



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Florence Lehmann

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (traductologie)

GRADE / DEGREE

École de traduction et d'interprétation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Traductions/transpositions: Représentations institutionnelles des Premiers Peuples du Canada

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Annie Brisset

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

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

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

P.F. Bandia

G. Sioui

S. Basalamah

L. Boily

Gary W. Slater

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

TRADUCTIONS/TRANSPPOSITIONS :
REPRÉSENTATIONS INSTITUTIONNELLES
DES PREMIERS PEUPLES DU CANADA

PAR
FLORENCE LEHMANN

THÈSE PRÉSENTÉE
À LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES
EN VUE DE L'OBTENTION
DU GRADE DE DOCTORAT
EN TRADUCTOLOGIE

ÉCOLE DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION
FACULTÉ DES ARTS
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: 978-0-494-48403-6
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-48403-6

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 protègent 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

À la mémoire de ma mère
disparue depuis si longtemps déjà

À Bernard et à Thierry

RÉSUMÉ

La critique traductologique postcoloniale a privilégié des altérités éloignées dans l'espace ou le temps. Nous avons voulu porter notre regard sur une altérité qui nous est proche et contemporaine : l'altérité autochtone, vassalisée par un système dans lequel le groupe hégémonique l'a « traduite ».

Notre étude porte sur un ensemble de représentations institutionnelles des Premiers Peuples du Canada et son but est d'éclairer ce qui forme le *cadre de référence* du discours public les concernant, avec une attention particulière portée aux mouvements de *consolidation*, de *déplacement* ou de *subversion* qui s'y exercent.

Nous commençons par rappeler les conditions historiques qui ont présidé aux premières représentations des Autochtones. Nous examinons ensuite les représentations produites dans les sphères institutionnelles parmi les plus déterminantes, celles du droit, de l'école, du musée, et de la langue. En quoi les premières représentations coloniales continuent-elles de filtrer dans les textes juridiques? Comment enseigne-t-on les réalités autochtones historiques et contemporaines aux décideurs de demain? Comment les musées construisent-ils le regard que la population porte sur ces réalités? Quel est le statut des langues autochtones au regard de celui dont bénéficient les deux langues « officielles » de la colonisation et quel soutien leur apporte-t-on pour qu'elles puissent assumer leur rôle dans l'éducation et le développement des identités autochtones ou encore nommer la modernité dans la communication? Telles sont les questions auxquelles tour à tour chacun des chapitres s'efforce de répondre.

La création du Dominion du Canada a achevé de définir les « Indiens » en tant que personnes. Dès lors, les rapports de force entre les Premiers Peuples et le pouvoir sont devenus asymétriques, et les institutions canadiennes se sont donné un pouvoir d'influence considérable en matière de représentation des altérités indigènes, mais aussi sur la production et la reproduction de ces représentations. Il importe que tout sujet, qui lit et interprète l'altérité à travers les représentations symboliques qui peuplent son cadre de référence, soit conscient de la prédominance, dans le discours public, des représentations projetées par les institutions. Ainsi, en cherchant à circonscrire les rapports de force qui concourent à la représentation de l'altérité autochtone, nous avons prêté une attention particulière à la position des sujets qui représentent et à celle des personnes qui sont représentées. Cela nous a permis de relever des lieux où l'on pourrait intervenir pour favoriser la reconnaissance des altérités indigènes au Canada.

ABSTRACT

To better understand the relationship to Otherness, postcolonial translation theorists have examined cultures that are far away in space or time. This dissertation takes an alternative approach by examining a contemporary, nearby Other, that is Native People who have been dominated over in a system that has "translated" them.

This study analyzes a set of institutional representations of Canada's First Peoples. Its goal is to shed light on how these representations create a *frame of reference* that impacts public discourse about these people. Particular attention is paid to movements of *consolidation*, *displacement*, or *subversion* exercised within these frameworks.

The review starts by recalling the historical conditions governing the first representations of Native People. It continues by analyzing the representations produced among the spheres of greatest influence: the legal, educational, museological, and linguistic institutions. How do the earliest colonial representations continue to filter through in present-day legal texts? How to educate tomorrow's decision makers about historical and current Native realities? How do museums construct the population's views of these realities? What is the status of Native languages against that of the two "official" languages of colonization? What support do Native languages receive, to allow them to assume their role in education and the development of Native identities, or for defining what is modern? These are the questions that each chapter explores and answers.

The creation of the Dominion of Canada put the last touch to the definition of "Indians" as persons. Henceforth, power relations between First Peoples and colonizing forces became asymmetrical, and Canadian institutions got considerable powers of influence, not only over representations of the Native Other, but also over the production and reproduction of these representations. It is important that the subject, who reads and interprets Otherness through the symbolic representations that impact his/her frame of reference, be conscious of the predominance, in public discourse, of representations projected by institutions. This dissertation has attempted to uncover the competing power relations that are at work in representing Native People, while focusing on the position of people who represent, and on the position of those who are represented. This has led us to foreground areas of possible intervention favouring the recognition of Native people in Canada.

REMERCIEMENTS

Je me rappelle un jour sombre de septembre 2001. J'annonçais à Annie Brisset, ma directrice de thèse, que je me retirais du doctorat. Il n'en fut point. Madame Brisset me conseilla de prendre une année de congé, ce que je fis, soulagée de ne pas avoir à prendre une décision aussi définitive. Ne serait-ce que pour cela, je veux lui dire merci. Je tiens aussi à la remercier de son soutien sans faille tout au long de la rédaction de cette thèse. Ses conseils et commentaires auront été tous plus précieux les uns que les autres, et ses encouragements infinis.

Je tiens aussi à remercier les membres de mon jury de soutenance : Lise Boily, Paul Bandia, Salah Basalamah et Georges Sioui. Leurs commentaires avisés, et la discussion animée qui a marqué la soutenance, m'ont permis d'envisager l'avenir avec confiance et de voir peut-être comment, à partir de ma thèse, je pourrais agir au service des populations autochtones canadiennes.

Je remercie Élisabeth qui a fait preuve de compréhension et d'une grande flexibilité à mon égard, alors que je devais aussi m'acquitter de mes fonctions professionnelles, et qui n'a pas manqué de m'encourager. Je termine par un clin d'œil à Emmanuel, qui m'a fait découvrir d'autres horizons (et d'autres altérités) et m'a permis de reprendre mon souffle en m'invitant au Burundi et Rwanda.

Merci enfin à ma famille et à mes amis de leur soutien et de leur compréhension. Ils auront dû composer avec mes nombreux silences.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ILLUSTRATIONS	vi
INTRODUCTION	1
0.1 Le traducteur, rouage de la communication interculturelle	1
0.2 Pour une meilleure compréhension de l'altérité	3
0.3 Le tournant culturel en traductologie	6
0.4 Le locuteur et son cadre de référence	11
0.4.1 La critique anthropologique	12
0.4.2 La critique postcolonialiste	13
0.5 Les Premiers Peuples du Canada : quelles représentations?	16
CHAPITRE 1 : REPRÉSENTATIONS HISTORIQUES	23
1.1 À la recherche du Soi perdu : l'Europe du Moyen-Âge	25
1.2 Petit Autochtone deviendra grand, chrétien et classique	27
1.3 L'altérité autochtone : négatif d'une identité qui se constitue	29
1.4 Le cadre religieux	33
1.5 <i>Culture</i> européenne contre <i>nature</i> autochtone	36
1.6 S'adapter pour mieux régner : l'imposition d'un système politique	39
1.7 L'effacement territorial	42
1.8 L'effacement symbolique : l'écriture contre l'oralité	44
1.9 L'ancrage européen des premières représentations	47
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS INSTITUÉES	49
2.1 La <i>Proclamation royale de 1763</i> : sauvages mais relativement égaux	50
2.2 La <i>Loi constitutionnelle de 1867</i> : les Autochtones « matières » à oublier	59
2.3 Du « sauvage » à l'Indien : les <i>bienfaits</i> de la civilisation	64

2.4 La <i>Loi constitutionnelle de 1982</i> : vers une réintégration de l'altérité indigène	70
2.5 La réaffirmation des « deux peuples fondateurs »	76
CHAPITRE 3	
REPRÉSENTATIONS ÉDUCATIVES	78
3.1 Le cadre législatif et pédagogique	80
3.1.1 Le Québec	80
3.1.1.1 Pour une charte des cultures autochtones?	80
3.1.1.2 Du droit des Autochtones à s'éduquer eux-mêmes	82
3.1.1.3 Futur décideur, tu seras <i>Québécois</i>	86
3.1.1.4 Autochtone : ta culture et ta langue, tu apprendras; dans notre monde tu travailleras	88
3.1.2 L'Ontario	91
3.1.2.1 La législation par l'hégémonie, pour l'hégémonie	92
3.1.2.2 Langues et Histoire : l'altérité autochtone en « option »	94
3.1.2.3 Un combat qui reste inégal	100
3.2 Les manuels d'histoire	101
3.2.1 <i>Nouvelle-France Canada Québec</i> : représentation paléontologique des Autochtones	101
3.2.1.1 La chronique de sociétés « primitives »	102
3.2.1.2 Pour qui sonne le glas : la disparition « attendue » des populations autochtones	105
3.2.2 <i>Nouvelle histoire du Québec et du Canada</i> : vers une re(con)naissance de l'altérité autochtone	110
3.2.3 <i>Defining Canada : History, Culture, and Identity</i> : la réintégration des Autochtones	117
3.2.3.1 La reconnaissance des contributions autochtones et des rapports de force	118
3.2.3.2 Le temps de la réflexion et de l'analyse critique	125
3.2.3.3 L'importance de la formation des enseignants	129
3.3 Vers une ouverture?	131
CHAPITRE 4	
REPRÉSENTATIONS MUSÉALES	135
4.1 Deux conceptions de la culture : conservation ou pratique	136
4.2 Le point de vue autochtone : « Nistitapiisinni : Our Way of Life »	142
4.2.1 Stratégies de représentation	144
4.2.2 Le récit <i>Nitsitapiisinni</i> : regards croisés	148

4.3 L'intégration de la perspective autochtone « L'Art d'ici »	153
4.3.1 Le Musée des beaux-arts du Canada : nouvelle politique de représentation	154
4.3.2 Quelle représentation?	157
4.4 Un récit hégémonique : le Musée canadien des civilisations	160
4.4.1 La Salle du Canada et la Grande Galerie : qui représente?	164
4.4.2 Des représentations traditionnelles	170
4.5 Quel bilan?	182
CHAPITRE 5	
REPRÉSENTATIONS ET INSTITUTIONS LINGUISTIQUES	186
5.1 L'état des langues autochtones au Canada	187
5.2 L'appui fédéral aux langues autochtones	193
5.3 Programmes provinciaux ou territoriaux	205
5.3.1 La Colombie-Britannique : une reconnaissance des langues autochtones	205
5.3.2 Le Nunavut : la contrainte du bilinguisme fédéral	207
5.3.3 Tendance à l'amélioration	212
5.4 Initiatives autochtones	213
5.5 Le soutien des universités	221
5.6 L'édition comme outil de revitalisation : le rôle du Conseil des Arts	230
5.7 Trop peu trop tard	234
CONCLUSION	237
BIBLIOGRAPHIE	246
ANNEXE	266

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Illustration	Page
Couple d'Indiens autour de « l'arbre aux fruits d'or »	28
Musée traditionnel c. National Museum of the Amercian Indian	141
Carte du territoire nitsitapii	150
Intérieur de la maison salish	174
Masques derrière un écran	182
Répartition des langues autochtones au Canada	187
Population ayant une langue maternelle autochtone	189

INTRODUCTION

0.1 LE TRADUCTEUR, ROUAGE DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Le traducteur est un lecteur avant d'être l'auteur d'une traduction. Il doit d'abord saisir le sens du texte original et sa construction. Mais comment aborde-t-il ce texte? Qu'est-ce qui lui permet de le comprendre pour le traduire? Pendant longtemps, on a considéré la traduction du seul point de vue de la langue. L'approche fonctionnaliste qui s'est développée dans la période poststructuraliste (Reiss et Vermeer 1984, Nord 1997) a mis au premier plan l'usage de la traduction, son objectif de communication ou *skopos*. De par sa fonction, le traducteur traduit *pour* un public, défini ou sous-entendu, large ou restreint (employés d'une entreprise, utilisateurs d'un produit, population générale...), dans le but de *communiquer* un message (note de service, mode d'emploi, discours électoral...). Comme tout participant à un acte de communication, il formule sa traduction en fonction de la manière dont il s'en *représente* la destination et les destinataires, avec qui il partage un certain « cadre de référence » (Gutt 2000 : 386).¹ La lecture du texte à traduire s'effectue généralement à partir de la société cible, comme s'attache à le démontrer l'école allemande du *skopos* mentionnée plus haut.² Mais elle a avant tout, comme point de départ, le traducteur et sa position discursive. En effet, celui-ci ne peut pas lire le texte à traduire sans que soient mobilisées ses connaissances antérieures, aussi bien que ses opinions et ses croyances (De Villiers 2005 : 192). Il ou elle fait appel à son vécu et à ses compétences, linguistiques et autres.

¹ La mondialisation du marché de la traduction et la concurrence des tarifs aidant, cela n'est plus toujours le cas aujourd'hui. Ainsi, un habitant du Maghreb pourra très bien traduire des textes d'anglais en français (par exemple) pour le marché canadien ou français. À ce sujet, voir Pym (2004).

² L'« acte de lecture » (Iser 1985) a déjà été amplement étudié sous ces différents rapports par les théoriciens de la réception, principalement de la réception esthétique (Jauss 1978).

[L]e critique qui juge une publication nouvelle, l'écrivain qui conçoit une œuvre en fonction du modèle – positif ou négatif – d'une œuvre antérieure... tous sont aussi et d'abord des lecteurs, avant d'établir avec la littérature un rapport de réflexivité qui devient à son tour productif (Jauss 1978 : 44).

Ici intervient ce que Jauss appelle l'« horizon d'attente » (Ibid : 46). Jauss s'en tient à l'étude d'œuvres littéraires et à ce qu'évoque la lecture d'un nouveau texte par rapport aux « attentes » et aux « règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs... ont familiarisé » le lecteur (Ibid : 50-51). Or la notion d'horizon d'attente peut aussi s'appliquer à d'autres secteurs de la communication sociale ou à des objets de connaissance (De Villiers 2005 : 198). Pour prendre les représentations des peuples autochtones canadiens, objet de notre étude, une personne qui a l'habitude qu'on donne de ces peuples l'image de gens sous tutelle, notamment dans les médias, sera sans doute surprise par une exposition où ceux-ci se présentent d'une façon qui correspond à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette personne sera peut-être moins encline à reconduire des images négatives des Autochtones, car l'exposition aura remis en cause certains présupposés qui forment son horizon d'attente. Un article sur le dynamisme économique de la communauté autochtone de Mashteuiatsh (Québec) pourra avoir le même effet (Grégoire 2006 : 48). Pour comprendre les contraintes que l'horizon d'attente impose sur la lecture (et sur la traduction), il convient d'étudier les représentations d'un objet de discours – ici les Premiers Peuples du Canada – dans une perspective de simultanéité, c'est-à-dire dans un état donné de société. Cela permet de relever des « contiguïtés discursives », représentatives de certaines opinions, croyances et valeurs que partagent, autour de cet objet, des personnes vivant à une même époque et en un même lieu et de comprendre, en partie, comment se constituent ces représentations

collectives et comment elles sont diffusées et reproduites (Brisset 2004 : 48).³ C'est ainsi que se révèlent les attaches discursives de certains choix de traduction que le texte original ne justifie que partiellement ou pas du tout. Autrement dit, la « raison traduisante » (Deguy 1984) est à chercher aussi dans la société qui appelle une traduction, dans le discours social en tant qu'il forme le cadre de référence du traducteur et plus largement du groupe social auquel il appartient. Il est ici plus juste de parler d'un *cadre de référence* commun à des contemporains que d'horizon d'attente : cette dernière notion renvoie aux « attentes » et aux interprétations individuelles de chacun, ce qui la rend difficile à cerner. C'est donc sur cette partie de la communication, à savoir le *cadre de référence*, que porte notre travail, dans la mesure où celui-ci influence le rapport à l'altérité que présuppose nécessairement la traduction. À la perspective de simultanéité dont nous avons parlé, nous ajouterons une perspective diachronique. En effet, les représentations qui influent sur les choix de traduction sont le résultat d'interprétations et de réinterprétations passées et présentes. Elles évoluent au fil du temps, des « interprètes » et des circonstances (Selden 1985 : 115-116), mais elles conservent un substrat historique qui contribue à les rendre intelligibles dans le milieu contemporain.

0.2 POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE L'ALTÉRITÉ

On observe aujourd'hui une sensibilité accrue à la diversité culturelle. Au sein d'institutions internationales comme l'ONU, on a, depuis l'an 2000, adopté des textes importants visant à soutenir cette diversité et à favoriser une meilleure compréhension des cultures dans le monde : Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle

³ Brisset transpose à l'étude de la traduction les travaux de Gumbrecht (1997), qui s'est intéressé à certaines représentations diffusées simultanément dans l'Allemagne de 1926 aussi bien par des grands penseurs comme Heidegger que par des écrivains populaires.

(2001), Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO (2003) ou Déclaration des droits des peuples autochtones (2006). Ce dernier texte est de loin le plus important. Il exprime la reconnaissance de l'altérité indigène en termes de *droits* des peuples autochtones et de mesures à prendre par les États *pour les faire respecter*. Ces droits touchent le cœur même des identités indigènes. Les populations autochtones ont des cultures distinctes, qu'elles sont en droit d'« observer » (art. 12). Elles doivent ainsi pouvoir « revivifier », « utiliser » et « développer... leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature » et les « transmettre aux générations futures » (art. 14). En outre, l'enseignement doit être dispensé « dans leurs propres langues, conformément à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage », même dans les écoles non autochtones (art. 15). Au-delà du respect de l'identité de ces populations, il y a une volonté de rétablir une égalité entre les peuples. Cette égalité passe par la sensibilisation du public (au sens large du terme) à la diversité culturelle et à la réalité des peuples autochtones. À cet égard, on demande aux États d'intervenir par le biais de l'éducation, des « organes d'information publics » et de la communication gouvernementale (art. 16 et 17). La Déclaration des droits des peuples autochtones est le fruit de plus de dix ans de travail.⁴ Elle vient conclure une période au cours de laquelle on est passé de la reconnaissance générale de l'altérité (2001) à celle des Autochtones en particulier (2006). Dans la déclaration de 2001, il était surtout question de sensibiliser les gens aux richesses culturelles du monde, en particulier à la diversité des langues (à noter qu'on mentionne tout de même le respect des « savoirs traditionnels... notamment ceux des peuples autochtones »). La convention sur la sauvegarde du patrimoine immatériel, qui a suivi, vise

⁴ La première version remonte à 1994. Le texte actuel a été adopté par le Conseil des droits de l'homme le 29 juin 2006 (le Conseil remplace l'ancienne Commission des droits de l'homme de l'ONU depuis le mois d'avril 2006). Ce texte devait être présenté à l'assemblée générale de l'organisation avant la fin 2006.

d'avantage les cultures indigènes (même si elle ne s'y limite pas), puisque nombre d'entre elles reposent, à l'origine, sur le signe et des traditions orales. La reconnaissance de l'altérité autochtone a donc fait du chemin. Mais, de la théorie à la pratique, le pas est difficile à franchir. Les déclarations énoncent en effet des dispositions que les États doivent mettre en œuvre pour reconnaître les (droits des) peuples autochtones qui habitent leur territoire. La difficulté vient du fait que les droits de ces peuples empiètent ou peuvent empiéter sur ceux des groupes appartenant au groupe hégémonique et donc les remettre en cause. Au Canada, ce sont les droits des populations francophones et anglophones (en situation majoritaire ou minoritaire), acquis depuis la création du Dominion, qui seraient remis en cause. En outre, reconnaître les droits des Autochtones demanderait qu'on admette les erreurs commises par les autorités dans le passé et qu'on ait la volonté politique de financer les mesures visant à asseoir cette reconnaissance.⁵ On note cependant une meilleure reconnaissance de la présence des populations indigènes dans l'histoire du Canada et de leur contribution dans la construction du pays (par le biais de certains manuels d'histoire canadienne ou d'expositions de musées), ainsi qu'un soutien accru des langues et des cultures de ces populations. Toutefois, cette reconnaissance est encore sujette aux aléas des décisions politiques. Tant que les droits des Autochtones ne seront pas reconnus par la loi au même titre que ceux des populations anglophones et francophones en situation minoritaire (que ce soit dans la

⁵ Cela n'est pas sans rappeler que les autorités coloniales britanniques voulaient assimiler les Autochtones à la population dès la première moitié du XIX^e siècle, car la gestion des affaires indiennes « coûtait cher » (nous revenons là-dessus dans le deuxième chapitre). Il est intéressant de noter que le représentant du Canada au Conseil des droits de l'homme a voté contre la Déclaration des droits des peuples autochtones en juin 2006, le gouvernement canadien (conservateur) n'étant pas d'accord avec le libellé de certains points importants. Le gouvernement libéral précédent, dirigé par Paul Martin, avait donné son appui de principe au texte. À ce sujet, voir l'article de Radio-Canada (<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2006/06/29/007-onu-autochtones.shtml>, page consultée le 29 juin 2006) et le communiqué de presse du Conseil des droits de l'homme, du 29 juin 2006 (<http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/view01/B20EBDAF668EA646C125719C006E90E8?opendocument>; page consultée le 12 novembre 2006).

Constitution canadienne ou dans la *Loi sur les langues officielles* du pays), les langues et les cultures indigènes resteront inférieures à celles des peuples dits « fondateurs », même si certaines de ces langues ont un statut officiel dans la province ou le territoire où habitent les populations autochtones qui les parlent. Les pouvoirs publics ont donc un rôle important à jouer dans la reconnaissance des Premiers Peuples et, indirectement, dans la projection des représentations qui découlent des décisions et des mesures prises à l'endroit de ces peuples.

0.3 LE TOURNANT CULTUREL EN TRADUCTOLOGIE

Notre propos est de contribuer à une meilleure compréhension de la communication interculturelle et d'apporter notre pierre au volet interculturel de la traductologie, telle qu'elle s'est réorientée à partir de la réflexion postcolonialiste. Dans cette optique, la traduction est vue en termes de rapports de force entre deux cultures. Nous l'avons dit, le traducteur lit et interprète l'altérité à partir de sa propre culture, influencé par l'ici-maintenant de son propre cadre de référence, qu'on peut décrire comme un espace de représentations symboliques, écrites ou visuelles. Dans l'étude qui va suivre, *nous avons pris pour objet de discours les peuples autochtones du Canada. Nous analyserons un ensemble de représentations symboliques institutionnelles formées autour de cet objet* et qui servent par conséquent de cadre de référence pour la société canadienne. Notre propos est de circonscrire les multiples rapports de force qui concourent à la représentation de l'altérité autochtone, en nous attardant sur la position des sujets interprètes/narrateurs et celle des personnes qui font l'objet de l'interprétation. Nous voulons voir comment ces rapports se conjuguent ou peuvent se conjuguer pour susciter les interprétations qui se manifestent alors dans la communication sociale et sont donc susceptibles de se répercuter sur l'*acte traductif*, quelle qu'en soit la

forme. Toute représentation est *déjà* une traduction. C'est pourquoi nous étendons ici l'acte traductif à toute *transposition discursive* (écrite ou visuelle) de la réalité autochtone, cela dans l'esprit de la critique ethnographique qui a suivi les mouvements de décolonisation. Tel est le point d'ancrage de notre étude.

Dans l'évolution contemporaine de la réflexion traductologique, le linguiste Eugene Nida (1959, 1969, 1981), spécialiste des langues amérindiennes et pasteur protestant, est l'un des premiers théoriciens à avoir intégré le rôle de la communication et de la culture dans un modèle et une procédure de traduction. Dès les années 1950, il s'intéresse à la culture dans un but pragmatique parce qu'il voit la traduction (en l'occurrence la traduction biblique) comme un acte de communication. Bien que la visée en soit prosélytique (il s'agit de convertir des populations), l'importance donnée à la transposition culturelle du message est développée pour la première fois à partir des premiers acquis des études culturelles. Cette idée sera reprise pour la traduction de textes *non littéraires* (ou apparentés), notamment en Allemagne par les théoriciens du *Skopos* (Reiss 1984, 1976, Vermeer 1996, Nord 1997) et en France par l'école interprétative (Séleskovitch 1984, Lederer 1994, Israël 2002, Israël et Lederer 2005).

Nida aborde la traduction sous l'angle d'une recherche d'équivalences linguistiques entre des objets et surtout entre des *pratiques culturelles* différentes dans la société source et la société cible. Dans le domaine de la traductologie, il apparaît comme le premier théoricien à souligner la nécessité de modifier et de transposer, parfois radicalement, la forme du message pour que celui-ci soit *recevable* dans la culture d'arrivée. Il est aussi le premier à souligner la *subjectivité* inéluctable de l'interprétation tout en s'attachant aussitôt à baliser l'analyse du sens par une méthode rigoureuse empruntée à la syntaxe générative que Chomsky venait de

proposer. Il faudra attendre les années 1990 et la critique descriptive de l'école de Tel Aviv-Louvain (Holmes et Lambert 1978, Toury 1980, Lambert et Van Gorp 1985, Even-Zohar 1990) pour qu'on envisage la culture sous un angle proprement sociologique et complémentaire à celui des linguistes qui, comme Nida (1959), Mounin (1963) ou Catford (1965), ont marqué la période précédente.

Désormais la traduction est vue comme une pratique sociale, soumise à des contraintes culturelles et donc collectives. La *littérature* demeure toutefois le champ privilégié de cette approche sociologique. Une littérature nationale forme ce qu'Itamar Even-Zohar appelle un polysystème où vient s'insérer la littérature en traduction. Il s'agit donc d'observer la littérature traduite et sa fonction dans le système littéraire de la société cible pour voir en quoi les normes qui régissent celle-ci ont pu motiver les choix des traducteurs. Cette conception sociologique du traduire, développée par Gideon Toury (1980, 1995), explique les choix de traduction comme venant non plus seulement du texte source, mais encore de la société réceptrice : ils sont « fonctionnels » par rapport aux normes linguistiques et littéraires qui forment l'horizon d'attente des traducteurs à un moment et en un lieu donnés.⁶ Cette critique *fonctionnaliste* introduit une dimension sociale qui n'était pas théorisée de façon explicite dans les modèles précédents. Cependant, ce modèle possède ses limites. En effet, il restreint le contexte socioculturel, ainsi que les normes, aux institutions *littéraires* (choix des textes importés, conventions de la littérature). Il restait à sortir du cadre de la littérature pour confronter la traduction avec l'ensemble du discours social : « le sujet récepteur [...] plaque sur l'objet [d'observation] la grille de présupposés culturels, idéologiques, expérientiels,

⁶ On a vu que Jauss (1978) définit l'horizon d'attente comme l'expérience qu'ont les lecteurs d'œuvres déjà lues. Cette expérience détermine leur façon de recevoir une nouvelle œuvre. Antoine Berman (1995) le voit comme l'ensemble des discours sur un sujet donné présents dans l'espace-temps du traducteur, discours qui orientent les choix de traduction.

intellectuels qu'il s'est constitué. » (Folkart 1991: 310). Au-delà des conventions littéraires, il existe des représentations (idées, valeurs...) qui forment plus largement le cadre de référence du traducteur et qui informent l'interprétation et la réexpression du texte de départ. Tel est l'objet du courant sociocritique (ex : Brisset 1990, Gouanvic 1999, Simeoni 1995, 1998), qui étudie le rôle des idéologies dans la traduction : comment les objets de discours ainsi que les récits et les argumentations qui les prennent en charge influencent la sélection, la lecture et la réécriture des textes étrangers, qu'ils soient littéraires ou non littéraires.

Ce courant rejoint les travaux sur la traduction issus du postcolonialisme, comme ceux de Cheyfitz (1991), Niranjana (1992) ou Rafael (1993). L'optique est alors celle du *rapport de forces* entre les deux cultures ou les deux groupes sociaux que la traduction met en présence. Celle-ci est analysée soit comme instrument de domination (ex : traduction et colonisation; Jacquemond 1992, Tymoczko 1999), soit comme instrument de réparation (ex : traduction et féminisme; von Flotow 1997).⁷

Les études postcolonialistes, dans lesquelles s'inscrit notre propos, présentent la traduction comme instrument de la colonisation : 1) instrument métaphorique (Cheyfitz 1991) qui permet de dominer l'Autre en le « traduisant » / transportant dans la langue (dominante) du colonisateur; 2) instrument concret de domination lorsque le colonisateur traduit les langues du colonisé (Niranjana 1992). Dans *Translation and Empire*, synthèse des théories postcoloniales de la traduction, Douglas Robinson (1997) souligne à

⁷ Voir à ce sujet Theo Hermans (2006). Cet ouvrage collectif aborde la traduction/représentation de l'altérité de points de vue avant tout non-occidentaux. Il s'intéresse à des langues non-européennes (ex : arabe, chinois, swahili, turc) et fait appel à des disciplines comme l'anthropologie, la muséologie ou la sémiotique. D'autres se sont intéressés à la traduction en Inde (Chakrabarty 1992, Ramakrishna 1997b, Roy 1998, Kamala 2000, Mukherjee 2004, Bates 2006) et dans le Maghreb (Bendaout-Berriane 1995, Hornung 1998, Zeghiche 2004, Keil-Sagawe 2005).

son tour que les institutions politiques, qui ont constitué la pierre angulaire du cadre de référence colonialiste, ont fait de la traduction un vecteur de la domination coloniale.

Ayant pris conscience du rôle préjudiciable des représentations symboliques qui soutiennent la traduction en milieu colonial ou hégémonique, des théoriciens comme Spivak (1992) et surtout Venuti (1995, 1998), préconisent une pratique réparatrice de traduction. Ainsi, en reprenant Deleuze et Guattari (1989), Venuti propose de « minoriser » le cadre de référence et le discours dominants de la société traduisante lorsque celle-ci est en position hégémonique. Cette pratique repose sur le choix de textes susceptibles d'ébranler le cadre dominant (Spivak 1992), de donner une voix à la culture ou au groupe minoritaire. Il s'agit encore d'intervenir directement sur le texte pour faire ressortir le mineur et le marginal (Venuti 1998) ou les silences du discours hégémonique (Spivak), pour déconstruire les préjugés coloniaux (Niranjana 1992), patriarcaux (Maier 1985, Chamberlain 1992, von Flotow 1997) ou tout autre type d'exclusion comme l'homosexualité (Harvey 2003), présents dans l'original ou dans la société réceptrice.

Ces différentes approches se concentrent sur la traduction comme *pratique sociale* inscrite dans un espace-temps et sur la *subjectivité collective* du traducteur, tributaire de cet espace-temps. L'espace-temps du traducteur est traversé de *représentations symboliques* diffusées dans le discours et les institutions de la société qui produit la traduction.

D'autres disciplines, comme l'anthropologie ou la critique postcolonialiste se sont intéressées à ce problème : dire l'Autre est un *acte traductif* qui interroge la position du sujet « traduisant ». C'est dans cette voie que notre étude voudrait s'engager en déplaçant l'acte de traduire hors du champ linguistique ou littéraire qu'on lui assigne habituellement. Si traduire,

c'est dire le sens de l'Autre, il importe alors d'examiner des formes de traduction qui contribuent à produire des représentations minorisantes de cet Autre.

Les années 1980 ont marqué le « tournant culturel » des études traductologiques. Depuis cette époque, la traductologie a évolué vers l'étude des échanges interculturels et des effets sociaux de la traduction prise au sens le plus large. Aujourd'hui, la traduction englobe toute forme de transposition d'une culture dans une autre. C'est dans cette nouvelle branche, celle des transferts interculturels, qui jouxte la pragmatique de la communication, que nous avons voulu situer notre travail.⁸

0.4 LE LOCUTEUR ET SON CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence du sujet est au centre de la représentation, que celle-ci se fasse par le biais de l'oral, de l'image ou de l'écriture (y compris de la traduction). En effet, on s'accorde aujourd'hui à dire que toute pratique s'inscrit dans le cadre d'institutions, appartenant à un lieu et à une époque donnés. L'acte de représentation n'est donc pas neutre ou innocent, mais guidé par le cadre de référence de celui qui s'exprime. En retour, la représentation qu'il ou elle projette peut consolider ou subvertir le cadre de référence, c'est-à-dire les représentations collectives qui le constituent. Sous l'effet d'un discours dominant, nous sommes néanmoins guettés par une certaine « circularité » de la représentation dont le sujet doit être conscient s'il veut contribuer à représenter la différence, sans reconduire indéfiniment les présupposés qui sous-tendent son propre cadre de référence (Iser 1995). Dans l'étude qui va suivre, nous avons voulu porter attention à ces mouvements de consolidation, de déplacement ou de subversion entraînés par les représentations

⁸ À ce sujet, voir la création récente (en 2004) de l'International Association for Translation and Intercultural Studies, premier forum intercontinental de recherche sur la traduction. Y sont notamment associés des anthropologues et des spécialistes de la pragmatique.

institutionnelles, privilégiant pour cela les sphères juridique, scolaire, muséale et linguistique.

0.4.1 La critique anthropologique

Jusqu'à récemment, la représentation de l'Autre prenait deux formes. Soit le sujet parlait au nom de l'Autre, se faisait son représentant (le « vertreten » de Marx évoqué par Barbara Godard 1990), soit il prenait sa place (« darstellen »). Cela présuppose deux positions différentes du sujet dans l'acte de représentation. Dans le premier cas, le sujet occupe une position extérieure au cadre de référence de l'Autre qu'il prétend définir. Dans le deuxième, il parle depuis une position (soi-disant) intérieure au cadre de référence de l'Autre. Les deux positions sont caractéristiques de ce qui se pratiquait dans l'anthropologie coloniale (Victor Segalen 1921, 1907, James Walker 1917, Maurice Delafosse 1972) – et se retrouvent peut-être encore dans le discours actuel. Il en résultait cette image de l'Autre indigène : arriéré, silencieux, vu à travers le filtre du sujet occidental.

Depuis une trentaine d'années, la méta-anthropologie réfléchit à la façon dont le sujet occidental a jusqu'ici « traduit » l'altérité indigène (Geertz 1973, Clifford 1988, Pratt 1992, Augé 1994) : elle s'intéresse en particulier au discours de l'anthropologue, à la façon dont le récit prend en charge les représentations de l'Autre.

Le lien étroit entre le sujet et son cadre de référence étant établi, il est nécessaire de revoir l'approche de la représentation de l'Autre. En voici brièvement les étapes. Premièrement, dans une situation d'observation – et par la suite de représentation –, le sujet doit assumer son propre cadre de référence, sa place déterminée comme sujet de l'énonciation. On trouve chez Jeanne Favret-Saada, qui s'appuie sur Benveniste,

l'expression-type de ce questionnement (1977). Deuxièmement, le sujet doit remettre en question sa position, jusqu'ici extérieure, d'observateur : on ne peut observer de l'extérieur sans fausser l'image de l'Autre (Favret-Saada); comment observer l'Autre quand il est si proche de soi (Augé 1994)? De cette remise en question découle une interrogation des valeurs qui permettent de porter un jugement sur l'Autre ou, pour certains, la nécessité de se ranger aux valeurs de l'Autre et le devoir de ne plus occulter les luttes de pouvoir sous-jacentes à la représentation (Geertz 1973, Clifford 1999). Enfin, il faut repenser les raisons de l'observation et remettre en cause les relations de pouvoir grâce auxquelles le sujet sélectionne les objets représentatifs de l'altérité. C'est au prix de ces multiples remises en question que le sujet pourra « traduire » la culture de l'Autre, c'est-à-dire la comprendre sans introduire dans sa représentation des « déterminations qui n'existent pas pour cette culture » (Castoriadis 1975 : 179). De la traduction intraculturelle de l'Autre (comme chez Augé 1994 ou Iser 1995) à la traduction interculturelle (comme chez Bhabha 1994 ou Venuti 1998), l'éthique reste la même. D'où *l'importance d'étudier les représentations collectives qui peuplent le cadre de référence du sujet qui représente l'altérité et la façon dont ces représentations se construisent, se perpétuent ou se déplacent*. Tel est l'objet fondamental de notre étude.

0.4.2 La critique postcolonialiste

Dans le cadre du postcolonialisme, deux courants se distinguent en matière de représentation. Le premier, que je nommerai saïdien, se penche sur le *cadre de référence du locuteur*. Pour Edward Saïd, la représentation est une mise en scène qui prend son sens dans un certain cadre de référence et qui influence ce cadre. Que trouve-t-on dans ce cadre? Le

savoir de l'Autre né de sa représentation dans les structures dominantes (rapports de force), de l'Autre tel qu'il a été *représenté* et non tel qu'il *est*. Nul ne peut ignorer ces représentations qui peuplent son espace. Dans le cas contraire, la représentation est empreinte de la vision occidentale de l'Autre et, par conséquent, on risque de reconduire ces *représentations*. À noter que ces représentations émanent souvent des *institutions*. Il est donc nécessaire de *définir la politique en matière de représentation, de démêler les images projetées au niveau officiel et de connaître les moyens employés pour les disséminer*.

Le deuxième courant, issu des travaux d'Homi Bhabha, se concentre sur la *position du locuteur dans l'acte de représentation*. Selon Bhabha (1994), il faut reconnaître les différences, l'histoire et la culture de l'Autre dans la représentation du sujet colonial. Ces différences s'articulent dans l'acte même de l'énonciation, ce qui remet en cause l'espace de représentation. L'énonciation, qui doit se voir en termes de performance, s'effectue dans un espace hybride, interculturel, un *entre-deux* ou *tiers espace*, qui représente le lieu d'articulation des différences, de négociation des valeurs culturelles et des espaces, ancré dans l'ici-maintenant.

Le courant de Bhabha remet en question l'illusion du *sujet transcendantal*, sujet qui aurait des connaissances en dehors de tout cadre de référence et serait capable d'ignorer les représentations qui peuplent son cadre. Dans le cas contraire, la rencontre entre le Soi et l'Autre (lors de l'acte de représentation) serait violente. L'*entre-deux*, l'espace entre les deux cultures en contact, constitue, dans ce contexte, une zone (idéale) d'instabilité qui permet au sujet postcolonial de se représenter de l'intérieur plutôt que d'être représenté de l'extérieur (du dessus) par ledit sujet transcendantal.

Dans la lignée de Bhabha (1994), la critique postcoloniale met plus l'accent sur la position du locuteur que sur le cadre de référence. Elle s'accorde à reconnaître le besoin de concevoir les différences, de faire une place à l'Autre, de lui donner une voix. En ce sens, elle reconnaît la violence de la représentation de l'Autre par le Soi et préconise une politique d'intervention. Pour ce faire, la voix de l'Autre doit s'exprimer de l'intérieur du cadre dominant. Elle vient alors constituer un *contre-discours* dont le but est de déstabiliser le discours dominant. Si les stratégies varient quant à la façon d'intervenir, la tendance générale semble être de revendiquer une position « indigène » et hybride à la fois.

Toutefois, comme le fait remarquer le théoricien du postcolonialisme Terry Goldie (1995 : 234), la position du locuteur fait problème dans un pays comme le Canada où le Soi et l'Autre vivent sous le même toit (et dans le même espace?). Il fait en cela écho à Augé qui se demande comment on peut faire de l'ethnographie chez soi, comment on peut représenter l'Autre quand il est si proche du Soi (1994 : 68-9).

La critique traductologique postcoloniale aborde la relation entre l'identité et l'altérité comme une relation « à distance » (historiquement ou géographiquement éloignée), où le Soi serait *ici* et l'Autre *ailleurs*. Lorsqu'il est effectivement ailleurs, l'étranger est maître (et *même*) dans son propre fief, à défaut de l'être dans la culture qui le traduit. Toutefois, au Canada, l'ici et l'ailleurs des Autochtones et des non-Autochtones se confondent. Les populations indigènes sont toujours en position de vassalisation, comme au temps de l'Amérique du Nord britannique, lorsque les autorités coloniales ont commencé à les « traduire » dans la culture qui allait prendre le dessus. Il faut donc repenser la traduction de la différence autochtone, car si la position extérieure de l'agent « traduisant » pose toujours

problème, il faut aussi voir qu'il s'agit *nolens volens* d'une position de supériorité. La culture à laquelle appartient cet agent est hégémonique par rapport aux cultures autochtones. Dans la traduction, c'est-à-dire dans la représentation des altérités indigènes canadiennes, il est donc particulièrement important de prendre en compte la position des personnes qui sont « traduites ». En effet, il s'agit de transposer non seulement des altérités autochtones, mais aussi des personnes qui sont (ou devraient être) à parité avec les sujets qui se sont arrogés le droit de les traduire.

0.5 LES PREMIERS PEUPLES DU CANADA : QUELLES REPRÉSENTATIONS?

Les Premiers Peuples sont, avant tout, sous la tutelle des institutions canadiennes (fédérales, provinciales ou territoriales), aux mains des groupes issus de la colonisation (à l'exception du Nunavut). Ils sont « prisonniers » d'un discours que, dans bien des cas, ils ne maîtrisent pas. Ainsi, on les *définit* dans des textes législatifs (c'est la seule catégorie de personnes à faire l'objet d'une loi la concernant) et, dans le même temps, on les efface (encore en partie) de l'identité collective du pays, en particulier de l'histoire canadienne. Et, lorsqu'ils veulent se prendre en main, on leur en donne les moyens, mais selon des critères définis par l'hégémonie. Les institutions canadiennes ont donc un pouvoir considérable en matière de représentation des altérités indigènes, mais aussi d'influence sur la production et la reproduction de leurs représentations. C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur la manière dont les Autochtones sont « traduits » dans le discours institutionnel canadien, à savoir dans les textes juridiques, didactiques et muséaux qui ont jalonné l'histoire du Canada, de la colonisation à nos jours.

Pour comprendre les représentations d'aujourd'hui, il importe de voir quelles conditions historiques ont présidé aux premières représentations lors de la rencontre entre les populations indigènes et les premiers explorateurs et colons européens. Avant d'arriver en Amérique du Nord, les Européens sortaient d'une longue période d'obscurantisme. Ils recherchaient l'altérité comme moyen de retourner à leurs origines et de résoudre une certaine crise d'identité. Dans l'imaginaire européen coexistaient déjà des représentations collectives des contrées recherchées et des populations qui les habitaient. En arrivant sur le continent américain, les explorateurs ont plaqué sur les populations rencontrées les images qu'ils se faisaient d'elles. Il en a résulté des représentations doubles (païens-chrétiens, enfer-paradis, etc.), qui n'avaient rien à voir avec la réalité des populations observées. La rencontre a mis en présence des cultures très différentes, les premières reposant sur l'écriture, les secondes sur la tradition orale. Comme les Autochtones voyaient dans l'écriture quelque chose de magique et que l'écriture était aux mains des pouvoirs dominants, la représentation de l'altérité s'est faite à sens unique : l'identité coloniale devient européenne d'Amérique du Nord, et l'altérité indigène.

Lorsque les Européens se sont établis définitivement en Amérique du Nord (*Proclamation royale de 1763*), a commencé à se construire une identité euro-nord-américaine, dont émergera la confédération canadienne. Le Canada est né de la *Loi constitutionnelle de 1867*. C'est un pays construit par des populations d'origine européenne et pour elles. Que sont devenues les premières représentations des Autochtones? Se sont-elles retrouvées dans les textes de loi qui ont posé les fondations du pays (*Loi constitutionnelle de 1867* et *Acte des sauvages*)? Nous répondrons à ces questions en revenant sur l'évolution des rapports de force entre les populations autochtones et le pouvoir

colonial et en tenant compte du contexte économique (dans la colonie), politique (relations avec le pouvoir à Londres) et scientifique (rapport à l'Autre) de l'époque. Nous nous transporterons ensuite dans le présent pour voir ce que sont devenues ces représentations dans la *Loi constitutionnelle de 1982* et la *Loi sur les Indiens*. L'étude de ces deux lois permettra de montrer que les prémisses qui ont permis la vassalisation des Autochtones sont toujours là, à savoir qu'il existe toujours une loi qui définit une catégorie particulière d'individus.

Ces lois sont venues asseoir l'identité du groupe hégémonique et une certaine altérité indigène. Mais comment enseigne-t-on l'identité de ce groupe? Nous nous pencherons alors sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires. Nous nous intéresserons aux écoles non autochtones afin de voir comment l'identité des Premiers Peuples est communiquée aux décideurs de demain (les Autochtones sont pris dans un système qui n'est pas le leur). En outre, plus de la moitié des enfants autochtones sont scolarisés en dehors des réserves et des écoles gérées par leur nation. Nous commencerons par voir quelle importance les gouvernements provinciaux accordent à l'enseignement des langues autochtones. Puisque la langue est, pour les peuples indigènes comme pour les autres, un symbole fort de leur identité, cela nous permettra de rendre compte des rapports qu'entretiennent ces gouvernements avec les populations indigènes canadiennes. Nous avons choisi de porter notre regard sur le Québec et l'Ontario pour plusieurs raisons. Le gouvernement québécois traite les populations indigènes qui peuplent son territoire avec une attention particulière, ayant lui-même établi un statut d'altérité vis-à-vis du gouvernement fédéral canadien. Mais fait-il preuve aujourd'hui d'autant d'égards envers ces populations dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada? L'Ontario, même s'il n'a pas de loi sur les langues

officielles, accorde une reconnaissance importante à sa population francophone, tant sur le plan législatif (les lois provinciales existent en anglais et en français) que dans l'éducation (la *Loi sur l'éducation* vise les populations anglophone et francophone de la province) ou les services (les Francophones peuvent recevoir les services publics dans leur langue maternelle). Les populations autochtones bénéficient-elles de la même reconnaissance? Par ailleurs, les deux provinces abritent plusieurs musées nationaux (notamment dans la région de la capitale nationale (Ottawa-Gatineau), qui se veulent les vitrines de l'identité canadienne et de ses composantes. Imaginons un instant un élève d'Ottawa, qui suit un cours d'histoire canadienne et qui, dans le cadre de ce cours, est amené à voir l'exposition sur l'histoire du Canada, au Musée canadien des civilisations. Quelles images va-t-il retenir des Autochtones? Les représentations des altérités indigènes projetées par son manuel et par l'exposition se complètent-elle ou s'opposent-elles? Qu'en est-il d'un élève, à qui l'on enseigne l'histoire d'un point de vue plus québécois? Étant donné la dynamique qui existe entre un locuteur et son cadre de référence, il sera intéressant de voir quelles représentations de l'altérité peuvent coexister dans ce cadre et influencer le locuteur dans sa perception des Autochtones (ici, des élèves). Nous avons étudié trois manuels d'histoire : deux éditions différentes d'un manuel québécois de quatrième année du secondaire (1986, 1992) et un manuel ontarien de douzième année (2005). Nous les avons choisis parce qu'ils portent spécifiquement sur l'histoire québécoise et canadienne et qu'ils ont été approuvés par les gouvernements respectifs de chaque province (nous supposons donc que les représentations qui en émanent ont aussi été approuvées). Étalés dans le temps, ces manuels permettront de montrer comment l'enseignement de l'identité des Premiers Peuples a évolué au cours des vingt dernières années.

Les musées jouent aussi un rôle important dans la traduction de l'identité et de l'altérité. Comme ils sont fréquemment visités par des élèves dans le cadre de leurs activités scolaires, ils peuvent contribuer à renforcer ou à contrer des représentations collectives enseignées aux élèves. Mais leur rôle n'est pas purement pédagogique. Il est aussi celui de la construction des identités (Bennett 1995). De quelles identités s'agit-il et sous quel angle les présente-t-on? Nous commencerons par voir ce qu'est un musée et ce que les peuples autochtones pensent de la conservation muséale. Cela nous permettra de dégager les rapports de force qui sous-tendent la représentation muséale. Ce cadre établi, nous verrons comment les peuples autochtones sont représentés et comment s'effectue la rencontre entre les altérités représentées et l'identité dominante, que cette dernière soit présente implicitement ou explicitement, ou qu'elle soit symbolisée par le musée (institution régie par des pouvoirs hégémoniques). Nous avons choisi trois expositions, complémentaires dans leur façon de représenter les peuples autochtones. La première montre une altérité qui serait représentée selon des valeurs qui lui sont propres (*Nitsitapiisinni* du musée Glenbow, à Calgary), la deuxième une identité qui serait Autre (*L'Art d'ici* du Musée des beaux-arts du Canada, à Ottawa), et la dernière une altérité qui reste Autre (la *Salle du Canada* et la *Grande Galerie*, vues comme un tout, du Musée canadien des civilisations, dans la capitale nationale). Ces expositions nous permettront en outre de faire le lien avec l'éducation puisque les deux dernières se situent dans la même province que les manuels d'histoire étudiés dans le chapitre précédent.

Pour approfondir la reconnaissance que les institutions accordent aux Autochtones, nous allons, pour terminer, nous pencher sur le soutien dont bénéficient les langues indigènes. Ces langues sont, pour la plupart, menacées de disparition à court ou moyen terme. Or, aux yeux

des Autochtones, la langue est le symbole même de leur identité. Que font, au premier chef, les gouvernements (fédéral et provinciaux) pour reconnaître ce fait et soutenir ces langues, tant au niveau de la législation que des programmes de subventions? Il sera intéressant de voir quels programmes existent au gouvernement fédéral, puisqu'on se trouve toujours dans une logique coloniale (qui dit langues officielles dit anglais et français). Côté provincial, nous nous tournerons vers le Nunavut et la Colombie-Britannique. Le Nunavut est peuplé à 85 pour cent d'Inuit. Pourtant, les langues qui font foi pour les lois territoriales sont l'anglais et le français. Nous verrons donc ce qui est fait pour soutenir l'inuktitut et l'innuinaqtun, langues parlées par la majorité de la population, et indirectement pour que les Inuit retrouvent leur identité. Quant à la Colombie-Britannique, elle compte la plus grande diversité linguistique de tous les territoires et provinces du Canada. Si elle ne compte pas de loi sur les langues officielles, la province a malgré tout donné un statut quasi officiel aux langues autochtones en créant, en 1990, le First Peoples' Heritage, Language and Culture Council. Le soutien aux langues autochtones ne se limite pas à l'action des gouvernements. De par leurs moyens matériels et humains, et par les subventions de recherche que peuvent obtenir leurs professeurs, les universités ont un rôle à jouer dans l'enseignement des langues autochtones, dans la recherche linguistique et dans l'aide à l'édition. De leur côté, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le Conseil des arts soutiennent les langues indigènes, l'un par l'octroi de subventions de recherche, l'autre par l'aide à l'édition et à la diffusion des langues.

Lischke et McNab (2005 : 13) font remarquer que le « *mythe de l'Indien* » reste bel et bien présent dans la communication sociale et qu'il continue à exercer une grande influence sur *notre façon de percevoir* les populations indigènes. Ils touchent là deux points centraux

de notre étude. Les Autochtones ont longtemps été représentés par les non-Autochtones et le sont encore souvent, même s'ils se font mieux entendre aujourd'hui. En raison de ce déséquilibre, le cadre de référence de chacun est beaucoup plus influencé par les représentations qui émanent de personnes appartenant aux groupes dominants que par celles que projettent les Autochtones d'eux-mêmes. Lischke et McNab veulent contribuer à changer les images des Premiers Peuples véhiculées par le discours social, en faisant ressortir la multiplicité et la particularité des voix et des représentations indigènes. On peut effectivement rétablir un équilibre des représentations, et par là-même corriger l'image que nous avons des Autochtones, en donnant la parole à ces derniers. Ce n'est toutefois qu'une solution. Nous l'avons dit, les populations indigènes sont prises dans un système qui est aux mains de l'hégémonie. Il faut aborder la question de la représentation des Autochtones aussi par ce biais-là. Nous allons donc voir quelles représentations des altérités autochtones émanent du discours institutionnel et comment ces représentations se construisent. C'est une condition nécessaire si l'on veut agir sur le discours social et modifier les représentations des altérités autochtones qui peuplent aujourd'hui le cadre de référence des groupes hégémoniques et des décideurs. C'est la visée ultime du travail qui va suivre.

CHAPITRE I

REPRÉSENTATIONS HISTORIQUES

« Il faut [...] aborder les questions de géopolitique que pose toute poétique d'invention de la réalité [...] : La réalité de qui? Le nouveau monde de qui? Où se place-t-on exactement pour écrire? » (Clifford 1996 : 14)

Lorsque les premiers explorateurs européens ont posé le pied sur le continent américain, ils n'étaient pas « vierges » de toute réalité, de toute vision du monde. Ils arrivaient de l'Europe du Moyen-Âge finissant. C'est de cet espace-temps qu'ils ont abordé et interprété les populations qu'ils ont rencontrées. Nous nous proposons d'établir comment les premiers explorateurs se représentaient les Autochtones au début de la colonisation de l'Amérique du Nord. À quoi ressemblaient les sociétés européennes au moment de la conquête de l'Amérique? Nous rappellerons ce qu'elles recherchaient et en quoi cela a influencé leur façon de voir et de décrire l'altérité indigène. Nous dresserons un tableau des représentations des réalités autochtones et nous ferons voir en quoi celles-ci s'inscrivent dans le cadre de pensée européen de l'époque. Nous expliquerons enfin comment ces représentations ont dominé le discours pendant si longtemps en raison du poids de l'écrit face à la tradition orale (non reconnue) des Autochtones et comment l'imposition d'un système européen a été facilitée par les valeurs autochtones.

Aujourd'hui, nul n'oserait prétendre qu'un locuteur s'exprime hors de toute contrainte extérieure, depuis un tiers espace « neutre » de la représentation.⁹ Il convient donc de

⁹ Pour Homi Bhabha (1994), le tiers espace est le lieu d'articulation des différences et de l'identité, de négociation des valeurs culturelles, ancré dans l'ici-maintenant, le lieu d'intervention, de représentation des

dégager quelques-unes des grandes forces qui influencent la parole ou l'écriture.¹⁰ Dans une situation d'observation, le locuteur doit se faire interprète : « il doit produire des représentations publiques qui ressemblent en contenu aux représentations mentales qu'il a lui-même construites pour se représenter » ce qu'il aura vu ou entendu.¹¹ En d'autres termes, il produit donc « une interprétation de ses propres interprétations » (Sperber 1996 : 57). L'ensemble de ces représentations publiques et mentales constitue les représentations culturelles, c'est-à-dire les représentations qui sont [...] largement distribuées dans un groupe social et qui l'habitent de façon durable » (Ibid : 50). À leur tour, les représentations culturelles viennent habiter l'espace du locuteur, que certains appellent un cadre de pratiques et de codes collectifs (Clifford 1996) ou cadre de l'espace de représentations (Bhabha 1994).

De la relation « cybernétique » qui existe entre un locuteur et son espace de représentations (Iser 1995 : 33), il ressort qu'aucune observation n'est neutre, que la représentation de l'altérité reflète autant la réalité de l'Autre que l'identité du locuteur.¹² Celle-ci se révèle en étudiant les représentations de l'altérité qui habitent l'espace du locuteur, en recherchant les motivations (autres représentations publiques) qui sous-tendent la recherche de l'Autre ou l'intérêt qu'on manifeste envers lui. S'ajoute à cela une dimension historique puisque les représentations se propagent autant dans le temps qu'à l'intérieur d'un groupe ou d'une culture.

minorités et lieu d'hybridité. Michaela Wolf résume bien ce que recouvre cette notion dans « *The Third space in Postcolonial Representation* » (2000).

¹⁰ Luciano Nanni y voit la culture comme lien essentiel du sens, qui donne sens à l'acte de représentation, ce qu'il appelle *intentio culturae* (2000). Foucault, quant à lui, parle de « conditions de possibilités, [de] ce qui donne lieu à la série aléatoire de ces événements et qui en fixe les bornes » (1971 : 55).

¹¹ Pour reprendre les termes de Sperber, les représentations sont faites de représentations mentales (croyances, intentions, préférences, etc.) et de représentations publiques (signaux, énoncés, textes, images, etc.).

¹² Toute représentation enrichit et structure l'espace de représentations du locuteur. Cet espace influence à son tour la création de nouvelles représentations, lesquelles reviennent directement « l'alimenter ».

