comprendra pas nécessairement le texte de cette façon. Le fascicule « Les partenaires commerciaux du Canada » parle de l'aspect militaire. Le texte est accompagné d'une photo montrant deux hommes blancs (p.76). Pourrions-nous déduire que les femmes et les minorités visibles ne travaillent pas pour les Forces canadiennes? (voir annexe 16)

2.6.10. *Les revendications*

Outre les guerres, certaines revendications sont aussi relevées. Parfois, elles sont associées à la langue. Conformément aux désirs du curriculum visant à expliquer les raisons de revendications et les moyens de le faire (p.36), dans le fascicule *La francophonie dans le monde*, plusieurs luttes pour la francophonie canadienne sont recensées. L'auteur débute avec le cas du Manitoba et utilise le verbe « être » au présent en référent aux conflits : « La question scolaire est au cœur des conflits entre les Canadiens français et les Canadiens anglais au Manitoba » (p.23). Ceci fait comprendre au lecteur que le conflit est encore actuel. De plus, l'historique du conflit se termine en 1985, alors que la Cour suprême du Canada déclarait que toutes les lois de la province du Manitoba étaient

inconstitutionnelles et que la province avait trois ans pour produire ses lois et règlements dans les deux langues officielles. Puisque ce fascicule a été édité en 2000, pourquoi est-ce que le portrait du conflit se termine en 1985? Pourquoi le résultat de 1988, soit trois ans plus tard, n'est pas divulgué?

2.6.11. Les alliances économiques

Finalement, d'autres choix à propos d'alliances entre nations pour des raisons économiques sont aussi expliqués. L'attente du curriculum est atteinte par la présentation «des liens commerciaux du Canada avec d'autres pays» (p.54). « Les partenaires commerciaux du Canada » présente une section sur les États-Unis, le Japon et le Mexique. Pour ce qui est du Japon, des informations sont données à propos de la période d'après-guerre alors que les Japonais passaient un moment difficile. Puis, suite à cette information, il est mentionné que les États-Unis et d'autres pays ont aidé le Japon à devenir démocratique : « Après sa défaite lors de la Seconde Guerre mondiale (1939- 1945), le Japon était un pays dévasté. À cause de la guerre, les Japonais avaient perdu leurs récoltes, leurs maisons, leurs commerces et leurs usines. De nombreuses personnes mouraient de faim. Les états- Unis et d'autres pays ont aidé le Japon à devenir un pays démocratique » (p.56). Suite à cet état de misère, il semble que la démocratie ait tout reconstruit. Puis, une référence à McDonald est faite, restaurant qui est le symbole du capitalisme américain : « Comme les habitants de plusieurs autres pays,

les Japonais aiment la restauration rapide américaine. Il y a notamment des restaurants McDonald dans la plupart des villes japonaises » (p.57). Pourquoi relier le capitalisme à la démocratie? Est-ce que McDonald est un symbole de réussite économique? Par contre, nous pourrions nous questionner sur les manières d'amener les élèves du cycle moyen à réfléchir à cette question, réflexion qui demande certaines connaissances préalables. S'ils sont trop jeunes, les auteurs pourraient faire allusion à d'autres traits de la culture américaine qui ont été adoptés par les Japonais (ex : cinéma, musique, etc.).

Les enfants japonais sont présentés comme étant très travailleurs: plus de jours d'école, plus d'heures à l'école, plus de responsabilités, etc.

Les enfants japonais vont à l'école 240 jours par année. Ils n'ont que six semaines de vacances. Au Canada, l'année scolaire dure environ 190 jours. Au Japon, les élèves vont à l'école du lundi au vendredi et la moitié du samedi. Ils ont plusieurs heures de devoirs à faire à la maison tous les jours. Les élèves apprennent à respecter leurs professeurs et s'occupent de leur école. Les élèves et les professeurs ont la responsabilité de nettoyer les salles de toilettes, les classes et les corridors. Même s'ils ont un horaire scolaire très chargé, les enfants japonais trouvent le temps de faire du sport. La plupart des enfants pratiquent une forme d'arts martiaux et ils jouent au baseball à l'école (p.57).

Par contre, leur situation familiale n'est pas mentionnée et la pression de la performance non plus. Des parallèles pourraient être faits entre les pressions que peuvent vivre les enfants canadiens et celles vécues par les enfants japonais. Les adultes aussi travaillent beaucoup, selon le fascicule, mais il y a une tendance vers la réduction des heures

de travail. Cette diminution n'est pas chiffrée et cette situation n'est pas comparée à la situation d'ici. Puis, des photos (p.58) de gens au travail sont présentées. Des femmes, vêtues et coiffées pareilles, travaillent à la chaîne. L'idée d'une société conformiste est dépeinte par cette photo.

Suite à ces sections sur ces pays, les informations sur les habitudes de consommation des Canadiens, les données portant sur les exportations des États-Unis et l'organisation du travail des Japonais forment un discours. Ce portrait des trois pays, d'un point de vue économique, semble dire que les Canadiens consomment, les Américains vendent et les Japonais travaillent démesurément.

La situation du Mexique est présentée. L'auteur parle de chômage dans les villes. Est-ce un phénomène seulement urbain? « Soixante-quinze pour cent des Mexicaines et des Mexicains vivent dans des villes et villages. Il y a plus d'habitants que d'emplois dans les villes. Sans emplois, de nombreuses personnes vivent dans la pauvreté. Soixante-dix pour cent de la population du Mexique est pauvre » (p.63). De plus, cette situation urbaine semble ne pas permettre un mode de vie traditionnel, il n'est possible qu'en banlieue : « Mexico est un centre urbain moderne rempli d'édifices à bureaux, de magasins, de restaurants et de voitures. Pourtant, pas très loin en banlieue de Mexico, bien des gens ont un style de vie traditionnel » (p.63). La tradition est représentée sur photo par deux fermiers avec leur âne en campagne (voir annexe 17). Finalement, l'auteur ajoute que : « Seul un faible pourcentage de la population gagne

un bon salaire. Les gens sont soit extrêmement pauvres, soit extrêmement riches : peu de personnes ont un revenu moyen. L'écart entre les très riches et les très pauvres s'est beaucoup élargi dans la dernière décennie » (p.63). Pourquoi cet écart s'est-il agrandi? Que s'est-il passé? Le gouvernement ou les politiques ont-ils un rôle à jouer dans ce changement? Bien que les enfants soient au cycle moyen, nous pensons que le sujet pourrait être traité tout aussi simplement, mais avec plus de profondeurs et de nuances.

Bref, les choix d'explorateurs, d'artistes et de personnalités historiques tout comme le choix des mots utilisé pour traiter d'alliés ou d'ennemis rappellent aux lecteurs les liens que le Canada conserve avec l'Angleterre et la France à cause du passé. Les choix de conjugaison au passé et du mode impersonnel font que la situation actuelle des Autochtones n'est pas traitée par certains fascicules. Leur existence et apport semble être chose du passé et les injustices subies ne sont pas reliées directement aux citoyens canadiens. Finalement, les choix d'informations sur le pays avec lesquels le Canada fait du commerce démontrent encore une fois les alliances, mais cette fois, pour des raisons économiques. Plongeons davantage dans cet aspect et voyons maintenant comment sont présentés les groupes de personnes à travers des informations portant sur le travail.

2.7. *Les travailleurs*

Certaines informations d'ordre économique sont associées à certains groupes de travailleurs et certains stéréotypes sont aussi perpétués. Par exemple, l'extrait suivant confirme le stéréotype de l'association entre la ruralité et la pauvreté. En effet, l'idée qu'être fermier ne permet pas de prospérité économique est suggérée dans «Les partenaires commerciaux du Canada».

Au vingtième siècle, l'économie a connu une nouvelle évolution. De 1900 à 1945, le nombre de fermiers canadiens a diminué des deux tiers. Les Canadiens commençaient à faire de l'argent avec des services et des produits manufacturés, plutôt qu'avec l'agriculture et les matières premières (p.17).

D'autres domaines sont aussi traités. Par contre, l'explication précédente soulève les points positifs liés à l'exploitation en omettant les débats entre Canadiens à propos des côtés négatifs liés à ces domaines. Les aspects négatifs associés à l'exploitation sont aussi oubliés dans le même fascicule lorsque l'auteur explore le sujet de l'exploitation forestière. Il ne parle pas des revendications environnementales reliées à cette exploitation, il montre seulement le point de vue du marché.

Un pays exporte parce qu'il est capable de produire une chose en quantité supérieure à ses besoins. Prenons, par exemple, une des exportations du Canada, le bois d'œuvre. Près de la moitié du territoire du Canada est couvert de forêts. Les Canadiens abattent des arbres et vendent le bois d'œuvre comme matière première. Nous utilisons également le bois pour produire du papier journal. Nous vendons ensuite le papier à d'autres pays. Le

Canada possède plus de bois que sa population ne peut en utiliser (p.20).

L'environnement n'est pas pris en compte ni dans l'extrait précédent, ni lorsqu'il n'est question de privilégier le marché local. En effet, des arguments économiques, proposés comme si c'était l'opinion de certains, visent à influencer le lecteur :

Fais-tu un effort pour acheter des produits canadiens? T'arrive-t-il d'examiner les étiquettes pour voir si un produit est fabriqué au Canada? Certaines personnes sont convaincues que nous devrions acheter les produits fabriqués dans notre pays. Quand nous achetons des biens fabriqués chez nous, nous contribuons à faire en sorte que les Canadiennes et les Canadiens aient des emplois. En fait, nous supportons l'économie de notre pays (p.27).

Puis, les Canadiens sont décrits en tant que travailleurs. Dans «Les partenaires commerciaux du Canada», il y a des qualificatifs positifs donnés à la main-d'œuvre canadienne. «Le Canada a une main-d'œuvre très instruite et très qualifiée» (p.27). En d'autres termes, notre main-d'œuvre, ou le nombre total de Canadiennes et de Canadiens capables de travailler, a beaucoup de savoir-faire et de connaissances à offrir au monde.

Dans les pages suivantes, le sujet se tourne vers les importations. Nous apprenons alors que nous importons des produits pour leur variété, leur qualité et leur prix. Le message envoyé est que nous pouvons tout produire, mais les produits d'ailleurs amènent des différences au niveau des prix et de la qualité.

«Le Canada exporte surtout des services dans les domaines suivants : l'industrie du voyage, le gouvernement, la technologie nucléaire, les services financiers et les télécommunications » (p.21). L'auteur parle d'exportation des services grâce aux qualités des Canadiens. Par contre, alors que le fascicule traitait de l'exportation de services, il n'amène pas d'information sur l'importation de services, mais plutôt sur l'importation de bien. Ceci ajoute à l'idée que les travailleurs canadiens qui offrent les services sont compétents.

Le même profil se trace plus loin dans ce fascicule:

De nombreuses entreprises étrangères investissent de l'argent au Canada : dans les terrains, les édifices, les usines de fabrication et le marché des services. Notre main-d'œuvre qualifiée, la stabilité de notre économie et notre savoir-faire dans le domaine de la technologie favorisent l'investissement étranger au Canada. L'investissement étranger crée des emplois pour les Canadiennes et les Canadiens et contribue au maintien d'une économie forte (p.37).

Finalement, les Canadiens sont décrits en tant que consommateurs. Le niveau de vie semble dépendre de la capacité de consommation d'une personne. Les Canadiens sont des consommateurs :

L'importation et l'exportation de biens et de services créent des emplois. Les emplois procurent de l'argent aux consommateurs canadiens. Les Canadiennes et les Canadiens jouissent d'un des niveaux de vie les plus élevés au monde. Cela veut dire que la plupart des Canadiennes et des Canadiens ont un emploi, ont un toit, mangent à leur faim et ont de l'argent à consacrer aux loisirs et à l'acquisition d'article de luxe (p.36). Quand les Canadiennes et les Canadiens magasinent, ils ont accès à de nombreux produits étrangers. Des aliments, des vêtements, des meubles, des appareils électroménagers –

même de la musique et des films – sont importés de partout dans le monde (p.37).

Pour ce qui est de l'ALENA, elle est brièvement présentée : «En 1994, l'ALENA ne faisait pas l'unanimité. De nombreuses personnes croyaient qu'il serait plus nuisible que profitable pour les Canadiennes et les Canadiens et l'économie du Canada. Toutefois, l'accord a fait de l'Amérique du Nord l'un des plus riches marchés du monde » (p.50). Pourquoi les personnes qui étaient contre croyaient-elles que l'ALENA serait nuisible? Les deux opinions sont présentées, mais seulement l'argument expliquant l'enrichissement du marché est présenté. Reste que l'attente du curriculum, soit d'«expliquer la nature des rapports entre le Canada et d'autres pays en fonction de certains aspects» (p.55), est atteinte.

Puisque les États-Unis est un pays avec lequel nous faisons beaucoup de commerce, plusieurs informations sont données à propos de celui-ci. Le curriculum suggère d'ailleurs de «présenter des effets bénéfiques et des effets néfastes qu'entraînent la proximité des États-Unis et le maintien des relations étroites entre le Canada et celui-ci» (p.55). Nous verrons qu'aucun effet néfaste n'est présenté.

Dans «Les partenaires commerciaux du Canada», seize pages sont destinées à informer le lecteur à propos des États-Unis. La proximité avec ce pays est mentionnée de façon géographique : « La majorité des Canadiennes et Canadiens vivent à moins de 100 km de la frontière

canado-américaine (80 pour cent à l'intérieur de 160 km) » (p.52). Le nombre de pages qui sont consacrées à ce pays dans le fascicule, soit seize, est interprétable par cette proximité. L'auteur parle, entre autres, de la Nouvelle-Orléans, ville dont la culture est particulière vu les origines mixtes de ses descendants :

La Nouvelle-Orléans, en Louisiane, est la plus vieille ville du Sud. Elle a été fondée par les Français en 1718. Plusieurs des descendants ont une origine mixte, française et espagnole, ce qui donne à la ville sa culture particulière. Une fois par année s'y tient une immense fête qui s'appelle le Mardi gras (p.47).

Selon cet extrait, le lecteur pourrait comprendre que la culture dépend donc de nos origines. On est ami à cause de nos origines. Cette proximité s'explique aussi par des ressemblances et des goûts communs :

Les ressemblances entre les deux pays expliquent aussi pourquoi les Canadiennes et les Canadiens aiment acheter des produits américains. Nos goûts en matière de vêtements, de jouets, de musique et de divertissement sont semblables à ceux des Américains. Nous achetons de nombreux produits américains parce qu'ils correspondent à nos goûts (p.52).

La facilité à échanger de l'argent et l'accessibilité fait que ces voisins sont présentés comme des amis. Par contre, dans la présentation, ce sont les Canadiens qui aiment magasiner aux États-Unis et non l'inverse : « Beaucoup de Canadiennes et de Canadiens traversent la frontière les fins de semaine pour aller magasiner dans des villes américaines, comme Buffalo ou New York. Au cours des mois d'été, les gens doivent parfois attendre longtemps avant de franchir les douanes » (p.53). Économiquement parlant, les États-Unis sont présentés comme

étant ceux qui offrent alors que le Canada va chercher. La proximité entre les deux pays est accentuée, mais on ne parle de pas des différents tel la guerre de 1812 entre les deux pays ou encore les politiques et sujets sur lesquels les deux nations ne s'accordent pas.

D'un point de vu environnemental, dans « Les partenaires commerciaux du Canada », l'auteur mentionne que les Américains utilisent plus de pétrole que la plupart des autres pays. Pourquoi cette comparaison n'est-elle pas faite par rapport au Canada? De plus, puisque les informations portent sur les échanges économiques, pourquoi le fait que les États-Unis achète du pétrole au Canada est-il omis?

En résumé, les informations recueillies, grâce à cette analyse du discours, ont été traitées. Pour ce qui est du genre, de la citoyenneté et de la démocratie ainsi que du multiculturalisme, un questionnement à propos de l'organisation des idées, du choix des images ou du vocabulaire, du choix des personnages ou des modèles cités, a permis la compréhension du discours sous un autre angle. Les informations omises et les interprétations possibles en ce qui a trait à la justice du texte et aux bénéficiaires ont permis de soulever d'autres interrogations en ce qui concerne les groupes linguistiques, les peuples fondateurs et les choix. Dans la section suivante, nous reparlerons du questionnement soulevé par nos analyses en cherchant à comprendre nos résultats en faisant un

lien avec ce que les recherches antérieures portant sur le même thème ont révélé.

CHAPITRE 3

3. Discussion : les manifestations des relations de pouvoir sous-jacentes aux représentations des groupes ethniques

3.1. Les relations de pouvoir dans les thèmes

3.1.1. Les relations de pouvoir à travers le genre

Depuis les débuts du 21^e siècle, l'UNESCO porte son attention sur le rôle que peuvent jouer les manuels scolaires dans la promotion de l'égalité entre les sexes. Puisque cette organisation considère l'outil scolaire comme étant une base transmettant idéologies, valeurs, et enjeux économiques, un guide méthodologique de révision a été mis sur pied afin d'assurer une place au genre féminin. Nos résultats concernant un discours portant sur l'égalité des Canadiennes et des Canadiens et des citoyennes et des citoyens ne sont donc pas surprenants. Par contre, il est intéressant de soulever le fait qu'à maintes reprises, cette spécification des genres dans les appellations n'est pas présente lorsqu'il est question de législation, d'économie et des forces canadiennes. On est en droit de se demander s'il y a des domaines dans lesquels le genre masculin est encore prédominant.

L'omission du féminin se répète lorsqu'il est question de groupes autres que canadiens et de minorités ethnoculturelles. Ainsi, bien que l'idéologie égalitaire des genres soit promue pour les personnes du pays,

elle ne l'est pas pour ceux qui y sont de l'extérieur (migrants) ou pour ceux qui sont minoritaires. Ces deux traits caractérisent la situation de certains élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Donc, une partie de la population scolaire à laquelle s'adressent les fascicules est touchée par cette inégalité terminologique des genres.

Un autre groupe minoritaire qui retient notre attention est celui des Autochtones. Pour mieux comprendre l'utilisation du genre, nous devons nous arrêter sur le nombre du mot «Inuit». Il faut savoir que ce n'est que vers la fin des années 1960 que le mot «Esquimau» a été remplacé par «Inuit». En 1979, l'Office de la langue française du Québec a décidé que le mot «Inuk» serait utilisé au singulier et «Inuit» au pluriel afin de respecter son origine de l'inuktitut. En français, la règle générale concernant la conjugaison des mots empruntés de langues étrangères est l'invariabilité. Puis, en 1993, un linguiste a écrit «Inuit» avec un «s» au pluriel et un «e» au féminin, et ce, sans consulter les Inuit. Cette façon de faire s'est imposée dans les publications gouvernementales et dans les médias. Cette décision n'a été approuvée ni par les spécialistes de la langue, ni par les Inuit. Depuis 1993, *Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada* proposent de conjuguer l'appellation «Inuit» au féminin en ajoutant un «e» : Inuite. Ce choix est critiqué :

À l'heure actuelle, on observe que les spécialistes francophones des Inuit parlant eux-mêmes l'inuktitut ou le kalaallisut groenlandais considèrent toujours les mots «Inuk» et «Inuit» comme invariables en français. On peut en donner pour preuve les travaux de Robbe (1994),

Csonka (1995), Dorais (1996), Therrien (1999), Saladin d'Anglure (Nappaaluk 2002) ou Huret (2003). Et il ne sont pas les seuls, bien d'autres auteurs (Mennecier 1995 et Laugrand 2002 par exemple) se rangeant eux aussi dans le camp des inuitophiles (Dorais, 2004, p.158).

Dans quelques manuels, ces suggestions des services gouvernementaux sont choisies : le «e» est ajouté à la fin, signifiant ainsi la marque du féminin. Il est donc difficile pour nous de juger si le sens des énoncés est inclusif du genre féminin. En effet, nous ne savons pas si les auteurs qui ont écrit «Inuit» l'ont écrit ainsi pour se joindre au premier groupe de 1979, ou s'ils ont écrit «Inuite» à la façon du second groupe de 1993, mais qu'ils ont omis le genre féminin. Nous pouvons toutefois mentionner qu'il y a une surimposition du « politiquement correct » par rapport au genre sur le discours lié aux Inuit. Pour ce qui est des autres groupes, de façon générale, les appellations semblent respecter l'égalité des genres lorsqu'il est question des citoyens canadiens, mais non en ce qui a trait aux personnes extérieures au Canada. Donc, la controverse à propos de la terminologie « Inuit » ne touche pas directement les francophones de l'Ontario. Par contre, elle peut contribuer à la reproduction de ce discours lié au genre et au nombre au sein de la communauté franco-ontarienne.