1.1 À LA RECHERCHE DU SOI PERDU : L'EUROPE DU MOYEN-ÂGE

Pour comprendre l'évolution de la représentation des Autochtones au Canada, il convient de revenir sur ses origines, sur l'horizon d'attente des populations européennes avant la conquête de l'Amérique du Nord. Au sortir du Moyen-Âge, les sociétés européennes ressentaient un certain malaise, notamment sur le plan religieux (Elliott 1970 : 25). Convaincus de la corruption des populations et des péchés de l'homme, les pays d'Europe prenaient petit à petit conscience du besoin d'un pouvoir plus fort pour mettre fin au désordre qui les minait.

Avant même les premières expéditions vers l'Amérique, la conscience collective européenne était remplie de représentations du fantastique et du merveilleux. Quelle ne fut donc pas la surprise des premiers explorateurs à la vue de ces hommes apparemment « normaux » et en aucun cas belligérants (Lafitau 1983 : 66) : « Toutes ces îles sont très peuplées et par les meilleures gens qu'il y ait sous les cieux, car ils ne connaissent ni le mal ni la tromperie » (Colomb 1992 : 221). *Quid* des sauvages poilus chers à la littérature populaire du Moyen-Âge (Elliott 1970 : 24)? Ces représentations venaient s'ajouter aux doutes d'une Europe chrétienne qui se cherchait. Nostalgique des temps meilleurs, il était donc naturel que celle-ci se tourne vers le passé en quête de réponses. Ces réponses, elle les trouvait dans deux traditions qui allaient dans le même sens, les traditions chrétienne et classique : « La tradition chrétienne définissait l'homme selon sa réceptivité à la grâce de Dieu, la tradition classique selon sa raison » (Elliott 1970 : 43). Cette classification permettait de voir et de comprendre le monde dans des limites compréhensibles par l'homme de la Renaissance. De par cette classification essentiellement linéaire, l'Europe voyait le monde en termes de progression (Commission royale sur les Peuples autochtones 1996 : I.3 / 3), d'une vie païenne à la grâce divine d'une part, de la nature à la civilisation d'autre

part, qu'elle exprimait en termes d'oppositions franches : on était païen ou chrétien, grec ou barbare, blanc ou noir. Dans cette logique, l'Europe était fermement convaincue de la supériorité de la religion chrétienne et de la civilisation et donc de sa propre supériorité sur des peuples non chrétiens ou moins avancés. Elle avait d'ailleurs hérité d'une notion d'Otto von Freising¹³ selon laquelle la force et la sagesse se déplacent d'Est en Ouest, à l'instar de la religion (Widukind 1964 : 210).¹⁴

À l'aube des premières expéditions vers l'Amérique, le retour à l'âge d'or de la civilisation ou à la pureté du jardin d'Eden ainsi que la progression d'Est en Ouest de la culture occidentale étaient fermement ancrés chez les populations européennes (Vansina 1985 : 126). Insatisfaite de l'état actuel des choses, l'Europe recherchait ce qu'elle n'était pas ou ce qu'elle n'était plus. De fait, l'Europe n'était plus en contact avec ses propres populations autochtones depuis bien longtemps. Elle ne pouvait cependant pas revenir en arrière, à la recherche de mœurs ou de qualités perdues. C'est donc naturellement qu'elle s'est tournée vers l'extérieur. À défaut de corriger ses propres « vices », elle contribuerait à répandre la culture occidentale vers l'Ouest, à rétablir l'église primitive des apôtres dans un monde nouveau (Elliot 1970 : 25), un monde auquel elle pourrait transmettre la « pureté » à laquelle elle aspirait.

Dans l'ensemble, les expéditions vers l'Amérique s'inscrivaient dans un cadre large : celui de voir et d'apprendre. Cet état de fait se doublait d'une rivalité entre certains pays d'Europe. Toute exploration, toute « découverte » de nouvelles terres et de nouveaux peuples était synonyme de prestige. Si l'Espagne et le Portugal menèrent dans un premier temps,

¹³ Évêque autrichien du 12^e siècle.

¹⁴ « Macht und Weisheit vom Morgenland auf das Abendland übergegangen sind, ein Vorgang, den man schon bei der Religion beobachten konnte. » Dans la même veine, il a affirmé que la culture se déplaçait d'Est en Ouest et trouvait sa perfection dans *l'empire romain* : « Alle Kultur von dem Osten nach dem Westen wanderte und im *Imperium Romanum* ihre endgültige Gestalt bis zum Weltende fanden » (<http://www.abaelard.de/abaelard/030011otto.htm>, page consultée le 30 janvier 2006 : notre traduction).

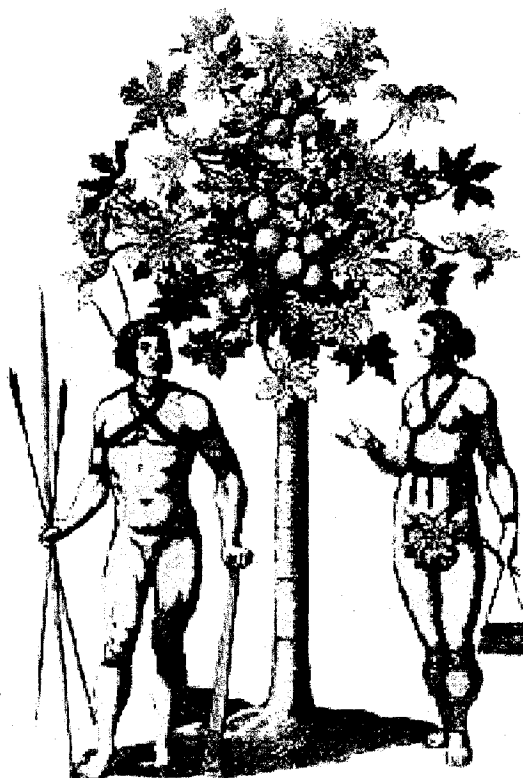
elles furent rapidement suivies de la France et de l'Angleterre. Chaque nouvelle « possession » de terres venait renforcer leur pouvoir économique et militaire vis-à-vis des autres couronnes. Dans ces conditions, il était peu probable que les explorateurs prêtent une quelconque attention à la réalité des peuples qu'ils rencontraient et plus probable qu'ils les voient à travers le filtre de leur propre réalité et des représentations qui l'habitaient.¹⁵

1.2 PETIT AUTOCHTONE DEVIENDRA GRAND, CHRÉTIEN ET CLASSIQUE

Les toutes premières rencontres avec les populations autochtones sont venues confirmer les représentations qui peuplaient l'horizon d'attente européen. Ces populations simplement vêtues et apparemment sans religion, voire sans langage articulé, devaient incarner le jardin d'Eden, à partir duquel on construirait une société meilleure : « je crois que c'est là qu'est le Paradis terrestre, que personne ne peut atteindre hors de la volonté divine » (Colomb 1992 : 392).¹⁶ Comment en aurait-il pu être autrement? L'Europe des XV^e et XVI^e siècles ne pouvait concevoir l'Autre que si celui-ci s'insérait dans une vision universelle du monde. Même si ce que les explorateurs ou les premiers colons voyaient ne correspondait pas forcément à ce qu'ils attendaient, ils réinterprétaient les nouvelles images de manière à ce qu'elles fassent sens par rapport à leur façon de voir le monde (Todorov 1991 : 49; Vansina 1985 : 136) :

¹⁵ D'autres portaient un intérêt sincère pour les Autochtones, dont ils ont relaté les us et coutumes dans les détails (Sahagún), poussant même jusqu'à l'apologie (Las Casas, Lahontan). Reste qu'ils étaient malgré tout ancrés dans leur époque et leur société d'origine. Si Las Casas et Sahagún s'inscrivaient dans le cadre de la conversion des Autochtones à la religion du Christ, Lahontan voyait dans l'Amérique du Nord « un continent à exploiter » (Lahontan 1990 : 46).

¹⁶ Sur le rapprochement entre les Autochtones et la Bible en général, et Adam en particulier, lire Giuliano Gliozzi (2000). Celui-ci montre qu'au cours des siècles, on n'a cessé de vouloir expliquer la présence des populations indigènes en Amérique en fonction de la Bible (qu'on soit d'accord avec cette dernière ou non). L'interprétation donnée était étroitement liée aux intérêts (du moment) des puissances coloniales qui se faisaient concurrence, tant en Europe que sur le sol « américain ».



Gravure du XVII^e siècle, représentant un couple d'Indiens autour de « l'arbre aux fruits d'or » (Lequenne 1991 : 103)

D'un idéal éloigné dans le temps, on passait facilement à un idéal éloigné dans l'espace.¹⁷

Les premières représentations résultèrent en une série d'oppositions qui s'appuyaient directement sur les traditions chrétienne et classique. Les explorateurs voyaient les populations autochtones pour ce qu'ils n'étaient pas eux-mêmes, dans la négation des qualités européennes. Rien d'étonnant dans la mesure où les qualités qu'ils leur attribuaient correspondaient à ce que l'Europe recherchait, à ce qu'elle croyait avoir perdu d'elle-même. Vues par le filtre des traditions chrétienne et classique, les oppositions engageaient en même temps l'idée d'un progrès, qui passait par une *traduction*, comme le souligne Eric Cheyfitz (1991) et en particulier Douglas Robinson (1997) :

¹⁷ Sur les notions de l'espace et du temps, lire Vansina (1985 : 125-133).

De la traduction comme civilisation et « progrès »¹⁸

Autochtones		Européens
païens	—————→	chrétiens
simples / naturels	—————→	évolués / civilisés
ignorants	—————→	savants

Les explorations étaient le moyen pour l'Europe d'aller non pas à la rencontre de l'Autre mais à la rencontre de soi-même. Toute information, toute représentation servait à « alimenter » l'horizon d'attente européen. En outre, la prééminence de l'écrit sur la tradition orale donnait la parole aux Européens, occultant la présence de l'altérité dans le discours européen et donc la possibilité d'une représentation extérieure au cadre européen.¹⁹

1.3 L'ALTÉRITÉ AUTOCHTONE : NÉGATIF D'UNE IDENTITÉ QUI SE CONSTRUIT

La rencontre des cultures européennes et autochtones ne pouvait se limiter à une série de représentations à sens unique. Si les Européens, et plus tard les colons, voulaient arriver à leurs fins, il fallait bien que s'établissent d'abord des rapports avec les Autochtones. Dans un premier temps, les colons et les missionnaires, qui étaient en situation de dépendance économique et militaire, s'adaptèrent aux Autochtones. Pour qu'il y ait un vrai échange, ils

¹⁸ « The study of *translation and empire*, or even of *translation as empire*, was born in the mid- to late 1980s out of the realization that translation has always been an indispensable channel of imperial conquest and occupation » (1997 : 10, nous soulignons). À l'origine de cette réflexion, Eric Cheyfitz porte ce regard sur la colonisation de l'Amérique : « Europeans arriving in America projected this evolutionary scenario that structures the *translatio*, of nakedness and clothing, of muteness and speech, on and as the New World » (1991 : 120). Ce processus d'« évolution » et de « progrès » passe par la *traduction*, c'est-à-dire par la « civilisation » des sauvages

¹⁹ Les travaux des historiens et des anthropologues sur les premiers contacts soulignent abondamment ce trait différenciateur et ses conséquences. Voir, par exemple, la description des rituels entourant ce qu'on appelle la « diplomatie de la forêt » (« forest diplomacy ») et l'importance de la parole donnée, scellée au mieux par la remise d'un *wampum* dont la symbolique échappait aux Européens (Hagedorn 1995 : 394; Lahontan 1990 : 303-310).

devaient accepter leur place à l'intérieur du monde de ces derniers, sans quoi ceux-ci leur assigneraient la place « d'interlocuteur partiel » (Favret-Saada 1977) et ne se dévoileraient pas entièrement. Cette position intérieure fut assumée de façon différente selon le contexte auquel elle s'appliquait. En ce qui concerne la religion, nombreux sont les coureurs des bois qui s'assimilèrent aux sociétés amérindiennes. Mais, comme l'indique Denys Delâge, « il s'est probablement agi d'une intégration d'éléments rituels de la société hôte dans une représentation religieuse dont la structure demeurerait chrétienne » (Delâge 1991a : 76). Il n'en est pas de même pour les missionnaires présents parmi les populations autochtones. Perçus d'abord comme des chamanes, ils assumèrent pleinement ce rôle puisque c'est ainsi qu'on les « acceptait ». Cette position intérieure leur permettait de manipuler les populations et, ultimement, de les convertir au christianisme.²⁰ C'est bien dans l'optique de manipuler que les autorités coloniales s'adaptèrent en matière de politique. Cette adaptation prit une forme sensiblement différente de celle des religieux. Afin de pouvoir négocier avec les Autochtones, les autorités durent apprendre les règles et rituels diplomatiques de leurs hôtes. Fait important, les négociations ne pouvaient se dérouler sans la présence d'interprètes. Ceux-ci, d'origine autochtone ou métisse, devaient maîtriser les deux langues parlées lors des négociations et être au fait des us et coutumes des deux parties pour éviter tout incident diplomatique.²¹ En dehors des négociations avec les Autochtones, les règles et rituels diplomatiques amérindiens ne servirent jamais entre nations européennes, « ce qui signifie

²⁰ Sur ces pratiques de « traduction », voir Gertrudis Payas (2005). Son étude sur la colonisation du Mexique fait ressortir le caractère mutuel de ces « conversions ».

²¹ À noter que le rôle de ces interprètes était beaucoup plus complexe qu'au sens où on l'entend aujourd'hui. On leur attribue même l'adoption de rituels diplomatiques autochtones par les autorités coloniales (Hagedorn 1995). À ce sujet, lire les articles de Nancy Hagedorn, « "A Friend to Go Between Them" : The Interpreter as Cultural Broker During Anglo-Iroquois Councils, 1740-1770 » et « Brokers of Understanding: Interpreters as Agents of Cultural Exchange in Colonial New York ». Il reste, dans certains cas, des lexiques, élaborés pour permettre l'échange et les négociations; à ce sujet, voir l'article de Ginette Demers « L'interprétation et la traduction sur la côte ouest du Canada actuel à l'époque des explorations par mer et des débuts de la traite des fourrures sur le littoral (1774-1880) » (2003).

qu'on y eut recours afin de manipuler les Autochtones » (Delâge 1992a : 143). L'approche était bien différente dans le domaine des techniques guerrières, où les Canadiens assimilèrent complètement les techniques de guerre autochtones. Bien qu'ayant pris une place plus intérieure à la société de leurs hôtes, cette assimilation servait « à des mobiles et à une stratégie d'ensemble correspondant aux intérêts de leur propre société » (Delâge 1992a : 144). Tout cela est bien sûr à relativiser. En effet, les alliances et autres valeurs apportées par les colons s'inscrivaient dans le système de valeurs autochtones. Côté diplomatie, les Autochtones s'alliaient régulièrement à d'autres nations lorsque cela servait leurs intérêts. L'arrivée des Français, en particulier, et le fait qu'ils souhaitent s'allier à eux contre les Anglais, n'avaient donc à priori rien de saugrenu. En ce qui concerne la religion, les Autochtones cherchaient à s'attirer la protection d'esprits qu'ils percevaient plus puissants. Là encore, l'arrivée du « Maître de la Vie » dans l'univers symbolique autochtone n'avait rien d'étrange (Delâge 1991a : 56). Ce n'est cependant pas ce qu'a retenu l'histoire (écrite) de la conquête de l'Amérique du Nord, vue essentiellement d'un point de vue eurocentrique.²²

On ne peut parler de la représentation des Autochtones sans parler de l'identité de la société colonisatrice. En effet, sortis du continent européen, les colons vont s'inventer une nouvelle identité par rapport à leur société européenne d'origine (connue, donc rassurante) et par rapport aux habitants indigènes qui leur servaient de point de repère en l'absence d'un cadre européen qui serait omniprésent (Delâge 1992a : 158-159). Ne pouvant concevoir ce qu'ils ne connaissent pas, les colons, nous l'avons dit, voient les Autochtones pour ce qu'ils

²² L'histoire de l'époque retiendra ce que les Européens ont bien voulu voir, en fonction de leurs croyances. Ce qui est différent n'existe pas ou est transformé de façon à être compris par eux, à défaut de remettre leurs valeurs en cause (Todorov 1982 : 53, 27). « La » version autochtone, présente dans la tradition orale, sera invisible puisque différente (voir plus loin dans le chapitre). Ce n'est que beaucoup plus tard qu'elle sera couchée sur papier. Elle n'en sera pas pour autant plus visible dans la mesure où elle sera influencée « par les conquérants » (Todorov 1982 : 72).

ne sont pas et en l'occurrence dans la négation des qualités qui caractérisent les Européens et donc eux-mêmes (Delâge 1992a : 174). Au départ se crée un nouveau type d'homme : le coureur des bois. De par ses activités, le coureur des bois est souvent en contact avec les populations autochtones. En l'absence d'un cadre rigide, et donc d'un certain contrôle sur ses activités, le coureur des bois va adopter des coutumes propres aux cultures qu'il rencontre. Bien que cela lui serve à tenir son rôle dans la société colonisatrice à laquelle il appartient, il n'en est pas moins un homme à l'identité hybride. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il est vu au sein de cette société ou, plus précisément, pour les caractéristiques autochtones qu'il présente. On dénonce sa fainéantise, son libertinage, son insubordination et on lui « impute un esprit irréligieux » (Delâge 1991a : 75). Indirectement, ce sont les Autochtones qu'on accuse de mauvaise influence sur les coureurs des bois (Delâge 1995 : 63). Comment pourrait-il en être autrement puisqu'aux yeux des colons, les coureurs des bois font partie de la société colonisatrice? Dans ce cadre, les Autochtones servent de miroir à la société colonisatrice. Ils constituent le négatif de ce qu'elle est et lui renvoient l'image de ce qu'elle ne veut pas devenir. Là encore, nous nous inscrivons dans le cadre des traditions chrétienne et classique. L'adoption de traits autochtones aurait équivalu à un retour en arrière, chose impossible pour une société qui ne pouvait concevoir le monde qu'en terme de progression linéaire.²³

La proximité des Autochtones a joué un rôle déterminant dans la construction de l'identité des Canadiens. Imprégnés par le cadre religieux des débuts de la colonisation et comme tous les colonisateurs de cette époque, ils voyaient dans les Autochtones l'envers des qualités européennes : « Ce discours omniprésent [avait] pour fonction de dévaloriser son objet et d'introduire un jugement de valeur qui interdit toute égalité dans les croyances et les

²³ Sur ce « paradigme » européen qui culmine avec les Lumières, voir *Futur Passé* de R. Koselleck (1990), en particulier les essais intitulés « Le futur passé des Temps modernes » et « La sémantique des concepts de mouvement dans la modernité ». Voir aussi Jan Vansina (1985 : 125-133) ou John Borrows (2000 : note 3, 35).

pratiques entre Amérindiens et Européens » (Delâge 1991b : 60). Cette supériorité, sur laquelle se construit en partie l'identité des colons, sera plus tard suivie d'une apologie des qualités autochtones qui *font défaut aux colons* (nous soulignons) : par exemple, la simplicité naturelle de l'amour conjugal qui permet de dénoncer la baisse de la natalité chez les colons. Tout dans la construction de l'identité des Canadiens se rapporte à un cadre de pensée européen sans prendre en compte les spécificités des cultures autochtones.²⁴

1.4 LE CADRE RELIGIEUX

C'est dès le début que les Autochtones sont représentés comme le négatif des populations européennes. L'écriture étant l'apanage des Européens, toute représentation se faisait par ceux-ci, à partir d'un cadre de pensée européen. À cela s'ajoutait un déséquilibre entre les systèmes d'interprétation symbolique de chaque camp, à l'avantage des Européens. Les Autochtones vivaient dans un univers très ouvert du point de vue des croyances. La coutume permettait d'adopter les esprits de peuples voisins. En s'attirant les faveurs d'esprits forts, on disposait d'un plus grand pouvoir de communication et de manipulation des forces surnaturelles. C'est ainsi que les Européens ont réussi à entrer dans l'univers des croyances autochtones. Il en est allé tout autrement dans l'autre sens. Les Européens ne voyaient que par la supériorité du christianisme, considéré comme la pierre angulaire de la civilisation (Elliott 1970 : 103). Ils se considéraient comme les seuls détenteurs du pouvoir spirituel (Delâge 1989 : 10). En raison de leur vision dogmatique des choses, ils exprimaient le monde

²⁴ Il faut noter cependant que les Canadiens intégreront progressivement certains éléments des sociétés autochtones, directement ou par le biais des coureurs des bois. À terme, cela permettra de les différencier des Européens, nouveaux arrivants ou agents de l'administration coloniale (Delâge 1992a : 158). Bien plus tard, des missionnaires devront, dans certains cas, « procéder à de véritables conversions parmi les Métis [de l'Ouest] trop étroitement associés à la vie des indigènes » (Giraud 1945 : 1069). Cette lecture de l'histoire contribue à construire la « différence » québécoise. Les colons francophones s'étant mélangés à la population autochtone (composante américaine de l'identité québécoise), on prétend alors qu'on était depuis toujours *déjà là*, alors que les colons anglophones auraient été de « vrais » colonisateurs.

en termes absolus : tout était blanc ou noir, bon ou mauvais.²⁵ Dans la mesure où l'on avait affaire au « domaine des mentalités » (Delâge 1992a : 138), ils étaient peu susceptibles de se laisser influencer par les croyances autochtones.²⁶ Ainsi les Autochtones seront décrits comme païens, habités par les forces du mal. Réaction tout à fait logique d'un point de vue européen puisque les Autochtones n'étaient pas chrétiens et qu'ils ne vénéraient pas un Dieu unique. L'infériorité supposée du polythéisme par rapport au monothéisme ne comportait toutefois pas que des aspects négatifs. Arrivés d'Europe où l'on assiste à une montée de l'incroyance, les missionnaires européens verront dans les Autochtones les ancêtres des populations européennes perdues depuis longtemps (Deutschländer 2002) et, avec eux, la possibilité de (re)construire une société chrétienne meilleure. Ils pourront « perfectionner ce que ces peuples ont de bon et corriger ce qu'ils ont de mauvais » (Delâge 1992a : 180). De telles réductions jetteront les bases de cette société meilleure. En effet, la conversion des populations autochtones, leur intégration dans une société de type européen, sera l'occasion de montrer que « le sentiment religieux [est] universel et naturel à l'homme » (Ibid : 180). Elle constitue en outre une bonne action envers des peuples arriérés vivant dans les ténèbres (Ibid : 151).

Dans un premier temps vont se rapprocher de la religion chrétienne les Autochtones qui veulent s'attirer les faveurs du *manitou* le plus puissant. De leur point de vue, il y a échange

²⁵ Certains missionnaires ou explorateurs portaient un regard plus positif sur les Autochtones. Si Jean de Brébeuf voit chez les Hurons des superstitions à corriger, il leur reconnaît certaines qualités, ce qui le pousse à espérer que « Notre-Seigneur donnera enfin la lumière de sa connaissance et communiquera l'ardeur de ses grâces à cette nation, qu'il semble avoir disposée par la pratique de cette belle vertu [l'hospitalité]. » (Brébeuf 1996 : 35) Sur ce regard positif, lire aussi les écrits de Lahontan ou de Lafitau.

²⁶ L'exception la plus connue était les coureurs des bois, encore que ceux-ci aient intégré certaines croyances et coutumes autochtones. Cette hybridation par syncrétisme des croyances a joué dans les deux sens. Côté autochtone, elle a servi d'outil d'assimilation. C'est ainsi qu'est apparue l'expression « Maître de la vie » en Amérique du Nord tandis qu'en Amérique latine, des saints catholiques ont été « rebaptisés » dans les cultures autochtones, prenant le nom de divinités locales. Les populations d'origine européenne ont aussi adopté des éléments de croyances autochtones. En témoignent les sculptures que l'on trouve sur les façades ouvragées des églises d'Amérique latine, qui intègrent les deux univers de croyances.

de croyances avec les prêtres (par opposition à la position débitrice de tout chrétien vis-à-vis de l'autorité religieuse). Les prêtres acceptent d'être accueillis comme chamanes afin de pénétrer dans l'univers autochtone et faire passer leur message ou pour échapper au massacre. Outre l'intérêt du « *manitou* chrétien », les Autochtones verront dans la religion chrétienne une interprétation du monde plus en accord avec les bouleversements sociaux qu'ils vivent. Du point de vue européen, les conversions prendront une tout autre dimension. Pour les colonisateurs, les Autochtones, reconnaissants d'avoir trouvé Dieu, voudront se convertir. C'est précisément ce que retiendront les Européens : des populations autochtones ayant vu la lumière.²⁷ Vont s'éloigner du christianisme les Autochtones qui s'opposent au monopole de la vérité religieuse que les Européens prétendent détenir et, plus tard, ceux qui croient que les Européens se sont lancés dans une entreprise vengeresse en les tuant par sorcellerie (filtre autochtone). Là encore, les Européens accorderont une signification tout autre à la réaction autochtone. Ils attribueront l'échec de la conversion à l'égarement des populations autochtones ou à leur « fainéantise » naturelle. Cette accusation sera dirigée soit directement contre eux, soit par l'intermédiaire des coureurs des bois que l'on traitait de fainéants et à qui on imputait un esprit irrégulier. Plus tard, une vague de conversions fera suite aux épidémies qui déciment les populations autochtones. Voyant dans les épidémies une rupture d'alliance avec les esprits, les Autochtones chercheront la protection du « maître de la vie » européen. L'histoire ne retiendra pas cette logique autochtone.

²⁷ Les autorités religieuses de l'époque de la colonisation réserveront l'écriture à l'usage des textes religieux, en créant des systèmes d'écriture (Inuit, Micmacs, Cris) ou en traduisant le catéchisme ou la Bible dans des langues autochtones. Elles verront dans la peur des Autochtones devant le fétichisme de l'écriture (problème de l'identité et du modernisme à travers l'écriture) le miracle de la grâce divine sur ces populations « d'un autre temps ». Sur les systèmes d'écriture créés à l'intention des Autochtones et sur l'idéologie sous-jacente, voir Christel Gallant (1990) et Kenn Harper (1983).

1.5 CULTURE EUROPÉENNE CONTRE NATURE AUTOCHTONE

Lors des premiers contacts et au début de la colonisation, les Autochtones se sont vus décrire comme des peuples « sans feu, ni foi, ni loi, ni roi » (Delâge 2000a : 9). À la sauvagerie des Autochtones s'opposait la civilisation des Européens. Avec le temps, cette opposition ne résistera pas à la coexistence de cultures si différentes. Leur contact engendre des changements de part et d'autre, des influences mutuelles, de sorte que la perception et la description des Autochtones va se complexifier. La proximité des Autochtones et des Canadiens se révélera déterminante dans la construction de l'identité canadienne puisqu'elle permet de faire la différence entre les Canadiens et les métropolitains. C'est ainsi que va naître une série de représentations sur les Autochtones opposant le bon et le mauvais sauvage. Dans un premier temps, apparaît l'image du sauvage barbare et du désordre qui l'accompagne : les Autochtones belligérants constituent un danger pour les Canadiens; l'absence de hiérarchie, propre à leurs sociétés, menace les fondements mêmes de la société colonisatrice. Une chose ne venant jamais seule, cette image existe en opposition directe au raffinement de l'Européen civilisé. Elle découle du mode de pensée évolutionniste, qui voit le monde en termes de progression, depuis l'état de nature jusqu'à celui de civilisation. Le progrès étant associé dès le départ aux habitants d'origine européenne, les Autochtones se voient figés dans le folklore et le passé et même, dirons-nous, le dépassé.²⁸ Autre élément

²⁸ C'est d'autant plus vrai qu'ayant le monopole de l'écriture, les Européens dominent le discours de l'époque. Des représentations concernant les « Blancs » circulaient aussi parmi les populations autochtones. Ainsi, dans une image renversée, le chef We-esh-coob s'adresse au commandant britannique de Fort Howard : « Englishman! have you already forgotten that we once made you cry like children? yonder! who was the woman then? » (Warren 1970 : 377). Cependant, l'écrit ayant prééminence sur l'oral, ce sont avant tout les représentations *sur* les Autochtones que l'histoire retiendra. Dans un sens, le discours actuel n'a guère changé. Il tend à présenter les langues autochtones de façon *muséographique*, comme s'il s'agissait d'objets rares à préserver, plutôt que d'une composante inhérente à l'identité des groupes *humains* concernés. À ce sujet, lire l'article de CTV du 21 janvier 2003 intitulé « Aboriginal languages dying off with elders » (page consultée le 30 janvier 2006). On y parle entre autres de langues anciennes (comme si le français et l'anglais ne l'étaient pas), de langue ancestrale, de langue en voie d'extinction ou encore de langue menacée. Comme pour mieux institutionnaliser le statut « d'espèces menacées » des langues autochtones et le besoin de protéger ces « objets

tout aussi important que l'horizon d'attente des Européens : la proximité des Autochtones par rapport à une société qui se construisait. Les discours des nobles et des observateurs coloniaux font ressortir l'influence subversive des Autochtones sur les colons (Delâge 1992a : 154). Cette critique, nous l'avons vu, est indirecte ; elle se fait par l'intermédiaire des Canadiens à qui l'on reproche d'avoir adopté certains traits et coutumes autochtones, à savoir une propension à l'insubordination, un besoin de liberté néfaste, une certaine fainéantise et oisiveté. Cette critique est loin d'être innocente. Dans l'Europe des XVII^e et XVIII^e siècles, les paysans, les travailleurs et les pauvres d'Europe ou d'ailleurs sont vus comme paresseux et imprévisibles : « En Amérique, le préjugé se colore de l'influence pernicieuse des "Sauvages" », précise Delâge (1995 : 63). On a peur que ces derniers ébranlent l'ordre conjugal (libertinage) et l'ordre social (les enfants des seigneurs subissent eux aussi l'influence néfaste des Autochtones). Plutôt que de reconnaître le désir de liberté des colons, né de leur contact avec les Autochtones, la société coloniale fait porter le blâme aux Autochtones. La dérive des colons ne peut s'expliquer autrement puisque ceux-ci font partie de la *civilisation* européenne. Penser autrement serait synonyme de régression, alors que la logique veut que ce soient les Autochtones qui se civilisent. On ne pouvait envisager que la société canadienne tombe dans l'errance et le désordre. En revanche, on s'expliquait très bien le dépeuplement des groupes autochtones : par le comportement et les péchés de ces derniers (consommation excessive d'alcool, oisiveté) ainsi que par le caractère dépassé de leurs sociétés – dont on avait acquis la conviction à la fin du XIX^e siècle.

Petit à petit est apparu le paradigme du bon sauvage coexistant avec celui du sauvage barbare. Reprenant la croyance dans le progrès, dont nous avons parlé plus haut, les colons

rares », John Manley, alors ministre des Finances, parle, dans son budget 2003, de « préserver... leur langue et leur culture » (*Plan budgétaire de 2003* : 122).

attribuaient aux Autochtones la simplicité de ceux qui représentaient pour eux l'enfance de l'humanité. Ces derniers vivaient heureux, libres des contraintes de la société coloniale. Cette image constitue un renversement de l'opposition nature/culture. Si auparavant cette opposition mettait face à face barbarie et civilisation, désormais elle oppose l'authentique, le vrai des Autochtones (et des Canadiens) au factice, à l'artifice et à la décadence des métropolitains, et cela dans les symboles aussi bien que dans les comportements. La simplicité attribuée aux Autochtones est une représentation réductrice. Elle renvoie à la malléabilité de ces « enfants de l'humanité ». Puisque ceux-ci représentent l'homme d'avant la chrétienté, il sera possible de (re)construire une société meilleure, libérée des vices de l'époque. Les missionnaires avaient donc intérêt à maintenir les Autochtones dans cette simplicité et cette innocence que, d'une certaine façon, ils admiraient, afin de garder le contrôle et de mieux réussir dans leur entreprise. D'autres voyaient dans l'innocence des Autochtones un moyen de les tromper plus facilement.

Quel que soit le cas de figure, les Européens sont loin d'avoir adopté le modèle des sociétés autochtones. Par contre, ils ont su exploiter les traits qui leur convenaient.²⁹ Quant à eux, les colons (ou Canadiens) ont repris à leur compte un mélange de « qualités » et de « défauts » autochtones. Leur exemple montre comment les représentations des Autochtones existent et perdurent, directement ou par le biais d'autres groupes qui présentent des caractéristiques communes.

²⁹ De retour en Europe, cela leur permettra de critiquer les vices de la société moderne (discours religieux) ou d'introduire de nouvelles idées visant à « promouvoir la société moderne » (Delâge 1992a : 175).

1.6 S'ADAPTER POUR MIEUX RÉGNER : L'IMPOSITION D'UN SYSTÈME POLITIQUE

Aux deux logiques culturelles en présence correspondent deux systèmes politiques différents. Chez les nations autochtones, le pouvoir politique « ne se surimposait pas à la société » (Delâge 2000a : 11). Toute prise de décision, tout rapport d'autorité relevait du consensus. Du côté des sociétés coloniales, la politique se fondait sur un système hiérarchique, sur le respect de l'autorité. Trois grands fondements de la société (politique, religion et famille) expliquent la position « européenne » de l'époque. En ce qui concerne la politique, les « Européens » entretenaient des rapports de vassalité envers un roi ou un prince tout puissant. La déférence due à ce dernier se retrouve dans la religion. En effet, on devait obéissance à l'Église, seule représentante d'un Dieu dont elle tirait son autorité; les fidèles se trouvaient en position « éternellement débitrice » vis-à-vis de l'Église. L'autorité relevait enfin du père de famille. Dans une société patriarcale, le père représentait l'autorité morale (on lui devait obéissance); en tant que soutien de famille, on lui devait donc tout. Dans la société européenne et coloniale de l'époque, l'autorité relevait à différents échelons d'une seule et unique personne (de sexe masculin) que l'on écoutait et à qui on devait obéir. À cela s'opposent les sociétés autochtones qui se fondent sur une structure moins autoritaire. En matière de politique, ces sociétés fonctionnaient plutôt sur des rapports d'alliance : on cherchait à s'allier à d'autres nations afin d'augmenter sa propre influence. Cela sous-entendait des rapports d'égalité si l'on voulait que l'alliance réussisse. C'est encore d'alliance qu'il s'agit dans les croyances autochtones. Afin de mieux se protéger des aléas et des malheurs, on tentait de s'attirer les faveurs des esprits de sa tribu ou des tribus voisines. Plus l'esprit était puissant, plus on recherchait ses faveurs. Enfin, la famille reposait sur une structure moins rigide que dans les sociétés européennes et pouvait, par ailleurs, être

matrilinéaire, auquel cas l'autorité morale était représentée par l'oncle maternel (Lafitau 1983 : 76).

Chaque société reposait sur des fondements politiques radicalement différents : la hiérarchie pour les Européens, le consensus pour les Autochtones. Dans la rencontre de deux cultures si différentes, l'une d'entre elles devrait se faire accepter dans la logique culturelle de l'Autre pour qu'il y ait échange. Les Européens étant les étrangers, et se trouvant en situation de dépendance, c'était à eux de faire en sorte que les Autochtones les acceptent s'ils souhaitaient établir des alliances et s'implanter en Amérique du Nord. Ainsi, les Anglais se feront accepter comme « frères » dans l'alliance anglo-iroquoise, les Français dans l'alliance avec les Hurons. L'adaptation des Européens au monde autochtone n'est pas gratuite. Elle sous-tend des visées colonialistes, puisqu'éventuellement il s'agit de « faire le monde à sa façon ». En quoi les Européens se sont-ils fait accepter par les Autochtones? C'est chez les Autochtones que se trouve la réponse. Dans le langage métaphorique de la diplomatie, les Autochtones considèrent alors leurs interlocuteurs comme des « frères », c'est-à-dire qu'ils les traitent d'égal à égal. Dès lors, la logique autochtone aidant, s'installe un déséquilibre entre le système « politique » autochtone et le système européen. Si les Autochtones acceptent les Européens comme des partenaires égaux, les Européens *adaptent* progressivement le rôle de frère pour devenir le père dans leur relation avec les Autochtones. Au père européen s'oppose l'enfant autochtone dans le système de parenté qui est imposé à ces derniers. Dans un premier temps, les Européens sont portés à croire que le « nouveau » système fonctionne : les Autochtones semblent répondre, aux dires des Européens, à la piété filiale qu'on attend d'eux. Même s'ils se sont quelque peu adaptés à la logique autochtone, les Européens voient l'Autre à travers le filtre de la hiérarchie et du rapport à l'autorité. Tout geste et toute parole des Autochtones sont interprétés à travers ce filtre. En fait, ce que les

Européens prennent pour de la déférence correspond plutôt au « rituel de condoléances au cours duquel les ambassadeurs devaient mutuellement pleurer leurs morts avant que ne débutent les négociations » (Delâge 1989 : 4). En appelant le roi d'Angleterre ou de France « père », les Autochtones n'acceptaient nullement de se soumettre à son autorité, car le père faisait figure de protecteur, mais il ne disposait pas d'autorité au sens où l'entendaient les Européens (Dicksason 1997 : xvi).³⁰ Par ailleurs, le rapport des Autochtones au surnaturel, le respect qu'ils portaient aux esprits dont ils espéraient s'attirer les faveurs, pouvait également passer pour de la déférence. L'autorité politique suprême (roi de France ou d'Angleterre) était bien loin de leur réalité, mais elle déterminait de plus en plus leur vie. Dans un monde en rapide évolution, l'autorité « paternelle » européenne si distante et inaccessible faisait de plus en plus figure d'esprit surnaturel avec lequel on cherchait à sceller une alliance, d'autant plus que les esprits autochtones semblaient impuissants à stopper les changements auxquels les Autochtones étaient confrontés. Face aux renversements des alliances entre les tribus autochtones et aux épidémies qui décimaient les populations, mieux valait s'attirer les faveurs du puissant « esprit » européen (*Onontio*, du côté français, c'est-à-dire le roi de France), qui semblait plus à même de les secourir. Ce n'est pourtant pas de cette façon que les Européens verront les Autochtones. L'histoire retiendra l'image d'un père (européen) et de ses enfants (autochtones), c'est-à-dire d'un rapport d'inégalité et de tutelle. Cette représentation durera longtemps, solidifiée par la prépondérance de l'écrit colonial au détriment du témoignage autochtone effacé en même temps que son oralité.

³⁰ À ce sujet, voir aussi Sébastien Grammond (2003 : 47-48).

1.7 L'EFFACEMENT TERRITORIAL

Le territoire joue un rôle important dans les rapports qu'entretiennent les Autochtones avec l'ensemble de la population canadienne et dans la présence des premiers dans le discours. Pendant longtemps, le discours dominant a véhiculé la fausse conception d'une Amérique vide de toute présence humaine. C'est ainsi que les premiers explorateurs et colons européens ont pu interpréter ce vaste territoire et la rencontre occasionnelle de peuples essentiellement nomades et donc peu visibles. Issus de sociétés organisées en centres « urbains » et fondées sur la hiérarchie, les Européens ne pouvaient (conce)voir les sociétés rencontrées que si celles-ci ressemblaient aux leurs. Cette absence de visibilité des populations autochtones et l'incompréhension de sociétés radicalement différentes ont abouti à leur absence dans le discours. Au fil du temps, ce point de vue sera renforcé par le dépeuplement autochtone de l'Amérique, que l'on attribuera aux guerres et à l'abus d'alcool – et donc aux Autochtones eux-mêmes. Tout cela aura mené jusqu'à une période récente à parler de l'arrivée des Européens en Amérique en termes de « découverte ». C'est sans compter sur les grandes aires culturelles des peuples autochtones, sur leurs univers symboliques, sans ces nations organisées en vastes réseaux d'échange (Delâge 1995 : 52; Dickason 1997 : 1^e et 2^e parties).³¹ Du point de vue des Autochtones, la « découverte » du continent américain se transforme en « invasion », ou en « conquête », même si celle-ci n'avait pas été possible sans leur aide. Pour connaître ce point de vue, il faudra attendre que la voix autochtone se fasse entendre par le biais de l'écrit et qu'elle soit reprise par des études récentes.³² Les Autochtones n'existant pas selon les critères européens au moment de la conquête, l'image de l'Amérique vide allait rapidement mener à les déposséder de leurs

³¹ Voir aussi Bruce G. Trigger (1976) et R. Cole Harris (1987).

³² À ce sujet, lire, par exemple, William Warren (1970) ou Peter C. MacLeod (1992, 1994).

terres et, indirectement, à les effacer du discours et du pays. En l'absence de « propriétaires » des lieux et poussés par la concurrence entre pays d'Europe, les explorateurs se sont dans un premier temps approprié le territoire en érigeant des croix et en imposant les armoiries de leurs monarques respectifs. Au fur et à mesure des explorations, ils se sont mis à dresser la carte de ces terres, comme si cela n'avait jamais été fait, comme si le territoire était inhabité. Malgré leur tradition orale, les Autochtones avaient des traces écrites de leur territoire.³³ Ils ont ainsi dessiné sur des peaux ou des tipis des événements historiques qui s'y sont produits. Sans compter que, sans eux, les Européens n'auraient pas appris à « découvrir » le continent nord-américain. Que découvrent les Européens? Des lieux qu'ils croient vierges, mais qui portent un nom autochtone, et parfois même plusieurs. En dressant les nouvelles cartes, ils entreprennent de renommer les lieux. Cela équivaut à une appropriation symbolique du territoire (Todorov 1991 : 39-40). En même temps, ils effacent l'antériorité des Autochtones en Amérique du Nord et donc leur existence tout court. Cet effacement symbolique est éminemment lié à l'identité des colons. Dans une société qui se construisait, renommer les lieux permettait de les faire sien, de les coloniser, et de se rapprocher un peu plus de ce qu'ils concevaient comme une société civilisée.

Comment des peuples qui « n'existent pas » peuvent-ils posséder des terres? L'absence de titres de propriété contribue à un nouvel effacement. C'est un nouvel obstacle à l'existence des Autochtones. Dans l'esprit des colons, le droit de propriété était rattaché au degré de « civilisation » des occupants. Si au début, on a reconnu aux Autochtones la possession de leurs terres, c'était à titre provisoire. À terme, les Autochtones sont dépossédés de leurs terres, étant jugés incapables de les exploiter puisqu'ils ne sont pas au même niveau de civilisation que les Européens. La cession passe par la signature de traités rédigés par les

³³ Voir l'exemple donné en page 150.

Européens et servant leurs intérêts (Delâge 2000b : 218-219).³⁴ Tout au long de l'histoire coloniale du Canada, on peut donc constater une série d'effacements des Autochtones : effacement par la négation de leur présence (on ne les voit pas parce que leurs sociétés ne présentent pas les caractéristiques attendues et visibles aux yeux des Européens), effacement par dépossession et appropriation symbolique de leurs terres et, par conséquent, effacement de leur présence dans le discours lui-même. L'effacement discursif et la spoliation territoriale des Autochtones (comment des gens si peu avancés pouvaient-ils faire fructifier des terres?) ont engendré la dépendance des Autochtones vis-à-vis du système dominant, image qui fait toujours partie du discours actuel, comme le souligne encore Delâge (2000a : 12-14). Après avoir dépossédé les Autochtones de territoires dont ils ne pouvaient d'ailleurs pas se considérer propriétaires (en raison de leur représentation du monde), on les a forcés à vivre dans des réserves. Cette condition leur a été imposée s'ils voulaient bénéficier de certains avantages. Dans cet état d'apartheid, leurs droits étaient liés au sang et non au territoire, ce qui les empêchait d'accéder à la citoyenneté. Au total, on obtient l'image de personnes de seconde classe, sous tutelle d'autorités dont ils dépendaient pour tout et dont la voix était exclue du discours dominant.

1.8 L'EFFACEMENT SYMBOLIQUE : L'ÉCRITURE CONTRE L'ORALITÉ

On a longtemps effacé la présence des Autochtones en Amérique du Nord. Nous en avons vu certains mécanismes. À cela se superpose un élément non négligeable, le déséquilibre entre la tradition orale des Autochtones et la tradition écrite de l'Occident. L'écrit s'est également imposé grâce à la fascination des Autochtones pour ce médium qu'ils ne connaissent pas et pour des raisons que nous allons développer.

³⁴ La notion de vente était étrangère aux Autochtones, tout comme celle de la propriété individuelle.

À l'époque des premières explorations en Amérique du Nord, l'écrit était au centre des sociétés européennes, tandis que les sociétés autochtones reposaient essentiellement sur l'oralité, mais aussi sur le signe et l'image. La spoliation territoriale résultera de la mise en présence de ces deux formes de communication. L'écrit laisse des événements une trace tangible (d'un point de vue occidental, s'entend), mais les représentations ainsi obtenues n'en sont pas moins tributaires d'une interprétation. Pour l'Occident, l'écrit sert de mémoire à l'homme. Dans la rencontre avec les populations autochtones, il montre aussi par la négative que les Autochtones n'existent pas puisqu'ils n'ont pas de « preuves » écrites de leur histoire en Amérique du Nord, au sens où l'entendent les Européens. Transposées toutefois chez les Autochtones, ces « preuves » peuvent prendre la forme de signes ou d'images. On trouvait ainsi des témoignages de l'occupation de territoires sur des tipis. Toutefois, ces preuves ne survivaient pas forcément à l'épreuve du temps.³⁵ En outre, elles n'étaient pas reconnues comme telles dans la mesure où elles ne reposaient pas sur l'écrit et leur symbolique, généralement complexe, n'était pas vue ou comprise par les Européens. La tradition orale faisait face à deux obstacles. Par sa nature, elle avait une portée limitée à un groupe ou à une nation. C'est en tout cas ce qu'ont perçu les Européens. Même si certains récits relataient l'occupation d'un territoire et même s'ils furent plus tard consignés par écrit, ils ne laissaient pas de traces visibles pour les Européens. Une fois entrés dans le cadre de la société coloniale, ils étaient relégués au rang de fables, de légendes, et perdaient donc de leur crédibilité puisqu'ils se coloraient désormais de la connotation de la fiction et du merveilleux (Hanna 2000 : 4). Qu'en est-il en vérité? La tradition orale est beaucoup plus complexe. Elle existe à plusieurs niveaux (familles, communautés, nations) et peut tout aussi bien être

³⁵ La conservation d'objets n'était pas, en général, au centre des cultures autochtones. Les objets ne sont que la matérialisation, la manifestation physique de l'oralité.

partagée au sein d'une communauté, ou entre communautés, ou rester au sein d'une famille. Sa fonction est multiple. L'oralité est le support du divertissement ou de l'enseignement : elle sert à transmettre les connaissances du passé, les croyances, la philosophie et la cosmogonie, l'histoire de la création, aussi bien que les lois régissant le comportement social, ou encore les droits et responsabilités en matière de propriété, c'est-à-dire les lois qui régissent les rapports au territoire (Hanna 2000 : 3; Borrows 2000 : 33).

En 1997, un jugement de la Cour suprême du Canada a changé radicalement le poids de la tradition orale en matière de revendications territoriales. L'affaire *Delgamuukw c. Colombie-Britannique* est revenue sur une série de jugements rendus par la Cour d'appel et la Cour suprême de la Colombie-Britannique. À l'origine de ce procès, les chefs héréditaires Wet'suwet'en et Gitksan et leurs « maisons » s'étaient pourvus en justice pour revendiquer 58 000 kilomètres carrés du territoire de la province. À l'appui de leur revendication territoriale, ils avaient présenté des preuves issues de la tradition orale, à savoir l'*adaawk* ou « ensemble de traditions orales sacrées au sujet de [...] leurs territoires » et le *kungax*, « un chant, une danse ou une représentation spirituelle qui les rattache à leur territoire » (*Delgamuukw* 1997, par. 2). Or leur demande avait été déboutée, notamment par la Cour suprême de Colombie-Britannique pour qui « [l]es récits oraux, les mâts totémiques et les emblèmes n'étaient pas des éléments suffisamment fiables ou spécifiques à un site pour permettre aux demandeurs de s'acquitter de la charge de la preuve qui leur incombait. » (*Delgamuukw*, par. 18)

Dans le verdict qui a renversé ce jugement, la Cour suprême du Canada a au contraire indiqué l'importance de reconnaître le caractère unique des sociétés autochtones en soulignant qu'on ne peut les comprendre à partir d'un cadre si différent du leur. La tradition orale constituant l'un des piliers des sociétés autochtones et souvent le témoignage du passé,

on doit donc adapter le droit de preuve pour l'accepter comme preuve valide et ainsi accorder au point de vue des Autochtones le poids qui lui revient : « Les tribunaux doivent se garder d'accorder un poids insuffisant à la preuve présentée par les demandeurs autochtones simplement parce que cette preuve ne respecte pas de façon précise les normes qui seraient appliquées dans une affaire de responsabilité civile délictuelle par exemple » (*Delgamuukw*, par. 80). Dans le cas contraire, les Autochtones seraient dans l'impossibilité d'appuyer leurs revendications. On est donc loin de la négation des Autochtones et de leurs droits au prétexte naïf qu'ils ne consignent rien par écrit. Il reste cependant du chemin à faire. Depuis l'affaire *Delgamuukw*, la tradition orale complète la documentation écrite comme élément de preuve. Elle doit être mise sur le même pied d'égalité que la *common law*, tout en veillant à ce qu'elle « ne fasse pas entorse à "l'organisation juridique et constitutionnelle du Canada" » (*Delgamuukw*, par. 82). C'est ce qui fait dire à John Borrows (2000 : 33) que la tradition orale des Autochtones (et indirectement les Autochtones eux-mêmes) reste subordonnée à d'autres méthodes historiques et juridiques puisqu'en fin de compte la tradition orale sert seulement à vérifier la légitimité des revendications territoriales plutôt que de servir de cadre juridique à part entière permettant de rendre un jugement.

1.9 L'ANCRAGE EUROPÉEN DES PREMIÈRES REPRÉSENTATIONS

Les premières représentations des Autochtones trouvent leur origine dans l'Europe de la Renaissance. Les populations européennes concevaient le monde en fonction de leur horizon d'attente. Elles ont donc posé un regard essentiellement extérieur et objectal sur les Autochtones. Ce regard, elles l'ont interprété, lui ont donné sens dans cet horizon. De la comparaison inévitable entre les Autochtones et l'imaginaire européen sont nées des représentations qui sont venues se placer en opposition directe à l'image que les Européens

avaient d'eux-mêmes. Les Autochtones étaient représentés comme le négatif des qualités européennes ou l'exemple des qualités qui manquaient aux Européens ou que ceux-ci avaient perdues. Ces représentations pourraient se résumer dans une dichotomie négatif / positif :

Païens, forces du mal	Innocence, absence des vices européens
Paresse, oisiveté	Simplicité
Sauvages, désordre	Bonheur
Caractère dépassé	Authenticité

Ainsi, les Autochtones apparaissent-ils comme négatif photographique des Européens. Ceux-ci se croient investis d'une mission « civilisatrice » envers des sociétés qu'ils vont mettre sous tutelle. Dans ce qui suit, nous verrons comment ces représentations se sont retrouvées dans le discours juridique et comment ce cadrage a évolué au fil du temps.

CHAPITRE II

REPRÉSENTATIONS JURIDIQUES

La construction du Canada relève de la volonté politique de la Grande-Bretagne d'établir des colonies en Amérique du Nord. Il y allait, à l'origine, de la puissance du royaume face à ses rivaux européens. La conquête de l'Amérique du Nord a été menée par la Grande-Bretagne, dans ses propres intérêts, aux dépens des populations indigènes et en leur absence (populations effacées de la communication sociale et du territoire pour mener à bien ce projet). La représentation des Autochtones dans le discours public de l'époque en est le reflet direct. Nous avons vu que les premières représentations des Autochtones avaient été influencées par l'horizon de communication des nations européennes puis par celui des premières autorités coloniales. Les représentations instituées par les textes de loi sont elles aussi étroitement liées à l'horizon de communication des décideurs politiques. Elles le sont aussi par les objectifs visés, qui passeront de l'établissement d'une présence britannique sur le continent à la construction d'un pays « euro-nord-américain ».

À cet égard, il est important d'étudier les cadrages juridiques de la représentation de l'altérité autochtone, celle-ci étant étroitement liée à la définition de l'identité euro-canadienne. Nous avons choisi « cinq » textes législatifs et politique pour en montrer l'évolution : la *Proclamation royale de 1763*, la *Loi constitutionnelle de 1867*, l'*Acte des sauvages de 1876* et la *Loi sur les Indiens* (L.R.C. 1985) ainsi que la *Loi constitutionnelle de 1982*. Chaque texte constitue un des piliers sur lesquels repose l'identité canadienne. La Proclamation est importante puisqu'elle affirme une présence britannique durable en Amérique du Nord, à côté de celle des nations autochtones. La *Loi constitutionnelle de 1867*

(à l'origine, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*) marque un changement de cap; elle définit l'identité d'un Canada qui se construit et, *en passant*, celle de l'altérité indigène. L'*Acte des sauvages* se veut, d'une certaine façon, le pendant de la loi constitutionnelle car il s'agit de « cadrer » l'altérité autochtone, les « Indiens » étant la seule catégorie d'êtres humains à faire l'objet d'une définition.³⁶ L'Acte représente l'aboutissement de toute une lignée de textes de loi visant à civiliser (et donc à effacer) les Autochtones, représentation qui va de pair avec l'affirmation de l'identité britannique et bilingue du pays. Pour terminer, l'étude de la *Loi constitutionnelle de 1982* et de la *Loi sur les Indiens* permettra de voir comment les représentations de l'altérité indigène ont évolué au fil du temps, notamment par rapport à la première loi constitutionnelle, et quels rapports de force président aujourd'hui à la représentation de cette altérité.

2.1 LA PROCLAMATION ROYALE DE 1763 : SAUVAGES MAIS RELATIVEMENT ÉGAUX

Pour comprendre la *Proclamation royale de 1763*, il convient de la replacer dans le contexte des relations entre les colons et les peuples autochtones et, plus largement, dans celui de l'époque, le siècle des Lumières.

La *Proclamation* fait suite à deux grands traités signés au XVIII^e siècle entre les puissances coloniales et les nations autochtones. La *Grande Paix de Montréal* scelle, en 1701, la fin de longues hostilités entre les Français et leurs alliés d'un côté et les Iroquois de l'autre. Elle constitue le premier traité d'envergure à s'appuyer sur la diplomatie « des forêts », les négociations se déroulant en plein air selon les cérémonies protocolaires

³⁶ L'*Acte des sauvages* a mis en place un « cadre » qui allait « permettre » aux habitants non autochtones de l'époque de savoir *qui* (selon les autorités) étaient les Autochtones et de comprendre le contexte de tout ce qui se disaient au sujet de ces derniers. Dans les faits, les représentations qui ressortent des deux actes « fondateurs » du Canada allaient orienter de façon durable l'horizon de communication de la population non autochtone (et des futurs décideurs) et, de là, le sort des populations indigènes.

iroquoises : cérémonie de « condoléances », harangues des chefs autochtones et des représentants français, échange de cadeaux et usage de *wampums*, ou colliers et ceintures, attestant la parole donnée et même la signature d'un accord (Gillmor 2000 : 93; Pothier 2001 : 4).³⁷ Le *Traité de Paris* met fin à la guerre de Sept Ans entre l'Angleterre d'une part, et, de l'autre, la France et l'Espagne. Signé le 10 février 1763, ce traité marque un tournant dans les relations entre les Autochtones et les puissances européennes. Les nations indigènes ne sont pas invitées aux négociations de ce traité qui scelle la cession par la France et l'Espagne de « leurs » territoires respectifs d'Amérique du Nord à l'Angleterre. Si la dispute de territoires entre ces pays est terminée pour les nouvelles autorités coloniales, elle est donc loin d'être éteinte pour les Autochtones. Voici en quels termes le chef ojibwa Minweweh exprime cette spoliation :

Englishman, although you have conquered the French you have not yet conquered us! We are not your slaves. These lakes, these woods, and mountains were left us by our ancestors. They are our inheritance; and we will part with them to none... (Gillmor 2000 : 135)

Dans la foulée du *Traité*, la *Proclamation* vient confirmer l'autorité de l'Angleterre sur « ses » nouveaux territoires et, par conséquent, la spoliation. Nous y reviendrons. Voyons d'abord en quels termes les autorités coloniales parlent des Autochtones dans la *Proclamation*. Tout au long du texte, il est question de « nations ou tribus sauvages » ou tout simplement de « sauvages ». Le terme, loin d'avoir le sens qu'on lui connaîtra plus tard, tire son origine du latin *silva* ou bois. À l'époque de la *Proclamation*, il conserve en partie ce sens puisqu'il renvoie à la vie nomade des Autochtones « dans des lieux peu fréquentés », un peu à la manière de plantes non cultivées ou d'animaux non apprivoisés vivant dans les bois

³⁷ « Forest diplomacy is a construct of the “middle ground” between Iroquois and European culture. As each side attempted to apply its own cultural rules and expectations to the diplomatic situations arising from contact, they shifted and were adapted to meet the exigencies of the new circumstances » (Hagedorn 1995 : 394). Comme exemple de négociations « de la forêt », voir Lahontan (1990 : 303-310).