3.1.2. Les relations de pouvoir à travers la citoyenneté et la démocratie

Dans les manuels analysés, des informations sont données à propos de certaines injustices. La communauté chinoise est ciblée à quelques reprises, notamment en ce qui concerne le droit de vote ainsi que la construction du chemin de fer. Aucune information à propos de luttes ou des raisons des discriminations n'est fournie. Pourquoi choisir l'exemple de discriminations s'étant produites dans le passé? Souvent, les groupes asiatiques sont mis en scène, mais les injustices et solutions sont présentées de façon simpliste. Tel que Nasser et Nasser (2008) le démontrent avec la communauté palestinienne, la situation de la communauté chinoise actuelle est ignorée. Le fait de parler de certains groupes et non de d'autres, tel que la généralisation de la communauté chinoise, groupe majoritaire, plutôt que de la communauté taïwanaise, groupe minoritaire, est à questionner. À propos de généralisation, est-ce que le fait d'associer à plusieurs reprises la francophonie à la France ne limiterait pas la communauté franco-ontarienne à des personnes de descendance françaises? Sleeter et Grant (1991) ajoutent aussi que même si certaines communautés sont désormais présentes dans le corpus scolaire, la diversité ne s'est pas complexifiée. Nos analyses rejoignent donc leurs conclusions. D'ailleurs, dans les sept fascicules traduits, puisqu'aucune information n'est donnée à propos de la communauté franco-ontarienne, pourrions-nous conclure que le groupe est ignoré? Toujours concernant le droit de vote, ce sujet a été repris pour deux autres groupes : les Inuit et les Autochtones. Pourquoi ne pas avoir

souligné le cas des Métis puisque l'auteur semblait vouloir mettre l'accent sur les Premières Nations?

Dans les exemples recensés, la discrimination est fortement associée au passé puisque les textes étudiés expliquent qu'aujourd'hui, il y a des lois pour protéger les citoyens de tels actes. Avoir des politiques et des règles assure une protection et donne une image complaisante sur papier, papier derrière lequel nous pouvons nous réfugier en cas d'injustice puisque les fascicules ne traitent pas de l'application de la loi. Bien que cette législation fasse bonne figure, la réalité dresse un autre tableau. Une législation ne change pas automatiquement l'attitude de tous les citoyens d'un pays. De plus, les exemples cités ne prennent pas en compte les oppositions, les luttes et les actions prises par les membres du groupe discriminé. De même, Dennick –Brecht (1993) critique le fait que les minorités sont souvent positionnées comme étant des victimes. Tupper (2002) ajoute que les luttes des immigrants ne sont pas décrites. Nos analyses confirment leurs propos. En effet, il y a omission de toutes les tentatives de résistance à la discrimination. Par contre, les deux fascicules destinés aux francophones traitent de lutte linguistique. Pourquoi avoir réservé ces enseignements aux francophones et ne pas les avoir inclus dans les manuels traduits? De plus, il n'est pas étonnant que nos résultats démontrent que souvent, les injustices sont présentées de façon à ce qu'elles soient extérieures au Canada. Si elles sont internes à la nation, elles sont prises à titre d'exception. D'ailleurs, en ce

qui a trait aux revendications des franco-ontariens, les anglophones ne sont pas présentés comme jouant le rôle d'opposants dans les luttes francophones. Nous nous lions à Montgomery (2005ab) qui dénonce aussi cette déresponsabilisation par la description au passé d'événements ou par l'association à une personne ou à une institution.

3.1.3. Les relations de pouvoir à travers le multiculturalisme

L'immigration est présentée comme étant un phénomène positif favorisant la prospérité du pays. L'accent sur l'apport matériel des immigrants donne l'impression qu'une culture peut être connue, consommée et appréciée. Par contre, les Canadiens ne s'approprient pas nécessairement la culture des groupes ethniques. Tout comme McCarthy (1990) le mentionne, afin d'éviter la complexité et les conflits, le contenu traite le sujet de façon quelque peu superficielle. Pour renchérir sur l'idée de contribution, les manuels exposent même la façon dont les immigrants sont choisis. Dans la description du processus de sélection, le fait qu'une personne demandant la citoyenneté doive disposer d'un certain montant d'argent dans son compte n'est pas mentionné. Les auteurs tentent-ils d'influencer la perception du fait que la sélection se base sur des critères objectifs et justes en en omettant certains? De plus, les conséquences de l'immigration sur les pays d'où proviennent ces personnes migrantes ne sont pas exposées. Les immigrants ont parfois de la difficulté à faire reconnaître leurs diplômes et leurs expériences de travail lorsqu'ils

arrivent au Canada. Du côté du Québec, Denis et Gallant (2008) soulignent aussi la difficulté d'accueil au niveau scolaire des enfants immigrants. En effet, à leur arrivée, les mesures de mise à niveau manquent d'encadrement. Les auteurs critiquent le fait que bien qu'il y ait des classes d'accueil ou des mesures adaptées, il n'y a pas de programme. Selon eux, la présentation de l'immigration est, en quelque sorte, idéalisée dans les manuels scolaires. Nasser et Nasser (2008) traitent entre autres du fait que les informations justifiant l'immigration d'une personne sont simplistes, laissant croire que c'est toujours un choix dans le but de mieux vivre. La question des réfugiées n'est d'ailleurs pas soulevée. Nos résultats soulèvent aussi cette réflexion. Sachant qu'une partie de la population scolaire franco-ontarienne est passée par le processus migratoire, il serait important que le portrait de l'immigration soit illustré avec plus de finesse.

Bref, seulement les points positifs de l'immigration sont soulevés. Ainsi, le discours encourage une attitude positive par rapport à ce phénomène. La promotion d'une société d'accueil, ouverte, tolérante et respectueuse est ainsi faite. Il serait rafraîchissant de parler des embuches. De plus, l'accent sur les similitudes, soit le fait que tous sommes descendants de personnes ayant immigré (sauf les Premières Nations) met en évidence l'idée d'un Canada uni dans la différence. Comme mentionné par le curriculum, les élèves acquièrent des connaissances sur les «théories pour expliquer la présence des peuples

autochtones en Amérique» (p.39). Puisque les Premières nations sont elles aussi présentées comme des immigrants, les premiers et les plus lointains, il est surprenant de constater qu'ils sont mis à l'écart de cette présentation égalitaire. Razai-Rashti et McCarthy (2008) associent cet accent sur les similitudes que valorise le multiculturalisme. Ainsi, nous aussi pourrions affirmer que les manuels analysés prônent le multiculturalisme. Nos résultats vont de pair avec les propos de Montgomery (2005ab) qui avait aussi conclu que le Canada était basé sur la diversité et la tolérance. En effet, cette base se retrouve aussi dans les fascicules que nous avons analysés.

3.1.4. Les relations de pouvoir à travers la langue

Vu leur statut de langues officielles, au Canada, l'accent sur l'anglais et le français est marqué. Par contre, le bilinguisme catégorise seulement les personnes parlant anglais et français, sans référence aux personnes bilingues parlant d'autres langues que les deux officielles du pays. Cela donne l'impression que ces deux langues sont de meilleures allégeances. D'ailleurs, du côté francophone, cette idée de classe se répète en réduisant les références à la diversité qu'au français originaire de France, et ce, sans égard particulier aux patois et accents régionaux. Dans un premier temps, ceci réduit les diverses possibilités de s'identifier à la francophonie ontarienne. De plus, la langue est considérée comme étant un critère important d'association à un groupe dans ce contexte

minoritaire. Pourtant, certaines distorsions quant à cette appartenance sont présentes. Nous avons entre autres cité un extrait où un immigrant ayant comme langue maternelle l'anglais n'était pas compté, selon les statistiques présentées, comme un immigrant. Donc, la langue pourrait ainsi influencer l'interprétation de l'appartenance au groupe, de l'appartenance au «nous». Ainsi, selon cette logique, est-ce qu'un Congolais immigrant au Canada ferait partie des «Autres» alors qu'un Français serait plus proche du «Nous», bien que les deux soient des immigrants francophones? Bref, certaines langues et certaines façons de parler auraient des considérations différentes selon la proximité linguistique par rapport aux pays fondateurs.

3.1.5. Les relations de pouvoir à travers les peuples fondateurs

À ce sujet, deux peuples fondateurs sont identifiés comme étant la base du Canada : les Anglais et les Français. Nous avons remarqué que dans les fascicules traduits, les relations entre ces deux peuples sont présentées sans complexité. En effet, le vocabulaire entourant les conflits atténue la description de relations conflictuelles. Certains faits tels que « le grand dérangement », du côté de l'Acadie, sont mentionnés alors que d'autres, telles la rébellion des patriotes ou les luttes des Franco-Albertains pour le financement d'écoles francophones, ne sont pas mentionnées. Su (2007) dénonce d'ailleurs cette simplicité dans la présentation de conflits, effleurant la culture ainsi que les divergences

idéologiques identitaires et politiques. Nos résultats confirment ces propos. En ce qui a trait à la situation minoritaire de la francophonie au pays, il semble que les langues soient associées à un espace géographique, mais que le français soit parfois oublié lorsqu'il est question de la population canadienne en générale. Ce constat va de pair avec celui de Nasser et Nasser (2008). Pourrions-nous en conclure que le groupe sous-représenté est dominé, que les franco-ontariens sont dominés par la majorité?

3.1.6. Les relations de pouvoir à travers les choix

Le choix des explorateurs met en vedette dans les fascicules des personnages d'origine occidentale. De plus, les autochtones jouent souvent un rôle secondaire dans la description d'exploration. Cette même tendance se reproduit pour ce qui est du choix des personnalités exposées. Entre autres, les personnes présentées comme modèles francophones sont toutes natives du Québec ou de l'Ontario. Puisque ce sont dans ces provinces que vivent le plus de gens ayant comme langue maternelle le français, il se peut que les auteurs aient choisi de se concentrer sur ces régions. Mais, à la base, comme ces manuels sont conçus pour l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous nous questionnons, puisque ce faisant, les autres communautés francophones sont ignorées. De plus, ce n'est pas parce qu'une personne est nommée que l'on parle nécessairement de sa communauté. C'est d'ailleurs le cas

pour les Métis. À quelques reprises, Louis Riel est présenté de façon sommaire, sans soulever aucun débat. Dans cette veine d'idées, McCarthy (1990) dénonce que trop souvent, les auteurs préfèrent présenter une personne pour représenter un groupe. De cette façon, le groupe reste sous silence. Selon nous, en lien avec les propos de cet auteur, les représentations des Métis sont marginalisées. Plutôt que de parler de leur culture, on a préféré porter l'attention sur un événement et sur une personne qui a été en tête de leur rébellion. Denis Gagnon (2006) critique aussi le peu de place accordée aux Métis. Suite à plusieurs exemples d'injustices et de non-reconnaissance, il énumère quelques faits :

- 1) Les Métis ne peuvent toujours pas négocier de nation à nation.
- 2) Les 25 000 Métis de l'Est ne sont pas encore reconnus comme peuples autochtones.
- 3) Le gouvernement du Canada n'a pas reconnu que l'article 91 de la Constitution de 1867 s'applique aussi aux Métis.
- 4) Les modifications constitutionnelles pour les Métis de l'Alberta n'ont pas été promulguées en raison de l'échec de l'Accord de Charlottetown.
- 5) Cette recommandation qui porte sur l'éducation a été respectée en partie par les gouvernements de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique et des Territoires du Nord-Ouest. Il existe une institution postsecondaire métisse en Alberta (l'Institut Gabriel-Dumont). Les études postsecondaires sont payées dans certains cas, mais le MAINC ne reconnaît pas les Métis dans ses programmes.
- 6) La recommandation sur la préservation et le développement de l'histoire et de la culture métisse n'a pas été accomplie, à l'exception de l'IGD.
- 7) Aucune assise territoriale n'a encore été cédée.
- 8) Les droits de chasse n'ont pas été accordés aux membres de la nation métisse, à l'exception de l'Ontario grâce au

jugement Powley, et plusieurs Métis sont devant les tribunaux à ce sujet.