(Académie 1762). Jusqu'ici, le terme renvoie plutôt à l'état naturel, dirons-nous, de la vie indigène. Ce sens a toutefois ses limites, comme l'atteste cette définition de « Sauvage » :

Se dit encore de certains peuples qui vivent ordinairement dans les bois, *presque* sans religion, sans loi, sans habitation fixe, & plutôt en bêtes qu'en hommes. [...] *Les sauvages de l'Amérique*. (Académie 1762; nous soulignons « presque »)

Les Autochtones sont ici vus dans le prisme des qualités européennes qui leur font défaut : absence de religion, de lois, d'« habitation fixe », ou plutôt quasi absence. En effet, on leur reconnaît un certain degré de civilisation : ils sont « presque » sans religion, etc. — amélioration, s'il en est, puisque dans la version de 1694, les « sauvages » sont tout simplement « sans religion, sans loi, sans habitation fixe ». Il reste malgré tout une image infériorisante des Autochtones, qui vivent « plutôt en bêtes qu'en hommes ». Après tout, les Autochtones ne sont-ils pas « presque » sans civilisation, c'est-à-dire à peine mieux qu'une plante non cultivée ou un animal « point apprivoisé » (Richelet 1680)? Ces descriptions deviendront nettement péjoratives dans les dictionnaires du XIX^e siècle, qui parlent entre autres de la « condition inférieure » des populations autochtones ou d'une « espèce d'animal incapable de commander aux autres » (Littré 1873). Fait intéressant, le dictionnaire de l'Académie française (1762) définit le mot « barbare » comme « substantif dans la signification de Sauvage & de cruel », terme qu'il illustre notamment par l'exemple suivant : « Les Iroquois sont de vrais barbares ». C'est malgré tout le terme « sauvage » qui est retenu dans la *Proclamation*. Les Autochtones ne sont pas les « barbares » que l'on croyait un siècle plus tôt; on peut donc traiter d'égal à égal avec eux dans la vie quotidienne. Ils restent toutefois « presque » non civilisés, ce qui, dès la *Proclamation*, donne lieu à des abus. Le terme « sauvage » est en soi déjà porteur de l'« égalité » relative qu'on retrouve tout au long de la *Proclamation*.

Ladite *Proclamation* décrit le contexte de la prise de possession des territoires d'Amérique du Nord par l'Angleterre :

Attendu que Nous avons accordé Notre considération royale aux riches et considérables acquisitions d'Amérique assurées à Notre couronne par le dernier traité de paix définitif, conclu à Paris, le 10 février dernier... Nous avons cru opportun, de l'avis de Notre Conseil privé, de publier Notre présente proclamation royale pour annoncer et déclarer à tous Nos sujets bien-aimés que Nous avons, de l'avis de Notre-dit Conseil privé... établi dans les contrées et les îles qui nous ont été cédées et assurées par ledit traité, quatre gouvernements séparés et distincts...³⁸

Dès le premier paragraphe, la *Proclamation* annonce un glissement vers l'effacement et l'exclusion des Autochtones. En effet, les acteurs de la *Proclamation* sont l'Angleterre (« Nous ») et, de façon sous-entendue, la France et l'Espagne (qui ont cédé les « contrées » dont il est question). Non seulement les Autochtones n'ont pas été consultés lors de la rédaction de la *Proclamation*, mais encore faut-il attendre la cinquième page pour que l'on parle d'eux, ces « nations ou tribus sauvages qui sont en relation avec Nous ».³⁹ Et c'est bien de « parler de » qu'il s'agit, ce qui a pour effet indirect de faire des Autochtones les *objets* du discours, plutôt que les *sujets*. De fait, l'Angleterre adresse la proclamation à « ses bien

³⁸ La version sur laquelle nous nous appuyons est tirée des Lois révisées du Canada (1985). Dans son rapport, la Commission royale sur les peuples autochtones publie une traduction de la *Proclamation*, datant de 1764, qui serait plus fidèle. Il est vrai que la version de 1985 offre une vue plus protectrice et plus colonisatrice de l'« établissement » en Amérique du Nord de colonies britanniques. De fait, les autorités coloniales *prennent des mesures* pour assurer aux populations autochtones la *protection* dont elles ont besoin face à des colons envahissants, alors que dans la traduction de 1764, ces mêmes populations, avec lesquelles les autorités coloniales ont « quelques relations », paraissent plus indépendantes (on dit d'ailleurs qu'elles ne doivent être « ni inquiétées & ni troublées dans la possession de telles parties de nos domaines & territoires »). Le vocabulaire sur le territoire dénote par ailleurs une vision (une pensée) plus colonisatrice. On parle ainsi de « territoires de chasse » et de « titres de propriété » d'une part, de « pays de chasse » et de « lettres patentes » (un privilège accordé par le roi, rien de plus) de l'autre; d'un pouvoir dominant d'un côté, de nations aux destins séparés de l'autre. Nous avons choisi la version parue dans les Lois révisées dans la mesure où ce sont ces dernières qui font autorité. Notons que les représentations qui en émanent font ressortir un paradoxe porteur d'inégalités qui se voudront plus prononcées dans les textes de loi subséquents.

³⁹ C'est ce que dit, indirectement, le rapport de la Commission royale : « Les événements montrèrent rapidement que les craintes de conflits étaient loin d'être sans fondement. [...] En réaction, le gouvernement britannique recourut à la mesure assez inhabituelle consistant à publier une proclamation royale pour affirmer de façon retentissante les fondements de la politique britannique à l'égard des nations indiennes. » (Commission royale sur les Peuples autochtones, CRPA 1996 : I.5 / 123)

aimés sujets » qu'elle assure de sa « sollicitude paternelle » et du maintien de l'ordre et de la sécurité.

Tout n'est cependant pas négatif, car si les peuples autochtones ne comptent pas parmi les sujets de la Couronne, c'est qu'ils constituent des nations avec lesquelles celle-ci traite d'égal à égal dans le cadre de relations diplomatiques :

afin... de convaincre les sauvages de Notre esprit de justice et de Notre résolution bien arrêtée de faire disparaître tout sujet de mécontentement, Nous déclarons de l'avis de Notre Conseil privé, qu'il est strictement défendu à qui que ce soit d'acheter aux sauvages des terres qui leur sont réservées...

La Couronne veut s'assurer que l'on n'occupe pas les territoires possédés par les Autochtones ou réservés pour eux (nous allons y revenir) ni qu'on leur achète des terres :

il est juste, raisonnable et essentiel pour Notre intérêt [...] de prendre des mesures pour assurer aux nations ou tribus sauvages qui sont en relation avec Nous [...] la possession entière et paisible des parties de Nos possessions et territoires qui ont été ni concédées ni achetées et ont été réservées pour ces tribus...

Si achat il y a, il doit se faire « à une réunion publique ou à une assemblée des sauvages qui devra être convoquée à cette fin par le gouverneur ou le commandant en chef de la colonie ».

La Couronne espère ainsi maintenir de bonnes relations avec les nations autochtones. On rejoint ici les pratiques individuelles, où les échanges commerciaux, nombreux, ne pouvaient avoir lieu sans que chaque partie ne reconnaisse le monde de l'autre et ne l'accepte (White 1991 : 93).

Cette consécration de l'altérité a toutefois ses limites. Ainsi, dans la *Proclamation* se profile un début de mise sous tutelle des Autochtones, sous forme de protection de ces derniers.⁴⁰ On parle d'eux en termes de « tribus sauvages... qui vivent sous Notre protection » ou on fait allusion à cette protection offerte par la « direction des affaires des sauvages dans les territoires réservés », double tutelle s'il en est, puisque l'on renvoie à

⁴⁰ Au sujet de la « mise en tutelle », lire Grammond (2003 : 70-104).

l'incapacité des Autochtones à se gouverner et à la bonté de la Couronne qui leur réserve des terres – ne sont-ils pas après tout « *presque* sans religion, sans loi, sans habitation fixe »? Par ailleurs, sous couvert de protéger les Autochtones contre les abus des colons en matière de commerce, d'achat ou d'occupation de terres (protection qui semble sincère), les autorités coloniales isolent petit à petit les populations indigènes en interdisant l'achat de terres indiennes par des particuliers, sans autorisation coloniale (les terres « ne pourront être achetées que pour Nous, en Notre nom ») et en réglementant le commerce avec les Autochtones (« Nous accordons à tous Nos sujets le privilège de commerce ouvert et libre, à condition que tous ceux qui auront l'intention de commercer avec lesdits sauvages se munissent de licence à cette fin, du gouverneur... »).

En ce qui a trait au territoire, deux représentations se dégagent de la *Proclamation*. La première est l'effacement ou plutôt l'absence pure et simple des Autochtones de l'Amérique du Nord. Nous l'avons dit, la proclamation scelle la cession de territoires par la France et l'Espagne à l'Angleterre, abstraction faite des populations amérindiennes qui y demeurent. Ces territoires ont été rebaptisés et portent désormais des noms donnés par les premières autorités coloniales en place : fleuve St Laurent, lac Pontchartrain, par exemple, et l'on parle de « nos colonies » pour désigner les territoires nouvellement acquis. La seconde représentation concerne la dépossession des terres. On parle soit d'annexion de « toutes les terres situées entre les rivières Alatomaha et Sainte-Marie », soit de territoires réservés « pour l'usage des dits sauvages... territoires qui ne sont pas compris dans les limites des trois nouveaux gouvernements ». Non seulement on renomme des terres ancestrales, comme si elles étaient restées vierges jusqu'alors, mais on repousse les populations autochtones au-delà des territoires occupés par les colons ou on les délocalise, les spoliant ainsi doublement de leurs territoires. De cette spoliation, il ressort une conception infériorisante des

Autochtones. Incapables de se gouverner et, par extension, de négocier avec les autorités coloniales, ils sont dépossédés matériellement et symboliquement de leurs territoires. De sujets à part entière, ils deviennent les objets plus ou moins visibles du discours.

La *Proclamation* fait apparaître un certain nombre de paradoxes dans les relations qu'entretiennent les colons avec les Autochtones et, par conséquent une égalité relative entre les deux parties. Les nouvelles autorités coloniales reconnaissent que les Autochtones sont suffisamment civilisés (ils sont « presque sans religion, sans loi, sans habitation fixe ») pour qu'on puisse traiter avec eux. Malgré tout, ils ne sont pas tout à fait égaux; on les ignore parce qu'ils sont peu visibles, « éparpillés » dans la nature. Ce paradoxe est lié à l'ambivalence du siècle des Lumières vis-à-vis de l'ordre naturel. À une époque où l'Europe cherche à sortir d'un déterminisme d'ordre divin, certains voient dans la nature une source d'inspiration. Celle-ci comporte ses propres règles et « guide la marche de l'ordre des choses » (Laurent 1996 : 57) – on peut donc s'en inspirer. On voit alors l'Autre pour ce qu'il est; on reconnaît sa différence. À cela s'opposent ceux qui voient dans la nature un obstacle à l'égalité : « La nature n'a rien d'égal; sa loi souveraine est la subordination et la dépendance » (Vauvenargues 1968 : 422). Ces deux points de vue opposés expliqueraient le « presque » du dictionnaire de l'Académie française. On reconnaît que les peuples autochtones forment des sociétés ayant leurs propres règles, mais ceux-ci ne sont pas assez civilisés pour être tout à fait les égaux des colons.

Dans la pratique, les autorités coloniales semblent traiter les peuples autochtones en partenaires égaux : « [ces] *nations ou tribus autochtones* qui sont en relations avec Nous... » (*Proclamation*, nous soulignons). On s'assure que tout achat de terres se fasse selon les protocoles diplomatiques autochtones, « devant une assemblée des sauvages ». Au niveau des pratiques individuelles, nombreuses sont les situations où les Autochtones sont traités sur

un pied d'égalité. Certains Européens, sans intention particulière envers les populations autochtones, se mêlent à ces dernières et les décrivent comme elles sont. Lafitau et Lahontan, par exemple, parleront en détail des us et coutumes des nations rencontrées, allant même à l'encontre de certaines représentations.⁴¹ Les coureurs de bois, intermédiaires dans le négoce entre les nations autochtones et les colons, adoptent le mode de vie des Autochtones – on leur reprochera d'ailleurs de subir l'influence néfaste de ces derniers (Delâge 1992a : 154). Ces pratiques, individuelles ou collectives, consacrent l'altérité, l'égalité dans la différence. Mais cette égalité reste relative. Ainsi, les missionnaires vont jusqu'à s'intégrer à la vie autochtone pour se faire accepter (et parfois pour éviter de se faire massacrer); ils apprendront les langues des peuples qu'ils rencontrent et créeront de toute pièce un système d'écriture adapté à celles-ci (cri, inuktitut, langue micmac). Toutefois, cette ouverture à l'Autre n'est pas innocente : elle vise l'enseignement des Saintes Écritures et du catéchisme et, au bout du compte, la conversion à une religion et l'assimilation à la culture dominante.⁴²

⁴¹ Lahontan, par exemple, relate dans les détails une cérémonie protocolaire entre les autorités coloniales françaises et les nations iroquoises, que vient ponctuer la présentation de *wampums* pour attester de la parole du locuteur : « Ce colier [sic] contient ma parole » (pp. 303 à 310). Il vient aussi infirmer les représentations des Autochtones faites, notamment, par les religieux – « ils se sont grossièrement trompez dans le recit qu'ils font des mœurs, des manières, &c. des Sauvages » – et montrer en quoi le tableau de ces représentations était biaisé : « les Recolets & les Jesuites se sont contentez d'effleurer certaines choses, sans parler de la grande opposition qu'ils ont trouvé de la part de ces Sauvages à leur faire entendre les vérités du Christianisme. Les uns & les autres se sont bien gardez de toucher à cette corde-là par de bonnes raisons » (630-1). Lafitau va dans le même sens : « L'idée qu'on se formait autrefois des Sauvages était d'une espèce d'hommes nus, couverts de poils, vivants dans les bois sans société comme des bêtes... On était alors dans une grande illusion. Les Sauvages, à l'exception des cheveux et des sourcils... n'ont pas un poil sur le corps... » (66)

⁴² La situation est, en fait, un peu plus complexe. Comme le fait remarquer Christel Gallant (1990), la traduction de textes religieux par l'abbé Maillard avait, dans l'Acadie du XVIII^e siècle désormais aux mains de l'Angleterre, un but éminemment politique (au-delà de la conversion au catholicisme) : on cherchait à s'assurer de la loyauté des Micmacs au roi français, dans l'espoir qu'un jour l'Acadie reviendrait à la France. Un demi-siècle plus tard, le pasteur protestant Silas Tertius Rand visera, par la traduction des saintes écritures « l'amélioration du sort spirituel des Micmacs » et la « pacification et sédentarisation des Amérindiens, perçus comme un peuple à la fois arriéré et dangereux » (105). Dans les régions de l'Arctique canadien, c'est aussi pour enseigner les écritures qu'on traduira des textes religieux en syllabique, système créé à l'intention des Inuit. Il faudra attendre longtemps avant que ne soient publiés des textes non religieux en inuktitut; les premiers textes non religieux émaneront en général du gouvernement fédéral et serviront, dirons-nous, à éduquer les Inuits, comme *The Book of Wisdom for Eskimo* (1947, paru en syllabique et en anglais; cité dans Kenn Harper). Dans tous les cas, la traduction de textes *choisis* permettaient aux autorités religieuses et non religieuses de garder les Autochtones à l'état de pupilles et d'imposer leurs valeurs.

Côté politique, l'Angleterre assoit son autorité sur les territoires acquis, notamment en leur donnant les noms « de Québec, de la Floride Orientale, de la Floride Occidentale et de Grenade ». En créant de nouvelles entités géographiques et en remplaçant les noms que les Autochtones avaient donnés aux lieux qu'ils habitaient, les nouvelles autorités effacent symboliquement leur présence de la carte – quoi de plus infériorisant que de ne pas exister?⁴³ À cela s'ajoute la mise sous tutelle des Autochtones et leur isolement : on leur réserve des terres (« les terres... qui ont été réservées pour les tribus sauvages ») ou on les leur achète, à la condition explicite que ce soit la Couronne qui se porte acquéreur (« si quelques-uns des sauvages... devenaient enclins à se départir desdites terres, elles ne pourront être achetées que pour Nous, en Notre nom »).

Certains, comme Rousseau, voient dans la nature le lieu idéal de remise à plat des différences, d'égalité entre les hommes de par « l'identité de la substance humaine » : « c'est [des différences] que viennent tous les malheurs et toute la corruption des hommes [...] Pour éviter cet enfer il n'y a qu'une solution : rester ou, tout au moins, retrouver un domicile dans l'état de nature » (Laurent 1996 : 58) puisque, comme dit Rousseau, « l'Inégalité est à peine sensible dans l'état de nature » (Rousseau 1985 : 87). D'autres associent les Lumières à la notion de progrès. Ainsi, les colons voyaient chez les Autochtones des qualités qui permettraient à la société colonisatrice de s'améliorer et de s'éloigner des vices des sociétés européennes (intérêt qui n'est, bien sûr, pas innocent). Toutefois, la notion de progrès s'accompagne d'une idée de puissance. Les sciences naturelles de l'époque inventorient le monde naturel pour mieux le comprendre et donnent un nom aux choses. Cette

⁴³ C'est bien d'effacement qu'il s'agit. En attestent des cartes où figurent des noms autochtones ou dessinées par des Autochtones. À l'époque des premières explorations, il arrivait que des Autochtones dessinent des cartes pour aider les explorateurs à s'orienter. Voir, par exemple, la carte dessinée par Ochagach, datant de 1754 (Dickason 1997 : 116), ou celle du territoire des Nitsitapii (page 150).

« nomination » fait naître chez l'homme un sentiment de pouvoir, de maîtrise des éléments de la même manière que nommer les terres acquises en Amérique du Nord revenait, pour l'Angleterre, à se les approprier totalement. Si, à l'époque, la relation entre les Autochtones et les colons tend encore vers une égalité relative, comme l'atteste la *Proclamation*, la nature sera de plus en plus synonyme de l'inexorabilité du progrès. À terme, l'arrivée croissante de colons (émigration d'Europe et, plus tard, arrivée des loyalistes en provenance des États-Unis) va modifier le rapport de forces entre ces derniers et les peuples autochtones et, par là-même, les relations qu'ils entretiennent. Le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones souligne cette modification du rapport de forces : « Il ne s'agissait pas tout à fait d'une égalité complète entre nations souveraines, parce que de nombreuses nations tribales, déjà très affaiblies, n'étaient plus tout à fait autonomes. » (CRPA 1996 : I.9 / 280).

Au fur et à mesure que les Autochtones deviendront un obstacle à la colonisation de l'Amérique du Nord naîtront de nouveaux rapports hiérarchiques entre les « Sauvages », restés à l'âge de pierre, et la société coloniale qui n'a d'égal que les sociétés aussi avancées qu'elle – ou possédant au moins l'agriculture, à l'instar des Canadiens de l'époque (Delâge 1999 : 3).

2.2 LA LOI CONSTITUTIONNELLE DE 1867 : LES AUTOCHTONES « MATIÈRES » À OUBLI

Si la *Proclamation royale* s'inscrivait bien dans l'horizon d'attente du siècle des Lumières, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867* (ou *Loi constitutionnelle de 1867*), est intimement lié à l'identité d'un pays naissant.⁴⁴ De fait, il consacre la naissance du Canada de par l'union « des provinces du Canada, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick », lesquelles formeront « une seule et même Puissance (*Dominion*) sous la

⁴⁴ L'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* sera rebaptisé ainsi par la *Loi constitutionnelle de 1982*.

couronne du Royaume-Uni », dans l'intérêt « de l'Empire britannique ». Dès le préambule, se dégage une facette de l'identité canadienne : le caractère britannique du pays, à l'exclusion de toute présence indigène (on construit le pays en effaçant leur présence et en niant l'influence que les Autochtones ont pu avoir jusqu'ici, ainsi que les rapports d'égalité relative qu'ils ont entretenus avec la Couronne). Au-delà du caractère britannique se dessine aussi l'image d'un pays bilingue. Ainsi, il est question dans l'Acte des deux peuples fondateurs, même si on ne les nomme pas comme tels, et du respect de leur langue et de leur culture. En matière d'éducation, l'Acte stipule ainsi :

Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*) (art. 93.1).⁴⁵

Il n'est ici nullement question d'éducation des Autochtones, et encore moins de culture et de valeurs dont il faudrait tenir compte. Notons que par « province », il faut entendre ici dans *chaque* province. Pour ce qui est des langues d'usage aux parlements du Canada et du Québec,

l'usage de la langue française ou de la langue anglaise, dans les débats, sera facultatif; mais dans la rédaction des archives, procès-verbaux et journaux respectifs de ces chambres, l'usage de ces deux langues sera obligatoire (art. 133)

De même, « [l]es lois du parlement du Canada et de la législature de Québec devront être imprimées et publiées dans ces deux langues. » (art. 133) Se profile déjà l'identité d'un pays découvert et fondé par deux peuples, anglais et français, identité qui imprégnera l'histoire du Canada pendant encore longtemps. Jamais il n'est question de langues ou de cultures

⁴⁵ L'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* sera modifié en 1997 à la demande du Québec, alors gouverné par le Parti québécois (Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, avait pris l'initiative de cette modification). L'alinéa 93.1 (*Modification constitutionnelle de 1997 (Québec)*) est ainsi ajouté : « Les paragraphes (1) à (4) de l'article 93 ne s'appliquent pas au Québec. » « Le motif principal était de permettre au Québec de réorganiser les commissions scolaires selon des lignes linguistiques puisque les lignes devenaient floues dans le système confessionnel : des écoles catholiques françaises et anglaises existaient à côté d'écoles protestantes françaises et anglaises. » (http://www.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution16_f.html; page consultée le 2 février 2006)

indigènes ou de respect de celles-ci. Cela n'est en soi pas étonnant lorsqu'on sait que les Autochtones n'avaient pas été invités à la table des négociations menant à l'élaboration de l'Acte (Savard 1982 : 96) : n'ayant pas invités à s'exprimer ni tant dans le texte ni dans les négociations, les Autochtones sont automatiquement vus par le prisme de la culture qui les représente et qui, avant tout, *se* représente.

Cela ressort clairement dans l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*. Ce texte de loi, qui définit les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire et leur répartition dans le pays et les provinces qui le composent, peint dès le départ la toile de fond sur laquelle seront représentés les Autochtones : « Considérant qu'une telle union aurait pour effet de développer la prospérité des provinces et de favoriser les intérêts de l'Empire britannique ». Elle reprend les termes de la *Proclamation royale de 1763* puisqu'il s'agira de « faire des lois pour la paix, l'ordre et le bon gouvernement du Canada » (art. 91), mais elle s'en démarque rapidement puisqu'il n'y est plus question des nations sauvages, voisines du dominion émergent. Ainsi, elle pose les bases d'une relation coloniale avec les Autochtones, où les intérêts du nouveau dominion primeront sur ceux des nations autochtones – premier effacement. De fait, les Autochtones sont quasiment absents de l'Acte. La seule mention qu'on fait se trouve à la section VI sur la « distribution des pouvoirs législatifs » :

l'autorité législative exclusive du parlement du Canada s'étend à toutes les *matières* tombant dans les catégories de sujets ci-dessous énumérés, savoir :

[...]

24. Les Indiens et les terres réservées pour les Indiens. (Nous soulignons)

Au-delà des mots, la place donnée aux Autochtones est déjà porteuse de toutes les inégalités dont ceux-ci seront victimes. Le nouveau gouvernement canadien a *tout* pouvoir sur la vie – et la mort – des Indiens ainsi que sur leurs terres. Exit les « nations ou tribus sauvages qui sont en relation avec Nous » de la *Proclamation* ou les assemblées de « sauvages » qui

devaient être convoquées avant toute cession de terres autochtones aux autorités coloniales. Subsistent désormais des peuples sous tutelle, incapables de se gouverner – le Parlement canadien n'a-t-il pas autorité « exclusive » sur eux? Mais peut-on encore parler de peuples, d'êtres humains? Comme nous l'avons vu, les Autochtones n'occupent qu'un petit point dans ce texte somme toute assez long, ce qui constitue déjà en soi un rabaissement. Ce qui frappe encore plus, c'est la liste de 29 points dans laquelle se trouvent les Autochtones. Ceux-ci se retrouvent pêle-mêle au milieu de la « réglementation du trafic », des « caisses d'épargne », du « mariage et [du] divorce » et du « service postal » notamment. En d'autres termes, ils sont relégués au rang d'objet (ou de « matière ») au même titre que les exemples que nous venons de donner :

[Des] 29 champs d'activité confiés au Parlement central, seul le 24^{ème} désigne une catégorie d'individus [...] la raison en est que, peu d'années avant la Confédération, le statut de ces gens était subitement passé de sujets normaux de Sa Majesté à celui de *pupilles de l'État*. (Savard 1982 : 9)

Leur voix se perd donc, non seulement dans le discours (on ne les a pas consultés), mais au milieu de toutes ces « matières ». De là à tomber dans l'oubli le plus complet, il n'y a qu'un pas que l'on franchit aisément. Les Autochtones se retrouvent dans une position infériorisante et même humiliante. Nous sommes loin de l'égalité relative de la *Proclamation*.

Le statut de pupilles, dans lequel se trouvent désormais les Autochtones, se voit confirmé puisque, dans le droit fil de la *Proclamation*, l'Acte parle de « terres réservées aux Indiens ». Qu'entend-on par « terres réservées »? Des « terres dont le titre légal est détenu par la Couronne, mais qui ont été cédées aux Indiens au prorata de la population » (Savard 1982 : 127). D'ores et déjà, le territoire n'appartient plus aux peuples autochtones. Sous la pression des colons, qui veulent avancer vers l'ouest, et des loyalistes en provenance

des États-Unis (et sous couvert de protéger les Autochtones contre l'empiètement des colons sur leur territoire), on réserve des terres « à l'usage des dernières générations d'Indiens » (Savard 1982 : 128).⁴⁶ On fait donc preuve de bienveillance et de générosité à leur égard. Déjà se profile l'esprit qui animera l'*Acte des Sauvages* de 1876. En outre, on assoit les bases d'un « nouveau » pays; on affirme la présence durable des Euro-canadiens en Amérique du Nord, sur un territoire qu'on occupe et qu'on maîtrise (Gilbert 1999 : 17). Cela s'inscrit en parallèle avec la « volonté d'expansion dans un territoire considéré comme sans frontières » et celle de se donner de nouveaux lieux de pouvoir (Ibid : 16) face aux visées expansionnistes des États-Unis, en construisant un espace économique. De fait, l'Acte envisageait déjà la possibilité d'agrandissement du pays, l'admission d'autres colonies dans le dominion :

Il sera loisible à la Reine, de l'avis du très-honorable Conseil Privé de Sa Majesté, sur la présentation d'adresses de la part des chambres du Parlement du Canada, et des chambres des législatures respectives des colonies ou provinces de Terre-Neuve, de l'Île du Prince Édouard et de la Colombie Britannique, d'admettre ces colonies ou provinces, ou aucune d'elles dans l'union, et, sur la présentation d'adresses de la part des chambres du parlement du Canada, d'admettre la Terre de Rupert et le Territoire du Nord-Ouest, ou l'une ou l'autre de ces possessions, dans l'union [...] (art. 3)

La création d'un nouvel espace économique, d'une nouvelle entité politique, passe donc par la dépossession territoriale des Autochtones. Celle-ci se fera de plusieurs manières : soit on signera à la hâte des traités avant l'arrivée massive de colons (et avant que ne se manifeste la méfiance accrue des Autochtones), soit on fera passer la question du « titre indien » à celle

⁴⁶ Selon Sébastien Grammond, le terme « réservées » couvre aussi toutes les terres sur lesquelles les Autochtones possèdent un titre ancestral; il constitue donc « une forme de protection des droits des autochtones (2003 : 79-80). La définition du titre ancestral peut toutefois être sujette à interprétation devant les tribunaux, selon que l'on accepte ou non la tradition orale comme preuve de la détention d'un tel titre. À cet égard, *Delgamuukw c. Colombie-Britannique* a marqué un tournant puisque, le jugement indique qu'il faut en tenir compte.

de la taille des réserves (Tennant 1991 : 41).⁴⁷ Non seulement on s'approprié les terres des Autochtones, mais on repousse ces derniers loin du regard des blancs, en les plaçant dans des réserves ou en les rejetant hors des limites du nouveau dominion (spoliation symbolique et matérielle, comme nous l'avons vu, de même qu'effacement du territoire). Pour parachever l'effacement, on redessine la carte du territoire. On crée de nouveaux comtés, qui ne correspondent en rien à la réalité géographique des peuples autochtones (territoires de chasse, routes commerciales, etc.), et on leur donne des noms à consonance européenne, effaçant toute trace d'occupation autochtone. Prenons, par exemple, les comtés de Prince Édouard et d'Essex en Ontario ou d'Argenteuil et de Stanstead au Québec.⁴⁸ En même temps que disparaît la présence des Autochtones, c'est leur voix qui disparaît.

On est bien loin de la *Proclamation royale de 1763*. L'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, qui n'a pas pour but de légiférer sur les Autochtones, vient confirmer la mainmise croissante des autorités sur les Autochtones. Non seulement, elle légifère sur ces derniers « en passant », mais elle affirme l'autorité exclusive du Parlement canadien sur « les Indiens », c'est-à-dire sur *tout* ce qui les concerne, du berceau à la tombe, sur tous les aspects de leur vie. On ne pourrait parler de condition plus infériorisante pour des êtres humains.

2.3 DU « SAUVAGE » À L'INDIEN : LES BIENFAITS DE LA CIVILISATION

La présence durable des Européens en Amérique du Nord s'accompagne d'une détérioration du rapport à l'Altérité autochtone, comme nous venons de le voir. Ce changement s'observe dans le discours, tant au niveau officiel que parmi la population non

⁴⁷ « In the face of this influx of settlers into that country, no time should be lost by the Government in making a treaty with these Indians for their rights over this territory. They will be more easily dealt with now than they would be when their country is overrun with prospectors and valuable mines be discovered. They would then place a higher value on their rights... » (Fumoleau 1975 : 55-56)

⁴⁸ Même des noms tirés de langues autochtones, comme Pontiac (certes francisé), ne correspondent pas à des entités géographiques autochtones.

autochtone. De plus en plus, on voit les Autochtones comme des sauvages, violents et imprévisibles (Tennant 1991 : 39, 57), les « faibles survivants d'un monde obsolète » (Merivale dans Bodley 1988 : 95). Ce sont des « sauvages ignorants » (Merivale : 98), incapables de se gouverner (« unfit to hold [office] »; Tobias 1983 : 43). En outre, ils habiteraient un territoire vide (Tennant : 40), prêt à coloniser puisque c'est la Couronne qui en détient le titre. Ces représentations trouvent leur traduction dans le discours juridique. Au cours du XIX^e siècle, les autorités légifèrent abondamment au sujet des Autochtones. De nombreuses lois sont ainsi adoptées (cf. annexe). De quoi y est-il question? Des « terres et des propriétés des sauvages » et de la civilisation de ces derniers. C'est toutefois sous un autre angle qu'apparaissent ces représentations. Désormais, on montre l'attitude bienveillante et protectrice des autorités envers les populations autochtones (en réalité colonialiste et paternaliste), comme en témoignent les trois exemples suivants : *Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés des sauvages dans le Bas-Canada* (1850), *Acte pour encourager la Civilisation graduelle des Tribus sauvages en cette province, et pour amender les Lois relatives aux sauvages* (1857) et *Acte à l'effet de conférer certains privilèges aux bandes les plus éclairées des sauvages du Canada, dans le but de les habituer à l'exercice des pouvoirs* (1884). Il n'est plus question de « sauvages ignorants » ou de territoires vierges, mais de *pauvres* sauvages à qui les autorités enseigneront les *bienfaits* de la civilisation (occidentale) et qu'elles se font fort de *protéger* de l'empiètement des colons sur les « terres réservées » (Grammond 2003 : 70). Ces représentations instituant vont, bien sûr, de pair avec celles du sauvage ignorant. Accompagnées d'une troisième série de représentations, celle des Autochtones somme toute assez civilisés pour qu'on puisse s'occuper d'eux (sinon, à quoi servirait la législation abondante sur les Autochtones?), elles permettent de déguiser une politique de discrimination sous le couvert d'une œuvre de bienfaisance. Dans l'ensemble, le

XIX^e siècle vient accentuer les représentations péjoratives déjà présentes dans le discours à l'arrivée des Européens en Amérique du Nord et, en partie, dans la *Proclamation royale* : le sauvage arriéré, l'Autochtone sous tutelle qu'il faut éduquer, l'Autochtone absent du territoire.

Ce changement de cap se retrouve dans la façon dont on nomme les Autochtones. Dans l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, on parle d'Indiens. Comme l'indiquent certains dictionnaires, il s'agit d'un emploi abusif « étendu aux aborigènes de l'Amérique ». Par aborigène, il faut entendre les « naturels d'un pays, par opposition à ceux qui sont venus s'y établir », les « premiers habitants d'un pays » (*Nouveau dictionnaire universel illustré*, 1899). Les dictionnaires de langue anglaise mentionnent ce même emploi abusif, issu par extension de « West Indies » ou « West Indians ». A priori, on ne voit pas dans les définitions qui précèdent la représentation négative qui accompagnent notamment la place accordée aux Autochtones dans la loi constitutionnelle. Notons toutefois que cet emploi abusif apparaît peu dans les dictionnaires de l'époque. Souvent, on ne trouve aucune entrée pour le substantif « Indiens », au sens des indigènes de l'Amérique du Nord. C'est le cas de De Vorepierre (1873), du dictionnaire de l'Académie française (1879), du Larousse (1890) et du *Nouveau dictionnaire universel illustré* (1899), et aussi de certains dictionnaires de langue anglaise. Cela est somme toute significatif et renvoie au fait que le terme n'était pas d'usage courant.⁴⁹ En revanche, on accorde beaucoup de place au terme « sauvage », terme clé de

⁴⁹ Les dictionnaires d'époque sont partagés quant à la définition du mot « usage ». Le Littré, publié en France, voit dans l'« usage contemporain » la façon dont « aujourd'hui l'on parle et l'on écrit » (1873 : c). Le Larousse (1890) et le *Nouveau dictionnaire universel illustré* (1899), tous deux publiés au Canada, sont plus normatifs. Le Larousse se contente d'indiquer, dans sa première page, qu'il offre « une nomenclature très complète de la langue ». Les auteurs du *Nouveau dictionnaire* vont beaucoup plus loin, qui se targuent d'offrir un ouvrage « encore plus exact, plus précis » et, qui plus est, « irréprochable sous le rapport religieux ». Ils vont même jusqu'à qualifier leur ouvrage d'« universel », puisqu'il contient « pour toutes les sciences, des définitions, des classifications de chaque chose, qui en donnent une idée exacte » (iii). On comprend alors mieux l'emploi du mot « sauvage » dans l'*Acte des Sauvages*, notamment.

l'*Acte des sauvages*. D'un dictionnaire à l'autre, on constate une infériorisation progressive des Autochtones, qui part de l'égalité relative du siècle des Lumières pour finir par une quasi négation de leur existence. Qui sont ces « sauvages »? Des « hommes qui vivent dans les bois, presque sans religion, sans lois, sans habitation fixe », le terme s'opposant « à Civilisé » (Bescherelle 1874 ; d'autres dictionnaires abondent dans le même sens, notamment celui de l'Académie, et le Larousse). À cela, Bescherelle ajoute : « Les sauvages vivent de chasse et de pêche. Les sauvages qui gardent des troupeaux ne sont plus des sauvages, ils deviennent des barbares et marchent vers la civilisation. » Si, a priori, la première définition rappelle les « peuples [...] presque sans religion, sans loi » du siècle des Lumières et renvoie donc à une égalité relative, la deuxième fait apparaître la notion de civilisation qui soutendra la politique menée à l'égard des Autochtones pendant longtemps. Pour être civilisé, il faut au moins posséder l'agriculture et, par conséquent, un titre de propriété individuelle, ce qui sort totalement du cadre de la culture autochtone. Ces attributs cachent, bien sûr, la volonté des autorités de s'approprier le territoire (déclaré vacant) pour permettre l'installation des colons :

Il restait cependant à justifier de telles appropriations de territoires aux yeux d'une opinion publique européenne, convaincue depuis longtemps que le *droit de la découverte* ne pouvait s'appliquer à des terres déjà occupées. Les juristes anglais soutinrent alors qu'on ne pouvait parler, en ce cas, de véritable occupation du territoire, quand ses habitants ne faisaient que s'y déplacer de façon erratique en quête de gibier ou de poisson. Le public européen fut sensible à ce genre d'argument : pour lui, seule l'agriculture pouvait tenir lieu de véritable occupation de territoire. (Savard 1982 : 26)

Pour être civilisé, il faut donc posséder l'agriculture, confirment les dictionnaires, ce qui n'est pas le cas des « sauvages », qui ne possèdent « ni agriculture proprement dite ni troupeau » (Littré 1873). C'est bien ce que confirme le *Nouveau dictionnaire universel illustré* (1899), qui va même plus loin : le « sauvage » est une personne « qui vit dans les

bois, *sans religion, sans lois* » (nous soulignons). C'est d'ailleurs dans le sens d'un rabaissement progressif (au rang de moins que rien) que vont les dictionnaires, lorsqu'ils « dissertent » plus ou moins longuement sur le sujet. Ainsi, les Autochtones seraient des « populations qui vivent dans les forêts en une condition inférieure à celle des barbares » (Littré).⁵⁰ Qui sont ces barbares dont nous avons parlé? Des personnes certes « non civilisé[es], mal civilisé[es] », « sans goût et incapable[s] d'apprécier les beautés de l'art » (Littré), mais qui « se réunissent souvent et vivent sous un chef qui les a soumis » (Bescherelle 1874).⁵¹ Ce qui revient à dire que les Autochtones sont des peuples incapables de se gouverner. Ils seraient même comme « une espèce d'animal incapable de commander aux autres » (Littré). Cette représentation, qui existe de façon plus ou moins importante depuis l'arrivée des Européens en Amérique du Nord, imprègne de plus en plus le discours social au cours du XIX^e siècle. Pis encore, elle est désormais légalisée dans l'*Acte des sauvages*, ce qui donnera lieu à de nombreux abus sanctionnés par l'État. L'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* en est un bon exemple, lui qui donne au Parlement canadien autorité exclusive sur les « Indiens ». Comme si tout cela ne suffisait pas, les dictionnaires en vont presque jusqu'à minimiser le nombre des Autochtones si ce n'est à nier leur existence : « On pourrait avancer sans crainte de se tromper que, dans une seule ville comme Paris, il y a plus d'hommes qu'il n'y a de sauvages dans toute cette partie de l'Amérique septentrionale » (Littré). Cela revient à dire que les Autochtones sont rares en Amérique du Nord. Ou qu'il

⁵⁰ Les dictionnaires anglais abondent dans le même sens en ce qui concerne la définition de « savage » : « a member of a race or tribe in the lowest stage of development or cultivation » (*The Century Dictionary and Cyclopedia* 1900), ou encore « a man of extreme, unfeeling, brutal cruelty ; a barbarian » et « without manners » (*Imperial Dictionary and Cyclopedia* 1898). Certes ni l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* ni l'*Acte des Sauvages* n'emploient le terme « savage », dans leur version anglaise originale. Toutefois, l'existence de définitions semblables dans les deux langues confirme que la notion raciste de l'infériorité des Autochtones habitait bel et bien l'horizon discursif des populations non autochtones de l'Amérique du Nord.

⁵¹ On revient ici à un sens plus classique du mot, selon lequel les barbares sont des peuples appartenant à d'autres civilisations que celles des Grecs et des Romains ou « à des populations qui, comme les Gaulois, les Germains, les Scythes, n'avaient qu'une société peu avancée, sans lettres et sans sciences » (Littré).

n'y en a plus, si l'on s'en tient au *Bescherelle* quand il évoque « [l]es peuplades sauvages qui *peuplaient* l'Amérique » (nous soulignons). Le terme « sauvage », lourd de sens et porteur de toutes les inégalités, sera utilisé jusqu'en 1927, année où la loi régissant les Autochtones deviendra la *Loi des Indiens*.

Face à ces peuples soi-disant primitifs, que cherche à faire l'*Acte des sauvages*? Dès la fin des années 1820, le gouvernement britannique met l'accent sur la croissance économique de ses colonies d'Amérique du Nord septentrionale. La gestion des affaires indiennes coûtant cher, on remet en question la nécessité d'un « ministère » des affaires indiennes. C'est ainsi que naît l'idée de « civiliser » les Autochtones. Il s'agira de rassembler ces derniers dans des villages pour pouvoir leur enseigner la religion, leur fournir une éducation élémentaire et les former à l'agriculture, ce dont se chargera le gouvernement colonial (Upton 1973 : 56-7). À terme, les Autochtones doivent être assimilés à la société coloniale pour qu'on puisse s'approprier leurs terres. Cette politique se généralisera après 1867, une fois les bases du dominion posées. Dans ce cadre, l'*Acte des sauvages* vise à sortir les Autochtones de leur « condition inférieure à celle des barbares » (Littre), à les éduquer. Nous l'avons vu, les populations autochtones de l'époque sont censées être moins avancées que des barbares (elles ne possèdent pas l'agriculture). Elles n'ont, croit-on, ni lois, ni religion. L'*Acte des sauvages* vient corriger ces « défauts ». Le territoire occupe une grande place dans ce document législatif. C'est toutefois un point particulier qui retient l'attention : l'amélioration des terres par l'agriculture. Tout Autochtone qui cultivait la terre pouvait conserver le lopin qu'on lui avait accordé : « Pourvu qu'aucun Sauvage ne sera déposé d'un lot ou de partie d'un lot, sur lequel il a fait des améliorations sans en être indemnisé » (art. 6). L'éducation des Autochtones passe par le travail de la terre : « The rationale was that this gave Native people a better understanding of the land » (Blackfoot Gallery Committee

2001 : 72). En forçant les Autochtones à se mettre à l'agriculture, on faisait d'une pierre deux coups : on sortait ceux-ci de leur état nomade et on leur instillait les valeurs européennes en leur permettant notamment d'accéder à la propriété individuelle. Par ailleurs, on réglementait à peu près tous les aspects de leur vie, qu'il s'agisse de leur inculquer, par exemple, le respect de la loi ou le fonctionnement d'un système politique (élection de chefs de bandes, pouvoirs des conseils de bande). En 1876, on éduquait donc les populations autochtones en surimposant à leurs collectivités un modèle de société occidentale. Pour atteindre l'émancipation, il fallait toutefois passer par certaines étapes. Pour commencer, on soumettait les « sauvages » à un chef, à une autorité, pour les sortir de leur condition inférieure. En outre, on les sédentarisait par l'agriculture, pour les sortir de leur vie de « bête » et leur apprendre les bases de la civilisation (y compris la propriété privée, comme nous venons de le voir). On ne les consultait évidemment pas sur les mesures prises à leur égard. Comme les Autochtones avaient le statut de pupilles (d'enfants), il fallait penser pour eux, les aider à s'émanciper, à atteindre un niveau de civilisation égal à celui des Euro-canadiens. Tout cela allait de pair avec la vision scalaire des choses. L'Autre (exotique) était au bas de l'échelle humaine; on l'effaçait du territoire et, en même temps, on l'exhibait dans des « zoos humains » (fin XIX^e, début XX^e; nous y reviendrons) comme ceux de l'exposition universelle de Saint-Louis, en 1904, ou le *road show* de Buffalo Bill.

2.4 LA LOI CONSTITUTIONNELLE DE 1982 : VERS UNE RÉINTÉGRATION DE L'ALTÉRITÉ INDIGÈNE

À l'heure du rapatriement de la Constitution canadienne, la situation a bien changé. Depuis les années 1970, on s'est rangé au fait qu'on ne peut observer une altérité depuis une position extérieure sans en fausser la représentation. On a en outre remis en cause les rapports de force qui sous-tendent cette représentation. La nouvelle Constitution s'inscrit

dans le cadre de ces réflexions postcolonialistes. Qu'en est-il alors de la représentation des Autochtones dans la *Loi constitutionnelle de 1982*?

Dans les années 1980, on ne peut plus légiférer unilatéralement sur les Autochtones, compte tenu des conséquences que cela a déjà produit. Pourtant, les Autochtones n'ont pas été invités à prendre part aux débats sur le rapatriement de la Constitution en 1982. Dans la *Constitution de 1867*, les Autochtones se trouvaient réduits au rang de « matières » qui tombaient sous l'autorité exclusive du Parlement fédéral, au même titre que « la dette et la propriété publiques » ou « la réglementation du trafic et du commerce ». La situation est toutefois bien différente en 1982. La nouvelle Constitution inclut une partie sur les « droits des peuples autochtones du Canada », laquelle est mise en évidence aux côtés de la Charte canadienne des droits et libertés. Ainsi, les Autochtones redeviennent présents dans la communication sociale. Plus encore, on en fait les partenaires incontournables de tout changement constitutionnel à leur égard :

(1) Dans l'année suivant l'entrée en vigueur de la présente partie, le premier ministre du Canada convoque une conférence constitutionnelle réunissant les premiers ministres provinciaux et lui-même.

(2) Sont placées à l'ordre du jour de la conférence visée au paragraphe (1) les questions constitutionnelles qui intéressent directement les peuples autochtones du Canada, notamment la détermination et la définition des droits de ces peuples à inscrire dans la Constitution du Canada. Le premier ministre du Canada invite leurs représentants à participer aux travaux relatifs à ces questions. (art. 37, abrogé en 1983)

On est loin de l'effacement presque total dont les Autochtones avaient été victimes dans la *Constitution de 1867*.

La *Loi constitutionnelle de 1982* revient sur un volet important dans l'histoire des relations entre Autochtones et non-Autochtones au Canada : le territoire. Point important, et non des moindres, la Constitution garantit les « droits ou libertés reconnus par la

proclamation royale du 7 octobre 1763 » et les « droits ou libertés existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis » (art. 25). On reconnaît, dans un sens, l'existence de nations distinctes et indépendantes, vivant sur des territoires séparés en 1763. Même si cette reconnaissance s'était accompagnée, dans le même temps, de la spoliation de « toutes les terres situées entre les rivières Alatamaha et Sainte-Marie » (annexées à la Couronne britannique), elle était significative dans la mesure où, jusqu'à la *Loi constitutionnelle de 1982*, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* consacrait la spoliation des terres autochtones (le titre légal revenait à la Couronne tandis que les Autochtones se voyaient « parqués » dans des réserves ou repoussés hors de la colonie britannique, loin du regard des Blancs). Parmi les articles consacrés aux Autochtones, l'article 35 est de loin le plus important. En effet, il concerne le territoire, principal objet de litige entre Autochtones et non-Autochtones, et plus particulièrement les droits « ancestraux ou issus de traités » :

(1) « Les droits existants – ancestraux ou issus de traités – des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés. »

[...]

(3) « Il est entendu que sont compris parmi les droits issus de traités, dont il est fait mention au paragraphe (1), les droits existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis. »

Nous ne nous attarderons pas sur les traités. Chaque traité étant différent, cela dépasserait le cadre de notre projet et mettrait plus l'accent sur le côté juridique des relations entre Autochtones et non-Autochtones que sur la représentation proprement dite des Autochtones. Ce qui retient ici l'attention, ce sont les droits ancestraux mentionnés au premier paragraphe. Que faut-il entendre par là? Dans un jugement rendu en 1996, la Cour suprême du Canada définit les droits ancestraux comme « les coutumes, pratiques et traditions qui marquent la continuité avec les coutumes, pratiques et traditions qui existaient avant le contact avec les

Européens » et font « partie intégrante de la culture distinctive » des peuples autochtones (R. c. *Van Der Peet*). La Cour s'empresse d'ajouter qu'en parlant de continuité, elle veut dire qu'un droit ancestral peut très bien avoir « évolué et adopté des formes modernes » (May Allain 1996 : 6), même si on a cessé de le pratiquer pendant une période donnée.⁵² C'est particulièrement important quand on sait qu'aujourd'hui, on continue de représenter les cultures autochtones comme figées dans le passé, comme éteintes.⁵³ Pour en revenir au territoire, le jugement de la Cour est particulièrement important puisqu'il indique que les « droits ancestraux découlent non seulement de *l'occupation antérieure du territoire*, mais aussi de l'organisation sociale antérieure et des cultures distinctives des peuples autochtones habitant » un territoire donné. La Cour suprême en conclut que le paragraphe 35(1) reconnaît de facto la présence sur le territoire canadien des Autochtones (visés par le jugement). De son côté, la *Loi constitutionnelle de 1982* remet les peuples autochtones sur la carte du Canada. Elle redonne à ces derniers la place qui leur est due en intervenant directement sur les représentations erronées qui habitent la communication sociale (Autochtones absents du territoire et du discours).⁵⁴

⁵² Deux juges n'étaient pas d'accord avec cette interprétation de la « continuité ». « Dans leurs motifs dissidents sur l'affaire *Van Der Peet*, les juges McLachlin et L'Heureux-Dubé ont critiqué l'analyse adoptée par la majorité qui, selon elles, fait renaître la méthode des "droits figés". Elles ont estimé qu'une pratique, coutume ou tradition n'a pas besoin d'avoir été cristallisée avant le contact avec les Européens pour être maintenant reconnue comme un droit protégé par la Constitution; il suffit simplement qu'une activité autochtone ait fait partie intégrante d'une culture autochtone distinctive pendant une période considérable. » (May Allain 1996 : 7)

⁵³ Dans *Couple in a Cage* (documentaire, 1993), Coco Fusco et Paula Heredia cherchent à montrer jusqu'à quel point nous sommes influencés, encore aujourd'hui, par les représentations erronées que véhicule le discours social. Ils se présentent comme des Autochtones d'une île imaginaire, qu'on exhibe, en cage, dans quatre pays différents (États-Unis, Australie, Angleterre et Espagne). Dans la cage, on montre des extraits vidéo d'expositions ethnographiques (de « zoos humains ») de l'époque coloniale, dont certaines scènes que *Couple in a Cage* reproduit tel quel, comme le fait d'être exhibé... en cage. À la grande surprise des deux acteurs, fait remarquer le commentaire, de nombreuses personnes croyaient voir de « vrais » Autochtones. (Notons tout de même qu'on voit deux spectateurs dire, l'un qu'il est en train de se faire avoir – aux États-Unis –, l'autre que c'est une critique de la colonisation de l'Amérique – en Espagne.)

⁵⁴ Il suffit de s'intéresser à l'actualité pour le constater. On n'entend pas souvent parler des Autochtones dans la presse canadienne, sauf lorsqu'il est question d'alcoolisme, de pauvreté ou d'actes de violence et, depuis une époque récente, d'environnement et de grands travaux.

Qu'en est-il de l'éducation des Autochtones? Nous avons vu que, dans l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, l'éducation visait les populations anglophone et francophone, ce qui avait pour conséquence d'effacer la présence des Autochtones. À cet égard, l'*Acte des sauvages* était ouvertement raciste. Citoyens de seconde zone, les Autochtones recevaient une « éducation » conforme à la vision scalaire du monde qui imprégnait l'époque : on leur imposait un modèle sociétal prétendument supérieur et on leur enseignait des métiers manuels (écoles spécialisées), à commencer par l'agriculture. Cent ans plus tard, la *Constitution de 1982* n'apporte pas d'amélioration par rapport à l'*Acte des sauvages*. Mais le but des deux textes n'est pas le même. Le premier régit la gouvernance d'un pays, le deuxième légifère sur une catégorie particulière de citoyens. La Constitution actuelle représente plutôt un *statu quo* par rapport à celle de 1867, dans le sens où l'éducation concerne toujours exclusivement les populations anglophone et francophone issues de la colonisation ou de l'immigration :

Droits à l'instruction dans la langue de la minorité

(1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,

ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. » (art. 23)

À cela s'ajoute la question du nombre « suffisant pour justifier [...] l'instruction dans la langue de la minorité » (al. 23(3)a)) et le droit pour les parents dont « un enfant a reçu ou reçoit son instruction [...] en français ou en anglais [...] de faire instruire tous leurs enfants [...] dans la langue de cette instruction » (par. 23(2)). Sur ce plan, la *Constitution de 1982* va

beaucoup plus loin que l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, puisqu'il y est question de droits. Mais, en parlant des droits des minorités anglophone et francophone, on exclut automatiquement ceux des Autochtones. De fait, nulle part il n'est question des droits de ces derniers en matière d'éducation dans leur langue maternelle alors que l'éducation est au centre de leurs préoccupations : « L'intégration des langues autochtones dans les programmes destinés à la petite enfance visait essentiellement à ce que l'apprentissage reflète vraiment la culture autochtone. » (CRPA 1996 : III.5 / 508). L'éducation s'étend bien au-delà de la petite enfance (pour englober tous les âges) et dépasse les frontières de l'enseignement formel dans des établissements scolaires. Cela pour dire que, même si l'on a fait un pas dans la direction des Autochtones en tenant compte de leur avis sur toute modification constitutionnelle à leur égard, ceux-ci sont toujours vus à travers le prisme de l'hégémonie euro-canadienne, anglaise et française. Les articles sur les langues officielles viennent confirmer le « fait bilingue » au Canada :

(1) Le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada. (par. 16(1))

Non seulement, ils le confirment, mais ils le renforcent en affirmant que « la présente charte ne limite pas le pouvoir du Parlement et des législatures de favoriser la progression vers l'égalité de statut ou d'usage du français et de l'anglais » (par. 16(3)). L'article 22, qui stipule que les « articles 16 à 20 n'ont pas pour effet de porter atteinte aux droits et privilèges, antérieurs ou postérieurs à l'entrée en vigueur de la présente charte et découlant de la loi ou de la coutume, des langues autres que le français ou l'anglais », ne peut cacher que l'image projetée dans la Constitution actuelle est celle d'un pays bilingue n'accordant sa protection juridique qu'aux deux langues *coloniales*. Nous verrons plus loin comment

certaines provinces gèrent l'éducation à l'égard des Autochtones et des non-Autochtones et quel y est le statut des langues autochtones.

2.5 LA RÉAFFIRMATION DES « DEUX PEUPLES FONDATEURS »

Le Canada, tel que nous le connaissons, a été construit à l'origine par les Euro-Canadiens et pour eux. Pendant longtemps, il a plus été question de définir une identité euro-canadienne en devenir que de parler des Autochtones. C'est en tout cas ce qui ressort de l'histoire du pays, narrée du point de vue de l'hégémonie. Dans ce contexte, les représentations des Autochtones, instituées dans les textes politiques et juridiques canadiens, sont étroitement liées à la définition de l'identité dominante, anglophone et francophone, sans laquelle implicitement l'altérité indigène n'existerait pas.

La représentation des Autochtones a longtemps été le fait du seul pouvoir dominant. Tant que cela a été dans son intérêt, la Grande-Bretagne a traité les nations autochtones sur un pied de relative égalité, comme en fait foi la Proclamation royale. Mais, ce n'était que s'adapter pour mieux régner. Alors que les populations amérindiennes deviennent un obstacle à l'expansion des colonies, les autorités coloniales, influencées par leur vision du monde (la nature était de plus en plus synonyme de l'inexorabilité du progrès) et par les conditions économiques du XIX^e siècle (les colons avaient besoin de terres; l'entretien des populations autochtones « coûtait cher »), et guidées par la volonté de fonder un pays, ces autorités traiteront de plus en plus les Autochtones comme de *pauvres sauvages* à qui la nouvelle patrie *bienveillante* enseignera les *bienfaits* de la civilisation. Cette situation durera jusqu'à la fin des années 1960. Le dernier acte unilatéral dans ce sens est le Livre blanc de 1969. Ce document du gouvernement fédéral proposait d'abroger la *Loi sur les Indiens*, et donc le statut de ces derniers, et de faire de ceux-ci des citoyens « à part entière ». Si la loi

avait effectivement été abrogée, elle aurait eu pour conséquence d'effacer les Autochtones de la communication sociale *et* du territoire. C'est seulement sous la pression d'organisations indigènes que le gouvernement reviendra sur sa décision. Le rapatriement de la Constitution, en 1982, a marqué un tournant dans la représentation des Autochtones dans le discours juridique puisque ceux-ci sont devenus les interlocuteurs obligés de toute modification constitutionnelle à leur égard. La *Loi constitutionnelle de 1982* montre toutefois que la reconnaissance de l'altérité indigène reste limitée par l'ici-maintenant des décideurs et par les objectifs qu'ils se fixent. Dans le cas de la Constitution, le rapatriement aura été l'occasion de réaffirmer l'identité issue de la colonisation, c'est-à-dire la préséance des « deux peuples fondateurs », à preuve les droits des anglophones et francophones à l'éducation dans leur langue, contrairement aux Premiers Peuples du Canada.

Étant donné le rôle des décideurs dans le rapport à l'altérité, et compte tenu du fait que les représentations des Autochtones sont influencées par de multiples (f)acteurs, nous allons nous pencher sur l'un des plus essentiels d'entre eux : l'enseignement. Nous voulons voir comment on *forme* les décideurs de demain et, plus précisément, comment on enseigne l'identité canadienne dans les écoles secondaires et en quoi cela pourra influencer sur les décisions que ceux-ci seront amenés à prendre.

CHAPITRE III

REPRÉSENTATIONS ÉDUCATIVES

Nous avons vu que la traduction des Autochtones dans le discours juridique est étroitement liée aux liens qui existent entre les acteurs politiques (le pouvoir) et leur horizon de communication d'une part, et leur « vision » quant à l'identité du pays (et à l'altérité indigène) de l'autre. Ainsi, quelle que soit l'époque, ces acteurs se sont vu influencer par cet horizon, qu'ils sont venus à leur tour alimenter de représentations de l'altérité. Ces représentations n'existent pas en circuit fermé (Iser 1995); elles interagissent avec d'autres sphères du discours social.

Nous nous proposons de voir comment sont enseignées les représentations de l'identité hégémonique et de l'altérité autochtone instituées par les cadrages juridiques, comment elles se transmettent aux générations futures (acteurs politiques et autres), en prenant comme cadre le Canada d'aujourd'hui. Nous avons choisi de nous pencher sur l'enseignement secondaire plutôt que sur les universités. L'identité collective, l'appartenance à un pays, se forment d'abord dans les écoles secondaires, notamment par le biais des cours d'histoire, d'éducation civique, d'études sociales, canadiennes ou autres. Tout le monde ne va pas à l'université. Et parmi ceux qui la fréquentent, seuls certains s'engageront dans une filière dont les cours touchent à l'identité (littérature, études sociales, canadiennes ou autochtones, par exemple).

Nous allons dans un premier temps examiner l'importance qu'accordent certains gouvernements provinciaux aux langues autochtones dans leurs systèmes scolaires. Nous

pourrons ainsi juger de la reconnaissance, par les pouvoirs en place, des Premiers Peuples et de leur droit à prendre en main leur éducation selon des valeurs qui leur sont propres et, en même temps, voir à quoi ressemble l'horizon de communication des décideurs provinciaux.

Dans un deuxième temps, nous chercherons à voir comment on enseigne la reconnaissance de l'altérité aux décideurs de demain. Pour ce faire, nous montrerons comment est représentée l'identité canadienne (et hégémonique) dans des manuels d'histoire de l'enseignement secondaire et si cette identité inclut les Autochtones, sans oublier que ces manuels ont été *choisis* par les pouvoirs en place. Nous avons retenu le Québec et l'Ontario. À nos yeux, le choix du Québec s'imposait pour plusieurs raisons. Les autorités mettent en avant l'identité francophone de la province, dont on attendrait qu'elle s'accompagne de l'exclusion (ou de la marginalisation) de l'altérité. C'est en fait le contraire qui se produit : la province se targue souvent de reconnaître l'identité distincte des Autochtones, elle qui aimerait que le gouvernement fédéral fasse de même à son égard. Il sera donc intéressant de voir quelle place est accordée aux Autochtones dans l'histoire qui est enseignée dans le système scolaire secondaire au Québec. Le gouvernement de l'Ontario tend à projeter une identité bilingue, tant dans les services offerts au public que sur le plan législatif (les lois provinciales existent en anglais et en français), même si la province n'est pas officiellement bilingue. Là encore, il conviendra de voir dans quelle mesure le pouvoir dominant reconnaît l'altérité autochtone. Nous étudierons trois manuels : *Nouvelle-France Canada Québec* (1986) et *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* (1992) pour le Québec, *Defining Canada : History, Culture and Identity* (2005) pour l'Ontario. Nous avons choisi ces deux provinces parce que, dans la région de la capitale nationale, se trouvent deux musées nationaux importants, l'un au Québec (le Musée canadien des civilisations) et l'autre en

Ontario (le Musée des beaux-arts du Canada). Comme ceux-ci reçoivent fréquemment la visite de lycéens, dans le cadre de leurs activités scolaires, il sera bon de faire le lien entre ces deux sphères d'influence que sont l'école et les musées. La période étudiée permettra de voir comment les représentations de l'altérité autochtone ont évolué au cours des vingt dernières années.

3.1 LE CADRE LÉGISLATIF ET PÉDAGOGIQUE

3.1.1 Le Québec

3.1.1.1 *Pour une charte des cultures autochtones?*

La langue française est à la base de la société québécoise. D'emblée, on affirme que « langue distinctive d'un *peuple majoritairement francophone*, la langue française permet au *peuple* québécois d'exprimer son identité » (*Charte de la langue française*, nous soulignons). En mettant en avant le Soi, on efface indirectement l'Autre. Le *peuple* québécois est surtout *francophone*. Le français est le *pilier* de son identité. Cette affirmation s'accompagne toutefois d'une reconnaissance de l'altérité autochtone : « Ces principes s'inscrivent dans le mouvement universel de revalorisation des cultures *nationales* qui confère à chaque peuple l'obligation d'apporter une contribution particulière à la communauté internationale » (nous soulignons). Si on recourt à l'autorité pour appuyer son affirmation, on ne peut que reconnaître l'altérité des peuples autochtones, qui ont leur langue et leur culture propres. C'est fait dès le préambule : « L'Assemblée nationale reconnaît aux Amérindiens et aux Inuit du Québec, descendants des premiers habitants du pays, le droit qu'ils ont de maintenir et de développer leur langue et culture d'origine. » Notons ici qu'on parle de premiers « habitants » et non de peuples, ce qui place déjà les Autochtones dans une catégorie différente, faite d'une pluralité *non cohésive*, et donc inférieure au « peuple majoritairement

francophone ». Nous verrons plus loin que la culture s'entend au sens « traditionnel » du terme : on défend des traditions, pas des institutions ou une façon de vivre.

La division entre langues hégémoniques et langues autochtones se retrouve tout au long de la Charte. Le français est la langue du droit, de l'administration, de l'affichage, à quoi s'ajoute la reconnaissance de l'anglais dans la législation et la justice. Mais les langues autochtones ont aussi leur place au Québec. Tout d'abord dans l'administration, pour les bénéficiaires de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (Cris, Inuit et Naskapis).⁵⁵ Une place plus particulière leur est réservée dans le domaine de l'éducation : « Rien dans la présente loi n'empêche l'usage d'une langue amérindienne dans l'enseignement dispensé aux Amérindiens ou de l'inuktitut dans l'enseignement dispensé aux Inuit » (art. 87). C'est important lorsqu'on sait ce que la langue représente pour les peuples autochtones et pour l'épanouissement de leur culture (CRPA 1996 : III.5 / 47).⁵⁶ Notons qu'à terme, les commissions scolaires crie, kativik et naskapie sont censées avoir comme objectif « l'usage du français comme langue d'enseignement en vue de permettre aux diplômés de leurs écoles de poursuivre leurs études en français, s'ils le désirent » (par. 88(1)). Dans les faits, c'est l'anglais qui domine comme langue d'enseignement à partir de la 3^e année. Quoi qu'il en soit, le cadre dominant est bien présent, qui se superpose à la culture autochtone pour prendre ensuite le dessus. Il n'est toutefois pas question d'une simple domination du cadre hégémonique sur l'altérité autochtone. De fait, les membres des commissions scolaires crie, inuit et naskapie « fixent le rythme d'introduction du français et

⁵⁵ Notons que leur emploi est limité à un usage interne, car la correspondance avec le reste du Québec doit se faire en français.

⁵⁶ Le 14 décembre 2004, la radio de la CBC a diffusé un reportage sur la situation préoccupante des Innus de Natuashish, au Labrador, particulièrement en ce qui concerne l'éducation. On y rapportait que de nombreux élèves décrochaient ou n'allaient tout simplement pas à l'école. Debbi Adams, du ministère des Affaires indiennes et du Nord, attribuait cette situation au fait qu'on enseigne aux enfants en anglais, en suivant un programme scolaire complètement détaché de leur réalité culturelle, alors que, dans leur communauté, ils parlent innu, pour la plupart.

de l'anglais comme langue d'enseignement après consultation des comités d'école dans le cas des Cris, et des comités de parents, dans le cas des Inuit » (par. 88(2)). En donnant aux Autochtones les rênes de leur éducation par l'intermédiaire des commissaires et des parents d'élèves, on réalise trois objectifs : 1) on reconnaît l'altérité indigène, représentation qui vient se loger dans le cadre dominant; 2) les Autochtones deviennent maîtres des représentations identitaires qui leur sont enseignées; 3) ils influencent les représentations qui existent dans leur propre cadre de référence et ils interviennent indirectement dans le discours social en projetant d'eux-mêmes des représentations revalorisantes (on entend encore fréquemment parler, dans l'actualité, de l'alcoolisme chez les Autochtones, de la violence, du décrochage scolaire, etc.).

3.1.1.2 *Du droit des Autochtones à s'éduquer eux-mêmes*

Le Québec dispose de deux lois sur l'instruction publique : l'une à l'intention des commissions scolaires québécoises (non autochtones), l'autre à l'intention des commissions autochtones. La *Loi sur l'instruction publique* légifère sur les établissements francophones et anglophones : « Le gouvernement, par décret, procède à deux découpages du territoire du Québec, l'un en territoires de commissions scolaires francophones, l'autre en territoires de commissions scolaires anglophones » (art. 111). À cela, rien de suprenant. La loi renvoie à la *Charte de la langue française* qui fait une place aux commissions anglophones dans un cadre principalement francophone. Au-delà du côté « bilingue » de l'éducation, ce qui retient notre attention, c'est le pouvoir des décideurs sur la production de représentations qui demeurent tributaires du cadre hégémonique. En effet, si une loi sur l'éducation destinée aux Autochtones peut révéler une reconnaissance de l'Autre, comme semble le montrer la *Charte de la langue française*, la *Loi sur l'instruction publique* est tout aussi importante lorsqu'on

sait que si elle met en place le cadre juridique de la production des représentations de l'altérité, elle reste en phase avec les représentations hégémoniques du discours social. Le pouvoir qui nous intéresse est celui du ministre de l'Éducation : « Le ministre peut établir la liste des manuels scolaires, du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvé par lui qui peuvent être choisis pour l'enseignement des programmes qu'il établit » (art. 462). Cette position de pouvoir pose problème. À partir de quels critères le ministre (ou son ministère) établit-il les listes mentionnées? Sur recommandation de qui? En fin de compte, quels manuels choisira-t-il et comment ces manuels contribueront-ils à produire ou reproduire certaines représentations? Pour prendre l'exemple de l'enseignement de l'histoire, que nous étudierons plus loin, on peut se demander quels genres de représentations les manuels d'histoire québécois véhiculent, tant pour le groupe francophone dominant que pour les Autochtones, et comment cela influencera la production de nouvelles représentations ou la reproduction des anciennes. Malgré ces questions, l'existence d'une *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis*, qui mandate les commissions scolaires des populations concernées, consacre dans une certaine mesure une reconnaissance de l'altérité autochtone.

Qu'en est-il de cette loi destinée aux Autochtones? Quelles représentations s'en dégagent et quels sont les rapports de force en jeu dans le cadrage des représentations? À l'instar d'autres textes juridiques, ontariens ou québécois, la *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis* oscille également entre le maintien de l'hégémonie et la reconnaissance de l'altérité autochtone. Comme elle est ancrée dans le cadre dominant (en particulier celui du ministère de l'Éducation québécois), il n'est pas étonnant que la présence de ce cadre y soit affirmée. Deux points nous rappellent à cette réalité : la religion et le bilinguisme de la province. Ainsi, les avis spéciaux adressés à une

personne doivent être rédigés en français ou en anglais, peu importe que la personne parle les deux langues ou ne parle aucune des deux (art. 287). Côté religion, on plaque aussi le cadre dominant sur les cultures autochtones : tout groupe de personnes de confession différente de celle de la majorité peut demander à « former une commission scolaire dissidente » (art. 55). Si les peuples autochtones ont souvent adopté la religion des premiers colonisateurs, on peut malgré tout se demander si cette mesure a reçu l'appui des populations concernées ou si elle est le seul fait des pouvoirs publics. Le vocabulaire reflète aussi la présence du cadre hégémonique : « le gouvernement peut faire des règlements » (art. 16), « le ministre doit approuver les livres de classe, cartes, globes... et, quand il le juge à propos, il peut retirer l'approbation qu'il a donnée » (art. 17). Quel que soit le domaine abordé (finances, choix du matériel didactique, etc.), c'est le groupe hégémonique qui tire les ficelles, qui impose des conditions au mandat de l'autre :

Le ministre peut retenir la subvention de toute municipalité ou institution d'éducation qui ne lui a pas transmis les rapports prescrits par la présente loi, qui a adopté ou permis l'usage de livres de classe non autorisés, ou qui a refusé ou négligé d'observer quelque'une des dispositions de la loi ou des règlements concernant l'instruction publique. (art. 13)

Par ailleurs, les commissions scolaires visées par la loi sont aussi soumises à d'autres lois provinciales, telles que la *Loi sur la protection de la jeunesse*. Quelle que soit la liberté d'action des commissions, le gouvernement a toujours pouvoir d'annuler des dispositions de la loi. La reconnaissance de l'altérité a donc ses limites. De fait, ici et là, apparaissent des traces de la colonisation et de l'imposition d'un système aux Autochtones. Tout droit surgi du passé apparaît « l'enseignement du dessin, de l'hygiène et de l'agriculture » (section II, partie VII). À lui seul, ce titre nous replonge dans le XIX^e siècle. Plusieurs représentations en ressortent. La première, et non des moindres, est celle du « sauvage » qu'il faut éduquer par le biais de l'agriculture. La deuxième est celle de personnes à qui il faut enseigner les tâches

les plus élémentaires, comme l'hygiène, de personnes incapables de gérer la vie quotidienne en somme.⁵⁷ Quant au dessin, on a l'impression qu'on parle d'enfants à qui on enseigne le dessin avant de leur apprendre l'écriture. De tout cela, il ressort l'image infantilisante d'une population primitive à qui on doit apprendre le b.a.-ba de la civilisation. Autre exemple de l'infériorisation des Autochtones, le fait que les commissions scolaires doivent recenser tous les enfants de moins de 16 ans (mesure qui n'existe pas dans la *Loi sur l'instruction publique* destinée aux écoles non autochtones). Si elles refusent de le faire, le ministre peut ordonner un recensement au frais de la commission, et si les parents refusent de s'y soumettre, ils se voient imposer une amende (art. 250). Cela dit, la *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis* donne des pouvoirs étendus aux commissions scolaires concernées. Celles-ci peuvent intervenir à tous les niveaux de la production des représentations (sauf au niveau législatif), qu'il s'agisse du matériel, des cours ou des enseignants. Dans le cas des enseignants, les commissions peuvent prendre des dispositions pour « engager des cris comme enseignants » (a. 575f)) et établir des « normes d'embauche pour les enseignants inuit dispensant l'enseignement de la culture inuit et de l'inuttituut », ces enseignants n'étant « pas assujettis aux dispositions des règlements en vigueur concernant les qualifications des enseignants » (art. 674). Elles ont aussi le pouvoir de « mettre sur pied des cours et des programmes de formation permettant la qualification de Cris comme enseignants » ou « destinés aux non-Cris appelés à enseigner dans [leurs] écoles » (a. 575k) et l)). En agissant directement sur la formation des maîtres autochtones et non autochtones, les commissions ont donc une influence sur la production des

⁵⁷ Au sujet de l'enseignement de l'agriculture, voir le chapitre 2 et, en particulier, le paragraphe 71(2) de la *Loi sur les Indiens*. Pour ce qui est de l'hygiène, on en retrouve aussi des échos dans la *Loi sur les Indiens* : « Le ministre peut autoriser la dépense de sommes d'argent du compte de revenu de la bande pour l'ensemble ou l'un des objets suivants : [...] la salubrité dans les locaux privés comme dans les endroits publics, sur les réserves » (a. 66 (3)e).

représentations culturelles destinées aux enseignants et sur leur cadre de référence (pour les non-Autochtones en particulier) et, indirectement, sur les représentations inculquées aux élèves. Sans compter que, grâce à ces dispositions, on peut engager des Autochtones comme enseignants même s'ils ne possèdent pas « les qualifications conformes aux normes du ministre de l'Éducation » (art. 708). La loi est en cela nettement en avance sur le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones qui, justement, déplorait l'imposition d'un système étranger aux cultures autochtones (ces dispositions datent de 1978-1979).⁵⁸ D'autres dispositions importantes concernent le choix et l'élaboration des cours. Les commissions peuvent ainsi choisir les « cours, manuels et matériel didactique convenant aux Cris » (a. 575g)), « élaborer des contenus de cours conçus pour préserver la langue et la culture naskapie » (a. 702b)) de même que des « manuels et du matériel didactique » (par. 663(2)). Ces dispositions donnent aux Autochtones des moyens d'action réparateurs. En se représentant de l'intérieur, ils interviennent directement sur les représentations qu'on leur a imposées et en produisent eux-mêmes de nouvelles. Indirectement, d'autres représentations seront projetées dans le discours social : celles de communautés dynamiques, qui prennent leur avenir en main (pour contrer celles de l'Autochtone alcoolique, dépendant, etc.)

3.1.1.3 *Futur décideur, tu seras Québécois*

Après avoir étudié le cadrage juridique des représentations de l'altérité autochtone, il convient de se pencher sur les représentations qui se dégagent de l'enseignement prodigué dans certaines matières à l'intérieur du système dominant. Comme le discours social est imprégné de représentations identitaires du Soi et de l'Autre, issues du cadre dominant, on

⁵⁸ Dans le même ordre d'idées, Alfred Young Man se plaignait de ce qu'en matière d'expositions dans les musées, l'autorité de représenter était réservée aux « establishments artistique et scientifique occidentaux » (1992 : 82).

cherchera ici comment l'éducation forme les décideurs de demain et comment cette formation pourrait influencer la communication sociale. Ces derniers viendront-ils renforcer les représentations « biaisées » de l'altérité autochtone? Ou auront-ils les outils pour intervenir et faire reconnaître l'altérité autochtone?

Deux domaines d'étude retiennent notre attention : les langues et l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). Tous deux sont centrés sur l'identité québécoise et francophone de la province, ce qui ne surprend pas vu le public auquel on s'adresse. L'apprentissage des « compétences langagières » vise à transmettre les « richesses de la culture » (*Programme de formation du secondaire – 1^{er} cycle 2004* : 81). Les disciplines de l'univers social concourent, elles, à structurer « l'identité de l'élève », à lui enseigner « des valeurs communes [...], un référentiel de connaissances partagées... sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société » (*Programme de formation du secondaire – 1^{er} cycle 2004* : 295; nous soulignons). Par ailleurs, les deux domaines mentionnent, comme ressources utiles à l'apprentissage d'une identité et d'une culture, les musées et les centres d'interprétation. Nous verrons dans le chapitre suivant comment ces ressources contribuent à renforcer les représentations présentes dans le discours social ou, au contraire, à les corriger (à leur faire contrepoids). Dans le même temps, on dit que les domaines mentionnés ici viennent inciter les élèves à « s'ouvrir davantage sur le monde » (338), à reconnaître les « particularités de chacun » (89). Face à ces deux tendances complémentaires (promotion d'une identité ethno-linguistique et reconnaissance d'une altérité étrangère), qu'en est-il de la reconnaissance de l'altérité autochtone? Au cours de son apprentissage, l'élève, dit-on, « se réfère à des repères du temps »; il « prend en compte la continuité et le changement » (344). Mais ces repères ancrent l'enseignement dans le cadre hégémonique. Tout est vu à travers le prisme d'une progression dans le temps. Nous verrons

plus loin que cette approche se retrouve dans les deux manuels de quatrième année du secondaire qui se sont succédé, et qu'elle influe sur la représentation de l'altérité autochtone. Autre point d'ancrage dans le cadre dominant : le territoire. On nous dit que, dans l'enseignement de la géographie, « un seul angle d'entrée est privilégié, soit celui des territoires autochtones nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada » (315). C'est très limité. Les nations indigènes se répartissent sur l'ensemble du Québec. Toutefois, dans l'imaginaire québécois, les non-Autochtones occupent le territoire depuis longtemps. Cela vient du fait que les (premiers) Canadiens s'étaient mélangés aux Autochtones et avaient adopté certains traits de leurs cultures. En outre, le territoire des Autochtones est mis sur le même plan que le territoire urbain, le territoire protégé, et les Autochtones sont englobés dans la même catégorie que le tourisme, l'exploitation forestière, les risques naturels ou le patrimoine, pour n'en nommer que quelques-uns. Leur voix se perd donc au milieu de tous ces « domaines », ce qui n'est pas sans rappeler l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*.

Même si la *Charte de la langue française* reconnaît l'altérité autochtone et, plus particulièrement, le droit des Autochtones de « maintenir et de développer leur langue et leur culture d'origine », l'éducation nous replonge tout droit dans le cadre du groupe dominant. On ne s'étonnera pas du fait que l'éducation soit liée au cadre dans lequel elle s'inscrit (québécois et francophone), si ce n'est que les peuples autochtones en sont exclus. Nous allons voir comment cette exclusion se manifeste dans les deux manuels d'histoire de quatrième secondaire.

3.1.1.4 Autochtone : ta culture et ta langue, tu apprendras; dans notre monde, tu travailleras

Comme pour les écoles publiques, il faut voir quelles représentations sont véhiculées

dans le programme scolaire de la commission Kativik, par exemple, qui couvre le Nunavik, et cela pour plusieurs raisons. L'existence même de commissions scolaires autochtones constitue une reconnaissance de l'altérité indigène. Sans cette reconnaissance, les Autochtones n'auraient pas leur mot à dire au sujet des représentations qui leur sont enseignées. Nous l'avons vu, la *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis* donne des pouvoirs assez étendus aux commissions scolaires visées. En outre, tout système éducatif a une influence directe sur la production des représentations de l'altérité. Au niveau du programme scolaire, d'abord : en choisissant le matériel didactique, on choisit les représentations qui seront enseignées aux élèves. Les enseignants ont aussi un rôle à jouer dans ce domaine en aidant les élèves à interpréter les représentations de l'intérieur de leur propre culture. Pour ce qui est des élèves, quelles représentations (de soi et de l'Autre autochtone) viendront habiter leur cadre de référence? Quels outils retireront-ils de l'enseignement pour : 1) élargir leur propre cadre de référence et 2) intervenir sur les représentations qui peuplent le cadre dominant où, de toute façon, se trouvent ces élèves? Par exemple, quand cessera-t-on d'entendre des informations telles que « Syndrome d'alcoolisme fœtal en hausse au... »? Quand entendra-t-on dire à la place que le « nouveau programme d'éducation inuit fait merveille au Nunavik »?

Prenons justement l'exemple du Nunavik et de la Commission scolaire Kativik (CSK) pour voir quels genres de représentations sont enseignés aux Autochtones (par opposition à ce qu'on enseigne aux élèves non autochtones dans les écoles non autochtones). Comme nous l'avons vu dans la *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis*, les commissions scolaires ont des pouvoirs assez vastes. Cela se reflète dans le programme scolaire de la CSK. De la maternelle à la 2^e année, tous les cours sont enseignés en inuktitut, et l'enseignement s'appuie sur la culture inuit et sur une vision du monde propre

à cette culture, même pour l'apprentissage de matières « occidentales » comme les sciences humaines. De la 3^e à la 7^e année, l'enseignement repose encore sur la culture inuit : la langue, la culture et la religion sont enseignées en inuktitut. Mais le reste des cours est désormais en français ou en anglais, selon ce qu'ont choisi les parents. Les élèves évoluent donc bien dans le cadre du groupe dominant. Dans le secondaire, cela se remarque encore plus. Désormais, l'accent est mis sur les compétences en langue seconde, les programmes respectent les directives du ministère de l'Éducation (avec un certain contenu « nordique ») et on introduit de nouvelles matières, cette fois très occidentales, comme l'histoire et la géographie.

La CSK reconnaît qu'elle agit dans le cadre d'institutions qui ne sont pas les siennes : « Son double mandat exige la promotion des valeurs inuites et la prestation aux élèves d'une éducation qui leur permette de participer pleinement à la société moderne ». Dans ce contexte, elle a « opté pour une forme d'éducation bilingue » (Commission scolaire Kativik 2003 : 1). Une telle approche pose problème, et cela pour plusieurs raisons. On sait que la langue et la culture sont essentielles à la formation d'une identité, y compris à celle des peuples autochtones (et des Nunavimmiut, dans le cas présent). L'enseignement dans la langue maternelle des élèves est donc à la base des représentations que ceux-ci se font d'eux-mêmes et de leur culture : « les enfants non seulement apprennent mieux dans leur propre langue mais acquièrent une meilleure opinion individuelle d'eux-mêmes et une opinion plus saine des enfants inuits en général » (Commission scolaire Kativik 2003 : 17). Indirectement, cela va se répercuter sur les représentations de leur peuple qui sont projetées dans le cadre hégémonique (nous pensons, là encore, au syndrome alcoolique fœtal). En outre, en donnant aux élèves les outils pour s'intégrer à la société qui les entoure, on leur en enlève d'autres, qui leur permettraient d'intervenir sur les représentations qui leur sont enseignées à propos de leur culture. D'une certaine manière, ils ne sont plus les acteurs de leur propre

représentation; ils ne se représentent plus de l'intérieur, mais à travers le prisme de la culture et de la langue qui leur sont enseignées. La reconnaissance de l'altérité autochtone a donc ses limites. En imposant un cadre aux Nunavimmiut (à terme, le français ou l'anglais est censé être la langue d'enseignement pour permettre aux élèves d'intégrer le système post-secondaire), on impose aussi certaines représentations. L'anglais est la langue du *kiinaujaliuvutiit* (ou moyen de gagner de l'argent), l'inuktitut la langue du *maqainniq* (parcourir les terres pour chasser), celle d'un mode de vie traditionnel (Dorais 1995 : 299)

Consciente de l'importance de la langue et de la culture dans l'apprentissage des élèves, la Commission scolaire Kativik intervient justement sur les lieux de production des représentations : formation d'enseignants inuit, d'administrateurs et de spécialistes de l'éducation, création de matériel en inuktitut. Ses recherches tendent à montrer que l'enseignement en inuktitut a un effet positif sur l'identité des élèves, sur leur estime de soi (Commission scolaire Kativik 2003 : 17-18). Elle se demande d'ailleurs si l'enseignement dans la langue maternelle ne devrait pas se prolonger au-delà de la 2^e année du primaire. À cela, nous ajouterions un autre lieu d'intervention : la langue elle-même. Langue agglutinante, l'inuktitut peut très bien s'adapter à des réalités étrangères à la culture inuit. Il est donc possible d'intervenir sur les représentations de l'intérieur, par la recherche linguistique, notamment par l'élaboration d'un vocabulaire nouveau.

3.1.2 L'Ontario

L'Ontario n'est pas officiellement bilingue, contrairement au Nouveau-Brunswick, et ne dispose pas de loi sur les langues officielles comme les Territoires du Nord-Ouest. Le français occupe toutefois une place importante dans la province. Dans la *Loi sur les services en français*, adoptée en 1986, on reconnaît que le français « a joué en Ontario un rôle

historique et honorable » et qu'il est important de sauvegarder le « patrimoine culturel de la population francophone... pour les générations à venir ». Dans la mesure où, à l'époque, le français jouissait déjà « du statut de langue officielle devant les tribunaux et l'éducation », la loi est venue asseoir le fait français dans la province en assurant la prestation des services publics en français, en autorisant l'emploi du français à l'assemblée provinciale et en rendant obligatoire la présentation et l'adoption des projets de loi en français et en anglais (préambule, articles 2 et 3). Dans les faits, l'Ontario est donc une province bilingue. En revanche, il n'existe pas de loi sur les langues autochtones de la province. En reconnaissant officiellement l'importance du français, on efface indirectement les langues et donc les populations autochtones de la carte.

3.1.2.1 *Législation par l'hégémonie, pour l'hégémonie*

La *Loi sur l'éducation* de l'Ontario vise d'abord la population anglophone (si diverse qu'elle soit) et la population francophone. Tout au long du texte, on parle de « conseils scolaires de district publics de langue anglaise » et de leurs équivalents « de langue française », ainsi que de « conseils catholiques de langue anglaise » et « de langue française ». On revient notamment sur le « fait français » :

Obligation du conseil d'offrir un module de langue française

(2) L'administration scolaire qui est créée en vertu de l'article 67 et qu'avisent un ou plusieurs de ses élèves résidents qu'ils désirent exercer leur droit de recevoir leur instruction au secondaire dans un module scolaire de langue française ouvre et fait fonctionner un ou plusieurs modules scolaires de langue française à leur intention ou conclut une entente avec un autre conseil en vue de permettre à ces élèves de recevoir leur instruction dans un tel module qui relève de l'autre conseil. (art. 291)

C'est dans ce cadre bilingue que s'inscrit la représentation des Autochtones, avec toutes les conséquences que cela implique, comme nous le verrons. Les Autochtones occupent peu de

place dans la *Loi sur l'éducation*. C'est indirectement qu'ils sont représentés pour la première fois :

Ententes avec le Canada relativement aux élèves fréquentant des écoles pour Indiens

(2) La Couronne du chef de l'Ontario, que représente le ministre, peut conclure des ententes avec la Couronne du chef du Canada, que représente le ministre responsable de l'application de la *Loi sur les Indiens* (Canada), en ce qui concerne l'admission, dans les écoles pour Indiens dont le fonctionnement est assuré aux termes de cette loi, d'élèves qui ne sont pas Indiens.

Ententes avec le Canada relativement aux élèves non Indiens

(3) La Couronne du chef de l'Ontario, que représente le ministre, peut conclure une entente avec une bande, un conseil de bande ou une commission indienne de l'éducation, si ceux-ci sont autorisés par la Couronne du chef du Canada à offrir un enseignement aux Indiens, en ce qui concerne l'admission, dans une école qu'ils font fonctionner, d'élèves qui ne sont pas Indiens. (art. 12)

Les Autochtones existent à travers la présence des Blancs. On les mentionne seulement dans la mesure où ils sont censés faire une place aux élèves non autochtones dans les écoles « pour Indiens ». Ironie du sort, alors que, pendant longtemps, on a imposé aux Autochtones un système éducatif qui leur est étranger, ceux-ci doivent tenir compte des besoins des élèves non autochtones. En outre, les Autochtones restent sous la coupe des gouvernements canadien et ontarien : on conclut des « ententes » à leur sujet, on décide s'ils « sont autorisés [...] à offrir un enseignement ». Cette tutelle est même double dans le cas des « ententes concernant l'enseignement à des élèves indiens » :

Un conseil peut conclure une entente avec :

- a) soit la Couronne du chef du Canada,
- b) soit une bande, le conseil d'une bande ou une commission indienne de l'éducation si ceux-ci sont autorisés par la Couronne du chef du Canada à dispenser l'enseignement aux Indiens, en vue d'offrir aux élèves indiens, pour la période précisée dans l'entente, des facilités d'accueil, l'enseignement et des services particuliers dans ses écoles. (par. 188 (1))

Quel que soit le cas de figure, l'instruction des Autochtones dans les écoles provinciales passe par deux niveaux : les conseils scolaires (niveau provincial) et la Couronne (niveau

fédéral). Si un conseil peut conclure une entente avec un conseil de bande, par exemple, c'est que ce dernier a reçu l'autorisation préalable de la Couronne de « dispenser l'enseignement aux Indiens ». La participation des Autochtones à leur propre éducation dépend donc du bon vouloir des autorités fédérale et provinciale. Même la représentation des « intérêts » autochtones dans les conseils scolaires est limitée :

Le lieutenant-gouverneur en conseil peut, par règlement, prévoir la représentation au sein des conseils, par voie de nomination, des intérêts des membres des bandes à l'égard desquelles il existe une entente conclue en vertu de la présente loi en vue d'offrir un enseignement à des élèves qui sont des Indiens au sens de la *Loi sur les Indiens* (Canada). (par. 188 (5))

Ne peuvent être représentés les Autochtones qui ne sont pas « Indiens au sens de la *Loi sur les Indiens* », c'est-à-dire ceux qui ont été « rayés des listes » par la politique d'assimilation. La prise en main de leur propre système d'éducation est encore loin.

3.1.2.2 *Langues et Histoire : l'altérité autochtone en « option »*

Sous la rubrique *Études autochtones*, le *Curriculum de l'Ontario* de 11^e et 12^e années reconnaît qu'« il est essentiel pour comprendre le Canada d'explorer le développement et les réalisations des sociétés autochtones » (2000a : 1). Pour leur part, les Autochtones attachent beaucoup d'importance à la transmission de leurs langues et de leurs cultures et, par conséquent, à la prise en main de leur propre éducation. On sait par ailleurs que, depuis longtemps, l'altérité autochtone est surtout représentée de l'extérieur. Dans ce cadre, nous nous proposons de voir quelle place occupent l'histoire et la culture, autochtone *et* non autochtone, dans les programmes scolaires de l'Ontario, et plus particulièrement dans le cycle secondaire. Dans la mesure où l'éducation constitue le cadre formateur des représentations, nous pourrions ainsi voir quel rôle le système éducatif ontarien joue dans la transmission des représentations : contribue-t-il à renforcer des représentations qui habitent

déjà le discours social ou permet-il l'intervention de l'Autre dans le cadre hégémonique? Cinq « programmes-cadres » attirent notre attention : les études canadiennes (y compris les cours d'histoire et de géographie), les études autochtones (notamment les « questions autochtones d'actualité dans le contexte canadien » ou les « gouvernements autochtones : orientations émergentes »), les langues autochtones, le français et le programme d'« English » (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année - Études autochtones, 2000a : 3*).

Les programmes de français et d'« English » comprennent des cours de rédaction, de communication et de littérature. À cela, rien de surprenant. Nous ne nous y attarderons pas. Là où cela devient intéressant, c'est quand on compare ces cours aux cours de langues autochtones. Parmi les cours de français et d'« English », certains sont obligatoires, ce qui n'est pas le cas pour les langues autochtones. Un élève autochtone peut toutefois être exempté des cours de français langue seconde si ses parents « estiment que cela est dans [son] intérêt » (Ontario, Ministère de l'Éducation 1989b). Le bilinguisme officiel s'efface pour faire place aux langues autochtones, ou tout au moins, il « peut » s'effacer *si* les parents autochtones *en font la demande* : « Lorsque des parents ou tuteurs veulent que leurs enfants suivent un programme de langue seconde autochtone, mais soient exemptés du programme de français langue seconde, cette exemption doit être accordée. » En outre, on encourage les conseils scolaires à « offrir un programme de langue autochtone lorsqu'au moins quinze élèves le désirent » et s'il existe « une personne qualifiée pour l'enseigner ». S'il y a moins de quinze élèves, on offrira de tels programmes à condition que ce soit faisable financièrement et d'un point de vue logistique. On fait là un pas timide dans la direction de l'Autre. Timide pour deux raisons. Les Autochtones deviennent, *jusqu'à un certain point*, les acteurs de leur propre éducation. Les cours de langues autochtones sont une *option* : on doit

demander l'autorisation de suivre un tel cours à la place d'un cours de français ou de créer un programme de langue seconde autochtone. Cela sous-entend que les vrais acteurs de l'éducation, ceux qui prennent les décisions, appartiennent au groupe hégémonique. Ce qui vaut pour les élèves non autochtones (cours de français ou d'anglais obligatoires) ne vaut pas pour les élèves autochtones. Pour ce qui est des cours proprement dits, le ministère ontarien de l'Éducation reconnaît sept langues autochtones : cayuga, cri, delaware, mohawk, ojibway, oji-cri et oneida. Les cours de langues indigènes sont ouverts aux élèves non autochtones. Comme le dit *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Langues autochtones, 2000*, « l'acquisition d'une autre langue permet de mieux apprécier un autre point de vue et de comprendre la façon dont la communauté qui parle cette langue se représente le monde » (2000c : 2). Ces cours peuvent donc contribuer à corriger les représentations erronées que véhicule le discours social sur les Autochtones. C'est on ne peut plus important, tant nous sommes habitués à penser dans les limites de notre langue et de notre cadre de référence. Il reste que l'influence de ces cours est d'une portée limitée. Combien de non-Autochtones suivent ces cours chaque année? On peut se poser la question puisque ces cours ne sont pas obligatoires. Notons que les cours en question sont destinés avant tout aux élèves autochtones. On indique que ces cours permettent de « renforcer les attitudes positives et l'identité culturelle » des élèves (*Les écoles secondaires de l'Ontario 1998* : 35). Cela va dans le sens des revendications autochtones selon lesquelles la langue et la culture font partie intégrante de leur identité. On affirme par ailleurs que « le programme-cadre de langues autochtones ne vise pas à rendre les élèves parfaitement bilingues » (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Langues autochtones, 2000c* : 2). C'est vrai des cours de langues en général. Toutefois, on ne peut s'empêcher de voir dans une telle affirmation un point de vue extérieur :

Les recherches dans le domaine de l'éducation des collectivités autochtones confirment que l'apprentissage soutenu d'une langue autochtone renforce chez les élèves la capacité d'apprendre le français, l'anglais ou une autre langue. (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Langues autochtones, 2000c : 2*)

L'apprentissage d'une langue autochtone servirait avant tout à aider les élèves à mieux réussir dans le système scolaire non autochtone, à mieux s'y intégrer. Le fait que les élèves en retirent une identité plus positive ne serait qu'une conséquence indirecte. Enfin, les programmes de 11^e et 12^e années sur les langues autochtones indiquent clairement que les enseignants doivent collaborer entre autres avec la communauté des locuteurs de cette langue pour « choisir le dialecte et l'orthographe appropriés » (5). Cette reconnaissance de l'altérité indigène n'est pas un hasard. Elle est le fruit du travail d'organisations autochtones, telles le Woodland Cultural Centre, qui multiplient les activités de soutien aux langues indigènes et poussent le gouvernement à intégrer l'enseignement de leurs langues aux programmes scolaires de la province afin de justement favoriser l'apprentissage chez les élèves autochtones.⁵⁹

De par leur nature, les cours d'histoire occupent une place particulière dans les programmes scolaires. En effet, l'Histoire se construit; c'est la mise en récit de certains événements au profit d'autres qui sont exclus (White 1998 : 18). Cela est d'autant plus vrai pour des pays « jeunes » comme le Canada, des pays d'immigration récente. Deux cours attirent notre attention : le cours de 10^e année « Histoire du Canada au XX^e siècle » et le cours de 12^e année intitulé « Canada : histoire, identité et culture ». Le premier « met en lumière les événements et les personnages qui ont façonné le pays depuis cent ans » (*Le*

⁵⁹ Voir à ce sujet, les projets et les réussites du centre en matière d'enseignement des langues autochtones ou de publication dans ces langues (<http://www.woodland-centre.on.ca/languages.html#anchor249809>; page consultée le 19 mars 2006).

curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Études canadiennes et mondiales, 1999 : 28). On y parle entre autres d'évolutions technologiques, des populations immigrantes qui forment aujourd'hui le pays et d'histoire sociale et politique. De nombreux sujets sont abordés, mais un seul concerne les Autochtones ou leur contribution à la construction de la société canadienne : « identifier les éléments importants de la campagne menée par les autochtones pour faire reconnaître leurs droits ancestraux et faire valoir leurs revendications territoriales et leurs aspirations à l'autonomie gouvernementale » (35). Autant dire que les peuples autochtones sont noyés dans la construction du pays; leur voix et leur présence se perd au milieu de tous ces éléments. Certes, dit-on, l'élève va apprendre à « expliquer que traditionnellement l'histoire ne reflète pas les points de vue de certains groupes (p. ex., les autochtones, les femmes, les minorités) » (37). Si l'on s'en tient aux sujets abordés dans le cours, on doit cependant constater que l'histoire du pays au XX^e siècle se serait construite sans les populations indigènes. Le manuel d'histoire de 10^e année ne tient pas compte lui non plus de l'opinion des populations autochtones.

Le cours de 12^e année offre « d'autres occasions d'explorer le passé du Canada » (28). Il se démarque du cours de 10^e année en faisant ressortir l'altérité autochtone : « L'élève étudie l'avènement du Canada moderne tel que l'ont façonné les peuples autochtones, les Français, les Anglais et les groupes d'immigrants qui les ont suivis » (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études canadiennes et mondiales, 2000b : 208*).⁶⁰ On introduit l'altérité autochtone (effet mitigé puisque cette altérité est mise sur le même plan que les immigrants),

⁶⁰ Le programme d'études canadiennes et mondiales a été révisé en 2005. L'exemple cité ici a changé : « L'élève examine les facteurs sociaux, économiques et politiques qui ont façonné l'histoire canadienne, de la période précédant l'arrivée des Européens jusqu'à aujourd'hui » (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études canadiennes et mondiales 2005 : 229*). Le fait que les Autochtones ne soient plus mentionnés ne signifie pas pour autant qu'ils sont moins bien représentés dans le cours d'histoire canadienne de 12^e année. Ainsi, les autres références sur les peuples autochtones restent à peu près les mêmes. *Defining Canada : History, Identity, and Culture* (Brune 2003) demeure le manuel utilisé dans ce cours (la confirmation date du 31 mars 2005 pour la version anglaise et du 16 janvier 2006 pour la version française.)

mais on revient implicitement sur une représentation encore largement présente dans le discours social : le mythe des deux peuples fondateurs ayant investi un territoire plus ou moins vierge, matériellement et culturellement, pour donner lieu au Canada « moderne », sous-entendu civilisé. La présence des Autochtones ressort toutefois à plusieurs reprises dans la description du cours; on leur consacre d'ailleurs tout un thème. Chose plus importante encore, on vient corriger des représentations erronées (1^{er} exemple) ou souvent occultées (exemples 2 et 3) :

évaluer dans quelle mesure la perception du Canada comme étant une nation humanitaire correspond à la réalité (p. ex., traitement des nations autochtones...) (210)

expliquer comment certains groupes, auxquels le plein octroi de la citoyenneté était refusé, ont réussi à l'obtenir (p. ex. [...] associations autochtones) (213)

décrire les événements historiques qui témoignent des origines et du développement des préjugés et de la discrimination au Canada (p. ex. [...] écoles résidentielles autochtones) (214)

Le cours occupe une place importante dans le programme scolaire de l'Ontario. Il forme les élèves à une pensée plus critique sur la question autochtone. Néanmoins, ce cours n'est pas obligatoire, contrairement au cours de 10^e année. Or celui-ci continue de véhiculer l'image d'un pays non autochtone, multiculturel, bien ancré dans le monde occidental. Les élèves qui l'auront suivi n'auront pas la formation critique nécessaire pour remettre en question de telles représentations. Quant au cours de 12^e année, plus ouvert à l'altérité autochtone, on peut se demander quelle en sera la portée. Facultatif, il touchera une minorité d'élèves qui, eux, seraient pourtant plus susceptibles d'ébranler le cadre dominant, de faire intervenir la voix de l'Autre dans la communication sociale. Nous verrons plus loin quels genres de représentations ressortent du manuel de 12^e année.

Qu'en est-il du programme-cadre d'études autochtones? Les cours offerts peuvent-ils

faire contrepoids aux représentations hégémoniques? On reconnaît que le Canada « était habité à l'origine par les peuples autochtones » et que, par conséquent, ceux-ci « occupent une place unique dans la mosaïque canadienne ». On ajoute que les élèves qui suivront des cours d'études autochtones seront « plus réceptifs en ce qui concerne l'histoire, la culture, la vision du monde et les réalisations des peuples autochtones du Canada » (*Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études autochtones 2000a : 2*). Il est bon que des cours soient consacrés entièrement à l'altérité autochtone. On reconnaît ainsi la présence des premiers peuples dans le paysage canadien. Il faut savoir toutefois que les cours d'études autochtones sont tous facultatifs. Dans ce cas, quelle influence peuvent-ils avoir face à un cours de 10^e année, obligatoire, qui enseigne l'histoire d'un pays « blanc » fondé par les Anglais et les Français?

3.1.2.3 *Un combat qui reste inégal*

Le programme scolaire de l'Ontario pour les écoles secondaires est intéressant en ceci qu'il fait une place à la voix de l'Autre. En offrant des programmes-cadres de langues et d'études autochtones, on reconnaît le fait autochtone; on lui fait une place à côté de l'identité. Dans une certaine mesure, on donne aux Autochtones la possibilité d'intervenir dans la production de représentations les concernant lorsque, par exemple, ils collaborent aux cours de langues et aident à choisir le dialecte qui sera enseigné. Leur apport est toutefois conditionnel : « L'enseignement reconnaît aussi la contribution et le point de vue des Autochtones *quand leurs valeurs sont reliées à l'étude du cours* » (*Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Planification des programmes et évaluation, 2000 : 4*; nous soulignons). Un tel énoncé porte la marque du cadre dominant. En effet, qui décide que les valeurs des Autochtones sont reliées à l'étude des cours? Selon quels critères? Si on se

penche de plus près sur le statut des cours, on retrouve là encore des marques de l'hégémonie. Les cours de langues et d'études autochtones ne comptent pas parmi les matières de base du programme scolaire. En outre, on peut passer des cours d'histoire à des cours d'études autochtones, mais l'inverse n'est pas possible. Pourtant, il y a peu de rapports entre l'histoire telle que la conçoivent les Autochtones et les non-Autochtones. Dans ce cas, pourquoi des cours d'études autochtones ne pourraient-ils pas servir de préalables à des cours d'histoire? Notons enfin que les cours de langues autochtones sont des cours ouverts, c'est-à-dire qu'ils sont « conçus pour élargir les connaissances et les compétences des élèves dans des matières qui les intéressent [...] Ils ne visent pas particulièrement à satisfaire aux exigences des universités, des collèges ou des milieux de travail » (*Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Planification des programmes et évaluation, 2000 : 9*). Doit-on en conclure que les cours de langues autochtones sont des cours de deuxième classe?

3.2 LES MANUELS D'HISTOIRE

3.2.1 *Nouvelle-France Canada Québec* : représentation paléontologique des Autochtones

Le manuel québécois d'histoire de la quatrième classe du secondaire ou 10^e année s'intitule *Nouvelle-France Canada Québec : Histoire du Québec et du Canada* (Bouchard-Lagacé 1986a). « Le manuel... a été conçu de façon à servir de fil conducteur à l'élève dans sa démarche d'apprentissage des *temps forts du passé québécois* perçu dans son contexte canadien » (Bouchard-Lagacé 1986a : v; nous soulignons). Il se concentre donc sur l'identité francophone d'Amérique du Nord puis québécoise (le Canada du titre s'entend au sens des premiers Canadiens, c'est-à-dire des premiers habitants francophones nés en Amérique du

Nord).⁶¹ Il relate la construction de l'identité québécoise au fil du temps : « un peuple qui ignore son histoire est un peuple amnésique » (Bouchard-Lagacé 1986a : v). Qui sont les acteurs principaux du manuel? Ils sont Français, (premiers) Canadiens et Québécois d'une part, Anglais et Canadiens (confédération) de l'autre. Les Autochtones sont, quant à eux, relégués à l'arrière-plan, au rôle de figurants (Furniss 1997-1998 : 16).

3.2.1.1 *La chronique de sociétés « primitives »*

Le manuel est organisé de façon chronologique, et en cela conforme à l'usage occidental, mais cela joue dans la représentation des Autochtones, comme nous allons le voir. Les Autochtones sont « cantonnés » aux quatre premiers chapitres du manuel, soit jusqu'à environ 1763, mais plus particulièrement jusqu'à la fin du XVII^e siècle, avec quelques mentions brèves vers les années 1760 (esclavage, Proclamation royale et révolte de Pontiac dans la région de l'Outaouais). Ils occupent quatre pages au tout début du manuel, dans lesquelles ils sont représentés en tant que peuples distincts. Ils sont représentés tels qu'ils étaient avant l'arrivée des Européens et aux origines de la colonisation (XVII^e siècle), c'est-à-dire comme de « vrais » Autochtones. On présente « L'organisation socio-culturelle » des Autochtones dans une perspective incontestablement ethnographique. La description de chaque nation autochtone du Québec est très succincte, et donc forcément générale, comme le montre l'exemple suivant :

Les groupes d'Inuit qui peuplent l'extrême nord du Québec sont originaires du détroit de Béring, il y a quelque 5 000 ans. Les Inuit sont des chasseurs. Avec les os des bêtes, ils façonnent des outils, des ustensiles, des sculptures. La peau des bêtes leur fournit les vêtements et couvre les maisons. De la graisse des animaux, on tire le combustible qui éclaire et réchauffe. La chair des animaux est au menu quotidien et se conserve très longtemps grâce au froid. Les Inuit pratiquent la pêche pour

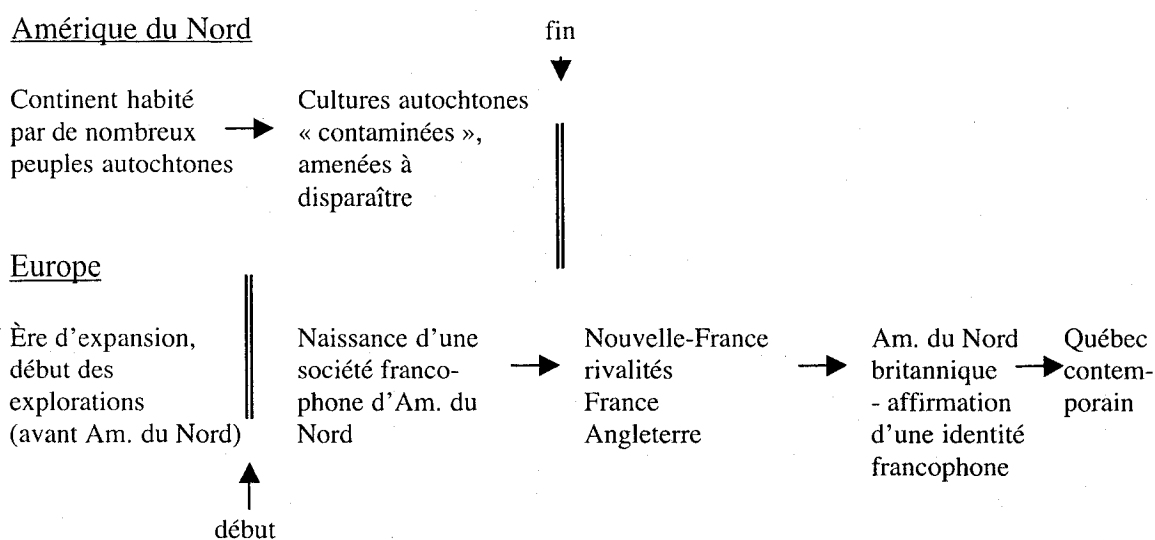
⁶¹ Comme le rapporte le manuel, « Le Baron de La Hontan définit les Canadiens comme “des naturels de canada, nés de père et de mère français” » (63). On insiste donc bien sur le fait français.

varier l'alimentation. Leurs moyens de locomotion les plus usuels sont le kayak et le traîneau à chiens. (16)

Les « Amérindiens » bénéficient d'une description tout aussi « longue ». En fin de compte, les Inuit et les Amérindiens (on ne parle pas de nations particulières) se voient réduits au statut de primitifs; ce sont des chasseurs et des pêcheurs nomades, comme au « bon vieux temps » des débuts coloniaux, où le nomadisme servait de prétexte à s'approprier des terres qui, de toute évidence, n'étaient pas occupées (Savard 1982 : 26). Pour le reste, tout est classé en catégories ou en fonction du temps : Inuit-Amérindiens, matriarcat-patriarcat, nomadisme-sédentarité, périodes de développement social et économique. On retombe en plein dans le XIX^e siècle, où rationalité scientifique et historicisation de la représentation étaient de mise.⁶² Pis encore, on se croirait revenu au temps de la Renaissance, aux débuts de la colonisation, avec les illustrations d'époque. Que voit-on? Des Autochtones à moitié nus, aux traits de personnages de la Renaissance (Dickason 1997 : 23; Gillmor 2000 : 8)! La page consacrée aux « Amérindiennes » à la fin du manuel, dans le cadre d'un chapitre sur les Québécoises, ne dément en rien ce que nous venons de dire. La représentation qui en ressort est une généralisation sur le rôle de la femme dans les sociétés autochtones, mais pas à n'importe quelle époque : au XVII^e siècle, et avec illustrations d'époque! Compte tenu du chapitre dans lequel se trouve cette page (les Québécoises en marche dans le Québec contemporain) et de la progression historique des Québécoises non autochtones, on constate une fois de plus que les Autochtones restent figés dans le temps (qu'ils représentent au mieux un stade dans l'évolution de l'humanité!). Dans la suite du manuel, les Autochtones sont vus par le biais de leur contact avec les colons, mais jusque dans les années 1760. Ils sont cantonnés dans un rôle historique, la coupure se faisant à l'arrivée des Européens. Il en

⁶² Cela est à mettre en parallèle avec, entre autres, la naissance du musée moderne et celle des États-nations. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

ressort deux images : celle des Autochtones tels qu'ils étaient à l'arrivée des Européens (c'est-à-dire figés dans le temps) et celle, complémentaire, de peuples « primitifs » amenés à disparaître, qui ne comprennent pas ce qui leur arrive. Une fois les Européens installés de façon durable en Amérique du Nord, l'accent est mis sur les rivalités entre « Canadiens » (français) et colons anglais, sur la polarisation entre ces deux groupes (tant au niveau politique que linguistique) de même que sur la « naissance » et la croissance du Québec. L'existence et la présence des Autochtones sont donc largement passées sous silence. Même lorsqu'on parle du peuplement de l'Ouest, l'accent est mis sur la présence de 19 nationalités (et 75 langues : « Comment intégrer ces nouveaux *“arrivants”* à la communauté canadienne? » (Bouchard-Lagacé 1986a : 222). Exit les Autochtones et les répercussions de la colonisation sur leur vie et leur culture. L'histoire du Québec (et du Canada hors Québec) et celle des Autochtones, telle que la présente le manuel, peuvent se résumer ainsi :



L'histoire autochtone s'arrête là où commence celle de l'Amérique du Nord occidentale. Quoi de plus surprenant, dans un sens, puisque le manuel veut « permettre à l'élève de connaître le cheminement de la collectivité à laquelle il appartient » (Québec 1982 : 7). En

affirmant une identité québécoise et francophone, on en exclut d'autres, en particulier celles des Autochtones.