9) Quelques négociations territoriales sont en cours, mais

10) l'autonomie gouvernementale n'est toujours pas reconnue. (p.185)

Les droits territoriaux, politiques et juridiques des Métis semblent des notions complexes et, comme Gagnon le mentionne, beaucoup reste à faire. Pour ce qui est de notre analyse, les Autochtones et les Inuit ont assurément une place particulière qui est non partagée par les Métis.

Lorsqu'il est question du territoire, l'auteur n'utilise jamais un verbe exprimant la possession telle «avoir». Les Autochtones «habitent» le territoire. Ici, nous pouvons en déduire que les revendications territoriales sont un terrain glissant et que l'auteur, consciemment ou non, a préféré ne pas mettre d'emphasis sur ce débat actuel, sur cette injustice qui ne fait pas bonne presse dans la liste des idéaux canadiens. À propos de ces revendications, Bouchard (1999) propose d'ajouter des cartes territoriales des dernières décennies afin d'illustrer les pertes et de mieux saisir la nature de ces revendications.

Dans les manuels, les familles autochtones sont divisées selon les frontières provinciales. Par contre, si nous prenons les Algonquins en exemple, ils vivaient dans plus d'une province. Ainsi, si les groupes autochtones sont présentés selon une idéologie géographique occidentale, nous pourrions nous aussi parler d'eurocentrisme (Hughes, 2007 ; Dennick-Brecht, 1993).

Toujours dans le domaine de la géographie, le choix d'illustration, mettant en évidence les compétences cartographiques européennes en comparaison avec un gribouillage autochtone, n'est pas représentatif des connaissances géographiques des membres de Premières Nations. En plus de comparer une carte représentant une partie du continent européen à une carte à plus petite échelle qui trace le chemin entre des lacs de l'Ontario, le texte accompagnant les cartes suggère que les Européens auraient aidé les Autochtones à développer la cartographie. Puisque les peuples des Premières Nations ont une tradition orale, cartographier le territoire n'était pas un besoin. Pourquoi alors parler de développement? N'était-ce pas plutôt un accommodement fait pour les Européens? Pourrions-nous alors parler de cette formulation, donnant le rôle de connaisseurs aux Européens, comme étant une forme d'Eurocentrisme scientifique? D'ailleurs, sensible à ces représentations, Selin, en 1997, a créé une encyclopédie de l'histoire de la science non occidentale dans le but de reconnaître d'autres savoirs scientifiques et d'autres personnages importants. L'accent mis sur les connaissances autochtones du territoire pourrait être fait, mais ce faisant, est-ce que cela enlèverait du crédit aux explorateurs européens? Concernant ces formulations, nos résultats rejoignent les critiques de Sanchez (2007) qui affirmait que les valeurs et contributions autochtones sont souvent survolées. Selon ses analyses, ces communautés sont présentées comme étant nomades, sans technologie et sans terre ou droit d'occupation.

Le rôle donné aux Autochtones est aussi discutable. Entre autres, en temps de guerre, ce sont les Iroquois qui attaquent les Français. En situation de rencontre, ce sont les Mi'kmaq qui ne comprennent pas les Européens. Pourquoi ne pas avoir inversé ces rôles? L'incompréhension se répète lorsqu'il est question des pouvoirs autochtones. L'irrespect, l'imposition et la non-considération ne sont pas explorés : comme le suggère Montgomery (2005ab), l'incompréhension justifie les injustices vécues. L'identification des personnes ou du peuple en tort n'est pas soulevée. Il y a aussi dépersonnalisation, et par le fait même, déresponsabilisation des personnes ayant causé les injustices. Ici, nous pouvons dégager un désir d'atténuer la source et la portée des actes ayant mené aux débats actuels sur les droits des Autochtones. De plus, comme pour les autres cas mentionnés, les préjugés touchant les Métis, les Premières Nations ainsi que les Inuit sont de l'ordre du passé et les descriptions concernant la situation actuelle ne rendent pas justice à la réalité vécue. Confirmant les recherches de Tupper (2002), les injustices traitées au passé ou de façon passive laissent de côté la situation actuelle de la communauté. Les revendications des membres de ces groupes ne sont pas soulevées.

3.1.7. Les relations de pouvoir à travers les travailleurs

Les Canadiens sont présentés comme étant des travailleurs ayant un grand savoir-faire et comme étant des consommateurs ayant le choix

de leurs achats. Bien que certains débats auraient pu être soulevés, ces notions ne sont pas mêlées à la sphère environnementale. Tous les Canadiens sont présentés comme vivant et participant au bon déroulement de l'économie du pays selon un point de vue du marché, selon l'idéologie capitaliste. Par contre, ce style de vie est généralisé et aucun point de vue critique n'est proposé.

Traitons maintenant des gens d'autres nationalités. Les Japonais sont présentés comme étant des travailleurs assidus, mais un manuel propose qu'une ouverture vers un certain bien-être individuel tende à croître chez les jeunes. Les Américains sont présentés comme étant ceux qui produisent, ceux qui ont les ressources. Puis, le discours à propos des Mexicains laisse croire à un certain mouvement de société, de la ruralité à la ville, de la pauvreté vers la richesse. L'écart entre les richesses est mentionné sans être expliqué. Le portrait économique des Canadiens, des Japonais, des Américains et des Mexicains est dressé et quelques comparaisons entre les systèmes américains ou canadiens et les autres réalités sont soulevées. Bref, les systèmes politiques et économiques ainsi que les habitudes de travail et de consommation servent à illustrer en mots ces quatre peuples. En connaissons-nous davantage sur leur culture?

3.2. Les relations de pouvoir sous-jacentes aux représentations et les groupes visés

Certes, nous pouvons conclure qu'une certaine vision amenée par le groupe majoritaire prônant les droits et libertés domine les choix de contenu, surtout en ce qui concerne les omissions touchant les Premières Nations et les groupes ethniques ayant vécu des injustices. Ce groupe majoritaire semble ressortir comme étant anglophone et de descendance européenne. Ces omissions traduisent une volonté de faire désormais partie, en opposition au passé, à un système juste et équitable. Les relations de pouvoir seraient notables dans le contenu latent à travers quelques suggestions du « nous » et du « eux », mais toujours sous une approche égalitaire. Pour ce qui est des représentations ethniques, les auteurs sont sensibles aux différences et respectent les idéaux du multiculturalisme tel qu'observé par Razai-Rashti et McCarthy (2008). Bien que les notions touchant les groupes ethniques soient présentées de façon simpliste afin de rester neutres et d'éviter les débats, il ne semble pas que celles-ci soient ajoutées à un produit existant tel qu'observé par Foucault. Il y aurait plutôt un désir de tolérance et de respect de la différence, un rapport hétérophile (Taguieff, 1987). Nous traduisons le discours des manuels ainsi : « eux » sont différents, mais « eux » sont choisis et « nous » les accueillons, car nous devenons tous égaux dans un Canada uni.

Finalement, nous approuvons les recommandations des manuels effectuées par le CLÉ. Les évaluations des fascicules menant sur la liste Trillium concluent, selon les critères précédemment mentionnés, que le contenu explicite ne présente pas de préjugés. Par contre, notre étude confirme le besoin d'en approfondir le contenu latent. Effectivement, au premier coup d'œil, lors de notre lecture de repérage, nous n'avons pas identifié des propos ou des photographies pouvant discriminer certains groupes. Ainsi, nous ne pouvons pas parler de racialisation comme Blondin (1990). Cependant, en contradiction avec McAndrew (1987) et en accord avec Montgomery (2005), nous avons relevé la présence de relations de pouvoir prenant différentes formes. Affinons maintenant nos conclusions.

3.3. Les manifestations des relations de pouvoir

Tout d'abord, la structure et les caractéristiques nous ont permis de relever certains choix, certains genres sans continuité et certaines injustices (Nasser et Nasser, 2008). Puis, un regard critique sur la construction des personnages nous a révélé, surtout chez les peuples autochtones, un visage appartenant au passé. Nous n'avons toutefois pas relevé des stéréotypes. Nous ne pouvons pas interpréter nos résultats selon les descriptions stéréotypées de Fleming (2003) et, outre les notions touchant à la technologie, nous n'avons pu identifier les

valeurs entourant les communautés comme l'avait fait Sanchez (2007). Par contre, à l'instar de Sleeter et Grant (1991) qui critiquait une approche simpliste des représentations ethniques, nos analyses démontrent que seule la facette folklorique de la culture est présentée. Ensuite, inspiré de Tupper (2002), les omissions dans les choix et dans les injustices ont poussé nos réflexions vers les relations de pouvoir. La généralisation pour parler de majorité (Su, 2007) ou l'individualité pour représenter un groupe (McCarthy, 1991) s'explique par les auteurs par des influences économiques et politiques. Nous avons ainsi soulevé des aspects qui démontraient l'influence du groupe majoritaire anglophone et des deux peuples fondateurs. Ces relations de pouvoir se retrouvaient aussi dans une certaine forme d'eurocentrisme (Hughes, 2007 ; Dennick-Brecht, 1993) associé surtout à la cartographie, à l'évolution technologique et aux choix de personnages. Bref, bien que les manuels analysés prônent l'approche multiculturelle (Razai-Rashti et McCarthy, 2008), il y a présence de relations de pouvoir dans le contenu latent des manuels.

CHAPITRE 4

4. Conclusion

Cette étude a permis l'analyse des représentations de groupes ethniques dans les fascicules d'études sociales édités par la Chenelière et McGrawHill & Oxford. En cinquième année, l'échantillon comprenait : *Je découvre le Canada*, *Je découvre le système de gouvernement au Canada*, *Question de choix et Identité canadienne franco-ontarienne*. Seul ce dernier s'adressait exclusivement à la communauté francophone. En sixième année, il y avait : *Je découvre les Premières Nations et les explorateurs*, *Je découvre les partenaires commerciaux du Canada*, *Laisser sa marque*, *Explorations* et *La francophonie dans le monde*. Encore une fois, seul ce dernier est exploité par les écoles de langue française. Tous les autres fascicules ont une équivalence en anglais. La méthode d'analyse critique du discours nous a permis d'approfondir leur contenu et de mettre en lumière certains éléments à l'aide de quatre catégories : la structure, la construction des personnages, les omissions et les relations de pouvoir. Bref, suite à notre analyse, nous avons conclu qu'il y a présence de relations de pouvoir dans le contenu latent des fascicules analysés.