3.2.1.2 *Pour qui sonne le glas : la disparition « attendue » des populations autochtones*

Nous nous attacherons ici à trois parties du manuel : « La vie des Autochtones » (Chapitre I), « L'épopée mystique » (1635-1663) et « Le choc de deux civilisations » (Chapitre II); l'absence des Autochtones est quasi-totale dans le reste du manuel. L'Histoire est narrée avec les procédés conventionnels qui servent à « construire » l'objectivité : récit impersonnel et focalisation neutre. Les faits se montrent, semble-t-il, eux-mêmes et tels qu'ils se sont produits : « La peau des bêtes *leur* fournit les vêtements et couvre les maisons », « La chair des animaux est au menu quotidien » (16). C'est d'ailleurs ce à quoi on s'attend d'un manuel scolaire censé relater l'histoire d'un pays, ce à quoi les normes nous ont habitués. Si le discours ne semble pas faire ressortir le filtre du cadre dominant de façon flagrante, il porte la marque de ce filtre : sous les couverts du récit impersonnel, le pronom « leur » révèle un narrateur hégémonique bel et bien présent.⁶³ Ce narrateur se manifeste plus clairement dans d'autres parties du récit : « Que peut penser l'Amérindien qui a déjà *bien de la difficulté* à comprendre les motifs qui animent les Européens...? », « L'*Amérindien* pense et vit dans un univers *plein d'objets magiques* » (36). Grâce à la focalisation interne, l'observateur donne l'illusion qu'il fait parler l'Autochtone. En réalité, c'est toujours l'observateur qui pense et parle à la place de celui-ci. Dans la première phrase, on peut lire l'incompréhension sur le visage des Autochtones. Pas besoin de les entendre (ou de les laisser) s'exprimer, leur réaction est claire : ils ne comprennent pas ce qui se passe (ce sont des primitifs). Les projections sont issues tout droit du cadre dominant, comme le montre

⁶³ Voir à ce propos les analyses de Marie-Louise Pratt (1992) sur la construction discursive du regard colonial.

l'univers « plein d'objets magiques » de l'Autochtone infantile et non civilisé. Loin de renvoyer à une cosmogonie, la phrase suggère le côté occulte, surnaturel, et donc négatif des sociétés autochtones. La magie renvoie aussi à l'« ensemble des procédés d'action et de connaissances (cf. Science), à caractère secret, réservé (cf. Religion), dans les sociétés dites "primitives" » (Le Petit Robert). Mais là encore, la définition s'inscrit dans le cadre dominant. Peut-on vraiment parler ici de procédés? C'est, semble-t-il, limiter la chose à une facette des cultures autochtones. Sans compter qu'on parle de sociétés « dites primitives ». Même si l'expression est employée entre guillemets, on sous-entend que le côté magique se trouve chez les Autochtones, pas chez nous. En d'autres termes, l'Autochtone reste autre, un Autre pas aussi civilisé que nous, tandis que « nous » avons appris et « nous » sommes sortis du Moyen-Âge. Autre caractéristique du manuel : l'emploi du présent de l'indicatif. Le présent est couramment employé pour raconter des événements historiques. Quoi de plus banal que ce temps, si ce n'est pour rendre le récit plus vivant, plus proche du lecteur. Dans le manuel, le présent est employé partout, y compris lorsqu'on parle de culture. Cela pose problème lorsqu'il s'agit de représenter des cultures autochtones, si différentes de la culture occidentale. Voyons d'abord quelques exemples :

Nos connaissances actuelles des techniques, de mise en jachère et d'enrichissement des sols sont inconnues des Amérindiens. Cette méconnaissance des techniques agricoles les oblige à transporter leurs villages sur des terres vierges tous les dix ou quinze ans. (16)

Le chef de clan et le chef de nation ne disposent que de peu d'autorité qui n'est due qu'à leur éloquence, leur courage et leur habileté de chasseur. (17)

Les Amérindiens ne connaissent ni le fer, ni la roue, ni les animaux domestiques, excepté le chien. (18)

Le présent sert, entre autres, à « exprimer un fait qui est toujours vrai » (Ollivier 1993 : 12).

Certes les exemples donnés se trouvent dans le premier chapitre du manuel, qui touche aux

premières explorations. Toutefois, les quatre pages qui sont consacrées aux Autochtones tombent sous le titre « Organisation socio-culturelle ». Est-ce à dire que les peuples autochtones n'avaient pas changé au fil du temps? Qu'ils n'étaient et ne sont toujours pas aussi « avancés » que les non-Autochtones? C'est ce que laisserait penser le manuel. À l'organisation socio-culturelle des Autochtones s'oppose, dans le reste du livre et lorsqu'on veut bien parler d'eux, la disparition de leurs cultures au contact des Européens : « chaque fois qu'ils choisissent ainsi un produit [européen], ils abandonnent quelque chose de leur culture », ou « [leur] système tribal et leurs croyances sont ébranlés au point de miner l'autorité des chefs et des sorciers » (37). Pas de peuples autochtones sans culture authentique (et implicitement primitive). C'est d'ailleurs ce à quoi nous a habitué le discours public au Canada. Nombreuses sont, encore aujourd'hui, les occasions de voir des Autochtones habillés en costume traditionnel.⁶⁴

Le manuel ne représente pas ouvertement les Autochtones de façon négative. Toutefois, il s'inscrit en droite ligne des représentations véhiculées sur les Autochtones dans l'histoire du Canada. S'y ajoute le fait que l'objectif visé par le manuel est la construction, pour l'élève, d'une identité « québécoise » : les représentations des Autochtones servent subrepticement ici les argumentaires nationalistes où, de plus, le Québec est colonisé, jamais colonisateur.

C'est par touches que se manifeste le filtre de l'hégémonie occidentale, par le biais de mots placés au détour des phrases, tant en ce qui concerne la représentation des Autochtones que son pendant, celle des non-Autochtones. En voici quelques exemples représentatifs (les

⁶⁴ Un peuple ne se résume pas à sa culture et à ses traditions. C'est pourtant de cette façon qu'on tend à montrer les Autochtones et les immigrants. À ce sujet, voir Bannerjee (2000).

italiques renvoient à la représentation des Autochtones, le soulignement à celui des non-Autochtones) :

<i>Malheureusement, l'immense effort d'évangélisation de la Huronie par les jésuites est réduit à néant par la mise à mort de grands missionnaires, comme les pères Jean de Brébeuf et Gabriel Lalemant... (35)</i>	[Les missionnaires] ont la passion de la découverte... mais surtout celle du Christ. Leur foi profonde leur permet d'accomplir les plus grands efforts et leur donne le courage d'accepter sereinement les échecs et les souffrances qui jalonnent leur route. (35)
<i>Parce que les sédentaires n'utilisent pas la charrue, ni la fumure, ni la rotation des cultures, les sols s'épuisent... (18)</i>	Les intentions des « Robes noires », bien que généreuses, reposent sur le rejet total des valeurs amérindiennes traditionnelles. (36)
Les Amérindiens demeurent pourtant réfractaires au mode de vie européen... (34)	L'Amérindien ne peut manquer de réaliser que les missionnaires sont impliqués, bien souvent malgré eux, dans le réseau des intérêts civils et commerciaux... (36)
<i>Aussi, lorsqu'il est confronté à la puissance et à l'efficacité des produits européens, il les adopte avec enthousiasme tout en se disant avec désarroi que les esprits chez les Blancs sont sûrement plus puissants que ceux qu'il connaît. C'est donc la religion, la base même de sa civilisation, qui vacille. (36)</i>	

Que ressort-il de ce tableau? Au niveau lexical, les exemples offrent l'image d'Autochtones peu avancés (« faute de technique [agricole] et d'une ferme organisation tribale »), violents (ils ont mis à mort de « grands missionnaires ») et « réfractaires » au changement. Par ailleurs, leur culture, nettement inférieure, qu'il s'agisse de la moindre puissance des esprits autochtones ou de l'infériorité matérielle de leur société, est en déperdition. Face aux Autochtones se dresse une culture puissante dont les meilleurs agents, les missionnaires,

poussés par leur « passion » et leur « foi profonde » (contrastant avec les croyances « naïves des indigènes), font preuve de générosité envers les Autochtones. Cette foi leur permet d'ailleurs « d'accepter sereinement les échecs et les souffrances » dans leur mission, face à des Autochtones parfois cruels. Certes, admet-on, les missionnaires rejettent entièrement les « valeurs amérindiennes traditionnelles ». Mais on vient d'en souligner l'état d'ariération et on ajoute que ces missionnaires, victimes de l'esprit du temps, « ne peuvent alors échapper totalement aux préjugés des Européens qui condamnent en bloc les autres civilisations » (36). En d'autres termes, les Autochtones sont à l'origine de leur propre perte, de la mort de leur culture. Après tout, n'ont-ils pas accueilli à bras ouverts ces esprits européens plus puissants, tout en reconnaissant avec « désarroi » que les leurs ne faisaient pas le poids? De leur côté, les missionnaires ont agi en toute sincérité, poussés par leur foi (implicitement supérieure aux croyances locales) et la justesse de leur mission (dont la violence symbolique n'est jamais évoquée). Ça n'est pas leur faute s'ils étaient influencés par les préjugés qui habitaient leur horizon de connaissance. D'ailleurs, les Autochtones ne reconnaissent-ils pas que les missionnaires ne sont pas entièrement responsables de leurs actions, qu'ils « sont impliqués, *bien souvent malgré eux*, dans le réseau des intérêts civils et commerciaux » (36; nous soulignons)?

Le manuel *Nouvelle-France Canada Québec* aborde la représentation québécoise et de l'Autre autochtone de façon nettement conservatrice. La place consacrée aux Autochtones dans le manuel est minime et se limite surtout aux débuts de la colonisation. En outre, la voix des Autochtones ne se fait pas entendre, ce qui donne toute latitude à celui qui dirige les opérations. De fait, en « parlant pour » les Autochtones, les auteurs donnent de ces derniers

l'image, dirons-nous, classique et stéréotypée de peuples inférieurs et crédules, qui ne pouvaient qu'être amenés à disparaître au contact de cultures européennes plus avancées et plus puissantes.

3.2.2 *Nouvelle histoire du Québec et du Canada : vers une re(con)naissance de l'altérité autochtone*

Aucune représentation n'est immuable. Les représentations, quelles qu'elles soient, se nourrissent du contexte dans lequel elles se font, dans un mouvement qu'Iser qualifie de cybernétique.⁶⁵ Nous l'avons vu, l'*Acte des sauvages* était l'aboutissement de conditions économiques et politiques particulières (afflux massif d'immigrants; besoin de réduire les dépenses occasionnées par les relations de la colonie avec les nations autochtones, qui représentaient un obstacle à la création de l'État-nation qu'allait devenir le Canada) et de l'évolution du discours scientifique (nature qui se caractérise par l'inexorabilité du progrès; naissance du musée moderne, lequel définit l'identité de pays occidentaux avancés par opposition à l'altérité des peuples dits « primitifs »). De la même manière, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* (Charpentier 1990) marque une évolution par rapport au manuel québécois qui le précède, évolution parallèle au discours scientifique (anthropologique, entre autres) des trente dernières années sur le rapport à l'altérité. On reconnaît qu'on ne peut plus parler de l'altérité à travers le filtre de ses propres valeurs. Le nouveau manuel, qui se veut la mise à jour de *Nouvelle-France Canada Québec*, a pour objectif de faire comprendre à l'élève qui « nous » sommes aujourd'hui, où « nous » en sommes « dans l'histoire du Québec et du Canada » (11). Il insiste donc moins sur l'identité québécoise et francophone

⁶⁵ Rappelons que pour Iser, la confrontation de deux cultures entraîne une action réciproque de l'une sur l'autre, c'est-à-dire que le cadre de référence propre à chacune s'en trouve élargi, enrichi. Iser applique à la rencontre de deux cultures le modèle cybernétique de l'autorégulation des systèmes : les cultures mises en présence sont vues comme des systèmes interagissants (1995).

de l'histoire présentée (alors que l'ancien visait à enseigner les « temps forts du passé québécois »). Est-ce à dire qu'il accorde une plus grande place à l'altérité autochtone, qu'il la reconnaît?

Dès la « présentation », on indique que le manuel « tient compte de groupes qui ont longtemps été négligés dans les livres d'histoire », entre autres les « Amérindiens » (3). De fait, on parle des Autochtones dans la première leçon, qui traite des « questions d'identité », mais pas de n'importe quelle manière. On commence par reconnaître que « la plupart des gens ont une connaissance limitée des autochtones » (14). On revient ainsi sur une représentation longtemps présente dans la communication sociale : les populations indigènes absentes du territoire, leur effacement symbolique de la carte, notamment dans *Nouvelle-France Canada Québec* où celles-ci « disparaissaient » alors que commence l'histoire non indigène de l'Amérique du Nord. On ajoute d'ailleurs que les Autochtones sont les « premiers habitants » en Amérique. En outre, on revient sur les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation : « les Européens ont imposé leur mode de vie, leur civilisation » (14). Chose nouvelle par rapport au manuel précédent, on donne la parole aux Autochtones : « Nous les Hau-dé-no-sau-née (“Ceux qui ont bâti la Maison Longue”), ou Iroquois de la Confédération des Six Nations, existons sur nos terres du plus loin que la mémoire se souvienne »; « Quand nos territoires nous ont été enlevés, d'autres les ont exploités... Aujourd'hui, nous voulons récupérer ces territoires pour assurer notre avenir » (14). L'altérité indigène retrouve enfin une voix dans l'histoire du Canada, grâce à laquelle elle peut revenir elle-même sur les représentations la concernant; elle retrouve aussi une place dans la communication sociale.

Le manuel *Nouvelle-France Canada Québec* avait une approche normative. Il venait enseigner l'histoire du Québec, « telle qu'elle était », de façon à ce que les élèves sachent qui ils étaient (« un peuple qui ignore son histoire est un peuple amnésique »). *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* guide les élèves dans leur apprentissage; il cherche plus à développer l'esprit critique des élèves de façon générale. À la leçon qui traite de la découverte des « civilisations amérindiennes », on l'incite à réfléchir sur le « point de vue » qui ressort des textes présentés aussi bien que sur son propre « cadre de référence ». Au sujet de ce « point de vue », on dit que « [l]orsqu'un voyageur entre en contact avec des étrangers, il peut difficilement s'empêcher de porter des jugements sur leur façon de vivre. Ces jugements reflètent forcément sa propre vision des choses plutôt que celles des gens qu'il observe ». On invite ensuite l'élève à lire un texte écrit par un religieux, le père Le Jeune, en 1634, et on lui pose des questions pour le guider dans sa réflexion, comme par exemple : « Avez-vous l'impression que cet Européen a cherché à comprendre les Amérindiens à partir de leur point de vue ou à partir de son point de vue à lui? » (40). Ce travail mène l'élève à réfléchir à sa position en tant que lecteur, à son cadre de référence (« l'ensemble des préjugés et des valeurs qui déterminent notre façon de voir les choses ») et en quoi ce cadre guide son interprétation (41). Il n'est donc plus question de faire apprendre aux élèves une histoire « prémâchée » et prête à digérer. L'enseignant est là pour y veiller, qui poussera la réflexion plus loin grâce, notamment, aux questions et autres suggestions fournies dans le guide d'enseignement. Pour l'un des tout derniers chapitres, on note, à l'appui d'un texte sur les « revendications amérindiennes », les commentaires suivants :

On fera constater que les Amérindiens invoquent un principe largement répandu dans le monde moderne et reconnu par l'ONU dans sa charte, celui du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Qu'est-ce qu'un peuple? *Ce principe est-il sans restriction?* Les revendications de leurs droits par les Amérindiens mettent en cause

des acquis et d'autres droits : ceux de la population non amérindienne. *Est-il possible de satisfaire les uns et les autres?* (Charpentier 1992 : 264; nous soulignons)⁶⁶

Nouvelle histoire du Québec et du Canada corrige d'autres représentations de l'ancien manuel. Outre les rapports de force, on reconnaît le rôle important qu'ont joué les Autochtones dans la croissance de la colonie, au temps de l'« empire français d'Amérique » : « Le rôle des Amérindiens est capital dans la traite des fourrures »; « Ce sont les Amérindiens qui fournissent également les meilleures peaux » (59). On ne parle plus de peuples passifs, qui subissaient la domination d'une civilisation « plus puissante » que la leur. Fini aussi l'image de l'Autochtone infantile et naïf, qui vivait dans un monde surnaturel et occulte (Charpentier 1990 : 36). Même si l'histoire continue de s'appuyer sur un récit impersonnel censé être objectif, on ne recourt plus à la focalisation interne, qui laissait penser que les populations indigènes étaient à l'origine de leur propre perte et qu'elles le savaient.

Souvenons-nous, l'ancien manuel présentait la rencontre des peuples autochtones et européens comme le « choc de deux civilisations », dont l'une (autochtone), impuissante et arriérée, ne pouvait que disparaître au contact de l'autre (européenne), puissante et avancée. *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* parle, pour la même période, du « choc des cultures » (leçon 13). A priori, on ne généralise plus en mettant toutes les nations indigènes dans une même catégorie, alors que celles-ci se caractérisent par leur hétérogénéité. Par

⁶⁶ On ne peut s'empêcher de faire le parallèle entre ce passage et le discours identitaire nationaliste québécois. Celui-ci conteste le droit des Autochtones à disposer d'eux-mêmes en tant que « nations » à part entière (« Qu'est-ce qu'un peuple »); la reconnaissance de ce droit supposerait la récupération des territoires colonisés (« Est-il possible de satisfaire les uns et les autres? »). Ainsi, la « population non-amérindienne » (le « peuple québécois » et, au-delà, canadien) possède des « droits acquis » qui auraient préséance sur les droits inhérents des Premières nations. Tel est du moins l'implicite des questions posées. Les droits des Autochtones ne sont-ils pas soumis à des « restrictions »? Replacé dans l'intertexte nationaliste, cette représentation des Autochtones n'impose-t-elle pas une orthodoxie politique, sous couvert d'éveiller l'esprit critique des élèves? Cela soulève l'importance du rôle joué par l'enseignant. Notons au passage qu'au printemps 2006, on se préoccupait plus de voir que le prochain manuel d'histoire (de quatrième année du secondaire) aurait des accents fédéralistes (selon les détracteurs)!

ailleurs, il est maintenant question de « cultures », pas de civilisations. L'emploi de « civilisations », dans le contexte de l'époque, sous-entend une hiérarchie, la supériorité des Euro-Canadiens sur les Autochtones, représentation qui a longtemps habité la communication sociale du cadre dominant. En parlant de cultures, on met l'accent sur la diversité des horizons de communication. Notons toutefois qu'on consacre un tiers de la même leçon aux « emprunts culturels des Français » : « Pour voyager sur les lacs et les cours d'eau, ils adoptent le canot d'écorce [...] Les Français adoptent aussi la technique de la germination en couche (germination tardive) des semences » (62). On reconnaît une certaine influence des Autochtones sur les colons, mais on ne l'exprime pas en ces termes. Ce sont les Français (et plus tard, les Québécois), autour de qui s'articule l'histoire du manuel, qui ont emprunté « des techniques et des façons de faire à la civilisation amérindienne » (62). On retrouve alors un discours connu : l'histoire autochtone du continent s'arrête là où celle de l'Amérique du Nord commence. De fait, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* parle, dans la même leçon, d'« effritement de la culture amérindienne ». Ressort alors un portrait beaucoup plus sombre des Autochtones. Ceux-ci sont passifs et dépendent « des Blancs » à tel point qu'ils « finissent par oublier leurs propres modes de production » (63). Ils sont donc à l'origine de leur propre perte, comme dans le manuel précédent. Certes, ce portrait est tempéré par un rappel sur l'objectivité du témoignage et l'influence du « cadre de référence » de l'observateur, vus à la leçon 8 : « Rappelez-vous la description qu'a faite des rêves le père Brébeuf ». Mais il est immédiatement *annulé* par la phrase qui suit : « Un besoin d'alcool toujours croissant fait sombrer plusieurs d'entre eux dans l'ivrognerie, le dépérissement physique et moral » (64). Le reste de la leçon ne vient pas vraiment corriger l'image de peuples appelés à disparaître. Le récit impersonnel et la focalisation neutre cachent la

présence du narrateur hégémonique et, par là-même, les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation. Le guide d'enseignement ne change rien, dans ce cas, car il reprend les mêmes techniques narratives. On peut y lire notamment qu'il faut « bien faire comprendre comment des changements économiques et technologiques peuvent bouleverser une culture *mal préparée* à les rencontrer » (47; nous soulignons). On passe sous silence ce qu'ont fait les colons et on rejette sur les Autochtones la responsabilité de ce qui leur est arrivé.

La division entre une certaine reconnaissance de l'altérité indigène et l'articulation du récit autour de l'identité hégémonique se retrouve dans la structure du manuel et dans l'Histoire racontée. Dans l'ensemble, les Autochtones sont surtout vus à travers leurs contacts avec les Européens : « La traite... se fait avec les Amérindiens... Il faut savoir s'entendre avec eux et assurer une présence constante sur le territoire afin de décourager les concurrents » (55). La reconnaissance a donc ses limites. Par ailleurs, on ne souligne pas assez les rapports de force entre Européens et populations indigènes. Selon le cas, la focalisation neutre tend à rejeter la responsabilité du cours des événements sur les Autochtones, comme nous l'avons vu, à présenter ceux-ci parfois comme les bénéficiaires de leurs rapports avec les colons (« [a]vant 1760, les Amérindiens tiraient partie de la rivalité entre la France et l'Angleterre »), ou tout simplement à minimiser le rôle joué par le pouvoir colonial : « Par la suite, leur territoire se rétrécit au gré des changements politiques » (138). À l'occasion, on donne même l'image d'un gouvernement bienveillant envers des rebelles métis menaçants : « Pour éviter les affrontements *sanglants*, le gouvernement canadien accepte de négocier avec eux » (nous soulignons). Peu avant, on disait que les Métis s'inquiétaient du « transfert de leur territoire au gouvernement canadien ». Le fait que ces derniers cherchaient à « faire valoir leurs droits » n'en faisait pas des personnes menaçantes

(221). On retrouve cette ambivalence vis-à-vis de l'altérité indigène à l'échelle de tout le manuel. Ainsi, on reconnaît aux Autochtones un rôle relativement important au début de la colonisation, ce qui n'était pas le cas dans le manuel précédent. Ce rôle s'arrête toutefois vers la fin du XVII^e siècle. Par la suite, c'est avec parcimonie qu'on parle de ces populations. C'est seulement dans la dernière leçon qu'on les retrouve mentionnées de façon conséquente. Mais, le portrait qui est dressé est plutôt sombre :

60 % d'entre eux vivent des allocations de chômage ou de l'assistance sociale. Leur taux de mortalité est trois fois plus élevé que chez les autres Canadiens et leur mortalité infantile est le double. Ces maladies sociales que sont le suicide, les accidents, l'alcoolisme, les frappent largement plus que le reste de la population. Les cas de malnutrition ne sont pas rares et certaines maladies en voie de disparition au Canada, telle la tuberculose, les affectent encore fréquemment. (426)

On retrouve là des représentations issues du XIX^e siècle, certes dans leur version moderne, car on ne signale jamais les causes de cette condition sociale, séquelle de la colonisation. On termine en disant que les gouvernements fédéral et québécois « ont fait des efforts pour reconnaître [les] droits [des Autochtones] » (426). On en revient en quelque sorte à la représentation de sociétés autochtones passives et en déperdition, à l'égard desquelles des gouvernements bienveillants font preuve de compréhension.

Nouvelle histoire du Québec et du Canada présente un bilan mitigé, à l'image de l'avant-dernière leçon. Dans un premier temps, celle-ci dresse un tableau plutôt funeste des sociétés autochtones aujourd'hui. Par la suite, on fait réfléchir les élèves aux revendications de ces dernières en citant directement en exemple celles des Attikamek : « Nous voulons à l'avenir traiter d'égal à égal avec les gouvernements de la société dominante et non plus être considérés comme des peuples inférieurs » (428). Ce travail de réflexion est, nous l'avons vu, appuyé par des commentaires et par des questions que pourra

poser l'enseignant pour guider la discussion : « Les revendications de leurs droits par les Amérindiens mettent en cause des acquis et d'autres droits : ceux de la population non amérindienne. Est-il possible de satisfaire les uns et les autres? » (Charpentier-Monette 1992 : 264). Mais l'interdiscours identitaire ne pointe-t-il pas vers une réponse négative?

Par rapport à *Nouvelle-France Canada Québec*, le manuel actuel va dans le sens d'une meilleure inclusion des Autochtones dans l'histoire du Canada, d'une plus grande reconnaissance de l'altérité indigène. En outre, on fait plus ressortir les rapports de force entre non-Autochtones et Autochtones, et on fait réfléchir les élèves à ce qu'est l'histoire, à qui la raconte et dans quelle mesure on reconnaît les populations indigènes. Malgré tout, ces dernières demeurent exclues d'une grande partie du manuel, essentiellement après 1763, à l'exclusion de l'avant-dernière leçon. Même si la conclusion indique que les populations autochtones étaient déjà là à l'arrivée des colons, celles-ci ne sont pas mentionnées dans « l'avenir politique » du pays (436). On voit même comment la doxa nationaliste invoque subrepticement le bon droit (« acquis ») du colonisateur aux dépens du colonisé qui devra se résigner à accepter la fatalité de l'histoire (« Est-il possible de satisfaire les uns et les autres? ») Il sera intéressant de voir comment le prochain manuel d'histoire, qui sortira en 2007, traite de l'altérité autochtone.

3.2.3 *Defining Canada : History, Culture, and Identity* : la réintégration des Autochtones

Penchons-nous maintenant sur un manuel d'histoire récent. *Defining Canada*, manuel de 12^e année (Brune 2003), a pour objectif d'enseigner l'histoire du Canada, « de l'époque où les premiers Autochtones ont habité le continent nord-américain... jusqu'à aujourd'hui »

(Mewhinney 2003 : v). On ajoute que « la contribution de tous les Canadiens... [y] est valorisée, de même que l'apport significatif des femmes et des peuples autochtones dans le développement d'une culture et d'une identité canadiennes distinctes » (Guide : v). Les Autochtones se retrouvent toutefois, dans le manuel, au milieu d'autres thèmes importants : les « caractéristiques des entreprises coloniales française et anglaise », « l'importance des diverses vagues d'immigration dans la formation d'identités régionales, provinciales et nationales » et « l'évolution du rôle du Canada sur la scène internationale » (xxxiii). Reste à voir comment le récit va prendre en charge la représentation de l'altérité autochtone, tant au niveau du manuel (l'Histoire racontée) que du discours, et quelle va en être la place.

3.2.3.1 *La reconnaissance des contributions autochtones et des rapports de force*

L'histoire du Canada relatée ici est celle d'un pays issu de la colonisation, qui s'est superposé aux territoires des nations autochtones. On peut donc s'attendre à ce que le récit, la structure, passent par le prisme de la culture dominante. La table des matières nous renseigne à ce sujet. Dès le deuxième module, le manuel se concentre sur l'histoire du pays depuis l'arrivée des premiers colons (Nouvelle-France) et, au troisième module, sur la « culture coloniale anglaise ». Pour le reste, c'est sur la construction de l'identité et d'une culture canadienne qu'on se penche. Sur l'ensemble du manuel, l'adjectif « canadien » s'entend de la façon suivante : la *Confédération* (« To Join or not to Join », « Looking West »), l'émergence du *multiculturalisme*, la révolution tranquille au *Québec*. Sinon, on peint le Canada comme un ensemble de régions (Prairies, Maritimes, etc.), notamment en termes économiques.

À la différence des manuels québécois, en particulier de *Nouvelle-France Canada Québec*, la place accordée à l'altérité indigène dans *Defining Canada* est beaucoup plus

importante. Pour commencer, les Autochtones occupent les trois premiers chapitres du manuel et une grande partie du dernier chapitre (*Nouvelle histoire du Québec et du Canada* prend, comme point de départ, le Québec contemporain). Ces chapitres font partie du module « First Voices : Aboriginal Peoples of Canada, 1000 BCE – 1600 CE ». Même si on se place dans une vision occidentale de l'histoire, comme l'indique le titre (l'histoire est exprimée de façon linéaire), on inclut les Autochtones dans l'histoire du Canada. Ces derniers constituent clairement le point de départ de l'histoire du pays, qui remonte très loin. On ne se limite donc pas à faire « l'état des lieux » des sociétés indigènes à l'arrivée des Européens, à montrer des peuples figés dans un passé révolu. De fait, comme l'indique le guide d'enseignement qui accompagne le manuel, « ces sociétés étaient en constante transformation et il ne faut pas les considérer comme des stéréotypes » (1). C'est d'ailleurs ce qu'on cherche à enseigner aux élèves. En outre, on inclut la voix, le point de vue des Autochtones. Le chapitre 3 met en parallèle deux histoires : l'une qui « s'appuie sur la vision européenne », l'autre « sur celle des peuples autochtones » (Mewhinney 2003 : 1). En particulier, on reproduit l'histoire d'une jeune Mi'kmaq, tirée de la tradition orale (Brune 2003 : 76). L'altérité peut ainsi se représenter de l'intérieur. Elle s'exprime directement (sans passer par le prisme de la culture dominante) et par le biais de la tradition orale, un des piliers des sociétés autochtones. En tenant compte de la tradition orale, on reconnaît le dialogisme de la communication sociale, on accepte les valeurs de l'Autre. Preuve qu'on reconnaît à l'Autre sa place dans la communication sociale, on le laisse parler à de nombreuses reprises dans le manuel. Si cela sous-entend qu'une « autorité supérieure » a le pouvoir de donner ou non la parole aux Autochtones (le cadre dans lequel ceux-ci s'expriment reste, après tout, aux mains de l'hégémonie), c'est somme toute significatif. Les Autochtones ont désormais la possibilité de se représenter :

- *I stayed in that Residential School for 10 years. I hurt there... There was no caring there, nobody to hug you when you cried; all they did was slap you over.*
- *I was molested when I was in the Residential School. I was sexually molested by a nun and I was abused.* (Brune 2003 : 642)

Ces témoignages ont une force que ne rendrait pas le discours indirect. L'Autre s'adresse directement au lecteur; il fait ressortir les « deux » acteurs de la communication sociale : les peuples autochtones et le reste de la population. Le récit s'inscrit dans le cadre d'une critique postcolonialiste. L'histoire du Canada ne s'est pas faite toute seule : « voici ce qui nous est arrivé et voici comment ». Mais son action ne s'arrête pas là. En s'exprimant directement, le colonisé peint l'image d'Autochtones actifs, pleinement capables de prendre des décisions :

I hope the Canadian people will listen seriously to the greatest contributions we made to this country. [...] What we are fighting for is for our people, for our children, for the future of our children... Most of all we are fighting for our rightful place in Canadian society. (Brune 2003 : 662; discours d'Elijah Harper à l'assemblée du Manitoba lors du vote sur l'accord du lac Meech.)

Exit la représentation des Autochtones pupilles de l'État, à qui il faut apprendre les bienfaits de la civilisation.

Le dernier chapitre, intitulé « Unfinished Business », consacre une grande partie aux Autochtones : « Aboriginal Canadians », « Expression of Culture : Contemporary Aboriginal Art », « Canadian Leaders : National Chief Matthew Coon Come », « Working With Primary Documents : Elijah Harper and the Meech Lake Accord ». Le chapitre fait écho aux trois premiers. Un écho plutôt positif, à en croire les titres des différentes rubriques. Il semble dire que si l'histoire du Canada commence par celle des Autochtones, elle continue aussi *avec eux*. C'est un regard dans le temps qui nous est proposé. Le sujet du récit, ancré dans l'ici-maintenant, jette un regard sur le passé et offre deux facettes de la représentation des Autochtones : il (ré)affirme la présence des Autochtones dans le discours et revient sur les rapports de force qui ont sous-tendu les relations entre non-Autochtones et Autochtones et

sur la représentation de ces derniers. À cet égard, le titre du chapitre est révélateur. En reconnaissant qu'il reste encore beaucoup de questions à régler en ce qui concerne les populations indigènes en particulier, on offre un regard « réparateur ». On dit en somme que, si l'histoire du pays commence par un continent autochtone, elle n'a pas été rose depuis lors. D'où les « affaires non réglées ». C'est en tout cas ce qu'on peut retirer du contraste entre le titre du chapitre (qui soulève un problème) et les parties plutôt positives qui composent ce chapitre.

Le reste de la table des matières donne un tableau plus détaillé. Pour commencer, on met au jour les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation. Ainsi, on consacre une rubrique à la Proclamation royale de 1763 et à la « politique indienne » de John A. Macdonald. La seule table des matières nous renseigne peu à leur sujet. Toutefois, nous savons l'importance de la Proclamation royale. Malgré l'égalité relative qui s'en dégage, nous avons vu précédemment (chapitre 2) qu'elle a marqué un tournant dans les relations entre Autochtones et non-Autochtones. À cela s'ajoute le fait qu'on reproduit tel quel une partie du texte de la proclamation : « Royal Proclamation of 1763 : Aboriginal Provisions ». Il ne s'agit pas de donner les grandes lignes de la proclamation, avec tout ce que cela comporterait de subjectivité et de construction de la part de l'auteur du récit. Non, on rend le texte plus proche du lecteur et on fait réfléchir l'élève, qui sera en cela aidé par son professeur. La formation des professeurs à l'altérité autochtone est donc particulièrement importante.⁶⁷ La « politique indienne » de Macdonald est aussi présentée grâce à un

⁶⁷ Sur un échantillon de quatre universités ontariennes (Queen's, Université d'Ottawa, Université de Toronto et Université Western Ontario), on remarque que la formation à l'altérité indigène vise surtout les futurs enseignants des écoles autochtones. Il existe peu de cours en la matière à l'intention des étudiants qui se destinent au système éducatif non autochtone, alors que ce sont eux qui enseigneront l'histoire et l'identité canadienne aux élèves du secondaire, qui les guideront dans l'interprétation de ce que présente le manuel d'histoire. L'Université de Toronto offre un cours intitulé « Aboriginal World Views : Implications for Education » (EDU5171), lequel est censé « favoriser la compréhension de visions autochtones du monde et

document original. Notons que la rubrique s'intitule « Sir John A. Macdonald and *his* Indian Policy ». En faisant le lien entre le texte et son auteur, on souligne le côté subjectif de la politique en question, on met un visage sur cette dernière. Ces deux exemples sont représentatifs du manuel dans son ensemble. De même que l'Autre soulignait les rapports de force en jeu dans sa relation avec les autorités, le Soi fait son *mea culpa*. Par le biais du narrateur, d'abord. Tout au long du manuel, celui-ci revient sur le pouvoir des Autochtones dans leurs rapports avec les non-Autochtones : « The range of matters Ottawa *is willing to consider* for self-government include marriage, language, culture and religion, education... It *is not willing to negotiate* about powers related to Canadian sovereignty or foreign affairs » (Brune 2003 : 650; nous soulignons). Souvent, la voix du sujet colonial vient appuyer cette pratique réparatrice :

« The British... believed that Aboriginal Peoples should either be *removed to isolated reserves* or should be *assimilated* into the growing British culture in the Canadian colonies. In the words of Charles Grant, the colonial secretary from 1835 to 1839, the goal was “to *protect and cherish this helpless race*... [and] *raise them in the Scale of Humanity*” » (Brune 2003 : 239-40).

Le vocabulaire employé n'y est pas étranger. De nos jours, nul ne parlerait des Autochtones en termes de « helpless race » ou d'« échelle de l'humanité ». Ce sont pourtant bien les mots qu'a employés Charles Grant, secrétaire *colonial* britannique, propos par ailleurs conformes à la représentation scalaire du vivant qui prévalait à l'époque. Mais le discours direct permet ici d'offrir un regard critique sur les pratiques du passé. On dit en somme que les représentations prétendument positives de l'époque coloniale (la « protection » des « pauvres

d'intégrer les connaissances acquises dans le travail de l'enseignant ». On ne précise pas si ce cours concerne les futurs enseignants des systèmes autochtones ou non autochtones. On sait par contre qu'il s'agit de l'un des nombreux cours parmi lesquels l'étudiant peut *choisir* pour approfondir ses connaissances dans un domaine qui l'intéresse. À la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, il est possible de suivre un cours de didactique de l'histoire, dans le baccalauréat français comme anglais. Ce cours en option présente notamment le « cadre théorique de l'apprentissage » de l'histoire et les « implications pédagogiques » de l'enseignement de cette discipline. On ne sait pas si la place des Autochtones dans l'histoire canadienne fera partie du programme. Il est donc difficile de juger si un tel cours favorisera la reconnaissance de l'altérité indigène.

sauvages ») cachaient un discours beaucoup plus sombre, à savoir l'assimilation et le déplacement (la spoliation) des populations autochtones pour s'approprier le territoire. La mise au jour des rapports de force permet de rétablir l'équilibre des représentations du Soi et de l'Autre. On montre enfin le Soi, cet acteur de la relation avec les Autochtones, qui s'est longtemps caché derrière un discours prétendument neutre, donnant de ces derniers une image de pupilles, de peuples en déperdition ou tout simplement disparus (et, par extension, d'un territoire vierge et disponible).

Chose importante, et non des moindres, on revient sur des représentations qui ont longtemps dominé le discours sur les Autochtones. L'« Indien » sous tutelle est la première représentation à tomber. Les titres de certaines parties montrent des Autochtones actifs : « Aboriginal Peoples: The Beginnings of Political Mobilization » (chapitre 16), « Aboriginal Peoples Challenge the System » (chapitre 19), ou encore « Canadian Leaders : National Chief Matthew Coon Come » (chapitre 25). Actifs puisqu'ils remettent en cause un système imposé par le pouvoir dominant et les rapports de force qui le sous-tendent. Actifs aussi parce qu'ils s'organisent, qu'ils prennent leur destin en main et affirment leur identité (collective). Le portrait de Matthew Coon Come est symptomatique de l'évolution de la représentation des Autochtones dans le discours social. Tout d'abord, il est présenté à la rubrique « Canadian Leaders », ce qui n'est pas rien : le sens de « canadien » s'élargit pour inclure les Autochtones. Le vocabulaire employé pour décrire Coon Come est particulièrement élogieux; on montre un personnage actif, dynamique et qui réussit : « a natural leader », « one of his most significant achievements », « he successfully articulated the concerns of... », « a commanding grasp of both politics and public relations », « was awarded the international Goldman Prize », « Coon Come played a pivotal role » (657). L'inclusion d'une grande figure autochtone contemporaine parmi les « leaders » canadiens

est importante dans la mesure où le portrait vient conclure la partie sur les Autochtones, dans le chapitre 25.

Le territoire joue aussi un rôle important dans la remise en cause des représentations. On replace les Autochtones sur la carte du pays : « Aboriginal Peoples in Acadia ». Bien qu'il s'agisse ici du seul exemple de ce genre, c'est somme toute significatif. On reconnaît la présence des Autochtones en Amérique du Nord, non seulement avant l'arrivée des Européens, comme l'attestent les premiers chapitres, mais tout au long de la colonisation du pays, comme à l'époque de l'Acadie. On revient ainsi sur le mythe du territoire vierge (« perhaps the greatest incentive for prospective immigrants was the free land offered to homesteaders » (330)), prêt à coloniser : « Lord Selkirk... saw great potential in Canada's vast wealth of land... What he failed to acknowledge was that there were already Métis settlements in the Red River region » (Brune 2003 : 222-3). Enfin, le discours didactique redonne une place aux Autochtones dans la culture canadienne : « Lacrosse : Canada's Other National Sport » (chap. 13) et « Contemporary Aboriginal Art » (chap. 25). On reconnaît l'altérité autochtone de deux façons. L'héritier du sujet colonial se voit minorisé par une « composante » aborigène. Le jeu de la crosse, sport canadien par excellence, « is also one of the rare instances in which an element of Aboriginal culture was originally accepted and embraced by Canadian society » (Brune 2003 : 320). En outre, l'Autre trouve une place à côté du Soi *dans* le cadre dominant. Il en est ainsi de l'art autochtone contemporain qui, on l'apprend dans le dernier chapitre, trouve désormais sa place dans les musées ethnographiques et dans les musées des beaux-arts.

Les exemples donnés ici ne constituent qu'une petite partie de l'inclusion des Autochtones dans ce discours didactique sur l'Histoire du Canada. Ils sont toutefois significatifs et représentatifs d'une tendance que l'on retrouve tout au long du manuel.

3.2.3.2 Le temps de la réflexion et de l'analyse critique

Le manuel d'histoire de l'Ontario se veut un outil d'apprentissage et, en même temps, un outil de *réflexion* sur cet apprentissage, à l'image de *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*. Mais il pousse le travail de réflexion plus loin :

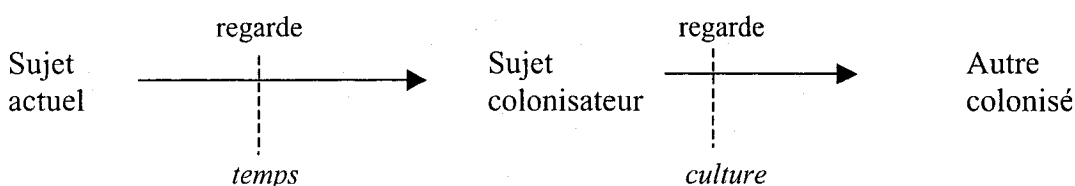
An historian's analysis of cause and effect is an interpretation of the evidence. The cause-and-effect relationship does not exist in the facts or in the data. The way that an historian interprets the facts and proposes a cause-and-effect relationship can often tell you a great deal about his or her perspective. In addition, historians usually establish some hierarchy of causes; they consider some to be more significant and carry more weight than others. The creation of this hierarchy can also show the historian's perspective or frame of reference. Indeed, one of the benefits of comparing different historians' interpretations of causal relationships is that such comparisons can help you see bias or prejudice in the reasoning process. (Brune 2003 : 440-1)

L'élève qui se sert du manuel ne peut plus se contenter de lire et de régurgiter des « faits » sans réfléchir à ce qu'il apprend. Le message qu'on fait passer ici est le suivant :

1) L'histoire se construit. La représentation qui est offerte (le récit historique) résulte de l'interprétation des faits et de la relation de cause à effet établie par l'historien (dont l'auteur du manuel); 2) À cet égard, le cadre de référence de l'historien est important. C'est en analysant le récit qu'on peut le découvrir; 3) Il ne faut pas s'en tenir à une seule interprétation des faits, sans quoi on a une compréhension limitée de l'histoire. Le manuel offre, tout au long des chapitres, des activités de réflexion pour développer l'esprit critique des élèves, soit en questionnant les représentations historiques du passé, soit en incitant les élèves à interroger eux-mêmes le récit ou le matériel qui leur est présenté. D'emblée, le manuel guide l'élève dans cette démarche critique :

This is an unrealistic drawing by a European artist of an Iroquoian village. The people look like ancient Romans, and the longhouses are in nicely organized rows. Archaeology reveals that longhouses were never so neatly arranged and that villages were enclosed by palisades made of timber and brush, not neat picket fences. (Brune 2003 : 80)

Ce regard porte sur le sujet colonisateur et peut se résumer ainsi :



À travers le temps, le narrateur fait ressortir le prisme de la culture dominante par lequel le colon(isateur) représentait l'altérité autochtone. Il en montre l'influence sur la représentation de cette dernière, comme, par exemple, des Iroquois aux traits de personnages romains dans des villages bien agencés. Indirectement, la critique porte non seulement sur les anciennes pratiques de représentation, mais aussi sur des pratiques relativement récentes. Nous pensons en particulier à certaines illustrations de *Nouvelle-France Canada Québec*, où les Autochtones sont justement représentés sous les traits de personnages de l'Antiquité. Le manuel ontarien fait en outre réfléchir l'élève sur la place dans l'espace et dans le temps de celui qui représente et sur l'éthique de la représentation. Il le pousse aussi à remettre en question sa propre place dans la communication sociale, dans l'acte de représentation :

When you read [historical sources], you understand based on your own lifetime experience. To read or view material from the past critically, you need to place the source in its historical and cultural context and recognize the differences between the values of the past and those of contemporary society. (168-9)

En poussant plus loin, on le fait aussi réfléchir aux effets des représentations de l'Autre comme, par exemple, dans un dessin humoristique où l'on voit un Inuit hissé sur un mât, tel un drapeau canadien. Ce dessin est accompagné de la légende suivante : « A political cartoon commenting on the plight of Aboriginal people on Ellesmere Island » (486). On revient ici sur un pan particulier de l'histoire canadienne : le déplacement de populations autochtones pour affirmer la souveraineté canadienne sur le grand Nord. Le dessin offre la possibilité de parler de la représentation qui résulte des actions du passé : les Autochtones étaient des pions

qu'on déplaçait à volonté, ce qui n'est pas sans rappeler leur statut de « matière » dans l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*.

Dans le même ordre d'idées, on interroge l'élève sur le matériel historique qui lui est présenté (illustrations, textes ou fins de partie ou de chapitre), comme dans les exemples suivants : 1) « What is the author's gender, religion, cultural background, and nationality? » (15); 2) « What do these pictures reveal about European attitudes toward this Aboriginal leader? » (178). De telles questions viennent renforcer la réflexion amorcée sur la place et le rôle de l'historien qui représente. Parfois, l'élève est guidé dans sa réflexion : « 1) How does John A. Macdonald describe the "Indian problem"? » L'expression « Indian problem » est pointée du doigt comme étant sujette à caution. L'auteur (non autochtone) s'en détache en l'écrivant entre guillemets, car celle-ci reste ancrée dans le discours hégémonique de la société contemporaine et s'adresse à des élèves immergés dans ce discours. Elle fait écho à des représentations infériorisantes (l'alcoolisme ou la criminalité chez les Autochtones, par exemple). Souvent, l'élève aura besoin de l'enseignant pour répondre aux questions qui lui sont posées : « 2) Who is the intended audience of Sir John A. Macdonald's speech? 3) How does the audience affect what evidence a historian can use from this document? » (286). C'est grâce à lui qu'il comprendra le contexte historique dans lequel se sont déroulés les événements.

Le rôle de l'enseignant est donc particulièrement important. Pour en revenir à la représentation des Autochtones comme jetons politiques de la souveraineté canadienne, dont nous avons parlé plus haut, l'enseignant devra faire le lien entre le dessin humoristique qui représente un Inuit en forme de drapeau canadien et le chapitre 24 qui traite du déplacement

des populations autochtones. En effet, le dessin ne se trouve pas dans ce chapitre.⁶⁸ Il pourra, par conséquent, être difficile pour l'élève de le mettre en contexte. De plus, certaines légendes (ou réflexions) recèlent encore des représentations datant de l'époque coloniale. Le texte qui suit accompagne une photo d'agents de la police montée à Fort Calgary. Notons que, sur la photo, les agents semblent encadrer des Autochtones assis au premier plan : « The Royal Canadian Mounted Police... was initiated in an attempt to help Ottawa control *its new western lands and people*. Why has the Mountie become a Canadian symbol popularized in print, television and movies? » (289; nous soulignons). Trois représentations ressortent de cette légende : le territoire *vierge*, disponible pour la colonisation (« new western lands »); le territoire comme *possession coloniale* (« *its lands* »); les Autochtones *sous tutelle* (« *its people* ») ou, pire, comme possession (comme « matière » possédée). Le problème, c'est qu'on reprend ici de vieilles représentations, auxquelles s'ajoute celle des autorités protectrices envers les Autochtones (d'après la photo). Certes, la partie sur la police montée du nord-ouest, où se trouve la photo, indique que les Autochtones ont été chassés de leurs territoires (« shunted off ») et que les autorités faisaient preuve de racisme à leur égard. Alors, pourquoi continuer de reprendre de telles représentations, dont on sait qu'elles sont fausses? Que retiendra l'élève de cette partie où on lui fait comprendre que la police montée a été créée pour rétablir « l'ordre » dans des territoires convoités par les États-Unis (même si au départ, indique-t-on, c'est le massacre d'Autochtones qui a fait agir le gouvernement d'Ottawa) et où on lui demande pourquoi le « Mountie » est devenu un symbole canadien? L'enseignant devra souligner l'ambiguïté qui résulte de la juxtaposition du dessin et de sa légende (le

⁶⁸ Notons que le guide de l'enseignant ne dit rien à ce sujet. Cela nous renvoie à la formation des futurs enseignants à la reconnaissance de l'altérité autochtone. Nous l'avons vu, les universités de l'Ontario ne dispensent pas forcément de cours à ce sujet dans le cursus de leur faculté d'éducation. Les explications données par l'enseignant et donc la compréhension des élèves dépendront en partie des cours qu'aura suivis ce dernier.

« Mountie » protecteur des Autochtones d'un côté, les Canadiens contre les désordres indigènes de l'autre) et expliquer dans quel contexte s'inscrivent les deux représentations.

3.2.3.3 *L'importance de la formation des enseignants*

Defining Canada marque une évolution importante dans l'enseignement de l'identité canadienne. Il inclut l'altérité indigène dans l'histoire du pays : il revient de façon (plus) critique sur des représentations négatives des Autochtones présentes depuis longtemps dans la communication sociale (par exemple, l'Autochtone ancré dans le passé ou sous tutelle de l'État) de même qu'il alimente le discours de représentations qui viennent modifier la communication (l'Autochtone actif, qui revendique la place qui lui est due dans la société) ou qui ébranlent l'identité canadienne en y incluant la composante autochtone (on rappelle, par exemple, que la crosse, sport canadien par excellence, est d'origine indigène). Toutefois, ce discours didactique présente encore des faiblesses. Ici et là, on retrouve d'anciennes représentations que, par manque d'explications, on ne remet pas en cause : « the Métis, according to Aboriginal practice, had *no legal paper title* to their land. Now, the *new owner*, the Canadian government, was playing a very different role than had the HBC [Hudson Bay Company] » (280). Certes, on parle ici de « their land ». On constate toutefois qu'en deux phrases, on indique que les Métis ont été dépossédés de leurs terres puisque, selon la coutume autochtone, ils n'avaient pas de titre de propriété foncière, contrairement au « nouveau » propriétaire des lieux. L'élève en déduira que les terres occupées par les Métis étaient bonnes à prendre puisque les occupants n'en étaient que « locataires » (elles ont d'ailleurs été achetées à la Compagnie de la baie d'Hudson). On s'abstient d'attirer l'attention sur les pratiques autochtones, comme celle du *wampum*, qui matérialise autrement les accords de propriété. On ne dit pas non plus que le fait d'occuper des terres, selon la

conception autochtone ou métis, revenait ipso facto à s'en rendre « propriétaire » (ou, plus exactement, dépositaire et conservateur), ce qui en fait une règle et non une pratique ou une coutume, comme il est dit plus haut. En passant sous silence le rapport entre l'homme et la nature qui caractérise les cultures autochtones (dans une optique écologique qui apparaît aujourd'hui d'une grande actualité), on reproduit indirectement la représentation d'un territoire vierge qui ne demandait qu'à être colonisé. Autre exemple : « By 1828, only one third of the original land remained in the hands of the Six Nations, the rest *having been lost to errors* in the original land grants, encroaching settlers, and land sales and leases » (198). On évacue un peu vite la « perte » des terres en question et on ne tient pas compte du point de vue indigène. De fait, les Autochtones se voyaient, de par le lien qui les unit à la terre, comme les « gestionnaires » de cette dernière, ce qui excluait « toute notion d'appropriation » (Sivard 1982 : 42) :

The earth and myself are of one mind [...] I never said that the land was mine to do with as I chose. The one who has the right to dispose of it is the one who created it. I claim a right to live on my land, and accord you the privilege to live on yours. (Immetujalthk, chef autochtone de l'Oregon, cité par Britt 1938 : 264)

Ces exemples soulignent que si le manuel constitue une amélioration par rapport à ce qui s'est fait dans le passé, le rôle de l'enseignant comme agent de la transmission des représentations demeure capital. D'où l'importance de la formation des enseignants à l'altérité (autochtone, en l'occurrence) pour que ceux-ci puissent, à l'instar des élèves, lire le matériel qui leur est proposé (manuel et guide d'enseignement entre autres) d'un œil critique. En effet, on retrouve dans le livre du maître (*Guide d'enseignement*) des relents de colonialisme. Ainsi, on dit de la tradition orale qu'elle est une « source de renseignements », tandis que l'archéologie est une méthodologie « plus scientifique et plus objective que la tradition orale » (Mewhinney 2003 : 6, 12). De même, lorsqu'il s'agit de décrire le

personnage de Louis Riel, on fait ressortir l'aspect subjectif des termes positifs (héros, martyr), qui relèvent alors d'une perception, implicitement différente de la réalité : « Les martyrs meurent pour une cause à laquelle ils *croient* », « Riel *fait figure* de martyr aux yeux des Métis ». Pour ce qui est des termes négatifs (fou, criminel), on est beaucoup plus direct : « Louis Riel agissait d'une manière très peu rationnelle », « il savait qu'il était vu comme un criminel ». On accentue aussi le côté irrationnel du comportement de Riel en interrogeant ses pensées : « Comment a-t-il pu espérer vaincre les forces regroupées du gouvernement fédéral? »; vu sous cet angle, il ne pouvait qu'être « fou » (Mewhinney 2003 : 126)! Ce discours prétendument neutre (on parle pour l'Autre et à sa place) reconduit certaines représentations de l'altérité autochtone héritées du passé colonial.

3.3 VERS UNE OUVERTURE?

Sur le plan législatif, la reconnaissance de l'altérité autochtone varie selon les provinces. Au Québec, elle est éminemment liée au statut de société distincte que revendique la province. C'est ainsi que les autorités provinciales reconnaissent la spécificité des cultures autochtones, dans le droit fil de la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2001), qui stipule que « toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle » (art. 5). En matière d'éducation, cela se traduit par la *Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis*. De par cette loi, les commissions scolaires concernées disposent d'une certaine autonomie. Elles décident du rythme d'introduction de l'anglais ou du français dans l'enseignement. Plus important encore, elles peuvent fixer les normes d'embauche des futurs enseignants et élaborent des contenus qui reflètent les valeurs de leur culture. En recrutant des spécialistes de leur langue et de leur culture, et en enseignant le plus longtemps possible

dans la langue maternelle des élèves, les commissions sont mieux à même de préserver la langue et la culture des peuples qu'elles représentent. Cela permet d'enseigner aux élèves une image d'eux-mêmes plus positive, parce que plus conforme à leur culture, mais aussi d'influer sur les représentations de leurs peuples dans le discours dominant, pour peu qu'on s'intéresse à ces derniers et qu'on parle de leurs réussites. Toutefois, la reconnaissance de l'altérité indigène a ses limites, car elle émane des pouvoirs publics qui continuent de régir les populations autochtones. Cela se remarque particulièrement dans les programmes scolaires de la province. Les programmes des commissions scolaires non autochtones sont – cela ne surprendra pas – centrés sur l'identité québécoise et francophone de la société. Le temps est présenté de façon chronologique, et les territoires indigènes mentionnés sont ceux qui ont fait l'objet d'une convention avec les gouvernements fédéral ou provincial (cf. page 88). Autant de grilles à travers lesquelles les élèves verront les Autochtones et qui ne les inciteront pas à sortir de leur horizon de communication. L'hégémonie se manifeste aussi dans les programmes des commissions scolaires autochtones. Pour reprendre l'exemple de la Commission scolaire Kativik, on passe rapidement de la langue maternelle comme langue d'enseignement général à celle de véhicule de la culture et des traditions, la langue dominante servant à enseigner les autres matières.

La marque de l'hégémonie se manifeste différemment en Ontario. Certes, nous l'avons vu, la province ne dispose pas d'une loi reconnaissant la spécificité des cultures indigènes et l'importance que cela revêt en matière d'éducation. Cela ne se traduit toutefois pas en une exclusion totale des populations autochtones des programmes scolaires ontariens. De fait, on trouve dans ces programmes, à côté des cours de français, d'« English » et d'études canadiennes, des cours de langues et d'études autochtones. Les autorités provinciales font

donc preuve d'une *certaine* ouverture à l'égard des populations indigènes. Cette ouverture est relative, car ces cours n'ont pas tout à fait le même statut que les autres. Certains sont facultatifs (ce qui n'est pas le cas du français ou de l'anglais), d'autres ne peuvent servir de préalables à des matières différentes. Pour que des élèves autochtones puissent suivre des cours de langues autochtones à la place de cours de français, il faut que leurs parents en demandent l'autorisation. Enfin, le cours d'histoire qui met l'accent sur le rôle des Autochtones dans la construction du Canada (12^e année) est précisément celui qui est facultatif, tandis que le cours obligatoire peint le tableau d'un pays multiculturel, non autochtone, ancré dans l'Occident.

L'étude des trois manuels fait aussi ressortir l'empreinte des pouvoirs publics sur le récit historique. Quel que soit le manuel ou la province, les Autochtones sont représentés à *l'intérieur* du discours dominant et à *travers* le filtre de l'hégémonie. Au cours des vingt dernières années, la représentation de l'altérité indigène dans l'histoire du Canada a pourtant bien changé. Des « sauvages » aux traits de personnages de la Renaissance, issus de sociétés en déperdition, on est passé à des peuples actifs, présents à chaque étape de l'histoire du pays, et dénonçant les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation. Fini l'histoire à « sens unique », où le narrateur, issu du groupe dominant, « représentait » l'altérité autochtone et même parlait pour elle. Désormais, on doit laisser l'Autre s'exprimer. Mais ce n'est pas tout. On interroge les élèves sur ce qu'est l'histoire. On les fait réfléchir au contexte dans lequel ont évolué les protagonistes de l'histoire racontée ainsi qu'à leur propre place en tant que lecteurs, ancrés dans leur ici-maintenant. On pourra arguer qu'il est risqué de comparer le Québec avec d'autres provinces, tant le point de vue historique y est différent. L'analyse des deux manuels québécois montre toutefois une progression vers une

représentation moins « archaïque » des Autochtones et une réflexion plus approfondie des élèves sur la façon de représenter ces derniers jusque là. À l'instar du manuel de l'Ontario, on pourrait s'attendre à une meilleure inclusion de l'altérité indigène dans le prochain manuel d'histoire québécois (quatrième année de l'école secondaire), qui doit être prêt pour la rentrée 2007.

CHAPITRE IV

REPRÉSENTATIONS DANS LES MUSÉALES

L'idée de l'analyse qui va suivre a germé lors de la visite du musée Glenbow, à Calgary. L'exposition *Nitsitapiisinni* semblait se démarquer du discours dominant sur les Autochtones en ce sens qu'elle était entièrement narrée par les Pieds-Noirs de l'Alberta (ou Nitsitapii, comme ceux-ci se nomment). Nos recherches ont montré que, dans l'histoire du Canada, le sujet colonial a longtemps monopolisé le discours sur l'altérité indigène, sur le plan législatif comme dans le domaine de l'éducation. Il en est ressorti, jusqu'à relativement récemment, l'image d'un Autre soit absent (du territoire) soit arriéré et qu'il fallait éduquer. En témoigne le manuel d'histoire *Nouvelle-France Canada Québec*, qui était enseigné dans les années 1980. Aujourd'hui, la situation a changé. Les Autochtones s'expriment (dans la mesure où on leur donne la parole) et viennent bousculer un peu l'hégémonie. Dans ce contexte, nous avons voulu étudier le rôle des musées dans la production des représentations de l'altérité autochtone au Canada. Les musées s'inscrivent-ils dans le discours dominant hérité du passé colonial? Ou sont-ils pour l'Autre un lieu d'intervention permettant d'ébranler l'identité hégémonique du pays? Comme ils reçoivent fréquemment la visite d'élèves à qui l'on veut montrer leur Histoire (entre autres choses), il sera intéressant de voir si les représentations qu'ils véhiculent viennent compléter celles des manuels d'histoire étudiés en classe ou si elles se mettent en porte-à-faux avec ces derniers.

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'étudier trois expositions sur les Autochtones : *Nitsitapiisinni* au musée Glenbow à Calgary, *L'Art d'ici* au Musée des beaux-arts du Canada ainsi que la *Grande Galerie* et la *Salle du Canada*, vues comme un ensemble, au Musée

canadien des civilisations, à Ottawa.⁶⁹ Nous commencerons par voir ce que sont les musées : dans quel cadre s'inscrivent-ils et comment abordent-ils le rapport à l'Autre? Ce cadre établi, nous mettrons au jour les rapports de force en jeu, les stratégies de représentation utilisées et les représentations qui en résultent dans les trois expositions. Nous verrons en quoi les expositions constituent ou non un outil d'intervention de l'Autre dans le discours dominant.

4.1 DEUX CONCEPTIONS DE LA CULTURE : CONSERVATION OU PRATIQUE

Le musée n'est pas un espace neutre; il n'existe pas hors de tout système de classification. C'est un univers chargé de sens, que sous-tendent de multiples rapports de force. Mais quels sont ces rapports de force? Qui « se cache » derrière les musées? On ne peut répondre à ces questions sans se pencher sur le sens du mot « musée ». De fait, qu'est-ce qu'un musée? Tournons-nous vers la définition de deux dictionnaires courants :

Établissement dans lequel sont rassemblées et classées des collections d'objets présentant un intérêt historique, technique, scientifique, artistique, en vue de leur conservation et de leur présentation en public.
(Le Petit Robert)

- Place for *learned education*
- An institution devoted to the *procurement, care, study, and display of objects of lasting interest or value*
- A place where *objects* are exhibited
(Merriam Webster's Collegiate Dictionary)

Se pose déjà toute une série de questions quant aux rapports de force en jeu : *Qui* sélectionne, classe et rassemble? Selon quels *critères*, quels systèmes de *valeurs*? (interest, intérêt, lasting value) Quels sont les *systèmes de classification*? (classées) *Pourquoi* une telle entreprise? (conservation, study, learned education) Et *pour qui*? Pour comprendre tous ces

⁶⁹ Le Musée canadien des civilisations compte aussi une *Salle des Premiers Peuples*. On y trouve une partie où les Autochtones se sont représentés de façon transhistorique (on présente notamment la tradition orale) et une autre où ils reviennent sur les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation et la construction du pays. Dans cette étude, nous nous en tenons à la *Salle du Canada* et à la *Grande Galerie* puisque ces expositions se veulent la vitrine de l'identité canadienne et de l'altérité indigène.

enjeux, il convient de revenir sur les conditions d'existence du musée « moderne » (au sens où nous l'entendons aujourd'hui), sur les circonstances qui ont mené à sa création.

Nous commencerons par poser que les musées n'existent pas dans les cultures autochtones. Selon Gerald McMaster, conservateur au musée des beaux-arts de l'Ontario (Art Gallery of Ontario), la notion d'art telle que nous la concevons est étrangère à de nombreuses cultures autochtones. Plus exactement, l'art englobe l'univers; il se trouve dans l'univers et autour de chacun.⁷⁰ Par extension, l'univers est un « musée ». En effet, si l'on considère que le musée est un lieu pour apprendre, alors tout est musée : la tradition orale, la pratique, etc.⁷¹ Nous placerons donc la naissance du musée dans la tradition occidentale, ce qui déjà soulève le premier rapport de force : qui rassemble et donc qui représente?

Le musée moderne, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, s'est développé parallèlement aux nombreuses découvertes dans certains domaines (la paléontologie et la géologie, par exemple), à l'émergence de nouvelles disciplines (notamment l'histoire) et à la naissance de l'État-nation (Bennett 1995); nous y reviendrons. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle environ, les expositions faisaient partie du domaine privé – comme, par exemple, les cabinets de curiosité (Lugli 1998). Elles mettaient l'accent sur le caractère exceptionnel, unique des objets et montraient la ressemblance, les points communs entre les objets exposés. Le XIX^e siècle opère un changement de cap dans l'organisation des expositions. Petit à petit, l'accent est mis sur deux points importants : la rationalité scientifique et l'historicisation de

⁷⁰ G. McMaster, communication donnée le 22 juin 2002 au Musée des beaux-arts du Canada.

⁷¹ Cette position est accréditée par l'UNESCO et sa politique de protection du patrimoine immatériel. Dans sa Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003), l'organisation définit le patrimoine immatériel comme « les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel », qui se manifestent notamment dans les « traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel », les « arts du spectacles » et les « pratiques sociales ». On peut consulter le texte de la convention à l'adresse http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (page consultée le 15 mai 2006).

la représentation. Côté scientifique, on attire l'attention sur les différences, on cherche à tirer des règles des liens établis entre les objets. Entre autres choses, on va tenter de reconstruire un passé aussi proche que possible du « réel » : formation de la terre, évolution de la vie humaine et animale, etc. L'historicisation des sciences s'accompagne d'une historicisation d'un passé récent dans le cadre de l'émergence des États-nations. Pour reprendre les termes de Nicolas Bancel, l'État-nation résulte de la « création d'une communauté nationale beaucoup plus large, donc qui doit prendre des référents identitaires communs à toutes les fractions à la fois sociales, culturelles et communautaires qui composaient cette nation auparavant » (Deroo 2002). En Europe comme en Amérique du Nord, les États-nations émergents se créent donc une identité et un avenir en reconstruisant le passé. Alors que la colonisation bat son plein, ils s'appuient sur l'anthropologie, qui fait le lien entre l'histoire des pays occidentaux et celle des autres pays. Il en résulte l'exhibition de l'Autre « primitif », « référent identitaire négatif dans l'identité collective en formation » du sujet occidental (Deroo 2002; Robinson 1997).

Quel regard le musée moderne nous offre-t-il dans la représentation de l'Autre? Il s'agit avant tout d'un regard extérieur, objectal. Au plus fort des empires coloniaux, le musée présente la construction d'un ordre des choses, ordre historique linéaire, évolutif, et prétendument universel. Ce nouvel ordre, qui oppose le sujet colonial et civilisé à l'Autre primitif et conquis, vise deux objectifs. Au-delà de son rôle de plus en plus pédagogique, le musée a une fonction normative, qui est l'édification d'une identité nationale (Bennett 1995). Il permet de marquer le passage du Soi à la modernité par le truchement de la représentation de l'Autre, d'affirmer la supériorité du Soi (Deroo 2002). La représentation de l'Autre permet en outre de dominer celui-ci en lui assignant une place au sein de la société (Deroo 2002; Bancel 2002 : 16). Ainsi, dans les pays jeunes que sont le Canada et les États-

Unis de la fin du XIX^e siècle, on n'hésitera pas à exhiber les populations autochtones. En témoigne par exemple la présence des Nitsitapii (ou Pieds-Noirs) dès le premier Stampede de Calgary en 1912 (Blackfoot Gallery Committee 2001 : 80).⁷² Habillés en costumes traditionnels, ils devaient créer une atmosphère de Wild West. Leur présence faisait donc d'une pierre trois coups : elle participait à la construction de l'identité de l'Ouest canadien (fonction normative), identité qui servait en même temps de promotion touristique (à l'intention des personnes du groupe dominant, bien sûr), et confinait l'altérité autochtone dans un passé révolu (comme les non-Autochtones et les Autochtones partageaient désormais le même territoire, les populations indigènes étaient reléguées dans le passé pour faire place à l'identité euro-canadienne qui se construisait).

Si donc le musée est fermement ancré dans la tradition et la modernité occidentales, comment les peuples autochtones transmettent-ils leur culture (au sens large du terme, qui recouvre la langue, l'histoire aussi bien que les productions culturelles)? Peut-on parler de conservation, de collections d'objets? S'agit-il même de questions pertinentes? Ces questions semblent tout au moins ancrées dans l'ici et maintenant de la représentation des Autochtones. De fait, si l'on n'avait pas tenté de faire disparaître les cultures indigènes, et si l'on n'avait pas imposé aux peuples autochtones un cadre de référence qui n'est pas le leur, la notion de

⁷² Cet usage a commencé avec la « découverte » du Nouveau Monde. Jacques Cartier avait « kidnappé » des Autochtones (le chef Donaconna et ses deux fils) pour les ramener en France (Dickason 1997 : 75-6), ce qu'avait aussi fait Christophe Colomb avant lui. À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, on exhibera aussi des populations « exotiques » dans des zoos humains : par exemple Karl Hagenbeck en Allemagne (1874), ou à l'exposition universelle de Paris en 1889 (on y montre un « village nègre ») (Bancel 2000 : 16-17). Cette pratique referait-elle surface? En juin 2005, le zoo d'Augsburg, en Allemagne, organisait une exposition culturelle africaine... dans l'enceinte même du zoo. L'événement a été dénoncé dans les médias allemands et étrangers comme une résurgence des zoos humains du XIX^e siècle, notamment dans le *Spiegel* (9 juin 2005 : <http://service.spiegel.de/cache/international/0,1518,359799,00.html>) et sur le site de la BBC (8 juin 2005 : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/4070816.stm>) (pages consultées le 21 mai 2006). À ce sujet, voir aussi Blanchard et Barlet (2005) et Lutz (2005).

conservation existerait-elle seulement chez ces peuples? Nous sommes portés à croire que non.

Toujours est-il que nous nous exprimons ici et maintenant et que, en raison de l'histoire de la colonisation des peuples et des cultures autochtones au Canada, la conservation ou la préservation des cultures autochtones est une question d'actualité. Toutefois, il ne s'agit pas de conserver ou de préserver des objets, comme l'entendent les définitions données plus haut : « We all possess one common goal. It is the retention and the preservation of the American Indian way of life » (Clavir 2002b : 72). De fait, la culture, le patrimoine, sont vus en termes de processus, d'usage (Clavir 2002a : 35). De ce point de vue, l'objet n'est que la représentation matérielle d'un usage, d'une idée, d'une émotion : « A basket is a song made visual. » (McMaster 2003); « “what is the significance to preservation” when there are only objects left? » (Clavir 2002b: 72) L'important est le sens que l'on donne à l'objet, l'usage qu'on en fait, non l'objet lui-même. La culture a donc un sens actif; elle se vit, contrairement à « l'Occident » où elle s'observe en musée – c'est en tout cas la façon dont l'Occident pense la culture. L'exposition d'objets autochtones ne peut donc offrir qu'une représentation partielle et, nous ajouterons, *statique* des cultures que ces objets sont censés représenter dans la mesure où, à chaque utilisation, on peut donner un sens sensiblement différent à l'objet employé (Clavir 2002b : 96).

Pour les peuples autochtones, la préservation du patrimoine passerait donc par le maintien des traditions, par la pratique active de celles-ci. En d'autres termes, elle constitue un outil concret de perpétuation de leurs cultures dans le présent et non un regard vers le passé sur des traditions perdues. Ceci a bien sûr de lourdes conséquences sur la conservation et la représentation des cultures autochtones dans les musées. En effet, si les Autochtones ne s'opposent pas forcément à ce que leur patrimoine soit exposé, ils veulent en revanche avoir

accès à celui-ci afin de pouvoir justement perpétuer leurs traditions. Tant que vivront leurs cultures et leurs traditions, il existera toujours des objets pour les représenter (McMaster 2003); l'inverse n'est pas forcément vrai. Enfin, devant deux modes de représentation opposés, l'un passif (occidental) l'autre actif (autochtone), se pose la question de « qui représente? » et dans quel cadre? Ou comment éviter de produire une image statique des peuples autochtones, ensemble ou séparément, une image ancrée dans un passé révolu?

La préservation du patrimoine est donc bien différente selon qu'on se place du point de vue des musées ou des Autochtones. Miriam Clavir résume les deux « perspectives » dans le tableau suivant (Clavir 2002b : 77) :

The traditional museum and the National Museum of the American Indian (NMAI)

Traditional museum*	NMAI*
Preserves objects	Preserves culture
Conserves objects	Cares for objects
Displays objects	Uses objects
Object-based	People-based
Objects are out of their cultural context	Objects, people, and the environment are related to each other
Looks at the past	Integrates the past, the present, and the future
Objects are considered inert	Supports the Native American philosophy that objects are living and require air and natural light

** Cette opposition peut être mise en parallèle avec un autre tableau qui oppose les perspectives de préservation du patrimoine dans les musées et chez les Autochtones.*

En rappelant comment le musée moderne était né en Occident, nous avons souligné que la représentation de l'Autre s'effectuait par le prisme des cultures occidentales. Comme le confirme le tableau, les rapports de force en jeu dans la représentation muséale de l'Autre étaient inégaux dès le départ, d'autant plus que les Autochtones respectent le patrimoine d'autrui et ne prétendent pas imposer leur grille de valeurs sur des objets qu'ils ne

connaissent pas (Clavir 2002b : 70). Dès ses débuts, le musée moderne aura donc imposé à l'Autre une « vision occidentale » du monde, un système de classification. Le musée s'inscrivait dans le cadre de son époque, dont il reprenait les représentations véhiculées dans le discours social, représentations qui venaient à leur tour renforcer une certaine image de l'Autre dans le cadre dominant. À l'instar de théoriciens du postcolonialisme et de la traduction (Niranjana, Spivak, Venuti), qui préconisent une pratique réparatrice de la traduction, des voix s'élèvent aujourd'hui, qui voient dans les musées des sites d'intervention permettant de « minoriser » le cadre dominant (Deleuze et Guattari), d'en déstabiliser l'hégémonie. Reste à voir ce qu'il en est dans la pratique. Nous nous proposons de comparer trois expositions, prises comme exemples représentatifs de la minorisation de ce cadre.

4.2 LE POINT DE VUE AUTOCHTONE : « NITSITAPIISINNI : OUR WAY OF LIFE »

Nitsitapiisinni est une exposition entièrement consacrée aux nations nitsitapii (appelées Blackfoot ou Pieds-Noirs par les non-Autochtones). Avant de s'attacher aux rapports de force évoqués plus haut (qui représente? pourquoi? etc.), il convient de voir dans quel cadre l'exposition existe et quel en est le statut. Le cadre en question est le musée Glenbow de Calgary, « Where the World Meets the West ». De quel « Ouest » s'agit-il? L'emploi de l'article défini dans « the West » sous-entend une « communauté » à laquelle les visiteurs s'identifieraient (les habitants de « l'Ouest ») ou qu'ils viendraient rencontrer (les habitants du reste du « monde »). Nous nous intéressons ici à l'Ouest tel qu'il est représenté, c'est-à-dire à l'image qu'on en donne. Mais arrêtons-nous un instant sur le statut du musée. Glenbow est un musée provincial qui reçoit, entre autres, des subventions du gouvernement albertain. En 2004 et 2005, le musée a reçu des subventions de 2 et 5 millions de dollars du gouvernement provincial pour la mise en place d'une exposition permanente sur l'histoire du

sud de l'Alberta.⁷³ Il sera intéressant, le moment venu, de voir en quoi la nouvelle exposition *Nitsitapiisinni* fait ressortir les rapports de force en jeu dans la colonisation de l'Ouest canadien ou, tout au moins, si elle fait une place importante à la contribution des Nitsitapii dans l'histoire de la région, ou si elle vient renforcer les représentations courantes et vivaces d'un pays ou d'une province bâtie par des colons. On peut déjà entrevoir dans quel sens ira l'exposition :

This innovative gallery [...] will trace the history of southern Alberta through twelve distinct galleries. *Mavericks* will introduce the legendary tales and colourful personalities who shaped and defined Alberta's history...⁷⁴

Dans l'immédiat, *Nitsitapiisinni* occupe une place de marque au musée Glenbow. Elle constitue l'une des expositions permanentes du musée, aux côtés notamment de l'exposition sur l'histoire culturelle de l'Ouest, qui raconte la vie des populations non autochtones venues « s'installer » dans la région. Est-ce à dire qu'au sein du musée les Nitsitapii sont placés sur un pied d'égalité avec les populations ayant colonisé la région? Nous n'irons pas jusque là. Toujours est-il qu'une place importante leur est accordée et que, comme nous allons le voir, *leur voix* se fait entendre *aux côtés* de celle des populations non autochtones. Ceci est important dans la mesure où, jusqu'ici, les peuples autochtones (s'exprimant de façon collective ou non, selon l'exposition) se voyaient représentés ou effacés par la voix de l'hégémonie. Constituera donc comme point de départ de notre analyse la voix des Autochtones, ici les Nitsitapii, voix à part entière dans l'acte de la représentation.

⁷³ Lire à cet effet les communiqués de presse annonçant les subventions, en date du 12 mars 2004 (<http://www.glenbow.org/media/doc-abo-mediarel-newgall.pdf>) et du 18 janvier 2005 (<http://www.glenbow.org/media/doc-abo-mediarel-legacyproj.pdf>) (pages consultées le 19 mai 2006).

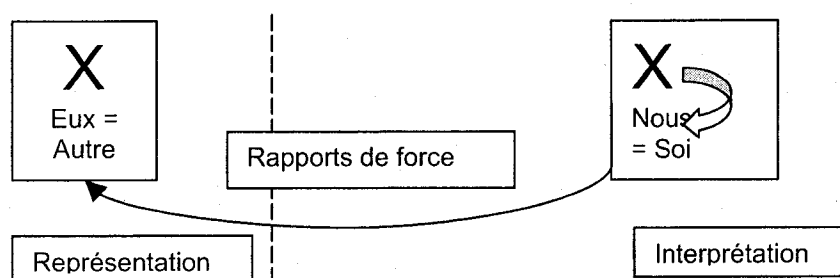
⁷⁴ Ibid. L'exposition ouvrira ses portes en février 2007.

4.2.1 Stratégies de représentation

Pendant longtemps, la représentation de l'Autre a été le fait de conservateurs issus du cadre dominant. Rien de surprenant à cela puisque le musée est né dans l'horizon d'attente européen (Bennett 1995; Clavir 2002b). De ce point de vue, *Nitsitapiisinni* se démarque des pratiques du passé en ce sens que ce sont les Nitsitapii eux-mêmes qui se représentent : le « nous » de l'exposition. Ce « nous » recouvre un comité d'aînés et de chefs spirituels nitsitapii. Ce sont eux qui ont mis sur pied l'exposition (avec l'appui des conservateurs du musée), qui ont pris les décisions quant à la façon de représenter leurs peuples. Le rôle du comité remet en cause deux aspects fondamentaux de la représentation dans les musées. Jusqu'ici, la représentation est toujours revenue à des conservateurs, ces spécialistes « mystérieusement investi[s] de l'autorité nécessaire par la société dans son ensemble ». À notre connaissance, c'est une des premières fois où des non-spécialistes sont en charge de la représentation : les Nitsitapiisinni sont investis de l'autorité de représenter, autorité habituellement réservée aux « établissements artistique et scientifique occidentaux » (Young Man 1992 : 82). Deuxième point, et non des moindres, c'est ici l'altérité autochtone, minoritaire, qui se représente. Les Nitsitapii sont donc doublement habilités. Certes, dira-t-on, si les Nitsitapiisinni sont ici les agents de leur propre représentation, c'est qu'on leur a accordé ce pouvoir. Après tout, les peuples autochtones n'ont pas encore les « clés » des musées du Canada, sauf de ceux qui voient le jour en territoire autochtone. On pourra voir dans *Nitsitapiisinni* une action à visée réparatrice de la part du musée Glenbow, suite à l'exposition temporaire *The Spirit Sings* en 1988. Cette exposition avait, à l'époque, suscité une grande controverse. Des organisations ou nations autochtones, au premier plan desquelles les Lubicons de l'Alberta, voyaient dans l'exposition la main toujours présente de l'opresseur (n'effectuait-on pas des forages en territoire revendiqué par les Lubicons?) sous

couvert de l'ouverture des pouvoirs publics à la diversité des Autochtones canadiens. Selon Bruce Trigger, l'exposition ne remettait pas en cause les rapports de force cachés derrière le « qui représente? » (Trigger 1988 : 9), comme le montre aussi Julia Harrison (1988).⁷⁵ Cette erreur semble ici réparée.

Au-delà du soutien logistique des conservateurs au comité d'aînés et de chefs spirituels, ce sont les Nitsitapii qui se représentent, qui incarnent le « nous » de l'exposition. La représentation (l'interprétation) de ce collectif s'effectue de l'intérieur du cadre des Nitsitapii. Il n'y a donc pas de prisme étranger : le « nous » s'interprète dans le cadre de ses propres valeurs, de son horizon de connaissances. Nous pourrions résumer la situation ainsi :⁷⁶



Indirectement, c'est aussi le Soi (dominant) qui est représenté ici, puisque la représentation est une relation à double sens (Favret-Saada 1977). Chose nouvelle, le Soi (« Eux » dans l'exposition) habituellement en position de force est représenté par le prisme de la culture de « l'Autre » colonisé. Les rapports sont ici renversés. Alors que le Soi est d'ordinaire en

⁷⁵ À ce sujet, voir les articles de Julia Harrison (1988) et Bruce Trigger (1988).

⁷⁶ Même si les rapports sont renversés, nous parlerons du Soi comme représentant les non-Autochtones et de l'Autre représentant les Autochtones. Dans l'histoire du Canada, la représentation des Autochtones s'est longtemps effectuée à partir d'un cadre dominant (eurocentrique) et à destination de ce même cadre, l'Autre n'étant que l'objet passif de la représentation. Ceci permet de situer la représentation des Nitsitapii dans le contexte général de la représentation des Autochtones, tout en exposant les rapports de force.

position dominante, il devient l'Autre dans l'exposition. Quant à l'altérité, mineure et dominée, elle devient le « je » de la représentation, ou plutôt le « nous » divers et pluriel des Nitsitapii.

De par les multiples rapports de force en jeu, *Nitsitapiisinni* revient sur deux siècles de domination du discours par le Soi – pratique qui ne se limite pas aux musées. L'Autre a l'occasion de rétablir un régime de représentations propre à son horizon de communication (McMaster 2003) dans la mesure où le sujet représenté n'est autre que celui qui définit (Saïd 1980). Quant à la représentation du Soi par l'Autre, elle sera l'occasion de mettre au jour les rapports de force si longtemps occultés, de remettre en cause la position extérieure de l'observateur / locuteur, comme le préconise la méta-anthropologie.

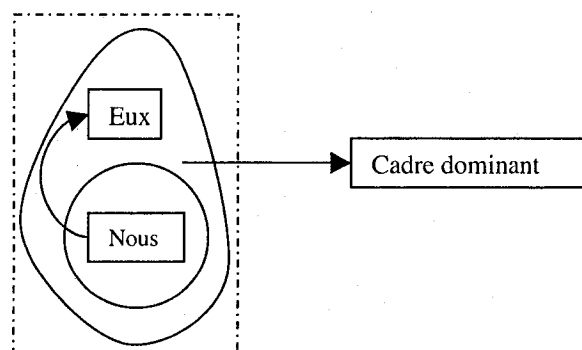
Nitsitapiisinni a un rôle important à jouer dans la représentation des Autochtones – et des Nitsitapii en particulier – puisque, comme nous l'avons vu, les Nitsitapii ont le pouvoir de représenter et, qui plus est, de *se* représenter. Toutefois, le lieu de la représentation, au sens de réexpression, est tout aussi important puisque c'est là que s'exprime la représentation mentale de l'individu qui observe; c'est là qu'elle existe. Dans le cas de *Nitsitapiisinni*, ce lieu est multiple au sens où deux cadres de référence (où viennent se loger les représentations) semblent imbriqués l'un dans l'autre.

Alors, quels groupes vise-t-on? Pour qui représente-t-on? Tout d'abord pour les Nitsitapii. Le musée Glenbow se trouve dans le territoire traditionnel des Nitsitapii, tel qu'il était avant l'arrivée des Européens.⁷⁷ Dans ce cas, l'exposition vise un double objectif. Il s'agit d'abord de préserver la langue et les traditions nitsitapii, qui ont beaucoup changé au

⁷⁷ Nous commençons par les Nitsitapii en raison de l'emplacement du musée. Mais l'ordre choisi ne change en rien notre argumentation.

contact des Européens : « Much has changed in our culture and many young people have difficulty learning our language » (Blackfoot Gallery Committee 2001 : 2); « It is our hope that the use of our language in this gallery will encourage our children to learn how to speak it » (écriteau de l'exposition *Nitsitapiisinni*). Ce n'est pas totalement incompatible avec les valeurs autochtones en matière de préservation du patrimoine : « Preserving physical objects was considered by many of the First Nations people as having its place and value, but cultural concerns in most cases would take precedence » (Clavir 2002a: 36). Dans la mesure où le discours des Nitsitapii vient s'inscrire dans le cadre dominant, il est question de reprendre le pouvoir de se représenter : « We are talking about taking control over our own lives, our cultures, and most importantly, the interpretation of our cultures, past and present » (Clavir 2002b : 75). Le deuxième objectif, dont nous parlions plus haut, sera peut-être de rétablir des représentations conformes à l'horizon d'attente du « nous ».

Le deuxième public visé est bien entendu les non-Autochtones, notamment la population de Calgary et celle de l'Alberta. L'importance du lieu de la représentation est ici double, puisque l'interprétation s'effectue dans le cadre des valeurs nitsitapii pour être ensuite projetée dans le cadre dominant.



Là encore, l'intervention vise deux objectifs. Elle permet aux Nitsitapii d'affirmer leur présence dans le discours, après des années d'effacement du discours et du territoire par l'hégémonie (« This is our story ») et de rétablir un régime de représentations conformes à leurs valeurs, de se faire connaître pour ce qu'ils sont : « We call ourselves Nitsitapii, although we are known as the Blackfoot » (*Nitsitapiisinni*).

Sachant quels sont les rapports de force en jeu dans la représentation des Nitsitapii, nous allons maintenant voir comment les Nitsitapii ont organisé l'exposition : quelle est la narration de l'exposition? Quelles stratégies d'intervention les Nitsitapii ont-ils adoptées?

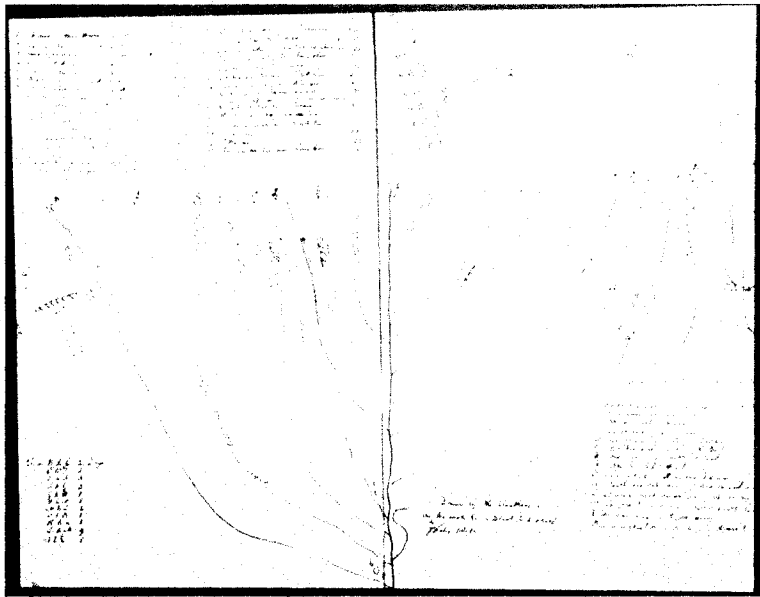
4.2.2 Le récit *Nitsitapiisinni* : regards croisés

Toute représentation est une construction, une mise en scène (Saïd 1980); nous pouvons parler de mise en scène dans la mesure où le sujet sélectionne des objets « morts » chez l'Autre et les réarrange à sa façon dans sa propre culture (Clifford 1999). *Nitsitapiisinni* ne déroge pas à la règle, à ceci près que l'Autre est ici en charge de sa propre représentation. *Nitsitapiisinni* se présente sous forme d'un récit en deux grandes parties. Un premier panneau vient en annoncer les grandes lignes : 1) « It is about *our* traditions, *our* values, *our* culture, and *our* history »; 2) « Our story is about our *struggle* to maintain our identity, our beliefs, and our practices in the face of *relentless change*. » La première partie présente les grands piliers sur lesquels repose la société nitsitapii, les valeurs de cette dernière. Elle offre une vision essentialiste des Nitsitapii et renvoie à une identité permanente. En cela, *Nitsitapiisinni* se démarque clairement des expositions « habituelles » sur l'altérité qui, elles, reposent sur une notion historique, évolutive et linéaire du temps. Quant à la deuxième partie, elle offre une relecture de l'histoire de la colonisation au Canada, par l'intermédiaire d'une série de regards, ancrés dans l'ici et maintenant des Nitsitapii. Nous l'apprenons dans

le premier panneau : les Nitsitapii vont nous faire part de leur identité (transhistorique, rappelons-le) et des défis passés et futurs pour la conserver. Dès le départ, les Nitsitapii se nomment (« We call ourselves Nitsitapii ») et s'empressent de mettre l'accent sur la pluralité de leur nation : « We have various names for ourselves [...] : the **Kainai**... the **Pikani**... and the **Siksika** » (Blackfoot Gallery Committee 2001 : 2). Ils font ici d'une pierre deux coups. Non seulement ils s'opposent à la domination de leur peuple par le Soi en se nommant eux-mêmes (Jehlen 1993 : 112), mais ils refusent l'homogénéisation dont ils ont toujours fait l'objet.

Comme nous l'avons mentionné, la première partie s'organise autour de quatre grands piliers du peuple nitsitapii.⁷⁸ Ces piliers sont le territoire, la langue, la tradition orale et l'histoire. Ils sont présentés au tout début de l'exposition pour mieux souligner leur importance et, rapidement, on se rend compte qu'ils sont reliés entre eux, présentant du monde une vue holistique. Le territoire, apprend-on, est un privilège, non un droit comme le pensaient les colons : « it had been given [to our people] ». À l'époque des premiers explorateurs, la présence des Nitsitapii suffisait à affirmer son occupation du territoire : « By constantly moving camp we kept our neighbours aware of our presence » (*Nitsitapiisinni*). L'exposition présente d'ailleurs une « pièce à conviction » : une carte du territoire dessinée en 1800 par un Nitsitapii, à la demande d'un explorateur européen.

⁷⁸ Elle ne se limite pas à cela, mais l'analyser dans sa complexité dépasserait le cadre de notre projet.



Carte dessinée par
un Nitsitapii.
Photographie prise
à l'exposition
permanente
« Nitsitapiisinni : The
Story of the
Blackfoot People »,
reproduite avec la
permission du musée
Glenbow.

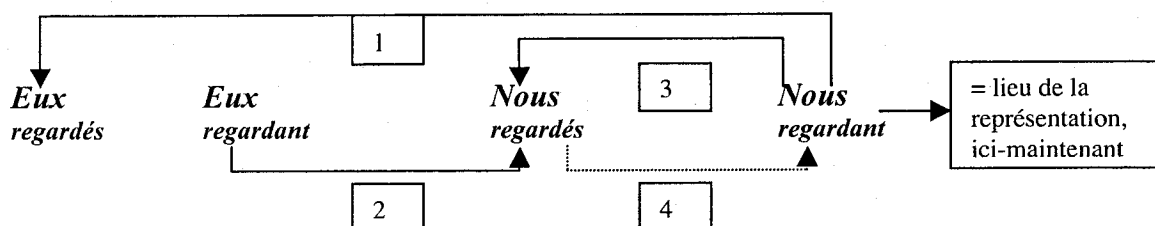
Sans le nommer, on fait indirectement allusion au droit de propriété appuyé sur l'occupation du territoire et on affirme sa différence. Enfin, le territoire porte des preuves concrètes de l'histoire des Nitsitapii et donc de la présence de ces derniers, notamment les lieux sacrés (comme par exemple « Writing-on-Stone ») attestent les contes nitsitapii.

C'est naturellement qu'on passe à la tradition orale : comme l'indiquent les Nitsitapii, celle-ci raconte l'histoire de leur peuple (« [These stories] are the record of our history since the beginning of time »), et en particulier de leur occupation du territoire : « Each of these stories happened at a specific place in our traditional territory » (*Nitsitapiisinni*). On comprend vite l'importance de la tradition orale lorsqu'on pense aux livres d'histoire et à la place de l'écrit dans la construction de la mémoire aujourd'hui. Mais le rôle de la tradition orale ne s'arrête pas là. Elle vient aussi raconter les rapports qu'entretiennent les Nitsitapii avec la nature (« our connection with all of Creation ») et sert de véhicule d'enseignement. L'histoire quant à elle est reliée, comme nous venons de le voir, à la tradition orale et au

territoire. Par ailleurs, elle se trouve représentée par des objets ou sur ceux-ci, comme en témoignent des couvertures en peau sur lesquelles ont été peints des événements historiques.

Dernier pilier, et non des moindres, la langue. La langue nitsitapii est elle aussi liée aux réalités du territoire. En ce sens, elle renvoie à la pluralité des Nitsitapii et donc à leur identité diverse : « For some concepts each community has its own term. » Tout au long de l'exposition, elle sert deux objectifs : éduquer les générations futures des Nitsitapii (« It is our hope that the use of our language in this gallery will encourage our children to learn how to speak it ») et, plus important encore dans le contexte de la représentation des Autochtones, minoriser le cadre dominant en s'insérant dans celui-ci : « A pipe was smoked in friendship and **Ihtsi-pai-tapi-yopa** was called on to help us work well together ». Souvent, les mots sont traduits; parfois non, comme dans le cas cité. Nous avons parlé plus haut du pouvoir qu'avaient les Nitsitapii de se nommer dans l'exposition. Juste retour « réparateur » de l'histoire, ils viennent aussi nommer « l'homme blanc » : « When the first fur traders came to our territory, their behaviour seemed strange and inappropriate [...] We called them **Napikowann** » (*Nitsitapiisinni*).

La deuxième partie de l'exposition offre une perspective historique sur la colonisation du territoire des Nitsitapii. Loin de se fondre dans le moule dominant, elle vise à offrir une relecture du passé par le biais d'une série de regards que l'on pourrait schématiser ainsi :



Le lieu de la représentation est ancré dans l'ici et le maintenant des Nitsitapii, et la tradition orale constitue le filtre de la représentation à travers lequel se fait la relecture (regards 1 et 4) : « Our oral traditions tell of large parcels of land which were let out for grazing leases but never returned or paid for » (*Nitsitapiisinni*). C'est en partie par ce filtre que le nous, ici et maintenant, peut revenir sur les rapports de force qui ont présidé à la colonisation et sur les représentations de l'Autre autochtone qui ont dominé le discours pendant si longtemps – et sont toujours présentes, jusqu'à un certain point.

Le premier regard, celui du « nous-ici-maintenant », est un regard éthique et réciproque. Il donne à l'Autre une voix que celui-ci n'avait pas à l'époque de la colonisation et lui permet de rétablir un équilibre des représentations. Ainsi, il offre un double regard sur le Soi : le Soi vu par le nous « d'hier » (par le filtre de la tradition orale; réciprocité du regard) et le Soi colonial qu'a retenu (construit) l'histoire euro-canadienne. Dans un même temps, on pourra voir un Soi au « comportement étrange et inapproprié » et un Soi déterminé à éliminer la culture nitsitapii, un Soi qui ne comprend pas le système de « chefferie » des Nitsitapii et qui impose son propre système politique. Bien qu'extérieur, ce regard est réparateur puisqu'il rétablit l'équilibre des représentations dans le discours (Favret-Saada 1977).

L'autre regard important est aussi réparateur. Il s'agit du regard historique du « nous-ici-maintenant » sur le nous d'hier. Certes, l'exposition présente le regard colonial du Soi sur le nous (l'Autre), mais c'est pour mieux amener le point de vue du nous d'hier (là encore par le filtre de la tradition orale) et rétablir un régime de représentations propres au nous. Que ressort-il de ce regard réparateur? L'image d'un nous indépendant (« not dependent on European goods »), devenu pupille de l'État (« absolute wards ») aux mains du colonisateur, d'un nous prêt à partager, à s'adapter, et qui y réussissait (« some of our people became very successful »), alors que les autorités coloniales l'accusaient de ne pas pouvoir apprendre en

raison de sa culture (« Government officials were convinced that our culture kept us from learning to be farmers and ranchers. They believed that our culture needed to be destroyed before we could succeed »).

Dernier et ultime regard, celui du « nous » d'hier sur le « nous » du présent par effet de miroir. Qu'y voit-on? Un « nous » ayant souffert de la colonisation aux mains d'un oppresseur qui se voulait bienveillant (« Schools almost destroyed us »), et qui continue de souffrir de ses effets : « Even though the last residential schools closed in the 1960s, the results of this process are still affecting us, many generations later » (*Nitsitapiisinni*). Mais aussi un nous bien présent (« A century of forced assimilation has failed » (Blackfoot Gallery Committee 2001 : 84)) et tourné vers le présent et l'avenir : « We have turned the tools of oppression into opportunities for developing pride and self-esteem » (*Nitsitapiisinni*).

De par les multiples rapports de force présents dans sa conception, *Nitsitapiisinni* représente un outil d'intervention important dans le cadre et le discours dominant. En s'interprétant de l'intérieur, les Nitsitapii réussissent à se représenter dans le cadre de leurs propres valeurs (identité transhistorique) et à rétablir un équilibre des représentations de l'Autre (éthique de la représentation) en procédant à une relecture du Soi à travers le filtre de la tradition orale. Le lieu de la représentation, le musée Glenbow, symbole du cadre dominant, est tel que les Nitsitapii affirment ici leur présence *aux côtés* du Soi dans le cadre dominant.

4.3 L'INTÉGRATION DE LA PERSPECTIVE AUTOCHTONE : « L'ART D'ICI »

La galerie d'art canadien du Musée des beaux-arts du Canada (Ottawa) a ceci d'intéressant qu'elle constitue elle aussi un lieu d'intervention de l'altérité autochtone dans le

cadre dominant, à l'instar de *Nitsitapiisinni*. Toutefois, c'est plus au niveau de la forme que l'intervention s'effectue, et c'est surtout à cela nous nous attacherons. La galerie d'art canadien porte, comme nom complet, *L'Art d'ici. L'art canadien des temps anciens à nos jours*. Il ne s'agit pas de n'importe quel art « canadien ». En effet, depuis l'été 2003, date de réinstallation de la galerie, l'adjectif « canadien » de l'*art canadien* inclut les Autochtones. C'est significatif au sens où, pour la première fois, l'art autochtone est intégré à une exposition permanente. Jusqu'à présent, des œuvres autochtones avaient rarement été exposées aux côtés de l'art euro-canadien et, quand il l'était, c'était dans le cadre d'expositions temporaires, comme lors de l'exposition « Exhibition of Canadian West Coast Art, Native and Modern » au Musée des beaux-arts du Canada en 1927 (Jessup 2002 : xv). Comme le fait remarquer Lee-Ann Martin, « [this] intermittent inclusion, or "tokenism," almost always guarantees consistent exclusion... and gives the impression that there is no problem of exclusion » (Martin 1991: 25). La réinstallation de la galerie (permanente) d'art canadien est donc symbolique à plus d'un terme. S'il est vrai qu'elle inclut l'art autochtone à sa collection, elle affirme aussi la présence des Autochtones au Canada. Mais nous y reviendrons.

4.3.1 Le Musée des beaux-arts du Canada : nouvelle politique de représentation

Nous venons de parler d'art autochtone et euro-canadien. Mais qu'entend-on exactement par art ou par beaux-arts? On fait souvent référence à « l'Art avec un grand A » ou encore « l'art pour l'art ». Par là, on peut comprendre « l'art qui n'a pas d'autre but que lui-même, qui ne vise pas l'utile, mais le beau » (l'art pour l'art) ou « les arts qui ont pour objet la représentation du beau » (Petit Robert 1994), entre autres définitions. Ce qui soulève la question de « qui définit le beau? ». James Clifford (1996 : 215) y voit un système art-

culture, qui donne aux objets exotiques collectés une valeur en Occident, lesquels se retrouveront alors dans des musées ethnographiques ou des musées des beaux-arts.

Si l'art est ancré en Occident, qu'en est-il de la notion d'art chez les peuples autochtones? L'art, nous l'avons dit, n'existe pas dans de nombreuses cultures autochtones. Selon Gerald McMaster (2003), « [art] encompasses the universe [...] It is in it and outside of it. » À cela, Loretta Todd (1992 : 75) ajoute que les significations et les philosophies de la représentation autochtones enlèvent « toute pertinence aux divisions » du cadre dominant. Comment le Musée des beaux-arts a-t-il concilié ces différences? Et quel en est le résultat?

L'Art d'ici est essentiellement racontée par le musée. A priori, on pourrait y voir une voix extérieure au cadre observé, en tout cas pour les œuvres autochtones exposées. La chose n'est pas aussi simple. Une fois acceptée l'idée d'intégrer l'art autochtone à la galerie d'art canadien, il y a environ cinq ans, un comité consultatif de conservateurs s'est entendu sur une liste préliminaire d'œuvres autochtones à exposer.⁷⁹ Notons que ce comité était composé pour moitié de conservateurs autochtones. C'est important dans l'optique de la préservation du patrimoine. En effet, les Autochtones parlent de préservation de leur culture, non des objets qui la représentent (Clavir 2002b : 77). Ils mettent donc l'accent sur le respect des protocoles qui président à la préservation : il s'agit notamment de « s'occuper » des objets concernés, non de les conserver; de s'en servir, non de les exposer. En s'attachant les services de plusieurs conservateurs autochtones dans le comité et d'un conservateur autochtone pour la mise en œuvre de l'exposition, en la personne de Greg Hill, conservateur d'origine kanyen'kehak (mohawk), le musée a donc rétabli une éthique de la représentation

⁷⁹ Entretien personnel avec Greg Hill, conservateur adjoint à l'art contemporain au Musée des beaux-arts du Canada, réalisé le 11 mars 2004. Greg Hill a travaillé à la conception et à la mise en œuvre de *L'Art d'ici*.

en donnant une voix aux Autochtones. Aujourd'hui, les Autochtones peuvent ainsi décider de se (laisser) représenter ou non, selon qu'on respecte ou non leurs protocoles. En témoigne une tablette de pierre qui a fait le trajet jusqu'au musée par la route, parce que c'est un « objet "issu" de la terre » : « ces directives [ont été reçues] des aînés locaux, qui ont autorisé le prêt » (Lahey 2003 : 16). Est-ce à dire que la réinstallation de *L'Art d'ici* a été l'occasion d'un changement de cap radical? Nous n'irons pas jusque là. Toute personne visitant l'exposition ne pourra se méprendre sur la voix principale de la narration, celle du musée : « Nous savons très peu de choses à leur sujet au-delà de ce que nous a transmis la tradition orale et de ce que nous apprennent les recherches archéologiques » ou encore « Bien que ces objets affichent une ornementation particulièrement variée, ils traduisent une vision esthétique intimement associée aux liens ancestraux et aux croyances spirituelles » (*L'Art d'ici*).

Notons toutefois que le musée « donne » aussi la parole aux Autochtones. Leur voix se manifeste surtout dans des enregistrements de locuteurs autochtones, qui décrivent, notamment dans leur langue maternelle, le contexte culturel d'un objet,⁸⁰ et parfois dans des écriteaux : « Selon nos aînés, les anciens nous parlent par l'entremise des pierres et des os qu'ils ont laissés derrière eux il y a longtemps. Il est temps d'écouter et de comprendre leur histoire » (*L'Art d'ici*). Outre le fait que cela constitue un changement important dans les pratiques du Musée des beaux-arts, ceci permet aux Autochtones d'une part de se représenter de l'intérieur, de l'autre, de mettre l'accent sur la culture qui est, pour eux, la condition sine qua non de l'existence d'un objet et ce qu'il faut préserver.

⁸⁰ Notons toutefois que les visiteurs ne loueront pas tous un audioguide pour effectuer la visite. La question se pose alors de l'importance de « la » voix autochtone dans l'exposition.

4.3.2 Quelle représentation?

L'Art d'ici présente, comme nous l'avons dit plus tôt, l'art canadien « des temps anciens à nos jours ». Tout un programme, puisque cela sous-entend ni plus ni moins la définition de ce qui est « canadien ». Jusqu'ici, il fallait entendre « canadien anglais » et « canadien français », ce qui correspondait au cadre général de l'exposition : un musée « national » dans la capitale fédérale du Canada. En intégrant l'art autochtone à la galerie, on sort de la dichotomie anglais / français, du mythe des deux peuples fondateurs. Par ailleurs, on souligne la présence *permanente* des Autochtones dans le pays. En fin de compte, la réinstallation de *L'Art d'ici* revient ni plus ni moins à mettre le Soi et l'Autre sous le même toit pour la première fois! Avant, l'Autre semblait bien loin : soit il était inuit ou autochtone et faisait l'objet d'une exposition à part (permanente et temporaire, respectivement), soit il était étranger (au pays) et avait sa place dans les musées ethnographiques.

De fait, les œuvres d'art autochtones exposées étaient, il n'y pas si longtemps encore, considérées comme des objets façonnés (artefacts) ayant leur place dans les musées ethnographiques comme le Royal Saskatchewan Museum, d'où provient la tablette en pierre évoquée plus haut :

La vieille catégorisation de l'art autochtone nord-américain comme « primitif », statique, strictement utilitaire et sans « histoire » documentée... a malheureusement persisté jusqu'au XX^e siècle. Même aujourd'hui, de nombreux chercheurs et administrateurs de musées estiment toujours que l'art autochtone, fut-il ancien ou contemporain, a sa place dans les musées d'ethnographie ou dans des collections séparées plutôt qu'à côté des autres traditions artistiques mondiales. (Reid et Vastokas cités dans Lahey 2003 : 16)

C'est là la grande innovation du Musée des beaux-arts. En intégrant des œuvres autochtones à la galerie, les conservateurs ont « étiré » le sens des mots « art » et « beaux-arts » et ils font tomber la division entre musée ethnographique et musée des beaux-arts. Au cours de notre rencontre, Greg Hill faisait remarquer que les salles d'exposition de *L'Art d'ici* présentaient

des objets (un autel, des pièces d'orfèvrerie, etc.) qui ne rentraient pas tout à fait dans la définition de « l'art pour l'art ». C'est vrai. Toutefois, nous soutenons que de tels objets n'interpelleront pas autant un visiteur non autochtone dans la mesure où ils s'inscrivent dans son système de classification, dans la façon dont son horizon d'attente pense le monde. Au Canada, le discours nous a habitués à voir la *beauté* dans des objets utiles (comme des pièces d'orfèvrerie) et, dans le même temps, à voir dans l'art autochtone des objets *utilitaires* qui, en dépit de leur beauté, ont leur place dans des musées d'ethnographie. Pour cette raison, *L'Art d'ici* constitue un outil d'intervention important. L'objet façonné devient œuvre d'art et, ce faisant, il déconstruit de l'intérieur certaines valeurs du cadre dominant : « La définition européenne de l'art, qui exclut les autres pratiques, est un concept forgé et très chargé. En tant que Canadiens, peut-être pouvons-nous revoir les vieilles hiérarchies et plaider en faveur d'une perspective différente » (Skidmore citée par Lahey 2003 : 17).

L'Art d'ici est une entreprise réussie en ce sens que l'intégration d'œuvres d'art autochtones à l'art canadien vient ébranler les valeurs esthétiques du cadre dominant. En outre, elle propose une nouvelle éthique de la représentation – de plus en plus courante dans les musées – qui va au-delà de la simple représentation publique, mais tient compte de l'approche autochtone en matière de préservation du patrimoine. Les œuvres autochtones sont non seulement conservées selon les pratiques autochtones des cultures concernées, mais elles sont aussi exposées de manière à respecter leurs vœux – telle œuvre pourra ou non être exposée à côté d'une autre selon le sens qu'elle porte, par exemple. À cela s'ajoute le fait qu'on mentionne la culture d'origine des œuvres. Selon Greg Hill, c'est moins « aliénant » qu'inscrire « artiste inconnu » (entretien du 11 mars 2004). Surtout, cela met en avant la diversité des peuples autochtones et respecte leur identité au sens où ceux-ci se réclament

d'une identité collective plus qu'individuelle (Clavir 2002b : 213). L'emploi des langues et de noms autochtones va aussi dans le sens du respect de l'identité et de la diversité des peuples autochtones (par exemple : artiste « hul'qumi'num » (cowichan) ou « jis chogh », qui veut dire « mitaines de conducteur de traîneau à chien »).

Toutefois, le cadre dominant reste très présent, et ce à plusieurs niveaux. Le premier, et non des moindres, est l'intégration de l'art autochtone dans la progression historique existante. Hormis la première salle d'exposition, consacrée aux « Anciens », et la dernière salle où une sculpture inuit fait écho à une sculpture de la salle des Anciens, renvoyant ainsi à l'aspect cyclique du temps chez les peuples autochtones, *L'Art d'ici* impose la linéarité du temps aux œuvres autochtones. De fait, celles-ci sont issues de l'époque représentée dans chaque salle alors que, d'une salle à l'autre, on ne voit pas de progression ou de tendance se dégager dans les œuvres autochtones. Notons aussi que les œuvres autochtones semblent simplement « juxtaposées » à l'exposition existante. Quel est, par exemple, le lien entre « le modernisme du début du XX^e siècle » et « les peuples autochtones de la côte nord-ouest du Pacifique », si ce n'est peut-être qu'on a pu rassembler plus d'œuvres de cette région pour l'époque en question? Qu'est-ce qui aurait empêché d'exposer ces œuvres dans la salle « Art en Nouvelle-France et au Québec : 1740-1820 » ou dans une autre salle? Enfin, la voix des Autochtones se fait peu entendre dans le « récit » de l'exposition. Selon Greg Hill, ce n'est pas le rôle d'un musée des beaux-arts de créer un tel « contexte » culturel. Dans une certaine mesure, le Musée des beaux-arts du Canada n'a pas encore dépassé la division « ethnographie » / « beaux-arts ».

4.4 UN RÉCIT HÉGÉMONIQUE : LE MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

Le Musée canadien des civilisations est un univers chargé de sens, pas seulement parce que, en tant que musée, il représente le cadre dominant. De fait, il a ses propres objectifs. En tant que « dépositaire *national* de l'histoire de l'humanité », il « s'engage à promouvoir chez tous les *Canadiens* un sens de leur *identité* et de leur *histoire communes* et vise à favoriser le dialogue *interculturel* au pays » (nous soulignons).⁸¹ Un tel énoncé soulève une série de questions. Qu'entend-on par national? L'adjectif renvoie-t-il à une identité bilingue, anglais-français? La question peut se poser en raison de l'emplacement du musée : un musée national situé en territoire québécois (et francophone) directement en face du Parlement fédéral (nous allons y revenir). En outre, quelle est la place des Autochtones dans cette identité? L'architecture du musée est, à cet égard, tout un symbole. Le bâtiment principal, dont l'entrée est en forme de masque autochtone (haida), fait face au Parlement. Le masque symbolise-t-il le dialogue entre Autochtones et non-Autochtones ou plutôt l'existence de « deux » populations aux chemins (et aux destins) séparés (par la rivière)? On ne peut s'empêcher de penser au wampum ou ceinture aux trois lignes blanches séparées par deux lignes de couleur (Picard 2004), qui scellait un accord entre Autochtones et non-Autochtones :

The two purple rows symbolized two paths or two vessels travelling down the same river. One row symbolized Indian people with their law, their customs and their ways; the other row symbolized European laws, customs and ways. Both paths or vessels move side by side in the same direction and neither interferes with one another. The principles of the two-row wampum became the basis for all treaties and agreements that were made with the Europeans.⁸²

L'architecture symbolise aussi le pouvoir qu'ont les Autochtones de se représenter.

L'architecte Douglas Cardinal est d'origine nitsitapii (pied-noir), en Alberta. Les murs

⁸¹ <http://www.civilisations.ca/cmc/introfra.html>, page consultée le 19 mai 2006.

⁸² http://collections.ic.gc.ca/heirloom_series/volume2/section2/17-20.htm, page consultée le 19 mai 2006.

extérieurs sont faits de pierre calcaire du Manitoba qui renferme des fossiles, ceux-ci renvoyant à la permanence et à l'harmonie avec le sol.⁸³ L'architecture est donc, au départ, un effort de traduction de l'altérité autochtone dans l'identité canadienne. Pour en revenir au caractère national du musée, le rôle de ce dernier prend un sens tout particulier dès lors qu'il s'agit de promouvoir une identité commune. De quelle identité est-il question? Le Musée canadien des civilisations est une société d'État constituée en vertu de la *Loi sur les musées* :

chaque musée constitué par la présente loi :

- a) joue un rôle fondamental [...] dans la constitution de la mémoire collective de tous les Canadiens et dans l'affirmation de l'identité canadienne;
- b) [...] offre dans les deux langues officielles un service essentiel à la culture canadienne...