4.1. Implication et futures recherches

En questionnant le contenu latent, les interrogations soulevées avaient pour objectif d'aider à créer du matériel représentant la diversité de la clientèle scolaire desservie. Tel que le mentionnent Diamond et Moore (1995), une meilleure représentation des groupes ethniques aurait un impact positif sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi des élèves de groupes ethniques divers. La création de matériel éducatif davantage multiculturel et plus représentatif de la réalité des écoles faciliterait l'appropriation du milieu scolaire et identitaire des élèves faisant partie d'une minorité en Ontario. Étant donné que sept des neuf fascicules analysés sont des traductions, cette recherche a mis en évidence certains besoins d'adapter davantage les traductions afin que le matériel réponde au contexte franco-ontarien. L'étude contribue à cibler certaines lacunes du matériel scolaire. Ces résultats peuvent influencer les critères d'évaluation utilisés avant approbation d'un manuel, les façons selon lesquelles les éditeurs présentent le contenu, les demandes du curriculum, ainsi que l'angle avec lequel les fascicules sont abordés par les enseignants. Débutons par quelques recommandations adressées au Ministère.

Les résultats de cette recherche peuvent amener un approfondissement des critères d'évaluation du CLÉ et éclairer l'approbation des manuels recommandés par le Ministère sur la liste Trillium. Entre autres, les éléments référant au multiculturalisme devraient

être proportionnés selon les sujets et non par rapport à un manuel dans sa globalité. Ainsi, ceci éviterait que les groupes ethniques soient seulement présentés dans une section traitant de l'alimentation.

Puis, du côté des éditeurs, certaines traductions créent des ambiguïtés. Réviser cette traduction, particulièrement lorsqu'il est question du genre, en assurant une continuité dans son utilisation, et ce, pour tous les groupes mentionnés dans un même fascicule, assurerait une meilleure équité. De plus, il serait plus juste d'utiliser l'appellation «Inuit» de façon invariable, tel que préconisé par les membres des Premières Nations. Il serait aussi important de préciser les terminologies entourant les statistiques à propos des populations francophone, anglophone et bilingue. À travers la traduction, il se peut que la représentation de la francophonie ait été négligée. En effet, lorsqu'il est question de généralisation, seule la langue anglaise est attribuée aux Canadiens. Réaffirmer le statut officiel des deux langues serait important. Toujours au sujet de la précision terminologique, le choix de certaines appellations, quant aux groupes ethniques et linguistiques, spécialement lorsqu'il est question de Français, de francophones, de Canadiens français, de Franco-ontariens, d'Acadiens, etc., présente parfois certaines distorsions. Encore une fois, il faudrait réviser l'adaptation des terminologies.

Pour ce qui est du groupe des Autochtones, les éditeurs devraient utiliser des termes qui confirment les droits d'occupation autochtone. De

plus, l'attribution des rôles négatifs dans les représentations des contacts entre cultures ne devrait pas être réservée qu'aux non-Européens. Une attention particulière devrait aussi être portée aux descriptions de conflits et d'injustices afin que ceux-ci ne soient pas systématiquement justifiés par l'incompréhension. Rappelons-nous, par exemple, de l'extrait qui expliquait que les Européens ont imposé leur gouvernement dans ce nouveau territoire car ils ne comprenaient pas les façons de faire autochtones. Finalement, il faudrait éviter l'eurocentrisme, surtout lorsqu'il est question de la technologie.

En ce qui a trait au curriculum, du côté de contenu s'adressant aux francophones, toucher aux différences linguistiques de la francophonie, aux patois, aux accents, aux diverses réalités, etc., serait avantageux dans le contexte actuel. En effet, alors que les jeunes définissent leur identité, élargir les horizons à propos des différences langagières ainsi qu'à propos de la définition du terme « bilinguisme », qui est réservé au français et à l'anglais et qui exclut les allophones, aiderait à l'identification de ces élèves en situation minoritaire. Diminuer l'emphase mise sur la France serait une autre piste de solution pour une meilleure identification.

Aussi, il serait bénéfique de réduire la tendance à placer les membres des groupes ethniques comme des victimes. En effet, le programme pourrait demander à ce que soient données des pistes pour traiter d'autres revendications et à ce que soient inclus des références à des

lutton ou controverses menées par des minorités ethniques. Pour ce qui est de la question autochtone, le curriculum pourrait demander à ce que des informations à propos des Métis soient incluses chaque fois qu'il est question des Inuits et des Autochtones. Une meilleure description de la situation actuelle des Autochtones, l'ajout d'une carte du territoire selon la conception des Premières Nations et des cartes illustrant les pertes territoriales au fil des décennies aideraient à comprendre les raisons des revendications territoriales. Ces revendications, tout comme d'autres injustices vécues par les Métis, devraient être mises en lumière. De plus, le curriculum pourrait être plus inclusif en présentant des situations dans lesquelles le rôle principal est joué par un autochtone ou une personne d'origine autre qu'occidentale. Il pourrait aussi prendre comme exemples des personnalités de différentes origines. Évidemment, puisque le matériel s'adresse aux élèves des écoles de langue française, inclure davantage de Franco-ontariens dans les exemples suggérés amènerait une meilleure représentativité. Que le groupe visé soit autochtone, franco-ontarien ou autre, la réalité actuelle devrait être présentée de façon moins folklorique. En effet, définir la culture en sortant du folklore, en nommant des valeurs ou en citant des façons de faire serait de bonnes pistes de solution pour approfondir ce concept. Toujours concernant les recommandations visant le curriculum, mentionner certains aspects négatifs liés à la sélection et à l'immigration diminuerait la représentation un peu idéalisée des nouveaux arrivants. Aussi, de nommer quelques

lacunes présentes dans la structure d'accueil dresserait un portrait plus réel. Peut-être que la représentation des immigrants pourrait être diversifiée dans le curriculum en donnant un exemple de trajectoire non linéaire ou en traitant de l'émigration.

Finalement, les enseignants devraient rester critiques et ouvrir des discussions, et ce, concernant toutes les thématiques abordées au cours de cette recherche. Par exemple, pour ce qui est de la démocratie, ils devraient proposer des exemples d'injustices vécus actuellement par différents groupes ethniques et suggérer aux élèves des pistes de solutions concrètes pour contrer les injustices à un niveau local. Le multiculturalisme devrait être abordé de façon à amener les élèves à réfléchir à l'idée d'une population descendante de l'immigration. Les enseignants devraient discuter de l'inclusion ou exclusion des Autochtones, ouvrir le sujet sur les migrations dans le monde, etc. De plus, il serait intéressant qu'ils incluent des questions poussant la réflexion critique à propos des valeurs multiculturelles. Les enseignants pourraient aussi questionner le thème de la francophonie en poussant les élèves à se questionner : y a-t-il un « meilleur français » ?

En plus de nous permettre de dresser ces suggestions, faire cette analyse de discours nous a amenés à chercher les messages et idéaux que traduisent les manuels. Il a été difficile de ne pas tomber nous-

mêmes dans certains clichés et de ne pas nous servir de nos propres stéréotypes pour interpréter les résultats. D'ailleurs, un exemple cocasse reste celui du choix des genres. Alors que dans notre analyse nous avons relevé le genre utilisé dans les appellations, nous avons tout de même choisi de nommer les groupes seulement au masculin lorsqu'il y a généralisation. Afin de ne pas alourdir le texte et de faciliter la lecture, comme suggéré par l'Université de Montréal, le genre masculin a été pris au sens générique. Reste que, depuis le début de cette recherche, nous ne portons plus le même regard sur les manuels scolaires... nous sommes plus critiques et plus sensibles aux idéologies transmises par le discours. En tant qu'enseignants, désormais, lorsque nous nous adressons à un groupe scolaire, nous présentons le contenu du manuel différemment aux élèves afin qu'ils comprennent eux aussi que ce corpus est le fruit de choix influencés par des idéaux nationaux. Cette recherche traduit aussi l'idée que, bien qu'un manuel soit approuvé, les enseignants doivent garder un regard critique sur le matériel qu'ils utilisent, spécialement sur les associations possibles entre les photographies et certains sujets. De plus, l'analyse ne peut se faire selon des critères qui jugent globalement un ouvrage : le contenu textuel et visuel doit être considéré selon chaque thème traité.

À la suite de cette analyse, d'autres questions nous viennent en tête. Comme mentionné par Hirsch, Mc Andrew et Couture (2010), «nous sommes passés du manuel «récit», où l'on dit quoi penser, au manuel

«outil», où les questions demeurent plus ouvertes, mais aussi plus ambiguës et avec plus de latitude laissée aux enseignants» (p.3). Leurs propos confirment le besoin d'approfondir davantage certaines informations : comment sont exploités ses manuels en salle de classe? Comment sont-ils interprétés par les élèves, par les enseignants et par les parents? Jusqu'à quel point un enseignant s'y fie pour transmettre le curriculum aux enfants? Est-ce que le guide de l'enseignant amène d'autres pistes de réflexion? Bref, cette étude semble n'être qu'un morceau dans ce casse-tête que peuvent être les représentations des groupes ethniques dans le milieu scolaire.

ANNEXE 1

Détail de l'échantillon

Le manuel inclut les fascicules suivants:

Cinquième année

- **Je découvre le Canada**

Équivalence anglophone : Discovering Canada
Auteur : Marlene Gutsole
Traduction : Pénélope A. Mallard et Lyli Cherrat
Révision linguistique : Ginette Gratton



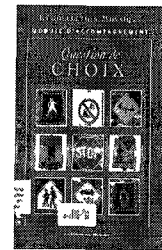
- **Je découvre le système de gouvernement au Canada ;**

Équivalence anglophone : Discovering Canada's Government
Auteur : Daniel Francis
Traduction : Pénélope A. Mallard et Lyli Cherrat
Révision linguistique : Ginette Gratton



- **Question de choix ; Mosaïque 5 ;**

Équivalence anglophone : Making Choices
Auteur : Rod Poturson
Traduction : François-Marie Gérin
Consultant : Ronald Boudreau et Jacqueline Levert



Fascicule ayant été spécialement conçu pour les francophones :

- **Identité canadienne franco-ontarienne.**

Auteur : Céline Renaud Charette



Sixième année

- **Je découvre les premières nations et les explorateurs,**

Équivalence anglophone : First Peoples and First Contacts

Auteure : Daniel Forget

Traduction : Johanne Forget

Révision linguistique : Chantale Landry



- **Je découvre les partenaires commerciaux du Canada ;**

Auteure : Elaine Ursel

Traduction : Johanne Forget

Consultante : Monique Dewson



- **Laisser sa marque ;**

Équivalence anglophone : Leaving your mark

Auteur : Rod Peturson

Traduction : François-Marie Gérin

Consultant : Ronald Boudreau et Jacqueline Levert



- **Explorations ;**

Équivalence anglophone : Explorations

Auteur : Rod Peturson

Traduction : François-Marie Gérin

Consultant : Ronald Boudreau et Jacqueline Levert



Fascicule ayant été spécialement conçu pour les francophones :

- **La francophonie dans le monde.**

Auteur : Céline Renaud Charette



ANNEXE 2
Grille de collecte de données

Collecte de données	
<u>Références</u>	
Informations	Commentaires
Montgomery (2005) : • Illustrer ; • Nommer ; • Relier ; • Combiner ; • Signifier ; • Ordonner.	