Cette déclaration nous renvoie directement à la naissance des États-nations, à la fin du XIX^e siècle. Ne s'agissait-il pas, en effet, de construire des identités à partir de « référents identitaires communs » tirés d'un passé récent, construit lui aussi (Bancel cité dans Deroo 2002)? De là à offrir, encore aujourd'hui, l'image de l'Autre primitif, voilà un pas que nous ne franchirons pas. Il conviendra toutefois de voir en quoi le regard sur l'Autre autochtone a changé en un peu plus de cent ans. Quoi qu'il en soit, la *Loi sur les musées* vient confirmer que le MCC demeure l'émanation du cadre dominant, ce qu'atteste l'offre de services dans « les deux langues officielles », les deux langues de la colonisation.

Le musée parle aussi de promouvoir une histoire commune aux Canadiens. De quelle histoire s'agit-il? Selon Hayden White, l'Histoire est une construction, la mise en récit d'événements sélectionnés et l'exclusion de certains autres (1998 : 18). De fait, l'histoire du Canada, telle que la présente la Salle du Canada n'est ni plus ni moins l'histoire coloniale du pays. Qu'y apprend-on? « Mille ans d'histoire sociale du Canada », de l'arrivée « des

⁸³ <http://www.civilization.ca/cmcc/architecture/tour10f.html>, page consultée le 19 mai 2006.

premiers Européens [les Vikings]... en l'an 1000 » à nos jours.⁸⁴ L'exposition se divise en quatre volets : les premiers contacts, l'empire français d'Amérique du Nord, l'Amérique du Nord britannique et le Canada. Plusieurs remarques s'imposent. Dès le départ apparaît l'image des peuples fondateurs, français et britannique, du Canada tel qu'on le connaît aujourd'hui. C'est ce que suggère la progression historique donnée ici :

Empire français → Amérique du Nord britannique → Canada⁸⁵

Même si l'on ne parle plus guère aujourd'hui des deux peuples fondateurs, tout au moins au Canada anglais,⁸⁶ cette notion reste malgré tout très présente dans l'imaginaire canadien, sous une forme différente : celle du bilinguisme de l'État fédéral et, par extension, du pays. Qu'en est-il de la présence des Autochtones dans l'histoire du Canada? Dans la progression historique donnée, l'accent est mis sur la présence européenne en Amérique du Nord, qu'il s'agisse des Vikings, des Britanniques ou des Français. En focalisant le regard sur la présence des Européens, on efface indirectement l'altérité indigène. Concrètement, le message qu'on fait passer est que le Canada ne comprend pas les Autochtones, qu'il s'est bâti sans eux. Un panneau placé au-dessus de la progression historique vient le confirmer, et dans une moindre mesure, l'infirmier. La carte indiquant les différentes familles de langues autochtones au Canada est accompagnée d'une description :

⁸⁴ <http://www.civilisations.ca/cmc/ex01f.asp?ExID=221>, page consultée le 19 mai 2006.

⁸⁵ Les Vikings occupent la première partie de la Salle du Canada. Toutefois, ils ne font pas partie de l'imaginaire canadien, leur présence en Amérique du Nord ayant été temporaire. Nous ne nous attarderons donc pas sur l'impact de leur présence sur la représentation des Autochtones au MCC.

⁸⁶ La référence émane plutôt, en général, du Québec ou de Canadiens français. Voir à ce sujet l'intervention d'Yvan Loubier, député bloquiste de Saint-Hyacinthe-Bagot, qui, le 25 mars 2004, parlait desdits peuples fondateurs au Parlement (37^e session; on peut consulter les débats de la Chambre des communes à <http://www2.parl.gc.ca/housechamberbusiness/ChamberPublicationIndexSearch.aspx?retSourceCommitteeEvidence=0&retBooleanSearch=0&Language=F&Mode=1&Parl=39&Ses=1>; page consultée le 10 décembre 2006). Sur l'évolution de la notion des « deux peuples fondateurs » dans l'histoire du Canada, voir Stéphane Paquin (1999).

LES PREMIERS PEUPLES

Au XV^e siècle, à l'arrivée des marins européens en Amérique du Nord, les peuples autochtones habitaient ces terres depuis au moins 15 000 ans. Les explorateurs, les négociants et les pionniers découvrirent bientôt que les peuples autochtones occupaient le territoire d'un océan à l'autre et jusque dans l'Extrême-Arctique. Cette carte, dressée à l'aide de données culturelles, archéologiques et historiques, montre la répartition des principales familles de langues autochtones, dont se réclament aujourd'hui plus de 600 collectivités.

Veuillez noter que des expositions sur les Premiers Peuples sont en montre au niveau I.

La présence de ce panneau et de la carte à l'entrée de la Salle du Canada vient corriger une représentation qui a longtemps existé dans l'imaginaire canadien : celle de territoires vierges à l'arrivée des Européens en Amérique du Nord⁸⁷ et, dans une certaine mesure, de l'absence (de visibilité) des Autochtones dans le Canada d'aujourd'hui. Toutefois, cette représentation « réparatrice » est contrebalancée (au point d'être annulée) par la dernière phrase de l'écriteau : « Veuillez noter que des expositions sur les Premiers Peuples sont en montre au niveau I. » Pour en savoir plus sur les peuples autochtones, il faut visiter d'autres expositions du musée, *pas l'exposition sur l'histoire du Canada!* D'un côté se trouve le Canada, de l'autre les Autochtones, sortes d'étrangers qui vivraient dans un autre pays. Nous retombons directement dans l'opposition Soi dominant / Autre autochtone, représentation toujours présente dans le discours social canadien.⁸⁸ Cela a pour effet de renforcer l'image des Autochtones comme étrangers qu'on peut représenter d'un point de vue extérieur en toute innocence et impunité.

⁸⁷ À ce sujet, voir Denys Delâge (1995).

⁸⁸ Il suffit pour cela de lire les titres des nouvelles pour s'en rendre compte. Lorsque les Autochtones font la une des journaux, c'est pour parler de meurtre, de problèmes sociaux (alcool, pauvreté, etc.), de violence, etc. Il en ressort l'image d'Autochtones passifs, incapables de s'adapter à la société qui les entoure; sinon, on en parle peu. Pour la journée du 1^{er} août 2004, on peut lire les titres suivants : « Tamra search renewed on fresh information » (*Globe and Mail*, sur la disparition d'une petite fille autochtone à Regina, seul titre concernant les Autochtones), « Police looking for Tamra find human remains, van » (CTV, seul titre là aussi), aucune mention des Autochtones dans les grands titres de CBC, Radio-Canada, *Le Devoir* ou *Cyberpresse.ca* (tous consultés en ligne).

Dans ce contexte, nous nous proposons de nous pencher sur deux expositions du MCC, la Salle du Canada et la Grande Galerie, puisque toutes deux parlent des Autochtones. La Salle du Canada retrace l'histoire du pays, depuis l'arrivée des premiers Européens jusqu'à nos jours, mentionnant au passage la présence des Autochtones. La Grande Galerie reconstitue un village autochtone de la côte ouest. Nous abordons le MCC comme un texte qu'on ne peut comprendre en s'attachant aux seuls mots, et cela pour deux raisons. En raison du statut du MCC, société d'État dont le rôle est de promouvoir une identité et une histoire communes chez les Canadiens, il est important de voir quelle identité ressort des deux expositions (prises séparément et comme un tout) et, plus exactement, quelle place est donnée aux Autochtones et en quoi cela influe sur la représentation qui est faite de ceux-ci. Dans la mesure où, en tant que musée, le MCC s'inscrit dans la tradition occidentale, et qu'il constitue (encore aujourd'hui) la voix du groupe hégémonique, il convient de voir comment le discours de chaque exposition gère la représentation de l'altérité, mais aussi de l'identité, puisque l'une ne va pas sans l'autre : la représentation est dialogique.

4.4.1 La Salle du Canada et la Grande Galerie : qui représente?

Conservateurs et historiens sont en charge de la représentation dans la Salle du Canada. Ils le sont en leur qualité de représentants des musées, de l'establishment (pour reprendre les termes d'Alfred Young Man), et donc du cadre dominant. À cet égard, il est intéressant de voir quelle est la spécialité de chaque conservateur du musée et de quelle division il relève. La plupart des spécialistes de l'histoire font partie de la Division d'histoire du musée. Au moment de notre enquête (2004) se trouvait à sa tête Chris Kitzan, conservateur coordonnateur spécialisé dans l'histoire du mouvement ouvrier et de la découverte du Grand Nord (expéditions de Frobisher). L'accompagnent d'autres conservateurs dont les spécialités

sont, entre autres, l'Ontario, l'histoire politique, la culture matérielle canadienne. La Division d'histoire ne compte donc pas de spécialiste de « l'histoire autochtone » ou du rôle des Autochtones dans l'histoire du Canada depuis la colonisation (parler d'histoire autochtone reviendrait à imposer aux cultures autochtones une notion qui leur est étrangère, tout du moins au sens occidental du terme, c'est-à-dire linéaire et progressif). Les chercheurs se spécialisant dans la recherche sur les Autochtones font partie de la Commission archéologique et du Service d'ethnologie, comme par exemple Nadja Roby, chercheure en histoire autochtone. La répartition des chercheurs dans les divisions reflète le mode de pensée hégémonique. Autochtones et non-Autochtones restent des sujets d'étude séparés. Côté non autochtone, l'histoire du Canada reste bilingue et multiculturelle. En témoignent la présence dans la Division d'histoire d'un historien du Québec ou, sur un autre plan, l'inclusion dans la deuxième partie de la Salle du Canada de la contribution d'immigrants chinois ou d'Europe de l'Est à la construction du pays.⁸⁹

C'est donc bien la voix du musée que l'on entend tout au long de l'exposition, cette troisième personne censée raconter l'histoire de façon impersonnelle et objective : « Il s'agit d'un territoire nord-américain peu exploré, peu peuplé, fortement défendu et revendiqué au nom des monarques français » (La Nouvelle-France, 1603-1763). Certes, la troisième personne sert à décrire les Autochtones et les non-Autochtones. Toutefois, on constate un grand déséquilibre dans la représentation respective de chaque groupe : la place qu'occupent les Autochtones dans l'exposition est minime. En outre, dans la mesure où cette façon de narrer s'inscrit dans la tradition occidentale du musée moderne, elle ne vient pas a priori représenter le Soi de façon contraire à ses valeurs. Cependant, elle pose problème en ce qui

⁸⁹ Les représentations d'un Canada multiculturel comportent elles aussi leurs limites. À ce sujet, voir par exemple Neil Bissoondath (2002) et Daniel Frances (1997).

concerne la représentation de l'Autre. Cette façon de représenter de l'extérieur fait des Autochtones les objets du discours (tout en effaçant les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation du territoire). Elle s'oppose à la tradition autochtone selon laquelle la culture se vit et se pratique (« uses objects » et « people-based »; Clavir 2002b). La représentation des Autochtones se fait donc de l'extérieur. Elle ne tient pas compte des valeurs autochtones et ne peut conduire qu'à une représentation objectale et inexacte de ces derniers, comme nous le verrons.

La Grande Galerie compte deux narrateurs, dirons-nous : le musée et les Autochtones. Le premier narrateur est le musée : « La Grande Galerie étudie l'histoire et la culture contemporaine des Amérindiens de la côte canadienne du Pacifique » (premier panneau). Dès le départ, le discours porte la marque du musée : la troisième personne est caractéristique du discours muséal, qui se veut scientifique; on présente aussi l'objectif de la Grande Galerie, à savoir l'étude des Autochtones de la côte Pacifique, où, une fois de plus, ceux-ci constituent un objet passif d'étude (l'altérité autochtone est observée, elle ne s'exprime pas). Ici, nous pouvons même parler de « grand narrateur » puisque le musée occupe une place privilégiée, à « l'entrée » du village. En raison de l'emplacement du premier panneau, le musée fait en quelque sorte figure de chef d'orchestre : il dirige l'exécution de « l'histoire » du village et de ses maisons; il s'arroe le droit de raconter; il est le foyer du récit.

Face à la voix narrative du musée se trouvent les Autochtones, les six nations représentées dans le village. Leur voix se fait aujourd'hui entendre puisque ces derniers ont participé dans une certaine mesure à la mise sur pied des expositions : par exemple, le

Coqualeetza Cultural Centre et les Aînés de Coqualeetza dans la maison Xwe Nal Mewx, ou les sculpteurs haïdas Jim Hant and Giitxaa pour l'exposition sur les sculptures d'argilite de la maison haïda. Comme nous l'avons vu pour *Nitsitapiisinni*, la participation des Autochtones aux expositions signifie qu'on ne peut plus impunément représenter l'Autre de l'extérieur (question d'éthique de la représentation) sans tenir compte des valeurs de sa culture. En faisant appel aux nations du village, le musée marque lui aussi un tournant dans la relation qu'il entretient avec les Autochtones⁹⁰ et dans la représentation des Autochtones au MCC. Il ne manque d'ailleurs pas de mettre en avant la collaboration, présente et future, des Autochtones : *Le choix des sculpteurs* est né « d'une longue conversation entre les artistes haïdas Jim Hant et Giitxaa (Ron Wilson) », ou « La mise en œuvre d'une exposition permanente est prévue au cours des prochaines années, en consultation avec la communauté nuu-cha-nuulth. » Notons aussi qu'à l'instar de *Nitsitapiisinni*, les Autochtones qui contribuent aux expositions sont des spécialistes de leur culture et non des musées. Non seulement le MCC sort de la tradition occidentale du musée moderne, où seul s'exprime l'establishment (Young Man), mais il tient compte des traditions autochtones selon lesquelles une culture se pratique plus qu'elle ne s'expose – même si aujourd'hui, les Autochtones consentent parfois à (laisser) exposer leur patrimoine de façon à le préserver (Clavir 2002a).

Les deux voix dont nous venons de parler se retrouvent dans le discours. Là encore, le musée fait autorité : « La Grande Galerie étudie l'histoire et la culture contemporaine des Amérindiens de la côte canadienne du Pacifique. » Comme nous l'avons vu, la narration à la troisième personne, qui se veut objective et scientifique, a longtemps été utilisée dans les

⁹⁰ Jusqu'à il y a encore quelques années, le Musée royal de l'Ontario, à Toronto, comptait dans son exposition sur les Autochtones plusieurs dioramas, mises en scène figées de la vie autochtone telle qu'elle était censée être à l'arrivée des Européens.

musées : les faits se donneraient à voir par eux-mêmes et tels qu'ils sont. La construction de la valeur d'objectivité masque les agents focalisateurs (Ouellet 1992). Ainsi, dans l'exposition qui nous occupe, l'acteur serait la Grande Galerie. Comme le dit l'écriteau, la Grande Galerie étudie l'histoire des Autochtones de la côte Pacifique canadienne en présentant les maisons « comme elles le seraient dans un village traditionnel ». A priori, aucune trace des agents, sujets ou objets de l'observation : on représente une culture, donc un « objet », pas des personnes. Nous retombons directement dans la tradition occidentale de la représentation dans les musées, où c'est le Soi (le cadre dominant) qui raconte.

Les écriteaux sont un autre exemple du discours à la troisième personne, comme le montrent les exemples suivants : « Ces sculpteurs ont choisi de représenter diverses facettes de la pratique et du costume chamaniques. Remarquez les éléments vestimentaires... »; « Lames d'herminettes ou ciseaux fabriqués en polissant des formes grossières détachées de gros blocs par suite de l'érosion » (maison haïda). Dans le droit fil de la tradition occidentale, le Soi présente ici la culture (haïda, en l'occurrence) par l'objet, censé être représentatif d'un peuple (outre le fait que, dans le premier exemple, il parle à la place des Autochtones, se posant là encore en chef d'orchestre de la Grande Galerie). Cela pose problème puisque cette façon de représenter va à l'encontre de la tradition autochtone de la préservation du patrimoine.⁹¹ La culture qui a donné naissance aux objets exposés n'est pas mentionnée, ni d'ailleurs le contexte d'utilisation de ces objets, puisque c'est cela qu'il faut préserver (Clavir 2002b) : le contexte, l'utilisation, l'idée qui se cache derrière un objet (McMaster 2003), autrement dit la culture.

⁹¹ Comme le fait remarquer Miriam Clavir, il faut nuancer. Aujourd'hui, les Autochtones voient dans la préservation d'objets le complément de la préservation de leurs cultures, dans le contexte de l'effacement de celles-ci face au poids lourd occidental (ici anglophone et francophone nord-américain).

Néanmoins, la voix des Autochtones se fait entendre dans les maisons qui composent la Grande Galerie. À l'instar de *Nitsitapiisinni*, c'est le nous (collectif) des différentes nations qui est censé s'exprimer :

Nous savons que notre créateur nous a donné des lois qui : régissent toutes nos relations pour vivre en harmonie avec la nature et l'humanité; définissent nos droits et responsabilités.

ou encore

We declare that our aboriginal title and our rights have existed from time immemorial, exists at the present time and shall exist for all future time. (maison Xwe Nal Mewx)

Dans ces deux exemples, l'acteur de l'histoire se confond avec le sujet de la narration. Il se représente donc, a priori, selon ses propres valeurs. De fait, chaque intervention (réelle ou supposée) du collectif autochtone touche à des sujets importants pour les peuples qui s'expriment : le territoire, la tradition orale, la nature, la langue, etc. – nous y reviendrons. Toutefois, c'est par bribes que la voix des Autochtones se fait entendre. Si chaque maison comprend un ou plusieurs panneaux d'information où s'affirment les Autochtones, ces panneaux se trouvent parmi de nombreux objets exposés de façon « traditionnelle » (les objets sont accompagnés d'une légende ou d'un titre). Même si l'on a désormais recours à des vidéos (présentation interactive qui permet d'en montrer plus et de façon moins statique), qu'on tient compte de l'avis des Autochtones dans l'organisation de chaque exposition (maison), dans le choix des objets, il reste que le regard sur l'autre demeure extérieur et a pour effet de « noyer » le « nous » autochtone dans le cadre dominant. De plus, contrairement à *Nitsitapiisinni*, on ne voit pas vraiment de trame à l'histoire qui est racontée. Il ressort de chaque maison une image moins forte de la culture représentée, de l'essence de chaque culture, bien qu'on puisse l'entrevoir.

Aujourd'hui, les Autochtones ont désormais voix au chapitre de leur représentation. Les musées ont pris conscience de la nécessité de prendre en compte l'opinion et les valeurs des Autochtones, d'offrir une représentation plus conforme aux valeurs de ces derniers. Les conservateurs de la Grande Galerie donnent aujourd'hui la parole aux Autochtones, dans les coulisses (organisation de l'exposition, choix des vecteurs de la représentation) comme sur la scène (les Autochtones s'expriment). Cela s'inscrit dans le discours de la méta-anthropologie, sans toutefois aller aussi loin que *Nitsitapiisinni*. Comme nous l'avons vu, le MCC *tient compte* de l'opinion des Autochtones, s'appuie sur eux, mais c'est toujours lui, symbole du cadre dominant, qui tient les rênes de la représentation, qui octroie la parole. Sans lui pourtant, l'Autre resterait marginal.

Sur l'ensemble des deux expositions, le bilan reste mitigé dans la mesure où le musée reste maître de la narration. Ainsi, la représentation unilatérale de l'histoire du Canada, où le sujet hégémonique se représente à l'exclusion quasi-totale de l'Autre autochtone, vient en quelque sorte annuler les efforts effectués dans la Grande Galerie permettre à l'altérité autochtone de s'exprimer et de se représenter par elle-même.

4.4.2 Des représentations traditionnelles

La Salle du Canada raconte la colonisation du pays. La représentation s'effectue de l'intérieur, en accord avec les valeurs hégémoniques, car le sujet représenté est d'abord français et britannique :

La France fait rayonner son influence par les activités d'une compagnie de traite de la fourrure, puis sous les auspices d'un gouvernement colonial créé par Louis XIV.

La Nouvelle-Écosse continentale devient territoire britannique en 1713 [...]

L'Amérique du Nord britannique représente toujours un vaste territoire peu peuplé [en 1869].

Cela renvoie donc aux deux peuples dits fondateurs. Cette facette de l'identité canadienne apparaît dans la première phrase concernant l'Amérique du Nord britannique, avant même la « naissance » du Canada. Mais le Soi est aussi multiculturel. Par là, il faut entendre que la composante « étrangère » est surtout originaire du Nord et de l'Est ainsi que d'Asie :

Les vagues de pionniers ont apporté diverses cultures et une multitude de langues dans la région des Prairies, marquant celle-ci de leur empreinte socio-économique. Les groupes de l'Europe de l'Est étaient spécialement visibles dans le nouveau paysage culturel et ont fini par constituer près du tiers de la population des Prairies.

C'est à partir de la fin du XIX^e siècle que des immigrants de la région – Chinois, Hawaïens, Japonais et autres – commencèrent à arriver [...] Ce groupe croissant de Canadiens a joué un rôle important dans l'évolution du pays.⁹²

À en croire l'exposition et la progression décrite, le Soi serait donc plutôt bilingue (anglais, français) dans l'Est du pays et multiculturel dans l'Ouest (mais pas forcément multilingue). Mais c'est aussi une altérité qu'on représente.

Le musée est le narrateur de la Salle du Canada et, dans une certaine mesure, de la Grande Galerie. Sa position, extérieure aux valeurs autochtones, aboutit à une représentation objectale et déformante des Autochtones. Cette position se répercute directement sur la représentation des Autochtones dans la Salle du Canada, et cela de deux façons. On parle peu des Autochtones dans l'histoire du pays, à l'image des textes politiques et juridiques du Canada du temps de la colonisation (voir, par exemple, la *Constitution de 1867*). C'est comme si les Autochtones n'existaient pas, comme si le territoire était vide, ce que le discours de l'exposition a tendance à renforcer : « L'Amérique du Nord britannique représente toujours un vaste territoire peu peuplé » (La Province du Canada, 1849). À noter qu'on ne parle pas forcément des Autochtones ici, puisqu'il est question du Bas et du Haut-

⁹² Extraits tirés du site Web du MCC aux adresses suivantes : <http://www.civilisations.ca/hist/phase2/mod3f.html> et <http://www.civilisations.ca/hist/phase2/mod10f.html> (pages consultées le 16 mai 2006).

Canada, du Cap-Breton, etc. Vu le contexte de l'exposition, on aurait plutôt tendance à comprendre que le territoire est peu peuplé de *colons*. En parlant du Nord (en 1895), on dit : « Même si ces immenses territoires paraissent impressionnants sur une carte, la population, les établissements et les transports brillent par leur absence. » Qu'en est-il des populations autochtones (fussent-elles nomades), du transport en canots et en traîneaux à chiens? On semble régresser en plaquant sur le récit la notion européenne d'établissement et, au-delà, celle de propriété.⁹³ À en croire le musée, s'il n'existe pas d'établissement fixe, le territoire n'est pas peuplé. L'effacement symbolique des Autochtones, radiés du territoire, coïncide avec leur effacement dans le discours de l'exposition. À cela s'ajoute l'homogénéisation des altérités autochtones. L'exposition se réfère aux « peuples autochtones » ou aux « Autochtones ». Cette façon occidentale, homogène et globalisante, de nommer l'Autre est contraire aux valeurs autochtones, selon lesquelles on s'identifie à un peuple particulier.⁹⁴

La Salle du Canada s'inscrit dans la tradition muséale (et ici coloniale) de la représentation : le Soi hégémonique se représente selon ses propres valeurs et représente l'altérité d'un point de vue extérieur et assujettissant, en taisant les rapports de force qui ont sous-tendu la rencontre entre Européens et Autochtones.

La Grande Galerie représente trois « sujets ». Le premier sujet représenté est celui des peuples autochtones, en l'occurrence ceux de la côte Pacifique canadienne. Il s'agit ici d'une

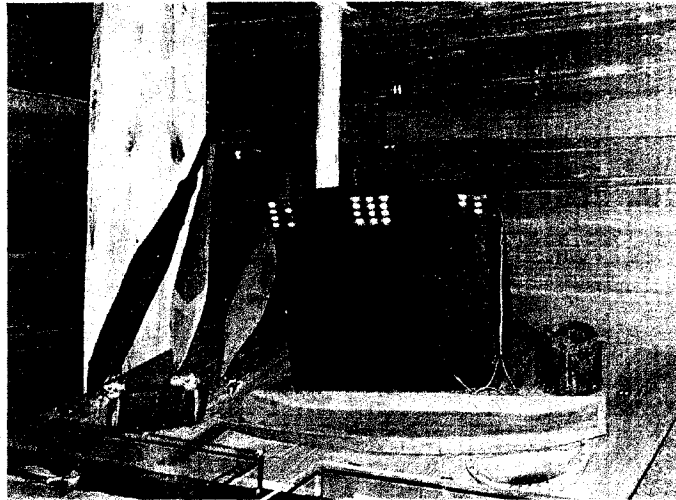
⁹³ À ce sujet, voir Rémi Savard et Jean-René Proulx (1982 : 26).

⁹⁴ On parle aussi de « premières nations » et de « premiers peuples ». Ces appellations sont nées de la colonisation. La première définit une partie des Autochtones canadiens dans la *Loi sur les Indiens*. La deuxième émane des Autochtones eux-mêmes, à qui on a demandé de se définir collectivement pour la Salle des Premiers Peuples. Même si elle ne correspond pas à la façon dont les Autochtones parleraient d'eux-mêmes en temps normal, ce sont eux qui l'ont choisie.

représentation de l'extérieur. En témoigne la troisième personne, voix pseudo neutre et pseudo objective. Les faits semblent parler d'eux-mêmes, comme si les actions et leurs projections n'avaient pas d'agents : « *Certains mâts totémiques et certaines sculptures remontent au XIX^e siècle et au début du XX^e.* » La présence d'un observateur, qui concentre son regard sur l'objet de son étude, est occultée : « à travers ces images et ces mots, *ils nous offrent des vues de leur patrimoine haïda* » (Exposition *Vues haïdas : L'œuvre de trois photographes haïdas*). Mais, plus qu'un regard, il s'agit d'un choix. Quelqu'un a décidé de montrer, comme vitrine des peuples autochtones canadiens, les peuples de la côte Pacifique, soit tous ensemble (le village reconstitué) et séparément (l'intérieur des six maisons). Ce choix a pour effet d'exclure les peuples autochtones qui occupaient le territoire où se trouve le MCC : les Iroquois.⁹⁵ Indirectement, l'altérité des Autochtones est renforcée dans la mesure où on les situe loin du musée : l'Autre est un étranger qui ne vit pas sur le même territoire que celui qui le représente.

La deuxième représentation de la Galerie est celle d'un collectif (nous). Dans chaque maison, la voix de la nation représentée se fait entendre : « *Nous vivons ici depuis des temps immémoriaux, des milliers d'années* » (maison *xwe nal mewx*). L'emploi de la première personne signifie que les Autochtones sont l'agent de leur représentation (Bal 1997 : 45), comme s'ils se représentaient directement, hors du prisme hégémonique. Cette situation a toutefois ses limites. La voix des Autochtones ne se fait entendre que par endroits dans les différentes maisons. Ainsi, dans la maison *xwe nal mewx* (« Nous savons que le créateur nous a placés ici »), le nous côtoie toujours des séries d'objets exposés sous verre, ou derrière une barrière, chaque objet comportant une légende.

⁹⁵ Nous nous appuyons ici sur la répartition des territoires autochtones au temps des premiers contacts. À ce sujet, voir la carte intitulée « Tribal distributions in and near Canada at time of contact » (Olive Dickason 1997 : 45).



Intérieur de la maison salish, Grande Galerie, Musée canadien des civilisations.

La voix autochtone, qui parle de l'intérieur, est couverte par la voix du musée. Nombre d'objets sont exhibés selon la tradition occidentale des musées : on expose des objets derrière une barrière et on les accompagne d'une légende indiquant le nom de l'objet, sans plus. Aucune mention du contexte ou de l'usage des objets exposés. Cela va à l'encontre de l'usage autochtone qui met l'accent sur la préservation de la culture par la pratique, par l'usage des objets. Il en résulte un regard qui transforme le sujet autochtone en objet : l'Autochtone est un spécimen qu'on exhibe dans la collection.

Le sujet hégémonique est lui aussi représenté, mais de façon indirecte et à travers le nous autochtone : « Nous savons que notre créateur nous a donné des lois... » (maison Xwe Nal Mewx). « Nous savons » dénonce le sujet colonisateur plus qu'il ne le représente. On pourrait compléter la phrase de la façon suivante : pendant longtemps, vous avez voulu nous inculquer de nouvelles lois, nous faire croire que nous n'en avions pas,⁹⁶ mais « nous savons que notre créateur nous a donné des lois qui régissent toutes nos relations... [et] définissent nos droits et responsabilités. » Si ce procédé discursif sert plus à mettre le collectif

⁹⁶ Nous nous référons ici à la communication de Denys Delâge, où il dit notamment : « la Relation de l'hivernement décrit un peuple sans feu, ni lieu, ni foi, ni loi, ni roi... » (2000a : 9)

autochtone en relief, sa représentation de l'intérieur, il met aussi l'accent sur les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation et sur ceux qui ont tenté d'imposer les règles du jeu. À l'occasion, on s'adresse directement au colonisateur par la mise en scène de situations particulières du passé, telles que l'interdiction des potlachs en Colombie-Britannique : « Missionnaires, nous voulons savoir si *vous* êtes venus ici pour mettre fin à nos traditions, comme on le fait dans d'autres tribus. Nous refusons que vous vous immisciez dans nos vies » (vidéo de la maison kwakwaka'wakw). Parfois, on va jusqu'à interpeller le visiteur : « Alors, cher visiteur. Vous qui êtes venu chez nous, qu'est-ce qui vous amène ici? » Le « nous », ici et maintenant, s'adresse au « vous » colonial et au « vous » contemporain, par le biais de ces deux regards dans le temps. En offrant une relecture du passé par une intervention *directe*, il rétablit une certaine éthique de la représentation et respecte le dialogisme en dénonçant l'agent jusqu'ici occulté de la représentation. Pourtant, cette perspective éthique reste limitée à une des six maisons (pour l'interpellation directe) ou elle s'effectue par touches ici et là (quelques panneaux dans les maisons). En mettant au jour les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation, la représentation du sujet hégémonique n'en reste pas moins limitée, tant au niveau sémiotique que discursif, dans la mesure où l'Autre le montre ou l'interpelle peu directement.

Dans l'ensemble, bien que la Grande Galerie fasse de plus en plus entendre la voix des Autochtones, ces derniers restent malgré tout dans la position de l'Autre observé (regard objectal). Le narrateur principal de « l'histoire » de la Galerie appartient à l'hégémonie. Cela se voit dans le discours (emploi de la troisième personne) ou dans l'arrangement traditionnel des objets (accompagnés de légendes) et, plus encore, dans la construction pure et simple

d'un village qui n'aurait pu exister pour les raisons que nous avons vues.⁹⁷ Dans la mesure où l'altérité autochtone s'exprime encore par bribes, la représentation de l'intérieur est jusqu'à un certain point contrecarrée par la représentation hégémonique : le « nous » autochtone reste confiné dans une altérité radicale. Enfin, l'agencement des objets montre que la Grande Galerie s'inscrit encore dans la tradition occidentale des musées : l'Autre n'est pas un sujet à part entière, c'est un objet qu'on observe. Cela étant dit, la voix des Autochtones s'exprime enfin directement, tant dans le discours de l'exposition que dans la construction de chaque maison (ou plutôt avant sa réinstallation). Elle permet donc aussi de montrer une altérité moins étrangère et plus représentative de ses propres valeurs.

Que faut-il conclure de la représentation de l'Autre à l'échelle des deux expositions? Pendant longtemps, la représentation des Autochtones s'est faite à sens unique. Un observateur euro-canadien racontait les Autochtones d'un point de vue extérieur aux valeurs de ces derniers : « Privés d'une place dans l'Histoire, [les peuples indigènes] sont devenus des *objets d'étude*, considérés comme "l'image mythique d'un 'homme naturel' qui a vécu avant l'histoire et la civilisation" » (McMaster et Martin 1992 : 12; nous soulignons). Il en est résulté une représentation infériorisante des Autochtones. La Grande Galerie tente d'y remédier en donnant la parole aux Autochtones. L'effet reste malgré tout limité dans la mesure où le sujet hégémonique demeure le maître d'œuvre de la représentation : l'Autre reste un autre. Cela est renforcé par la présence, sous le même toit, de la Grande Galerie et de la Salle du Canada. En présentant, d'une part, les Autochtones ou, plus précisément, les peuples de la côte Pacifique comme vitrine des Autochtones canadiens, et, d'autre part l'histoire du Canada colonial, dont sont quasiment absents les Autochtones, on fait de ces

⁹⁷ La sédentarisation des populations autochtones découle de la colonisation. En outre, les maisons qui forment le village proviennent de six nations différentes, ce qui n'aurait pu se produire dans la réalité.

dernier des étrangers, une altérité radicale qu'on persiste à observer et à représenter de l'extérieur et à exclure de l'imaginaire canadien.

Le Musée des civilisations offre, dans la Salle du Canada et la Grande Galerie, une représentation beaucoup plus traditionnelle de l'altérité autochtone et de l'identité hégémonique que *Nitsitapiisinni* et *L'Art d'ici*. Dans *Nitsitapiisinni*, la voix de l'altérité se fait entendre sans intermédiaire. En racontant *son* histoire, l'Autochtone se forge une place à part entière dans le cadre dominant, *aux côtés du* sujet hégémonique. Dans *L'Art d'ici*, l'Autochtone se fait entendre à l'intérieur même du discours dominant. Il élargit ce cadre en remettant en cause les valeurs de celui-ci, la façon dont le sujet hégémonique se représente.

Qu'en est-il au Musée des civilisations? L'altérité n'a pas vraiment sa place dans le discours dominant, en l'occurrence celui de l'affirmation d'une identité canadienne (cf. *Loi sur les musées*), si l'on en croit du moins l'histoire racontée dans la Salle du Canada. Certes, on reconnaît à l'occasion un rôle aux Autochtones dans l'histoire du Canada :

L'Amérindien, ce partenaire indispensable

Le commerce des fourrures ne peut exister sans les Amérindiens qui *imposent* leurs méthodes de traite et leurs *exigences* commerciales aux Européens.

Fumer le calumet et échanger des wampums avant d'effectuer un échange est une tradition amérindienne précédant l'arrivée des Européens. Ces derniers doivent *s'y soumettre* s'ils désirent faire la traite des fourrures. (nous soulignons)

Toutefois, ce rôle se limite en grande partie à la période de la traite des fourrures (1600-1860, selon l'exposition). Comme dans le manuel *Nouvelle-France Canada Québec* (et, dans une certaine mesure, dans *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*) l'« histoire » des Autochtones s'arrête plus ou moins là où celle de l'Amérique du Nord occidentale commence, après une période de contacts qui mène inéluctablement à la disparition des populations autochtones : « chaque fois qu'ils choisissent ainsi un produit [européen], ils

abandonnent quelque chose de leur culture » (*Nouvelle-France Canada Québec* : 37). Et comme dans le manuel, on cantonne les Autochtones dans le passé, dans la position de cultures disparues (après 1867); on parle peu des Autochtones :

En 1895, le gouvernement du Dominion du Canada crée, comme il l'avait fait dans les années 1880 pour gérer et développer les terres de l'Ouest, des districts administratifs dans le Nord. Même si ces immenses territoires paraissent impressionnants sur une carte, *la population, les établissements et les transports brillent par leur absence*. (Écriteau « L'intérieur du Nord », 1895; nous soulignons)

Ce ne sont pas la population, les établissements et les transports *autochtones* qui brillent ici par leur absence. Dans le contexte de l'évolution territoriale du Canada dont il est question, on comprend qu'il s'agit de l'absence de populations non autochtones, chargées de coloniser le territoire. On a l'impression de revenir en arrière, en ce début du XIX^e siècle, lorsqu'on a commencé à ne plus tenir compte des valeurs autochtones reconnues (en partie du moins) dans la *Proclamation royale de 1763*. Comme les populations autochtones étaient peu nombreuses, c'est comme si elles n'existaient pas. En outre, celles-ci étant nomades (en général), les colons ne considéraient pas leurs droits territoriaux (on applique ici le filtre du droit de propriété individuelle) : les terres étaient bonnes à prendre. On retombe en plein dans le mythe des territoires vierges et vacants.

Pour en revenir à la cassure dans le temps dont nous parlions plus haut, celle-ci est bien sûr tout à fait artificielle :

Cette année, selon le temps occidental, est marquée par de nombreux anniversaires, parmi lesquels figure en bonne place celui de l'arrivée d'un marin italien, Christophe Colomb... en 1492. Selon le temps indigène, par ailleurs, cette année sera une année comme toutes les autres depuis des temps immémoriaux, où l'on rendra grâce au Créateur dans diverses fêtes célébrant la survie de l'humanité. » (McMaster et Martin 1992 : 11)

Elle confirme la mainmise hégémonique sur le discours et donc l'inégalité de la représentation de l'identité et de l'altérité. En outre, les Autochtones ne sont pas vus comme

des participants actifs à l'histoire du Canada, ou alors c'est par le biais de leurs relations avec les non-Autochtones et dans le cadre des activités de ces derniers (Stanley 2000 : 89). Cette représentation de l'extérieur se retrouve dans l'exemple cité plus haut : « les Amérindiens [...] *imposent* leurs méthodes de traite et leurs *exigences* commerciales [...] Ces derniers [les Européens] doivent *s'y soumettre* s'ils désirent faire la traite des fourrures. » Si, a priori, on semble donner aux Autochtones une place relativement importante dans cette période de l'histoire canadienne, la narration révèle un tout autre discours. Tout d'abord, on n'entend pas la voix des Autochtones. En outre, la narration impersonnelle, signe soi-disant d'objectivité, occulte les rapports de force qui sous-tendent la colonisation. Ainsi, on ne dit pas : « Les Européens étaient peu nombreux; ils n'étaient pas préparés aux conditions climatiques et de transport pour le faire tout seuls. » Ce qu'on peut lire entre les lignes, c'est non seulement que les Européens étaient en position de dépendance, mais plus encore, que l'histoire du Canada qui nous est offerte est l'histoire coloniale du pays, pas celle de la rencontre de « deux » peuples.

Toutefois, l'altérité autochtone commence à avoir une place dans le cadre dominant, par le biais de la Grande Galerie du MCC. Son outil principal d'expression est l'emploi du « nous », qui soutient la voix des Autochtones. Il permet aux nations autochtones de la Galerie de se représenter selon leurs propres valeurs puisque ce sont elles qui se racontent (l'acteur et le narrateur sont une seule et même personne). De quelles valeurs s'agit-il? Le « nous » de la Grande Galerie, seul vrai fil conducteur de l'exposition, cherche avant tout à (re)présenter l'identité, l'essence, de chaque nation :

De Nusmata, qui signifie « lieu de rassemblement », nos ancêtres apportèrent avec eux la connaissance du mode de vie nuxalk, soit notre langue, notre relation avec la terre et les ressources naturelles, nos lois et nos traditions du potlatch.

Le « nous » aborde ici (et dans d'autres panneaux) des questions qui sont à la base des sociétés autochtones représentées : la langue, le territoire, les lois, les traditions (en particulier, le potlatch). Dans une certaine mesure, on retrouve ici la vision essentialiste de *Nitsitapiisinni*, qui s'attachait à présenter les grands piliers de la culture nitsitapii : le territoire, la langue, la tradition orale et l'histoire. Mais, contrairement à *Nitsitapiisinni*, ces piliers ne sont que mentionnés; ils ne s'insèrent pas dans une histoire particulière, à l'exception de la maison kwakwaka'wakw, à laquelle nous allons revenir. Ainsi, les langues autochtones ne sont guère visibles, si ce n'est dans la façon qu'a chaque nation de se nommer : kwakwaka'wakw, nuxalk, etc. Autre exemple, la revendication territoriale :

We declare and affirm our inalienable right of aboriginal title and aboriginal rights to the land, the mountains, the minerals, the trees, the lakes, the rivers, and the streams, the air and other resources of our land. (maison xwe nal mewx)

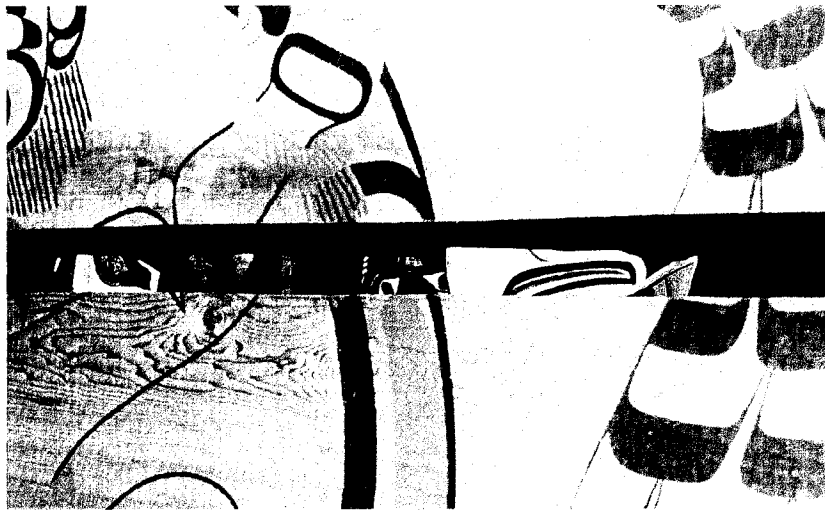
Si le « nous » semble s'exprimer de façon appuyée (« We... affirm our inalienable right »), il ne va pas jusqu'à dire ce que le territoire représente pour lui, au sens où le fait *Nitsitapiisinni*. Sans compter que de telles revendications se trouvent placées à côté d'objets exposés de façon traditionnelle (pour un musée occidental, s'entend). L'absence de développement a pour effet de diluer la puissance d'expression du « nous » : la voix de l'Autre se perd. On ne voit pas non plus d'unité dans l'histoire racontée (celle de la Grande Galerie) : la voix des Autochtones ne se fait pas entendre de façon continue d'une maison à l'autre. Cela pose problème dans la mesure où l'histoire d'ensemble reste malgré tout celle d'un village autochtone de la côte Pacifique au XIX^e siècle, village qui n'a pu exister puisque les maisons proviennent de nations originaires de différentes régions de la Colombie-Britannique.

Autre point important, « la Grande Galerie » revient sur la représentation de l'Autochtone figé dans le passé, un classique dans l'histoire de la représentation des

Autochtones. Ainsi, on montre la progression des Autochtones dans le temps, leur adaptation aux changements apportés (imposés) par les non-Autochtones et la société qui les entoure. Dans la maison xwe nal mewx, une vidéo montre diverses activités pratiquées dans les différentes communautés : tissage, tricot, fabrication de canots, sports, etc. Chaque activité est vue en fonction de son évolution dans le temps. Il en va de même pour l'exposition côte à côte de deux vêtements, un vêtement traditionnel et un chandail moderne, le tout à côté d'un métier à tisser. Toutefois, de tels changements dans la représentation des Autochtones continuent d'exister auprès de pratiques plus traditionnelles (au sens muséal du terme) de la représentation – murs de masques exposés (ce qui ne se fait pas selon « la » tradition autochtone), séries d'objets exposés les uns à côté des autres, accompagnés d'une légende (nom de l'objet et lieu ou date, par exemple), ce qui, dans un sens, met un frein au pouvoir d'intervention des Autochtones sur leur propre représentation.⁹⁸

Finalement, la plus forte impression ressort de la maison kwakwaka'wakw. Cette dernière raconte une histoire avec, comme fil conducteur, le potlatch : 1) voici qui nous sommes; 2) ce que nous pouvons vous montrer ou ne pas montrer selon les usages autochtones (on cache les masques en partie derrière un « écran de danse »); 3) ce que « vous » (le colonisateur) nous avez fait.

⁹⁸ La situation n'est pas uniforme d'une maison à l'autre. Il convient malgré tout de voir les six maisons comme un tout. Les visiteurs ne se contenteront pas d'entrer dans une maison particulière quand ils visitent la Grande Galerie.



Masques derrière un écran, maison kwakwaka'wakw, Grande Galerie, Musée canadien des civilisations

Par ailleurs, elle remet en question les rapport que le visiteur entretient avec les Autochtones : considère-t-il toujours les Autochtones comme des étrangers, comme cet Autre exotique et lointain qu'on exhibe comme une pièce de collection?

4.5 QUEL BILAN?

Il y a encore quelques années, les Autochtones étaient représentés de façon « traditionnelle » au Musée canadien des civilisations. Ils étaient quasi absents de l'histoire du Canada, tandis que la Grande Galerie faisait d'eux les *objets* du discours. On constate aujourd'hui une évolution, à l'instar de ce que nous avons pu voir dans les manuels d'histoire. Les Autochtones sont plus présents dans le discours du musée. Ils s'expriment directement et interrogent les personnes qui viennent *les regarder* sur la raison de leur « visite ». C'est aussi le cas dans la Salle des Premiers Peuples, où ces derniers offrent une représentation transhistorique d'eux-mêmes (et donc conforme à leurs valeurs) et mettent au jour les rapports de force qui ont sous-tendu la colonisation et la construction du pays.

Que retiendront les personnes qui viennent au Musée canadien des civilisations? Répondre à cette question reviendrait à spéculer, car chaque personne est différente. Nous pouvons toutefois formuler les hypothèses suivantes pour ce qui est des visiteurs canadiens. En fin de compte, qui sont-ils? Se reconnaissent-ils dans le sujet hégémonique et colonial de la Salle du Canada? Leurs ancêtres ont commis des actes répréhensibles, mais l'histoire du Canada, *leur* histoire, demeure celle d'un pays construit essentiellement par des non-Autochtones. Qu'en est-il des élèves de la région d'Ottawa-Gatineau? Le musée ne remettra pas en cause ce qu'ils ont appris dans leur manuel de 10^e année. Même si on les fait réfléchir un peu à la construction du récit historique et à leur position en tant qu'« interprètes » de l'histoire qui leur est présentée, ils retiendront que le pays s'est surtout fait *sans* les Autochtones. Les élèves de l'Ontario pourront regarder les expositions d'un œil plus critique, puisque leur manuel inclut davantage les populations indigènes dans l'histoire du Canada. À condition, bien sûr, qu'ils aient suivi le cours *facultatif* d'histoire de 12^e année.⁹⁹

Nitsitapiisinni et *L'Art d'ici* s'inscrivent dans le discours critique de l'anthropologie des trente dernières années. Ces deux expositions remettent en cause la position extérieure et prétendument neutre de l'observateur dans l'acte de représentation. Elles fonctionnent en deux temps. Chacune à leur manière, elles constituent une représentation donnée de l'intérieur. Dans le cas du musée Glenbow, les Nitsitapii peuvent se représenter eux-mêmes, c'est-à-dire s'interpréter dans le cadre de leurs propres croyances et valeurs, puisqu'un comité d'aînés et de chefs spirituels nitsitapii a présidé à la conception et la mise en œuvre de l'exposition. Pour *L'Art d'ici*, la voix de l'altérité a pu exister grâce à un comité consultatif de conservateurs autochtones « à l'origine » de l'exposition. Chacune à leur manière, ces

⁹⁹ Le cours fait toujours partie du programme d'études canadiennes et mondiales, qui a été révisé récemment (Ontario 2005 : 229).

expositions interviennent à *l'intérieur* du cadre dominant (celui du musée) et, au-delà, celui du discours social canadien. La force de *L'Art d'ici* est d'avoir ébranlé le cadre hégémonique en dépassant la division « ethnographie » / « beaux-arts », et en affirmant une présence durable des Autochtones dans le paysage artistique canadien et, par extension, dans le pays. Les Nitsitapii ont réussi à « imposer » une identité qui correspond à leurs propres valeurs, une identité transhistorique, puis à offrir une relecture (réparatrice) du passé dans la perspective de leur propre culture. Les deux expositions constituent donc deux modes d'intervention ayant pour effet de « minoriser » le cadre dominant (Venuti 1998). Le cas du Musée canadien des civilisations est plus complexe. Si l'Autochtone commence à pouvoir se représenter lui-même dans la *Grande Galerie*, il reste prisonnier de la tradition muséale de la représentation (exposition statique d'objets) quand il n'est pas relégué au rang « d'accessoire » de la colonisation dans la *Salle du Canada*. Son intervention est limitée.

Que ressort-il des trois expositions? *Nitsitapiisinni* permet aux Nitsitapii, et indirectement à l'altérité autochtone, de se forger une place *dans* le cadre dominant. *L'Art d'ici* contribue, elle, à *faire éclater* le cadre dominant de l'intérieur pour affirmer la présence de l'Autre *dans le discours dominant*. Ces deux modes d'intervention sont complémentaires puisqu'ils répondent à deux formes de représentations présentes, encore de nos jours, dans le discours dominant : celle de l'Autre dépendant et dépassé, et celle de l'Autre absent, tant du discours que du territoire. Le MCC revient lui aussi sur ces représentations dans la *Grande Galerie*. Toutefois, en l'absence d'une histoire unique à raconter (comme dans *Nitsitapiisinni*) et limitée par le cadre du musée, la voix de l'altérité a du mal à se faire entendre. C'est d'autant plus vrai que la *Salle du Canada* raconte l'histoire des peuples dits fondateurs, des peuples colonisateurs, à l'exclusion *presque* totale des Autochtones, leur

refusant une place à part entière dans la représentation de cette histoire, si ce n'est dans la société.

Les Autochtones ne sont pas ces étrangers qu'on observe de loin. Ils existent au sein même du cadre dominant. C'est donc à l'intérieur de ce cadre qu'ils doivent agir pour se faire une place. Cette double situation d'une identité (altérité) « contenue » dans une autre fait que les Autochtones peuvent intervenir sur les représentations de l'identité hégémonique (pour (re)trouver une présence dans un discours qui les a longtemps effacés) *et* sur celles de l'altérité (pour se montrer tels qu'ils sont). Leur intervention ne se limitera pas au récit des expositions, celles-ci n'étant que la partie visible de la représentation. Pour être efficace, elle devra s'étendre à la conception et à la réalisation, ainsi qu'à la médiation auprès de la direction des musées.

CHAPITRE V

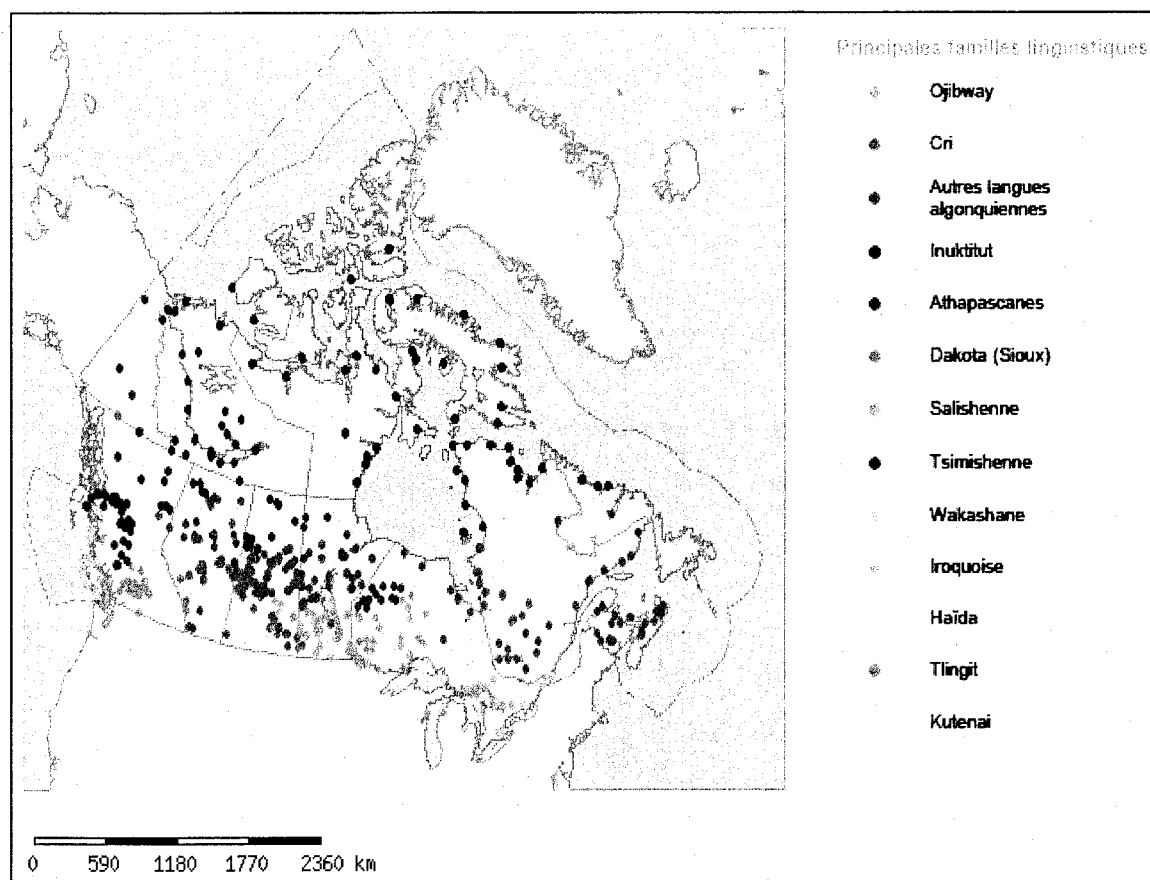
REPRÉSENTATIONS ET INSTITUTIONS LINGUISTIQUES

Nous avons vu comment se sont construites les représentations des populations indigènes à l'arrivée des Européens en Amérique du Nord et comment elles ont évolué, avant d'être instituées dans les fondements de la confédération canadienne. Nous avons ensuite vu comment elles sont enseignées dans des manuels d'histoire au Canada et « présentées » dans les musées (et, jusqu'à un certain point, enseignées puisque les musées jouent un rôle pédagogique),¹⁰⁰ en nous appuyant sur des exemples relativement récents. Qu'en est-il de la représentation dans un autre secteur de la société canadienne, celui des politiques linguistiques? Comme le souligne le Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones, la langue constitue, pour la plupart des gens, « la quintessence d'une culture »; elle « exprime une façon unique de percevoir la réalité ». On ajoute que son usage « est le symbole ultime de l'appartenance à un groupe » (RCPA 1996 : III / 695). Étant donné la place centrale de la langue dans le discours public canadien et l'importance particulière que les Autochtones attachent à leurs langues, nous allons nous pencher sur la reconnaissance dont celles-ci font l'objet, de la part du gouvernement du Canada et, à titre d'exemples, de deux gouvernements provincial et territorial (Colombie-Britannique et Nunavut), en insistant sur les mesures prises par ces différentes instances pour favoriser le maintien ou la revitalisation des langues indigènes. Par ricochet, nous verrons quelles activités sont menées par les

¹⁰⁰ Dans son acception courante, attestée par les dictionnaires, on a vu que le musée est un lieu où l'on présente des objets au public et où l'on vient apprendre.

Autochtones eux-mêmes pour redynamiser leurs langues. Enfin, pour terminer, nous tâcherons de voir de quels autres soutiens bénéficient les langues indigènes dans les universités (grâce à l'enseignement et à la recherche) et au Conseil des Arts (programmes d'aide à la diffusion des langues).