ANNEXE 3
Analyse de données
(inspiré de English learning area)

a) La structure et les caractéristiques

- Que suggèrent les images?
- Quels termes sont utilisés dans le texte?
- Le choix de vocabulaire et la syntaxe des phrases révèlent-ils quelque chose?

b) La construction des personnages

- Dans ce texte, comment sont représentés les enfants, les adolescents ou les jeunes adultes?
- Comment sont construits les personnages provenant du passé versus ceux du présent?
- Dans ce texte, comment sont construits les adultes?
- Pourquoi l'auteur a-t-il représenté les personnages d'une façon particulière?

c) Les omissions

- Y a-t-il des silences et des omissions dans le texte?
- Qui est-ce qui manque dans le texte?
- Qu'est-ce qui a été omis dans le texte?
- Quelles questions ne sont pas soulevées dans le texte?

d) Le pouvoir et les intérêts

- Le texte est dans l'intérêt de qui? Qui bénéficie du texte?
- Le texte est-il juste?
- Quelles positions, voix et intérêts sont joués dans ce texte?
- Comment le texte représente l'âge, le genre ou les groupes culturels?
- Quels points de vue sont exclus ou privilégiés dans le texte?
- Pourquoi le texte est écrit de la façon dont il est écrit?

ANNEXE 4
**Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement
au Canada»**



p.3

ANNEXE 5

Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement
au Canada»



p.36

ANNEXE 6

Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement au Canada»



p.50



p.51

ANNEXE 7

Photographie du manuel «Identité Franco-ontarienne canadienne»



p.23

ANNEXE 8

Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement
au Canada»



p.68

ANNEXE 9

Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement
au Canada»



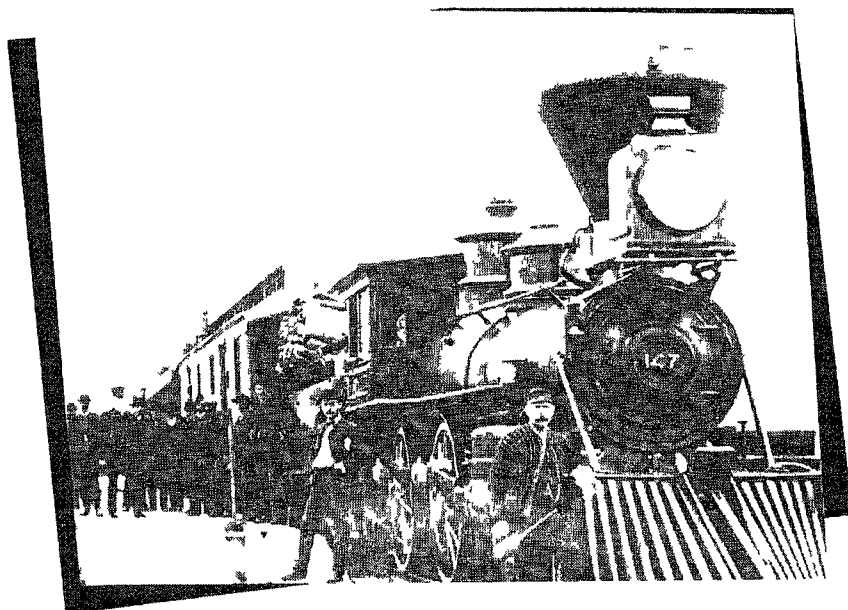
p.69

ANNEXE 10
**Photographie du manuel «Je découvre le système de gouvernement
au Canada»**

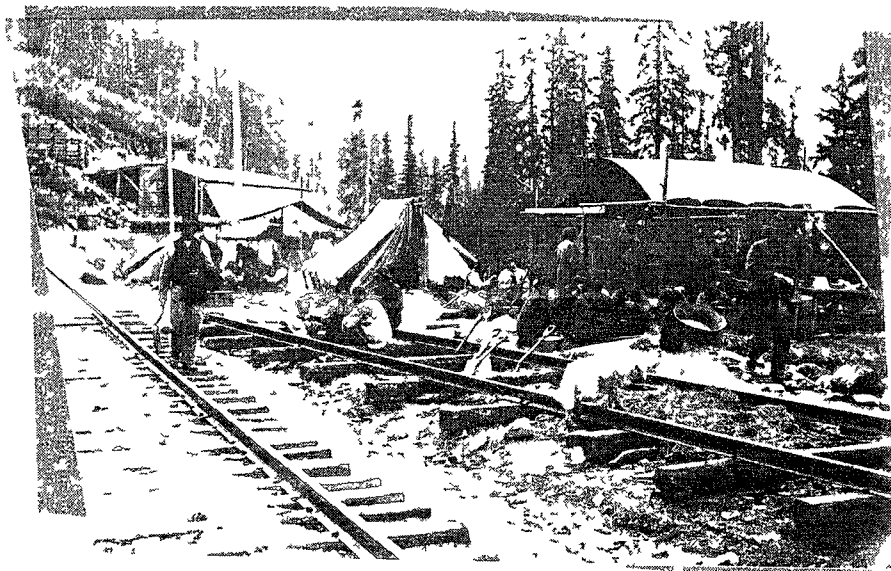


p.68

ANNEXE 11
Photographie du manuel «Laisser sa trace»

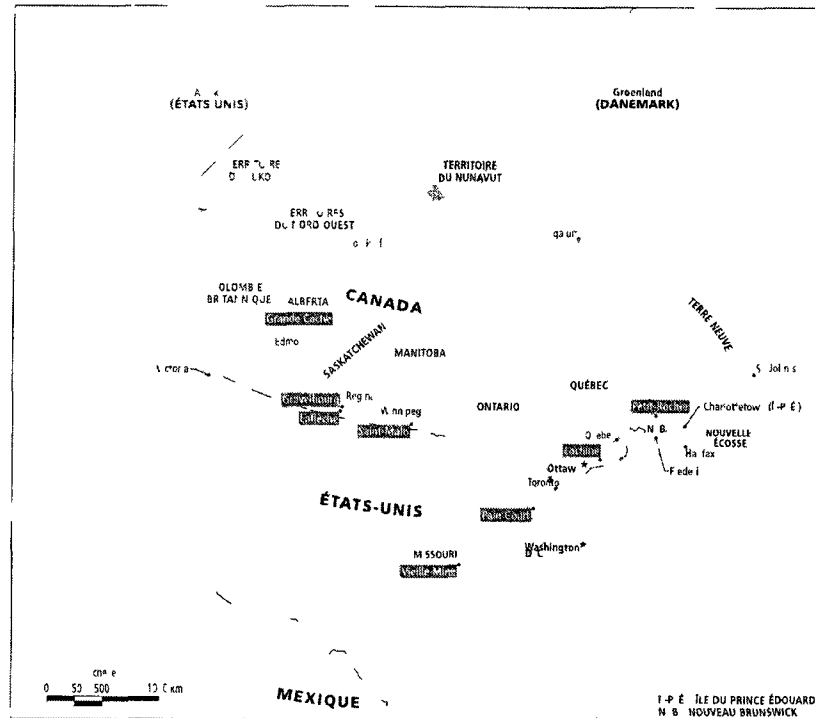


p.35

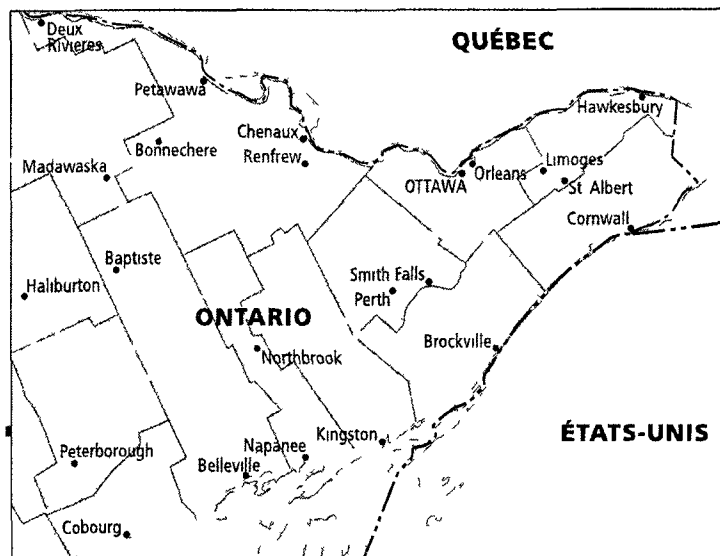


p.38

Illustration du manuel «La francophonie dans le monde »

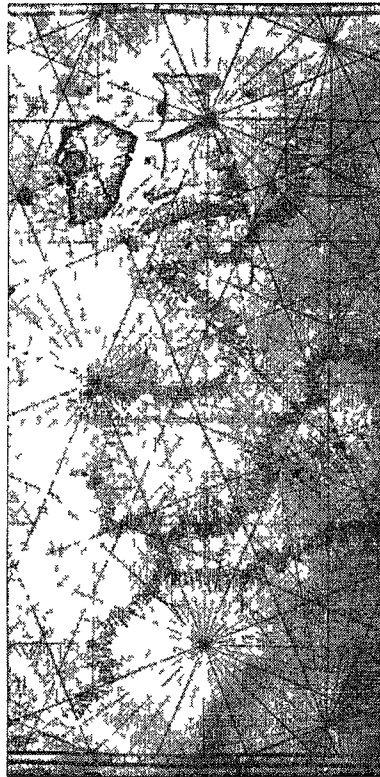


p.6

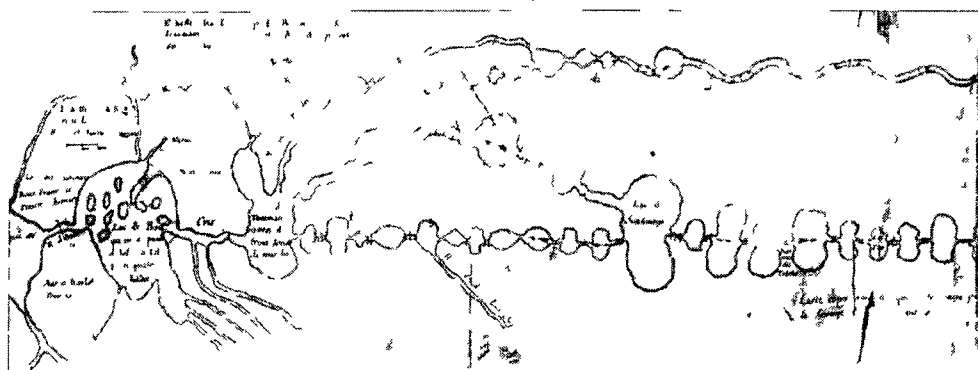


p.7

ANNEXE 14
Illustration du manuel «Exploration»



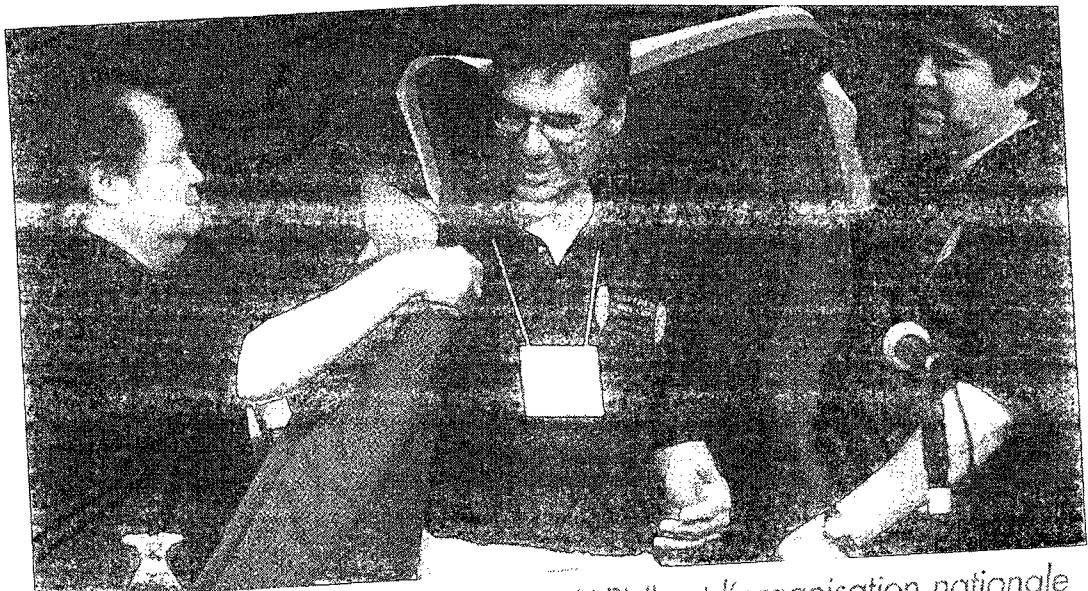
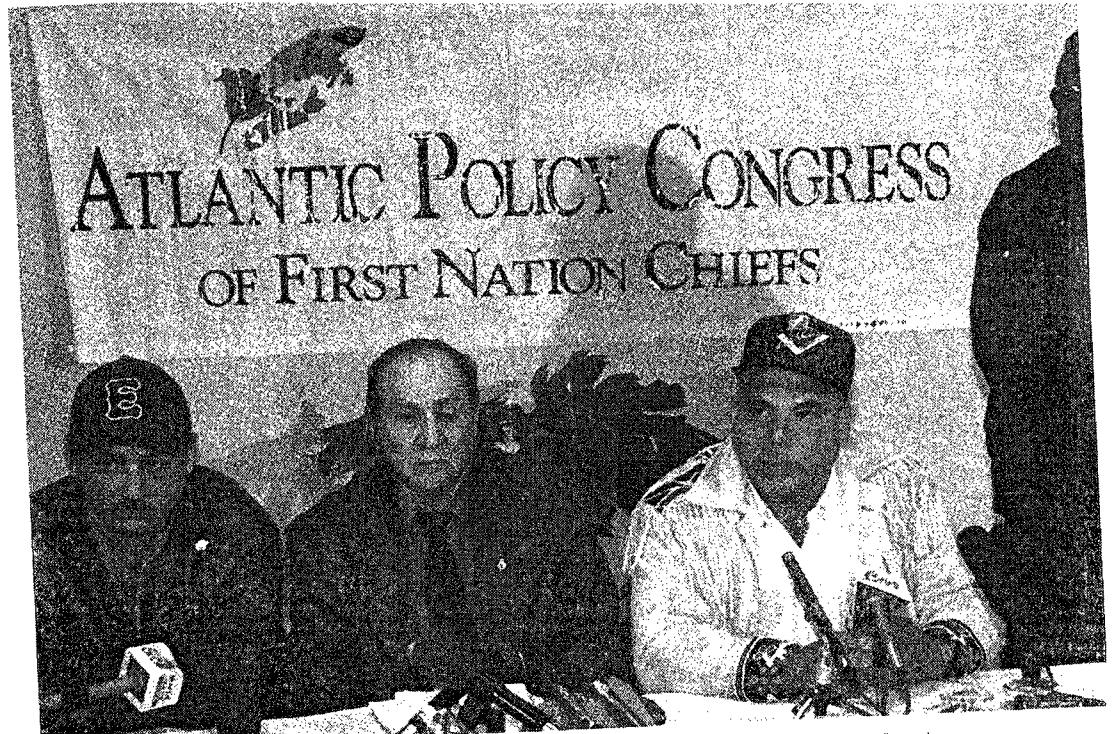
Carte tracée par un Européen au XVe siècle



Carte tracée par un Autochtone en 1728

ANNEXE 15

Photographie du manuel «Je découvre le système du gouvernement
du Canada»



Association nationale

p.57-58

ANNEXE 16

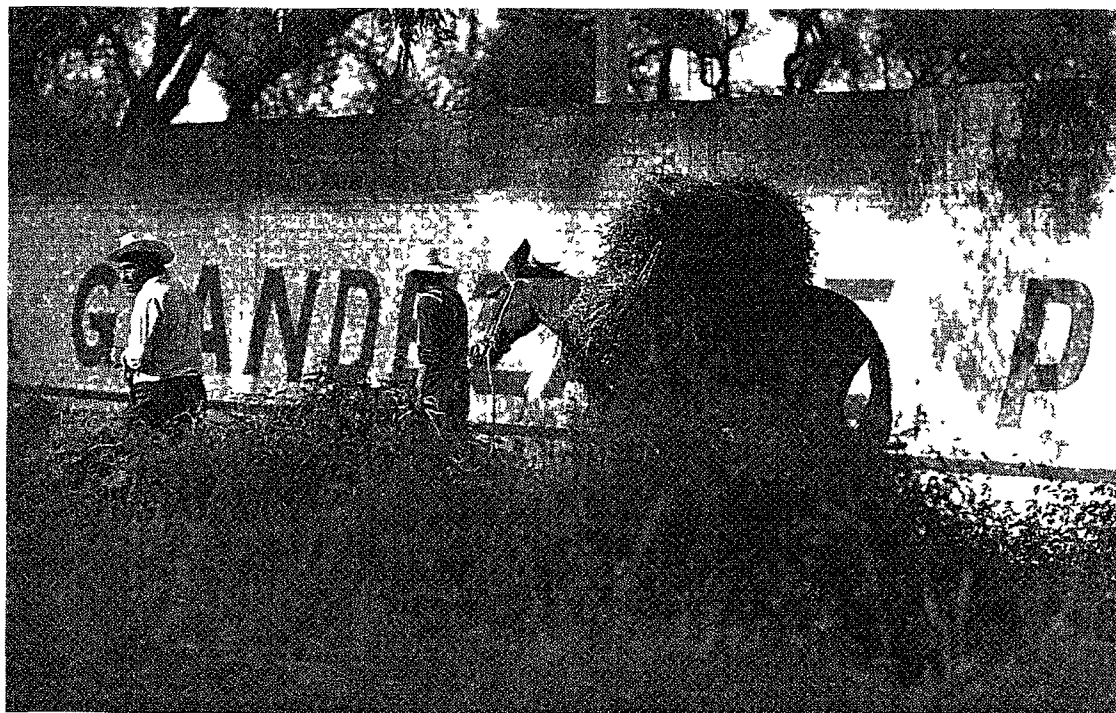
Photographie du manuel «Les partenaires commerciaux du Canada»



p.77

ANNEXE 17

Photographie du manuel «Les partenaires commerciaux du Canada»



p.63

RÉFÉRENCES

- African Studies Center. (2009). *Overcoming Apartheid building democracy*. Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.overcomingapartheid.msu.edu/terms.php>
- Apple, M. W. (2003). Freire and the politics of race in education. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 107-118.
- Ayalon, A. (2003). Why is rural education missing from multicultural education textbooks? *Educational Forum*, 68(1), 24-31.
- Baidhawy, Z. (2007). Building harmony and peace through multiculturalist theology-based religious education: An alternative for contemporary indonesia. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 15-30.
- Bard, M. (1993). *Rewriting History in Textbooks*. Jewish virtual library Publication. Consulté le 15 avril 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.jewishvirtuallibrary.org/pub/texts.html>
- Bardin, L. (1989). *L'Analyse de contenu*. 5^e édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. *Théorie de l'éthnicité*, Paris, PUF.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Ottawa : Les éditions Agence D'ARC inc.
- Blondin, D. (1994). *Les deux espèces humaines*. Boisbriand : Les Éditions de la Pleine Lune.
- Bouchard, G. (1999). *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal : VLB éditeur, coll. « Balises », 87.
- Brown, L. (2009), Schools plan for boys only classes, *parentcentral.ca*, Consulté le 15 mai 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.parentcentral.ca /parent/articlePrint/713446>
- Bryan, A. (2008). The co-articulation of national identity and interculturalism in the irish curriculum: Educating for democratic citizenship? *London Review of Education*, 6(1), 47-58.

- Cardinal, L., Plante, N. et Sauvé, A. (2006). *Les francophones de l'Ontario appartenant à une minorité visible : un profil statistique*. Ministère du Procureur général. Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.sciences sociales.uottawa.ca/crfpp/pdf/Francophones-de-l-Ontario-appartenant-a-une-minorite-visible.pdf>
- Cashmore, E. (2004). *Encyclopédia of race and ethnic studies*. London : Routledge
- CLÉ (Centre canadien de leadership en évaluation). Consulté le 26 avril 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.lecle.com/>
- CNRTL (Centre National de ressources textuelles et lexicales). Consulté le 26 avril 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.cnrtl.fr/>
- Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme, *L'apport culturel des autres groupes ethniques*, Ottawa, 1969, vol.4, pp. 75-94 (Chapitre III La vie politique)
- Crawford, K. (2004). Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. *Pacific Circle Consortium*, 27th annual Conference, Hong Kong Institute of Education. 28
- Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial perceptions of young children: A review of literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 201-207.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of "no child left behind". *Race, Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Dei, G. J. S., & Karumanchery, L. L. (1999). School reforms in Ontario: The "marketization of education" and the resulting silence on equity. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(2), 111-131.
- Dei, G. J. S., & Karumanchery, L. L. (1999). School reforms in ontario: The "marketization of education" and the resulting silence on equity. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(2), 111-131.
- Denis, W. et N. Gallant. 2008. « Relever le défi de la diversité : une comparaison des

- idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1, p. 142-160.
- Dennick-Brecht, M. K. (1993). Developing a more inclusive sociology curriculum: Racial and ethnic group coverage in thirty introductory textbooks. *Teaching Sociology*, 21(2), 166-171.
- Denton, K. L., & Muir, S. P. (1994). Making every picture count: Ethnicity in primary grade textbook photographs. elementary education. *Social Education*, 58(3), 156-158.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*, New York, Dover Publications.
- Diamond, B.J., & Moore, M.A., (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. Longman Publishers USA.
- Dorais, L-J. (2004). Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français. *Études Inuit*. 28(1), 155-159.
- English Learning Area, Critical literacy. Consulté le 15 septembre 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://wwwfp.education.tas.gov.au/english/critlit.htm#whatis>
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relation interculturelles*. Paris : Armand Colon.
- Firer, R. et Adwan, S. (2002). *Comparing Palestinian and Israeli Textbooks*. Common Ground News Service (CGNews)
- Fleming, W. C. (2006). Myths and stereotypes about native americans. *Phi Delta Kappan*, 88(3), 213-217.
- Fleming, W. C. (2007). Getting past our myths and stereotypes about native americans. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 72(7), 51-57.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and Evaluate Research in Education*. 6th edition. Montréal: McGraw-Hill.
- Gagnon, D. (2006). La nation métisse, les autres métis et le métissage. Les paradoxes de la contingence identitaire. *Anthropologie et société*. 30 (1), 180-186.

- Geertz, C. (1965). Religion as a cultural system, *Anthopological Approaches in the study of religion*, London: Taristosk Publication Ltd.
- Genre en action. Consulté le 15 mars 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.genreenaction.net/spip.php?article6529>
- Gérard, F.-M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, Janvier 2010, pp.13-24.
- Géraud, M.O., Leservoisier, O. et Pottier, R. (2007). *Les notions clés de l'ethnologie*. 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- Ghosh, R. (2008). Racism: A hidden curriculum. *Education Canada*, 48(4), 26-29.
- Gosselin, G. et Lavaud, J.P. (2001). *Ethnicité et mobilisations sociales*. Paris : L'Harmattan Inc.
- Hawkins, J. M. (2002). The pit boss: A new native american stereotype? *Multicultural Education*, 9(4), 15-17.
- Hirsch, Mc Andrew et Couture (2010). Quelle est l'image de la diversité culturelle dans le matériel didactique ? Consulté le 15 avril 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-humaines-lettres/quelle-est-limage-de-la-diversite-culturelle-dans-le-materiel-didactique.html>
- Hogben, M. & Watreman, C.K. (1997). Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. *Journal Article Excerpt*, 24 (2), 95-100.
- Horton, D., Phelps, L., & Smola, M. (2006). Valuing cultural heritages. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, 105(9), 30.
- Hughes, J. M., Bigler, R. S., & Levy, S. R. (2007). Consequences of learning about historical racism among european american and african american children. *Child Development*, 78(6), 1689-1705.

Hughes, R. L. (2007). A hint of whiteness: History textbooks and social construction of race in the wake of the sixties. *Social Studies*, 98(5), 201-208.

Inter-Culturel.Net. Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://inter.culturel.free.fr/www/spip.php?article7>

Jacoby, J. (2006). Sacrificing truth on the altar of diversity. *Boston Globe*. 9 (30).

Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and civic conceptions of the nation in ukraine's history textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37.

Keller, R. (2008). L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*. Hors série (3), 287- 306.

Kiwan, D. (2008). Citizenship education in england at the cross-roads? four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34(1), 39-58.

Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne*. Repenser le multiculturalisme. Montréal : Éditions Boréal.

Labelle, M. (2005). Le défi de la diversité au Canada et au Québec. *Options politiques*. Mars-Avril. 92-97.

Landry, R. (1992) *Recherche sociale*. L'analyse de contenu. 2^e Éditions. Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, J., Lenoir, Y., Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*. 30 (3), 509-533.

Leclerc, J. (2009).L'aménagement linguistique dans le monde. *Charte Canadienne des droits et liberté*. Consulté le 15 avril 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amnord/cndconst82-art23.htm>

Le Petit Larousse illustré (2002), Paris, FR : Larousse.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal, QC : Guérin.

- Leiding, D. (2007). Planning multicultural lessons. *Principal Leadership*, 8(1), 48-51.
- Lenoir, Y., Xypas, C. et Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Lombard, J. (2008). *Introduction à l'ethnologie*. 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- Mansfield, E. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19, 418.
- McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, éthique et culturelle dans le matériel didactique au Québec*. Montréal : CCCI.
- McCabe, P. (1996). A case grammar analysis of representation of African-Americans in current fifth grade social studies textbooks. *Reading Horizons*, 36, 380-401.
- McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *Journal of Education*, 172(2), 118-129.
- McCarthy, C. (1990). Race and education in the united states: The multicultural solution. *Interchange*, 21(3), 45-55.
- McCarthy, C. (1991). Multicultural approaches to racial inequality in the united states. *Oxford Review of Education*, 17(3), 301-316.
- McGregor, S. (2003). *Critical science approach--a primer*. Consulté le 15 septembre 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.kon.org/cfp/critical_science_primer.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Lignes directrices sur l'approbation des manuels scolaires*. Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.tfo.org/listetrillium/pdf/Textbook_Guide_Fr_2008%20Revised.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Liste Trillium* Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.edu.gov.on.ca/listetrillium/guidefr.pdf>
- Montgomery, K. (2005). Banal race thinking: Ties of blood, canadian history textbooks and ethnic nationalism. *Pedagogical Historica: International Journal of the History of Education*, 41(3), 313-336.

- Montgomery, K. (2005). Imagining the Antiracist State : Representations of racism in Canadian history textbooks. *Discourse : Studies in the cultural politics of education*, 26 (4), 427-442.
- Nasser, R., & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape palestinian israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Consulté le 15 mars 2009. *Sociologies*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://sociologies.revues.org/index993.html#tocto2n2>
- Nicolas, G. (1973). Fait ethnique et usages du concept d'ethnie. *Cahiers internationaux de sociologie*, 54, 95-126.
- Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Le Français dans le monde. Recherches et applications. 8-18
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2000).
Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
 Consulté le 15 avril 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/Collection-R/Statcan/81-003-XIF/0040181-003-XIF.pdf>
- Pace, B. G. (1992). The textbook canon: Genre, gender, and race in US literature anthologies. *English Journal*, 81(5), 33-38.
- Patez, F. (1997). Les relations communautaires ethniques selon Max Weber. Consulté le 15 avril 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.uhb.fr/sc_humaines/ceriem/documents/cc2/CC2patez.htm
- Peck, C. L., Sears, A., & Donaldson, S. (2008). Unreached and unreasonable: Curriculum standards and children's understanding of ethnic diversity in canada. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 63-92.
- Pedersen, K. S., & Kitano, M. K. (2006). Designing a multicultural literature unit for gifted learners. *Gifted Child Today*, 29(2), 38-49.
- Programme international pour le suivi des acquis (PISA) (2000) Consulté le 15 avril 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.pisa.gc.ca/pisa-2000-fra.shtml>
- Rezai-Rashti, G. M., & McCarthy, C. (2008). Race, text, and the politics of official knowledge: A critical investigation of a social science

- textbook in ontario. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(4), 527-540.
- Roberts, R. A., Bell, L. A., & Murphy, B. (2008). Flipping the script: Analyzing youth talk about race and racism. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 334-354.
- Ross, L. (1995). White Supremacy in the 1990s. Consulté le 15 avril 2010. Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.uhb.fr/sc_humaines/ceriem/documents/cc2/CC2patez.htm
- Sanchez, T. R. (2007). The depiction of native americans in recent (1991-2004) secondary american history textbooks: How far have we come? *Equity & Excellence in Education*, 40(4), 311-320.
- Selin, H. (1997). *Encyclopaedia of history of science, technology, and medicine in non-western cultures*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, Londres.
- Sewall, G. T. (2008). *Islam in the classroom: What the textbooks tell us*. American Textbook Council. 475 Riverside Drive Room 448, New York.
- Shaw-Taylor, Y., & Benokraitis, N. V. (1995). The presentation of minorities in marriage and family textbooks. *Teaching Sociology*, 23(2), 122-135.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A" (1991). Race, class gender, and disability in textbooks. In M.W. Apple & L. Christian-Smith (Eds.), *Politics and the textbook* (pp. 78-110). New York: Routledge, Chapman, & Hall.
- Stanley, T. (1998). The struggle for history: Historical narratives and anti-racist pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19(1), 41-52.
- Starkey, H. (2008). Diversity and citizenship in the curriculum. *London Review of Education*, 6(1), 5-10.
- Statistique Canada. Consulté le 15 mars 2009. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.statcan.gc.ca/>
- Stotsky, S. (1999). Multicultural illiteracy. *School Administrator*, 56(6), 20-22.

Su, Y. (2007). Ideological representations of taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205-237.

Symposium sur la PAL (2006). *Consulté le 15 mars 2009*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.curriculum.org/LNS/PAL/files/RapportdeSynthese.pdf>

Taguieff, P.A. (1987), La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles. Paris, Gallimard.

Travaux publics et Service gouvernementaux Canada. *Consulté le 15 mars 2010*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.btb.gc.ca/btb.php?lang=fra&cont=039>

Trudel, P. (2000). Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire... *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53 (4), 528-540.

Tormey, R. (2006). The construction of national identity through primary school history: The Irish case. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 311-324.

Tupper, J. (2002). Silent voices, silent stories: The representation of Japanese Canadians in social studies textbooks. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 48 (4), pp. 327-340.

UNESCO, (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Consulté le 15 août 2009*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://portal.unesco.org/culture/fr>

Van Dijk, T. (1988). Racisme et discours publics aux Pays-Bas. *Quaderni*. 36, 145-163.

Van Dijk, T. & Wodak, R. (2000). *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European Countries*. Klagenfurt: Drava Verlag.

Walsh, P. (2008). Education and the "universalist" idiom of empire: Irish national school books in Ireland and Ontario. *History of Education*, 37(5), 645-660.

Weber, M. (1995). *Économie et société-2*, Paris, Plon.

Whittingham, J., & Rickman, W. (2007). Controversial books in the middle school: Can they make a difference? *Middle School Journal*, 38(5), 41-45.

Wieviorka, M. (1991). *L'espace du racisme*. Paris: Éditions le Seuil.

Wilson, A. H. (1995). Teaching about africa: A review of Middle/Secondary textbooks and supplemental materials. *Social Studies*, 86(6), 253-259.

Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.