5.1 L'ÉTAT DES LANGUES AUTOCHTONES AU CANADA



Source : *L'Atlas du Canada*, Langues autochtones par collectivité, 1996¹⁰¹

Dans une interview accordée à CBC Radio le 23 mai 2005, Claudette Commanda, coordonnatrice nationale de la First Nations Confederacy of Cultural Education Centres,

¹⁰¹ <http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/aboriginallanguages/bycommunity> (page consultée le 27 mai 2006). On trouvera des cartes sur la répartition des langues au Canada sur le site Ethnologue.com (http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=CA; page consultée le 27 mai 2006). Il y manque toutefois le Grand Nord canadien. Sur la répartition des langues et dialectes inuits, voir Dorais (1990 : 66 et 118).

reflète ces propos lorsqu'elle affirme que la langue est l'expression de sa propre identité : de ce qu'elle est en tant qu'individu, de sa culture et de sa spiritualité. Sans langue maternelle, la culture ne peut plus s'exprimer pleinement, et séparée de la culture, la langue se vide de sens.¹⁰² Au bout du compte, c'est l'identité qui souffre. La transmission de la langue est donc essentielle à l'identité autochtone; c'est ainsi que le savoir traditionnel continuera d'être enseigné et, donc, un certain savoir-être, c'est-à-dire des « pratiques », des croyances et une certaine vision du monde. Claudette Commanda exprime un avis largement partagé, à savoir que toutes les langues autochtones du Canada sont menacées, y compris l'inuktitut, le cri et l'ojobway, censées avoir le plus de chances de survivre ou de prospérer. La situation est effectivement critique pour les langues indigènes canadiennes. Sur quelque 50 langues indigènes que compte le pays, trois (le cri, l'inuktitut et l'ojobway) ont une population suffisamment grande pour continuer à exister à long terme, mais la plupart des autres langues sont menacées d'extinction.¹⁰³

¹⁰² On retrouve là une vision « d'ensemble » des sociétés autochtones, où tout est relié, à l'instar du portrait des Nitsitapii (Pieds-Noirs) que dresse l'exposition *Nitsitapiisinni*.

¹⁰³ Atlas du Canada, 1996 (tiré de Norris 1998)

Population ayant déclaré une identité autochtone et ayant des connaissances d'une langue autochtone, et ayant une langue maternelle autochtone, pour certaines langues parlées par 2 000 personnes ou plus, Canada, 1996 et 2001¹

Langues autochtones ^{2,3}	Connaissance d'une langue autochtone			Langue maternelle		
	1996	2001	Changement en pourcentage 1996-2001	1996	2001	Changement en pourcentage 1996-2001
Cri	95 555	92 630	-3,1	82 420	77 285	-6,2
Inuktitut	29 400	31 945	8,7	27 615	29 695	7,5
Ojibway	29 735	27 955	-6,0	24 455	21 980	-10,1
Déné	9 525	10 500	10,2	8 955	9 565	6,8
Montagnais-Naskapi	9 335	10 285	10,2	9 065	9 790	8,0
Micmac	7 975	8 625	8,2	7 240	7 405	2,3
Oji-cri	5 480	5 610	2,4	4 980	5 185	4,1
Attikamekw	4 075	4 935	21,1	3 970	4 710	18,6
Dakota/Sioux	4 710	4 875	3,5	4 270	4 280	0,2
Pied-noir	5 530	4 415	-20,2	4 140	3 020	-27,1
Langues salishennes non comprises ailleurs	2 285	2 675	17,1	1 825	1 730	-5,2
Algonquin	2 555	2 340	-8,4	2 105	1 840	-12,6
Fianc-de-chien	2 430	2 265	-6,8	2 080	1 920	-7,7
Porteur	2 830	2 000	-29,3	2 185	1 425	-34,8

¹ Les données ont été ajustées pour tenir compte des réserves indiennes partiellement dénombrées en 1996 et en 2001.

² Quatre réserves au Manitoba ont vu des changements dans les habitudes de déclaration des répondants pour les langues cri, ojibway et oji-cri entre les recensements de 1996 et de 2001. Par conséquent, les données de ces réserves ont été exclues.

³ Étant donné les changements dans les habitudes de déclaration des répondants et dans le codage entre les recensements de 1996 et de 2001 les langues esclave du Nord (peau-de-lièvre) et esclave du Sud ne sont pas incluses dans ce tableau.

Source : Statistique Canada 2003

Seuls le cri, l'inuktitut et l'ojibway comptent plus de 10 000 locuteurs de langue maternelle, chiffre en-dessous duquel une langue n'est pas jugée viable, dans la mesure où la langue n'est pas suffisamment transmise aux générations suivantes. Le cri et l'ojibway accusent toutes deux un recul, chez les locuteurs de langue maternelle comme chez ceux qui connaissent assez bien la langue pour converser. Et, pour reprendre les chiffres du tableau, les cinq langues les plus faibles, parmi celles qui comptent au moins 2 000 locuteurs, voient leurs nombres chuter (parfois très) fortement. Certaines langues sont menacées d'extinction à très court terme. Environ une dizaine comptent au plus dix locuteurs : le delaware munsee et l'abénaki occidental (langues algonquiennes); le tanana supérieur, le hän et le tagish (langues athapaskan); le se'shalt (langue salishe); le tsimshian du sud (un seul locuteur); le tuscarora (langue iroquoise); et le heiltsuk-

oowekyala et le ditidaht-nitinat (langues waskashanes).¹⁰⁴ Il s'agit fort probablement de personnes âgées qui emporteront les secrets de leur langue et de leur culture avec elles.

Certaines tendances se dégagent du recensement de 2001 : 24 % de la population aborigène peut soutenir une conversation dans sa langue maternelle, contre 29 % en 1996 (Statistiques Canada 2001 : 9).¹⁰⁵ De même, on constate, entre 1996 et 2001, une baisse de 3,5 % du nombre de personnes ayant une langue autochtone comme langue maternelle. Pour ce qui est des populations vivant hors des réserves, la situation est plus sombre. Ainsi, la proportion d'Autochtones hors réserve pouvant soutenir une conversation dans une langue autochtone est passée de 20 % en 1996 à 16 % en 2001.¹⁰⁶ Si l'on peut discuter de l'exactitude des chiffres donnés (les Autochtones ne participent pas toujours aux recensements fédéraux, qu'ils considèrent comme une intrusion dans leur vie),¹⁰⁷ la régression est bel et bien là. En témoigne la connaissance qu'ont les jeunes de leur langue maternelle. Les anciens parlent, en général, couramment leur langue, mais c'est beaucoup moins le cas des jeunes. Plus une langue est menacée, moins nombreux sont les jeunes qui la parlent (quand il y en a encore). Ainsi, dans la première nation de Kingsclear, près de Fredericton, très peu de jeunes parlent bien le malécite, sur les 700 personnes que compte la nation, et la plupart des locuteurs ont plus de 50 ans (CTV News).¹⁰⁸ En Colombie-Britannique, où trois langues sont déjà éteintes (le nicola, le

¹⁰⁴ University of Calgary, Aboriginal languages of Canada, http://www.fp.ucalgary.ca/aborlang/abor_lang.htm (page consultée le 29 mai 2006).

¹⁰⁵ On peut consulter le document en version html à http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/abor/canada_f.cfm. Voir aussi l'article de CTV News à http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/1043170895717_3/?hub=Canada (pages consultées le 10 juin 2006).

¹⁰⁶ http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-589-XIF/language_f.htm (page consultée le 29 mai 2006).

¹⁰⁷ On indique que, dans plusieurs réserves et établissements autochtones, « le dénombrement n'a pas été permis, ou qu'il a été interrompu avant d'être terminé » (Statistique Canada 2003 : 6).

¹⁰⁸ http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/1043170895717_3/?hub=Canada (page consultée le 29 mai 2006).

pentlatch et le tsetaut), très peu de langues autochtones sont parlées par des jeunes de moins de 15 ans.¹⁰⁹ Ce qui inquiète le plus, c'est donc la transmission des langues autochtones aux générations futures. De 1996 à 2001, le nombre d'enfants de moins de 15 ans ayant une langue autochtone comme langue maternelle est descendu de 9 à 7 %. De ces enfants, 25 % « ont déclaré pouvoir parler ou comprendre une langue en 2001, mais 22 % d'entre eux seulement avec grande aisance ou relativement bien ».¹¹⁰ C'est peu. Notons que les régions à forte concentration de langues indigènes, éloignées des grandes villes, ont plus de chance de voir leurs langues s'épanouir d'une génération à l'autre.¹¹¹ Selon des rapports de l'Assemblée des Premières Nations (Patrimoine canadien 2003),¹¹² il existe un lien important entre le degré d'utilisation en public d'une langue (réunions communautaires, écoles, etc.) et l'état de la langue en question. La situation n'est en fait pas si simple. Qu'une langue soit parlée en public ne garantit pas sa survie à long terme. Pris dans un système éducatif qui n'est pas tout à fait le leur (de par les pensionnats hier ou, aujourd'hui, des programmes scolaires hérités en partie du cadre dominant), et dans une société qui leur est étrangère mais leur impose ses règles, les Autochtones utilisent de plus en plus la langue dominante, à défaut de parler une langue qui les confinerait à un territoire ou une réserve donnée, ou qui n'a eu ni le temps ni les

¹⁰⁹ Quand ces langues sont parlées, ou tout au moins quand elles sont comprises, l'anglais ou le français sera souvent la langue de choix dans les conversations entre jeunes. À cet égard, voir l'article de Louis-Jacques Dorais (1990). Sur le statut des langues autochtones en Colombie-Britannique, voir le tableau fourni par le Yinka Dene Language Institute (<http://www.ydli.org/bcother/bclstat.htm>; (page consultée le 27 mai 2006).

¹¹⁰ http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-589-XIF/language_f.htm (page consultée le 29 mai 2006). En 2001, 75 % de la population autochtone déclarait parler surtout anglais à la maison, contre 18 % une langue indigène. On indique que le pourcentage d'Indiennes inscrites parlant une langue autochtone à la maison est passé de 22 à 4 %, celui de femmes inuites de 58 à 66 % (Hull 2006 : 27-28). Même si l'on reconnaît que c'est par la mère que se transmet une langue, cette « amélioration » ne peut masquer le fait que la plupart des langues autochtones sont menacées de disparaître.

¹¹¹ Atlas du Canada, <http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/aboriginallanguages/continuityindex> (page consultée le 27 mai 2006).

¹¹² http://www.pch.gc.ca/progs/em-cr/eval/2003/2003_01/5_f.cfm#2 (page consultée le 23 mai 2006).

moyens de s'adapter aux changements qui ont touché leur nation. Au Nunavik, région inuite du nord du Québec, où une partie de l'éducation se fait en anglais (ou en français) pour que les élèves puissent intégrer la société qui les entoure, l'anglais constitue de plus en plus la langue du travail, alors que l'inuktitut reste la langue du savoir traditionnel (Dorais 1990).

Les langues autochtones font face à deux défis : la grande diversité qui les caractérisent et le manque de reconnaissance dont elles font l'objet sur la scène fédérale. Si 93 pour 100 des langues autochtones parlées au Canada sont issues de trois familles linguistiques (l'algonquin, l'inuktitut et les langues athapaskan) et sont réparties sur une grande partie du territoire canadien, les 7 % restants comptent huit familles, elles-mêmes composées de plusieurs langues, concentrées surtout en Colombie-Britannique.¹¹³ À cette diversité linguistique s'ajoutent les besoins très divers des nations autochtones et la concurrence des langues officielles et surtout de l'anglais, qui s'impose toujours un peu plus. Autre obstacle et non des moindres, le manque de reconnaissance à l'égard des langues autochtones. Claudette Commanda (2005) résume bien la situation : « We're competing against mainstream. We're competing with the lack of recognition of who we are as First Peoples. We're competing with the lack of recognition that our languages are... the original languages of North America. » Exemple représentatif de cette situation, le territoire du Nunavut. Bien que l'inuktitut soit une langue officielle du territoire à côté de l'anglais et du français (ce qui est en soi déjà significatif), seuls l'anglais et le français font autorité dans les textes de loi. Si c'est le cas pour une langue qui compte pour 85 %

¹¹³ *Atlas du Canada*, <http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/aboriginallanguages/bycommunity> (page consultée le 23 mai 2006).

de la population, on imagine les conséquences pour des groupes beaucoup plus petits et ne disposant pas de leurs propres instances politiques et administratives.

5.2 L'APPUI FÉDÉRAL AUX LANGUES AUTOCHTONES

Deux organismes fédéraux s'occupent des langues exclusivement, et donc du rapport à l'altérité : le Commissariat aux langues officielles et le Bureau de la traduction. Conformément à son mandat, le Commissariat veille à l'égalité du français et de l'anglais dans les institutions fédérales et dans la société canadienne ainsi qu'au maintien et à l'épanouissement des collectivités de langue française et anglaise.¹¹⁴ Mais la reconnaissance de l'altérité ne s'arrête pas aux langues officielles. Le rapport annuel 2004-2005 du Commissariat (vol. 1 : 34) indique que « les droits en matière de langues autochtones sont très importants, car la langue est l'instrument essentiel au moyen duquel nous construisons notre identité en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité ». Dans ce cadre, la traduction favorise la compréhension d'autres cultures en permettant de « sortir de soi et de devenir autre » et contribue « au rayonnement des expressions culturelles et des identités ». Telle est la position de Dyane Adam, commissaire aux langues officielles jusqu'en octobre 2006.¹¹⁵ Nevo et Fiola poussent plus loin : la traduction et l'interprétation « permettent de maintenir la pluralité linguistique et culturelle » et favorisent « le développement des langues que l'on dit minoritaires » (2002 : 218). Le Bureau de la traduction participe à la reconnaissance des langues indigènes : « puisque les communautés autochtones et ethniques jouent un rôle essentiel dans la détermination de l'identité canadienne, il est plus important que jamais de

¹¹⁴ <http://www.ocol-clo.gc.ca/service/mandat.asp?Lang=Francais> (page consultée le 5 juin 2006).

¹¹⁵ http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/sp_al/2005/2005-12-16_f.htm (page consultée le 5 juin 2006).

communiquer efficacement avec elles, dans leur langue » (nous soulignons). Le Bureau offre ainsi des services de traduction en langues autochtones et *peut* en offrir en interprétation. En ce qui concerne la traduction, on trouve de fait, sur le site Web du ministère des Affaires indiennes et du Nord, des documents en langues autochtones, notamment la brochure du programme « Aliments-poste » en inuktitut (dialectes de l'île de Baffin et du Nunavik) et en cri swampee, la « Synthèse d'un rapport sur l'évolution des contaminants dans l'Arctique canadien » en inuktitut, un site Web sur le monde des affaires en inuktitut et inuinnaqtun, ou encore la Déclaration des droits de l'homme en inuktitut, mi'kmaq, ojibway et cri swampee. Dans l'ensemble, peu de documents en langues autochtones sont affichés sur le site du ministère. On remarque en outre que les documents sont traduits dans des langues encore parlées par une population assez large. Est-ce à dire que les autres langues autochtones ne sont pas parlées par une population « suffisamment » grande pour que cela vaille la peine de s'adresser à ces dernières dans leur langue maternelle? Le Bureau indique qu'il offre des services de traduction dans plus de 100 langues, dont de « nombreux dialectes autochtones ». ¹¹⁶ On peut se demander dans quelle mesure le travail du Bureau contribue à mieux communiquer avec les populations indigènes dans leurs langues, vu le peu de documents traduits trouvés sur le site Web des ministères du gouvernement fédéral. ¹¹⁷

¹¹⁶ http://www.tpsgc.gc.ca/reports/text/dpr_2002-2003_section3g-f.html (page consultée le 1^{er} octobre 2006).

¹¹⁷ Nous avons demandé au Bureau de la traduction dans combien de langues autochtones il fournissait des services, et si ces langues faisaient l'objet d'une forte demande. Nous n'avons pas pu obtenir de réponse à ce sujet. Dans la convention collective du groupe de la traduction, on note toutefois que les personnes qui traduisent du français ou de l'anglais vers une ou plusieurs langues autochtones ou vice versa reçoivent un complément de salaire qui dépend du nombre de langues maîtrisées (http://www.tbs-sct.gc.ca/pubs_pol/hrpubs/coll_agre/tr/tr08_f.asp#_Toc140295414; page consultée le 1^{er} octobre 2006). Cela ne nous renseigne pas sur le genre de services offerts pour les langues indigènes canadiennes, mais cela nous indique tout au moins que le Bureau a besoin de personnes qui parlent couramment ces langues.

Le travail du Bureau de la traduction dans le domaine des langues indigènes n'est qu'une pierre dans les efforts de revitalisation de ces langues. Depuis quelques années existent, au gouvernement fédéral, des programmes d'aide pour soutenir ces langues. Mais quelle forme prend cette aide? Quelle en est l'envergure et quels en sont les objectifs? Trois grands programmes se sont succédé : *Rassembler nos forces*, du ministère des Affaires indiennes et du Nord, l'*Initiative des langues autochtones* et le *Centre des langues et des cultures autochtones*, de Patrimoine canadien.

Nous l'avons vu plus haut, les langues indigènes font partie intégrante de l'identité autochtone. En 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones faisait de ces langues une priorité en matière de reconnaissance de l'altérité. C'est de son rapport, remis au gouvernement cette année-là, qu'est né *Rassembler nos forces*, du ministère des Affaires indiennes et du Nord. D'emblée, le programme reconnaît la responsabilité de la société colonisatrice dans la disparition des langues autochtones, c'est-à-dire les rapports de force en jeu dans les relations avec l'altérité autochtone : « En tant que pays, nous sommes hantés par nos actions passées qui ont mené à l'affaiblissement de l'identité des peuples autochtones, à la disparition de leurs langues et de leurs cultures et à l'interdiction de leurs pratiques spirituelles » (*Rassembler nos forces* 1997).¹¹⁸ Plus important encore, le programme lie la connaissance de la langue maternelle à l'avenir des populations indigènes :

Le gouvernement du Canada travaillera pour aider à préserver les langues autochtones, à la fois pour faire le lien avec notre passé collectif et *pour garantir un avenir meilleur aux peuples autochtones*.¹¹⁹

¹¹⁸ http://www.ainc-inac.gc.ca/gs/chg_f.html#d%E9claration (page consultée le 23 mai 2006).

¹¹⁹ http://www.ainc-inac.gc.ca/gs/chg_f.html#renouveler (page consultée le 23 mai 2006).

En soulignant l'importance de la langue pour les populations autochtones, on reconnaît donc l'altérité indigène. À l'appui de cette reconnaissance, on cite des exemples de projets subventionnés qui visent à « préserver, à protéger et à enseigner leurs langues et à en assurer la survie au profit des générations futures » (*Rassembler nos forces*, 1997) : « outils pour l'apprentissage de la langue », « enregistrement des enseignements des sages », « cours de langue » ou recherches « portant sur les personnes qui parlent des langues autochtones ».¹²⁰ Notons toutefois que, dans l'ensemble, les langues n'occupent pas une place importante dans *Rassembler nos forces* : ce « plan d'action » porte plutôt sur la relation entre le gouvernement et les nations autochtones (renouvellement des partenariats, renforcement de l'exercice des pouvoirs par les Autochtones, ententes financières « qui soient stables, prévisibles et responsables », renforcement des collectivités et de leur économie). En outre, l'angle proposé semble être, en partie, celui des langues comme véhicule de la tradition et de la culture. Ainsi, on parle de « reconnaître les coutumes ancestrales, y compris leur rôle dans l'exercice des pouvoirs, célébrer le patrimoine, les cultures et les langues autochtones... » (*Rassembler nos forces* 1997). Même si le programme est venu appuyer des projets qui vont au-delà de la représentation folklorique des Autochtones (par exemple, l'organisme Yinka Déné a reçu une subvention pour créer des cours de linguistique destinés notamment aux décideurs et

¹²⁰ Exemples tirés de rapports d'étape, publiés en 1998 et 2000 par Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. Ces projets portent sur quelques facettes de la préservation et de la promotion des langues, que résume bien l'institut de langues autochtones Yinka Déné : « Encouraging the use of our languages; Publishing material in our languages; Producing documentation for our languages; Training researchers, language teachers, and other language specialists; Developing curricula; Producing teaching materials for our languages and culture; Archiving material on our languages, culture, and history » (<http://www.ydli.org/>; page consultée le 23 mai 2006).

à la communauté), ¹²¹ on ne peut s'empêcher de voir ici l'héritage colonial de la représentation, où l'Autre autochtone est cet objet exotique qu'on regarde.

S'il constitue un progrès, *Rassembler nos forces* n'est qu'un début en matière de reconnaissance de l'altérité autochtone. L'*Initiative des langues autochtones*, qui lui succède, vise expressément à soutenir les langues indigènes. Elle a pour but de « *protéger et revitaliser les langues autochtones au profit des générations futures, en favorisant une augmentation du nombre de locuteurs des langues autochtones, la transmission de ces langues de génération en génération et leur utilisation dans des contextes familiaux et communautaires* » (nous soulignons).¹²² A priori, ce programme semble ambitieux. Il ne s'agit pas de considérer les peuples autochtones comme dépassés, et leurs langues comme appelées à disparaître, comme des objets anciens qu'on trouve dans les musées ou dans les livres. Il n'est plus seulement question de consigner les langues autochtones dans des dictionnaires ou de les enregistrer (sous-entendu, avant qu'elles ne disparaissent). On veut faire en sorte que ces langues soient, de nouveau, couramment parlées par les populations dont c'est la langue maternelle et, pour ce faire, qu'elles se transmettent d'une génération à l'autre. Par ailleurs, le programme reconnaît la nécessité de s'adapter aux besoins différents des nombreuses nations autochtones (et des communautés qui les composent) et de subventionner tout projet « peu importe le sexe, le statut ou le lieu de résidence des demandeurs ». ¹²³ On reconnaît donc, a priori, la diversité des cultures indigènes canadiennes, que revendiquent les Autochtones. Dernier point important, le programme est administré par trois organismes autochtones d'envergure nationale :

¹²¹ <http://www.ydli.org/newydli.htm> (page consultée le 23 mai 2006).

¹²² http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/pa-app/progs/ila-ali/index_f.cfm (page consultée le 23 mai 2006).

¹²³ Guide du demandeur de l'ILA, http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/pa-app/progs/ila-ali/guide_f.cfm (page consultée le 24 septembre 2006).

l'Assemblée des Premières Nations, le Ralliement national des Métis et Inuit Tapiriit Kanatami. Au-delà du cadre de l'*Initiative* (programme émanant du gouvernement fédéral et donc extérieur aux cultures représentées), les Autochtones prendraient ici leur propre représentation en main. Ils seraient donc mieux à même de revitaliser leurs langues et de s'épanouir, à l'intérieur et à l'extérieur du cadre dominant, conformément à leurs propres valeurs, comme nous l'avons vu pour la représentation dans les musées. Nous verrons en fait que les Autochtones ne conçoivent pas les choses de la même façon. Pour eux, les trois organismes indigènes qui administrent l'ILA sont des organismes politiques; ils ne sont donc pas les mieux placés pour gérer un programme d'aide aux langues et cultures autochtones.

L'*Initiative des langues autochtones* a ses limites. Nous avons vu qu'elle a notamment pour but de favoriser l'utilisation des langues indigènes « dans des contextes familiaux et communautaires ». Qu'entend-on par contexte communautaire? S'agit-il de cantonner les langues autochtones dans le rôle de gardien de la tradition et de la culture? Ainsi, on ne semble pas parler de cadre de travail. Cela n'est pas sans rappeler la situation du Nunavik et du Nunavut, où l'anglais est devenu la langue du travail, tandis que l'inuktitut reste la langue de la culture et de la tradition (Dorais 1990). On nous dit par ailleurs que « la priorité sera accordée aux projets qui favorisent la promotion et le renforcement de l'apprentissage des langues en bas âge » (Patrimoine canadien 2003 : 3).¹²⁴ C'est effectivement important, lorsqu'on sait qu'au premier chef, ce sont les jeunes qui abandonnent la langue maternelle de leurs parents, faute d'infrastructures d'apprentissage. En outre, parler de priorité n'exclut pas d'autres types

¹²⁴ Cet objectif est conforme au document cadre de l'UNESCO, *L'Éducation dans un monde multilingue* (2003b), qui recommande l'accès à l'éducation primaire dans la langue maternelle ou dominante de l'enfant.

de projets. Mais, si la liste des projets pouvant être subventionnés est assez variée, on constate qu'elle ne comprend pas cet élément fondamental qu'est le développement terminologique ou l'élaboration de lexiques dans des domaines particuliers qui permettraient aux langues autochtones de s'adapter à un monde qu'elles ne peuvent pas nommer et, par conséquent, aux communautés de vivre et surtout de travailler dans leur langue. Notons enfin deux points intéressants. Pour toute demande de financement, il faut faire état des « lacunes constatées » et indiquer « la raison pour laquelle ce projet est nécessaire » (Guide du demandeur). Si on peut comprendre qu'il faille justifier les raisons d'une demande de subvention, on peut aussi s'en étonner, vu la situation critique des langues autochtones (la plupart sont menacées d'extinction à moyen ou long terme, les jeunes générations ne parlant plus la langue de leurs parents). Devant l'énormité du travail à accomplir pour revitaliser ces langues, il semble futile d'avoir à présenter les lacunes constatées. Enfin, comble de l'ironie, toute personne faisant une demande de subvention doit décrire ce qu'elle « entend faire pour reconnaître la contribution de l'ILA en ce qui a trait à chaque projet et chaque activité de sorte que les participants et, autant que possible, les membres de la communauté soient au courant de l'aide consentie par le ministère du Patrimoine canadien » (Patrimoine canadien 2003 : 15). On peut comprendre que Patrimoine canadien veuille faire connaître son programme pour inciter les communautés autochtones à en profiter. Toutefois, ce n'est pas forcément l'image qui est projetée ici. On semble attendre une certaine reconnaissance de la part des Autochtones, comme au « bon vieux temps », lorsque les autorités faisaient preuve de bienveillance à l'égard de ces peuples arriérés à qui elles se faisaient un devoir de montrer la lumière.

En 2003 a eu lieu l'évaluation de l'*Initiative des langues autochtones*, où les groupes ou collectivités autochtones ayant reçu des subventions de l'ILA ont eu l'occasion de s'exprimer au sujet du programme. Ils soulignent notamment le côté « biaisé » des critères sur lesquels repose le programme et en quoi celui-ci peut constituer un obstacle à la renaissance des langues indigènes au Canada. Le Woodlands Cultural Centre, chargé de l'administration de l'ILA pour l'Ontario, recommande ainsi qu'on précise « la différence entre "langue et dialecte" », qu'on fonde « les critères d'admissibilité au financement de l'ILA sur le pourcentage de personnes qui parlent vraiment la langue au sein de la collectivité ou du groupe linguistique », ou encore qu'on consacre « davantage de ressources aux langues qui se trouvent dans un état critique » et qu'on modifie « le rapport de financement, présentement à 70/30 (stable/état critique), à 50/50 ». ¹²⁵ Dans ces recommandations, on peut voir une critique indirecte des pouvoirs publics si l'on pense aux « critères d'admissibilité », dont nous venons de parler. En effet, selon les Autochtones, Claudette Commanda en tête, leurs langues sont loin d'être à l'abri, même les mieux loties. D'un autre côté, l'Atlas du Canada (Ressources naturelles Canada), dresse ses cartes en fonction de critères suivants : « population de langue maternelle autochtone », qui comprend encore cette langue; « population de langue autochtone à la maison » et « population ayant des connaissances linguistiques », c'est-à-dire qui peut soutenir une conversation. ¹²⁶ C'est ce qui fait dire que trois des langues indigènes du Canada sont suffisamment connues « pour être vraiment à l'abri de l'extinction à long

¹²⁵ http://www.pch.gc.ca/progs/em-cr/eval/2003/2003_01/19_f.cfm (page consultée le 23 mai 2006).

¹²⁶ <http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/aboriginallanguages/dataandmappingnotes.html> (page consultée le 23 mai 2006).

terme ». ¹²⁷ On peut aussi voir en quoi des décisions qui émanent de l'extérieur peuvent être « dommageables » alors qu'elles sont censées aider. Ainsi, on peut imaginer que, vu du cadre dominant, la définition entre langue et dialecte empêchera certains groupes d'accéder aux subventions de l'ILA. De la même façon, décider que seuls 30 pour cent du budget de l'ILA ira aux langues dans un état critique désavantage automatiquement celles-ci. Quelqu'un a décidé qu'on privilégierait les langues ayant le plus de chance de survie et qu'on en laisserait mourir d'autres qui sont « de toute façon » condamnées, sans se demander ce qu'auraient fait les Autochtones s'ils avaient été entièrement maîtres d'un tel programme.

Outre la présence du pouvoir hégémonique derrière les décisions prises au sujet des langues autochtones, l'évaluation de l'ILA fait ressortir quelques problèmes de fond, qui renvoient à la présence, *dans les coulisses*, du cadre dominant (d'où émane le programme). Les personnes interrogées font ressortir le besoin d'une « approche plus complète, stratégique et à long terme ». À long terme, parce qu'elles ne veulent pas d'un financement qui dépende de la « volonté politique » d'autrui et, donc, qui puisse être interrompu selon les priorités de tel ou tel gouvernement. On en revient ici à la nécessaire reconnaissance officielle des langues autochtones, par le gouvernement fédéral et par les provinces, dont nous avons parlé en début de chapitre. Cette reconnaissance leur permettrait de bénéficier d'un financement continu. Elle donnerait, par ailleurs, aux populations concernées la fierté retrouvée de leur identité et l'envie de se battre pour la conserver. Dans un article paru dans *Le Monde*, on pouvait lire ceci :

¹²⁷ <http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/aboriginallanguages/1> (page consultée le 23 mai 2006).

« En Amérique latine, dans les pays où la Constitution a reconnu les langues indigènes, les attitudes des intéressés changent, assure Jon Landaburu. Au début, pour la réussite de leurs enfants, ils voulaient l'espagnol et l'arithmétique, se souvient-il. Ils s'aperçoivent aujourd'hui que les gamins alphabétisés dans leur langue maternelle apprennent ensuite plus facilement l'espagnol. » (Morin, 26 août 2005)

Ensuite, l'approche devrait être « complète » parce qu'il faudrait tenir compte de la diversité des cultures et des langues indigènes, chère aux Autochtones, et répartir les fonds « entre les régions et les groupes linguistiques » selon des critères définis par eux-mêmes.¹²⁸ Et enfin stratégique, puisque la gestion et la mise en œuvre du programme par des « organismes politiques » comportent des limites et peuvent engendrer « des lacunes sur le plan de la portée et de l'accès aux fonds, et certains se plaignent de ce qu'une trop grande partie du financement est consacrée à l'administration ». Un tel état de fait nous renvoie directement aux rapports de force qui sous-tendent la représentation des Autochtones. Le pouvoir hégémonique a décidé que de tels organismes seraient responsables de la gestion de l'ILA : il continue de tirer les ficelles.

L'*Initiative des langues autochtones* se voulait, dès le départ, d'une durée limitée. Créée en 1998, elle sera prolongée, le temps de mettre sur pied un Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones qui, le moment venu, laissera la place au Centre des langues et des cultures autochtones. Ce dernier, qui devrait voir le jour en 2006, représente une amélioration par rapport à l'ILA. Contrairement à l'ILA qui était administrée par des organismes politiques, le centre a été créé dans l'unique but de gérer un programme de soutien des langues et des cultures indigènes. Il devrait donc disposer des personnes compétentes (ce qui reste à voir). En outre, son rôle ne se limite pas à

¹²⁸ L'évaluation de l'ILA compte, parmi les préoccupations des personnes interrogées, « les formules de financement et la répartition des fonds entre les régions et les groupes linguistiques ». Nous supposons que la façon dont sont distribuées les subventions ne correspond pas aux besoins ni à la diversité des langues autochtones.

l'administration d'un programme élaboré par les pouvoirs en place. Hormis « la promotion et la sauvegarde des langues et des cultures autochtones pour le bénéfice des générations à venir », il doit se pencher sur les motifs de la disparition des langues, notamment sur le rôle joué par les pensionnats amérindiens.¹²⁹ Plus encore que pour l'ILA, les Autochtones ont le pouvoir de soutenir leurs langues. Ce pouvoir n'est toutefois pas sans conditions. Le gouvernement fédéral s'est engagé à verser 172,5 millions de dollars sur onze ans, qui iront à la création d'un Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones et à la poursuite des travaux de ce groupe, à la création du Centre des langues et des cultures autochtones et à la gestion des activités du centre. Le chiffre peut paraître impressionnant, mais 172,5 millions sur onze ans, c'est peu étant donné les besoins criants des nations autochtones en matière de soutien aux langues et le nombre de ces langues. Onze ans ne suffiront pas à contrecarrer le travail de sape effectué contre les langues autochtones pendant plus de cent ans. Malgré le changement (relatif) de politique au cours des dix dernières années, la reconnaissance de l'altérité autochtone a ses limites. Les langues autochtones restent les cousines pauvres du français et de l'anglais. Pour preuve, en 1997 avait été élaboré, par l'organisme First Nations Confederacy of Cultural Education Centres, un projet de loi sur la protection des langues autochtones du Canada, intitulé « Aboriginal Languages Act ».¹³⁰ Le projet visait, s'il avait été accepté et adopté par le Parlement canadien, à accorder aux langues autochtones les mêmes droits qu'au français et à l'anglais, notamment pour la préservation de la langue et de la culture et le financement qui s'y rapporte. En d'autres termes, il leur aurait conféré le statut de langues officielles, avec tous les avantages que

¹²⁹ http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/pa-app/progs/ccla-alcc/index_f.cfm (page consultée le 23 mai 2006).

¹³⁰ <http://www.schoolnet.ca/aboriginal/ab-lang/noframes/found2-e.html> (page consultée le 23 mai 2006).

cela comporte. Ce projet ne sera jamais adopté. Cela en dit long sur la reconnaissance de l'altérité indigène. De fait, deux des trois programmes cités, administrés par le ministère du Patrimoine canadien, relèvent de la Direction des programmes autochtones alors que, dans le même temps, le français s'inscrit dans le cadre du Programme des langues officielles.¹³¹ L'altérité autochtone reste autre, dans une catégorie à part.

Dans l'ensemble, on tient de plus en plus compte de l'opinion des Autochtones dans l'administration des programmes d'aide aux langues indigènes (et dans d'autres domaines aussi, nous l'avons vu, comme la représentation muséale). Cela permet aux Autochtones de se représenter suivant leurs propres valeurs, tant à l'intérieur de leur culture qu'à l'intention du groupe hégémonique issu de la colonisation et de l'immigration. Toutefois, les programmes de soutien aux langues autochtones étudiés ici sont d'une durée limitée (11 ans maximum). Ils peuvent donc ne pas être renouvelés, ou être tout simplement annulés (pour cause de restrictions budgétaires, par exemple).¹³² Étant donné la situation critique dans laquelle se trouvent les langues autochtones, les budgets alloués au soutien de ces langues sont nettement insuffisants. Ils ne tiennent pas compte de la diversité des langues autochtones au Canada ni des besoins liés à l'aménagement linguistique (comme le développement terminologique nécessaire à l'éducation et à la communication dans ces langues), sans quoi ils seraient plus conséquents.

¹³¹ Pour ce qui est du français comme langue officielle, le financement est administré dans le cadre de la promotion du Programme des langues officielles (http://www.pch.gc.ca/progs/cm-cr/verif/2004/2004_16/2_f.cfm; page consultée le 23 mai 2006).

¹³² Le ministère des Affaires indiennes et du Nord offrait, jusqu'en 2005, un Programme d'aide aux étudiants indiens. Ce programme ne paraît plus sur le site Web du ministère.

5.3 PROGRAMMES PROVINCIAUX OU TERRITORIAUX

Parmi les provinces et territoires du Canada, seuls les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut reconnaissent à certaines langues autochtones le statut de langue officielle. C'est peu, vu les quelque 50 langues indigènes que compte le pays. Mais la reconnaissance de l'altérité ne repose pas uniquement sur le statut des langues autochtones, bien que ce soit une condition importante. Voyons, à titre d'exemple, ce que la Colombie-Britannique et le Nunavut font pour venir en aide aux langues autochtones parlées sur leur territoire.

5.3.1 La Colombie-Britannique : une reconnaissance des langues autochtones

Le choix de la Colombie-Britannique s'imposait en raison du statut quasi officiel dont bénéficient les langues autochtones de la province. De fait, en 1990, le gouvernement provincial a créé une société d'État, le First Peoples' Heritage, Language and Culture Council (FPHLCC), dont le mandat vise expressément à protéger et à revitaliser les langues indigènes de la province. Hormis une loi sur les langues autochtones, qui leur octroierait le statut de langue officielle, cela est très important pour plusieurs raisons. Cette décision émane directement des pouvoirs publics; elle constitue donc une reconnaissance de facto de l'altérité indigène. Elle permet en outre aux Autochtones d'intervenir à l'intérieur du cadre dominant. Le FPHLCC est composé en grande majorité d'Autochtones, y compris son conseil d'administration. En faisant du FPHLCC une société d'État, on a concrètement élargi les frontières de l'identité canadienne (définie dans le discours social) en y incluant l'altérité autochtone (un peu à l'instar de *L'Art d'ici*, du Musée des beaux-arts). Il ne s'agit pas de n'importe quelle altérité. Les Autochtones tiennent les rênes de leurs représentations. Ces représentations

seront projetées dans deux directions : à l'intérieur même des cultures autochtones et à l'intention du groupe dominant. Dans ce dernier cas, plus ces représentations seront nombreuses et conformes à la culture représentée, plus les stéréotypes seront ébranlés. Ce sera un travail de longue haleine, mais pas impossible. En effet, contrairement aux programmes fédéraux étudiés plus haut, le FPHLCC dispose d'un financement permanent : « The FPHLCC language program receives funding from the First Citizen's Fund Heritage, Language and Culture program... which is a perpetual fund created by the provincial government to promote the preservation and revitalization of Aboriginal languages in BC » (FPHLCC 2006 : 7). Le seul danger est qu'on abolisse le FPHLCC. L'autre difficulté majeure est l'adéquation du financement par rapport aux nombreuses langues indigènes de la province.

En théorie, le FPHLCC a toutes les apparences d'un « programme » utile : reconnaissance officielle de l'altérité autochtone, auto-représentation des cultures, financement à long terme, etc. Les projets subventionnés sont assez variés : cours de langue, élaboration de programmes scolaires, dictionnaires, programmes de culture et de tradition, documentation de la culture, etc. (Guide de demande de fonds du FPHLCC : 7). On semble toutefois pencher, comme pour les programmes fédéraux, vers la préservation et la revitalisation des langues autochtones comme véhicule des aspects traditionnels de la culture. En d'autres termes, on n'aide pas ces langues à s'adapter au monde qui les englobe, à le comprendre et surtout à l'exprimer. Rien, en tout cas, n'indique le contraire. Dans la pratique, il faudrait voir quels projets ont été subventionnés par le FPHLCC depuis sa création et quelle différence cela fait dans la pratique. En treize ans d'existence, le FPHLCC a distribué quelque quinze millions de dollars aux communautés autochtones.

C'est peu, étant donné le nombre de langues autochtones parlées dans la province (la Colombie-Britannique compte plus de 70 dialectes appartenant à quelque 40 langues différentes).¹³³

5.3.2 Le Nunavut : la contrainte du bilinguisme fédéral

Le Nunavut dispose a priori des moyens de représenter les valeurs inuites : le gouvernement, lui-même inuit, travaille pour une population à 85 % inuite. Toute politique menée doit suivre l'*inuit qaujimajatuqangit*, « ensemble de connaissances accumulées sur l'environnement et sur les rapports des Inuits quant aux éléments, aux animaux, aux personnes et la famille ». ¹³⁴ La langue, partie intégrante de l'identité inuite, est au centre de l'*inuit qaujimajatuqangit* puisqu'elle en est le véhicule. Pour que cette identité reste complète (holistique), le gouvernement favorise « l'utilisation des langues inuit (sic) en milieu de travail et dans l'ensemble du territoire ». ¹³⁵ Il travaille en outre à la préservation de la langue comme véhicule de la tradition (dans l'acception donnée ci-dessus). Pour ce faire, il retient « les services de langagiers spécialistes de l'inuktitut et l'inuinnaqtun aux fins de la recherche, de la consignation et de la sauvegarde des mots d'autrefois n'appartenant plus au langage courant mais méritant de figurer au patrimoine linguistique du Nunavut » (anciennement sur le site Web du Ministère de la Culture, de la Langue, des Aînés et de la Jeunesse). ¹³⁶ Ce n'est toutefois qu'un des nombreux volets du

¹³³ Ces chiffres sont affichés sur le site Web du FPHLCC (<http://www.fphlcc.ca/About.aspx> et <http://www.fphlcc.ca/LanguageToolkit.aspx>). Le site du Yinka Déné Language Institute fournit de nombreuses ressources sur les langues autochtones de la Colombie-Britannique à <http://www.ydli.org/fnlgsbc.htm> (pages consultées le 29 mai 2006).

¹³⁴ <http://www.gov.nu.ca/cley/home/french/igproject.html> (page consultée le 23 mai 2006).

¹³⁵ <http://www.gov.nu.ca/cley/home/french/departement.html> (page consultée le 23 mai 2006).

¹³⁶ Le Nunavut compte deux grands dialectes. L'inuktitut se parle surtout dans la région de Baffin et s'écrit en caractères syllabiques; c'est le dialecte le plus parlé du territoire. L'inuinnaqtun est parlé dans la partie la plus à l'ouest du territoire. Il diffère de l'inuktitut par son vocabulaire et par son écriture en alphabet

soutien aux langues indigènes du territoire; s'y tenir reviendrait à figer les Inuits dans le rôle de chasseurs vêtus de peaux de bêtes et vivant dans des igloos. Pour le gouvernement du Nunavut, il ne s'agit pas de préserver des langues avant qu'elles ne disparaissent, mais de faire en sorte que ces deux langues redeviennent, à tous points de vue, les langues actives du Nunavut. À cet égard, le gouvernement multiplie les initiatives, par le biais de divers ministères et sociétés d'État : dictionnaire vivant (dictionnaire en ligne, où l'on peut faire des recherches en inuktitut – alphabet ou écriture syllabique –, en inuinnaqtun, en français et en anglais), publications tant dans le domaine de l'enseignement que de la terminologie (production de lexiques dans des domaines particuliers, etc.), ateliers de recherche terminologique, enseignement de la traduction. La traduction sous-tend une grande partie des activités de soutien aux langues du Nunavut, et donc, à l'identité inuite.

Traduction intraculturelle d'abord. Le ministère de l'Éducation publie chaque année des livres (romans, manuels d'enseignement) en inuktitut et en inuinnaqtun pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de ces langues, et aussi pour permettre aux enfants de se reconnaître dans une langue qui sert à décrire leur culture.¹³⁷ Le ministère en publie d'autres en version bilingue pour les régions où les jeunes parlent peu ou mal la langue de leurs parents. Ces livres permettent de faire le lien entre leur culture et la langue dans laquelle leurs parents ont suivi leur éducation. Cela nous amène à la traduction interculturelle. Les habitants du Nunavut vivent dans un monde qui leur a été imposé et inculqué, mais qui fait aujourd'hui partie de leur identité. Si l'inuktitut et l'iuinnaqtun sont encore parlés (ou compris) par une majorité des habitants, ces langues ne peuvent

romain. L'iuinnaqtun est en perte de vitesse et n'est parlé couramment que par les personnes âgées (Martin 2000).

¹³⁷ Voir le communiqué de presse du ministère, en date du 4 octobre 2004

(<http://www.gov.nu.ca/Nunavut/English/news/2004/oct/bl.pdf>; page consultée le 10 décembre 2006).

toujours pas exprimer un monde que les gens ne comprennent pas. Les Nunavummiut sont en cela handicapés par le fait que l'enseignement s'est fait, pendant longtemps, uniquement en anglais (il continue de l'être partiellement), et que, faisant partie d'un territoire qui ne leur appartenait pas (les Territoires-du-Nord-Ouest), ils ont été gouvernés jusqu'en 1999 dans une langue étrangère à leur culture. Tant que leur langue maternelle ne pourra exprimer une partie contemporaine de leur identité, cette dernière restera incomplète. C'est pour remédier à cette situation que le gouvernement a chargé son Bureau des langues (au ministère de la Culture, de la Langue, des Aînés et de la Jeunesse) de développer la terminologie en inuktitut et en inuinnaqtun. Selon le ministère de la Culture, ces travaux ont porté jusqu'ici sur les domaines de la statistique et des finances.¹³⁸ De par son travail, le bureau contribuera, à long terme, à faire de ces deux langues les langues de travail de la fonction publique (objectif que le gouvernement compte atteindre d'ici 2020) et, au-delà, à leur redonner le statut qui leur revient : celui de langues officielles capables de nommer la modernité, et pas seulement la tradition. Traduction interlinguistique, enfin. Pour compléter les efforts du Bureau des langues, le gouvernement compte sur son Bureau de la traduction.¹³⁹ Ce dernier doit, selon la politique de traduction du gouvernement, soutenir l'inuktitut et l'iuinnaqtun « par le biais d'activités qui favorisent la création, la rétention, la préservation et l'emploi » de ces deux langues (Nunavut 2001 : 1; notre traduction). À cet égard, deux organismes jouent un rôle important : le Collège de l'Arctique et la Nunattinni Katujjiqatigiit Tusaajinut, association des traducteurs et interprètes du Nunavut. Le premier forme les traducteurs et interprètes qui travailleront dans l'administration. En tant que société

¹³⁸ <http://www.gov.nu.ca/cley/home/french/term.html> (page consultée le 23 mai 2006).

¹³⁹ Les bureaux des langues et de la traduction se situent à Kugluktuk. Tout un symbole, puisque c'est la ville où la langue autochtone (l'iuinnaqtun) est la moins parlée dans tout le Nunavut.

d'État territoriale, le collège s'inscrit donc dans l'action du gouvernement. L'association se charge, quant à elle, d'agréer les personnes formées par le collège, mais dans deux sens seulement : anglais-inuktitut et anglais-français. Ce dernier point n'est pas sans rappeler que, malgré les pouvoirs dont dispose le gouvernement, nous restons dans la logique du bilinguisme fédéral.

Si le Nunavut dispose, a priori, des moyens de sa propre autonomie, il se heurte à plusieurs obstacles, au premier rang desquels le caractère bilingue, anglais-français, du pays. Le Nunavut dispose d'une loi sur les langues officielles, héritée des Territoires-du-Nord-Ouest. L'inuktitut et l'inuinnaqtun y figurent, à côté de l'anglais et du français, parmi les langues officielles (auxquelles il faut ajouter d'autres langues autochtones des Territoires). L'anglais et le français bénéficient toutefois d'un statut supérieur :

Les lois promulguées par la Législature ainsi que les archives, comptes rendus et procès-verbaux de l'Assemblée législative sont imprimés et publiés en *français* et en *anglais*, les deux versions des lois ayant également force de loi et celles des autres documents ayant même valeur. (*Loi sur les langues officielles*, par. 7(1); nous soulignons.)

Un projet de loi est à l'étude, qui verrait une révision de la *Loi sur les langues officielles*.¹⁴⁰ L'imposition du bilinguisme fédéral se manifeste dans bien d'autres cas. Par exemple, on annonçait en octobre 2002 un accord signé entre Patrimoine canadien et le gouvernement du Nunavut, selon lequel le Nunavut recevrait 1,45 million de dollars pour soutenir les « initiatives communautaires » en *français*, et 1,1 million pour l'inuktitut,

¹⁴⁰ Les discussions à ce sujet se poursuivent. Voir le communiqué de presse du ministère de la Culture, en date du 27 mai 2004, le calendrier des démarches gouvernementales à ce sujet, affiché sur le site du Bureau du Commissaire aux langues du Nunavut (2004b) et le rapport du Comité permanent Ajauqiit (juin 2006). En janvier 2002, la commissaire recommandait notamment, dans un rapport présenté à l'Assemblée législative, de donner à l'inuktitut un statut au moins égal à l'anglais et au français et proposait la création d'une loi sur la protection de l'inuktitut (2002b : 1).

quand le Nunavut est majoritairement inuit.¹⁴¹ On apprend par ailleurs que « l'inuktitut ou l'inuinnaqtun peuvent être utilisés devant les tribunaux sur l'autorisation du Commissaire du Nunavut », alors que l'anglais ou le français n'ont pas besoin d'une telle autorisation, ou encore que le gouvernement « ne garantit pas le droit à l'enseignement » dans les deux langues indigènes, mais « décide de la langue d'enseignement qui prévaudra dans chaque école. »¹⁴² En ce qui concerne ce dernier exemple, le bilinguisme fédéral s'est nettement imposé il y a trois ans, avant que le projet de loi sur l'éducation ne passe en troisième lecture à l'assemblée territoriale. Le projet proposait l'anglais comme langue d'enseignement, l'inuktitut devant être enseigné comme langue seconde. Il stipulait que « l'inuktitut-inuinnaqtun *peut* servir de langue d'instruction, mais uniquement si le ministre de l'Éducation en décide ainsi, et seulement s'il y a assez d'enseignants et de matériel pédagogique ». La question du matériel et du nombre suffisant d'enseignants peut se comprendre, après des décennies passées à décourager « l'enseignement des langues inuites et autochtones » et leur emploi.¹⁴³ Il n'en reste pas moins que l'inuktitut et l'inuinnaqtun demeurent ainsi des langues de seconde classe, pas seulement par rapport à l'anglais. Si le projet de loi sur l'éducation en langues autochtones est resté lettre morte, c'est en partie à cause du statut de langue officielle du français au Canada. En effet, on a jugé que ce projet de loi ne respectait pas le droit de la

¹⁴¹ <http://www.gov.nu.ca/Nunavut/English/news/2002/oct/oct2.shtml> (page consultée le 10 décembre 2006).

¹⁴² Tiré d'une étude intitulée réalisée, en 2001, par le Bureau du Commissaire aux langues du Nunavut. L'étude porte sur les politiques linguistiques de certains gouvernements, au Canada et à l'étranger.

¹⁴³ « Observations et recommandations concernant le *Projet de loi 1* (Loi sur l'éducation) » (2002). Cette disposition n'est pas sans rappeler le paragraphe 71(4) de la *Loi sur l'éducation*, héritée des Territoires-du-Nord-Ouest.

minorité francophone à l'éducation en français, aux termes de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.¹⁴⁴

Le Nunavut offre un cas intéressant en matière de représentation identitaire. Il fait ressortir les multiples lieux où les Autochtones peuvent intervenir pour soutenir leur langue maternelle et donc leur identité. Il fait également ressortir, nous l'avons vu, le rôle que peut jouer la traduction : la traduction intraculturelle permet aux Inuits de vivre dans la langue qui exprime leur culture, la traduction interculturelle et interlinguistique de faire le lien entre deux cultures qui font désormais partie de l'identité inuite et de faire en sorte que l'inuktitut redevienne à tous points de vue *la* langue de tous les jours au Nunavut (langue de travail et véhicule des traditions). Dans le même temps, le Nunavut montre combien le pouvoir dominant restreint la liberté d'action des Autochtones et les empêche de se développer suivant leurs propres critères.

5.3.3 Tendance à l'amélioration

Dans l'ensemble, on observe une amélioration du soutien des gouvernements envers les langues indigènes. On tient de plus en plus compte de l'opinion des Autochtones dans la création des programmes d'aide et dans la gestion de ces programmes. Pour avoir une meilleure vue d'ensemble, il conviendrait toutefois de se pencher sur tous les programmes fédéraux et de s'intéresser au soutien des autres provinces et territoires puisque, nous l'avons vu, les langues autochtones ne bénéficient pas d'une

¹⁴⁴ L'annonce de l'abandon du projet de loi est parue dans le rapport annuel 2002-2003 du Commissariat aux langues officielles (http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/ar_ra/2002_03/2002_03-chap6_e.htm#nunavut; page consultée le 23 mai 2006). Sur les raisons de l'abandon du projet de loi sur l'éducation, consulter les articles parus dans *Nunatsiaq News*, « Nunavut education bill unconstitutional, lawyers say » (4 octobre 2002), « MLAs euthanize ailing education bill » (28 mars 2003), ainsi que le document « Observations et recommandations concernant le *Projet de loi 1* (Loi sur l'éducation) », cité ci-dessus.

reconnaissance officielle au niveau fédéral. Il importe aussi de voir comment se traduit ce soutien dans les activités menées par les Autochtones.

5.4 INITIATIVES AUTOCHTONES

Les nations autochtones multiplient les initiatives pour soutenir leurs langues, mais la situation est disparate. Les centres de langues ou autres associations autochtones qui œuvrent à la préservation des langues indigènes ne disposent pas, semble-t-il, des mêmes moyens financiers, vu le nombre et la variété des projets menés. Nous avons choisi un échantillon de sites web appartenant à des centres ou associations très variés, répartis sur l'ensemble du territoire canadien. Certes, les projets annoncés sur ces sites n'épuisent pas tout ce qui se fait en matière de soutien aux langues. Mais ils sont, dans une certaine mesure, indicatifs du travail des Autochtones pour préserver leurs langues (et donc de la prise en main de leurs propres représentations) ainsi que du soutien des divers gouvernements. Notons que les Autochtones ont de plus en plus recours à Internet et aux nouvelles technologies pour communiquer et défendre leurs intérêts (notamment en raison de leur dispersion sur un vaste territoire).

On reconnaît, comme nous l'avons vu, que la plupart des langues autochtones sont menacées de disparition, n'étant plus parlées par les jeunes générations. C'est le cas de la nation des Nitsitapii (ou Pieds-Noirs) : « Many speakers, especially elders, express a sense of urgency towards loss of the Blackfoot language. This urgency is not unfounded... "the majority of fluent speakers on the reservation are over the age of fifty" » (*Red Crow Community College Newsletter* : 7). Toutefois, les moyens semblent manquer à des nations comme les Nitsitapii pour renverser la situation. Hormis deux

cours de langue offerts au Red Crow Community College (cours d'introduction et cours de langue, culture et communication),¹⁴⁵ les Nitsitapii s'appuient essentiellement sur des ressources extérieures : un site général sur la langue (non limité aux Nitsitapii de l'Alberta), Rescol (« réseau scolaire » d'Industrie Canada, qui offre aux écoles et bibliothèques publiques canadiennes l'accès à tout un éventail de ressources pédagogiques) et un site sur les langues autochtones du ministère des Affaires indiennes et du Nord. Ces sites abritent surtout des listes de mots et des lexiques classés par thème, ces derniers étant accompagnés de fichiers audio. Notons au passage que les exemples donnés sur Rescol et sur le site du ministère des Affaires indiennes et du Nord sont infantilissants ou jouent sur les clichés puisqu'on y trouve des phrases telles que « j'aime la pizza », « apprends-tu à parler ta langue » ou « je respecte les anciens ».¹⁴⁶ Ces sites sont insuffisants puisqu'ils ne présentent qu'un « échantillon » de la langue, et ce, de façon statique. Au mieux, ils permettent de conserver une trace de ce qu'est la langue. En revanche, l'Université de Calgary comprend un site beaucoup plus conséquent sur la langue nitsitapii puisqu'on y présente de nombreux aspects de cette langue : morphologie, syntaxe, phonétique, etc., le tout accompagné de fichiers audio. Ce site, tout excellent qu'il soit, n'en constitue pas moins une référence elle aussi statique et insuffisante pour relancer la langue. Il manque un élément important : l'enseignement de la langue (auquel il convient d'ajouter la recherche terminologique, la publication littéraire et scolaire, etc.). Si les Nitsitapii veulent poursuivre leur scolarité dans leur

¹⁴⁵ <http://www.redcrowcollege.com/KSCorsDesc.pdf> (page consultée le 10 décembre 2006).

¹⁴⁶ Dans l'ordre cité :

http://www.native-languages.org/blackfoot_words.htm

<http://www.angelfire.com/ar/waakomimm/language.html>

<http://www.schoolnet.ca/aboriginal/audiosam/blackfot/black-e.html>

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/5080_f.html (pages consultées le 24 mai 2006).

langue maternelle, ils doivent se rendre au Peigan Institute de Browning, dans le Montana. Notons à cet effet que, si le site sur la langue nitsitapii de l'Université de Calgary a reçu une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, la langue elle-même ne semble pas avoir bénéficié de fonds publics pour en favoriser l'apprentissage et l'utilisation. Ce n'est pas le cas des Mi'kmaq, dont le site Atlantic Canada's First Nation Help a reçu l'appui de l'*Initiative des langues autochtones* de Patrimoine canadien. On remarque d'ailleurs une nette différence par rapport au site des Nitsitapii. Bien que relativement petit, le site couvre plusieurs volets importants pour la redynamisation des langues : enseignement (leçons de conversation faciles, affiches sur des sujets tels que les jours de la semaine, les saisons – on clique sur les mots pour entendre la prononciation), édition (livres électroniques pour enfants), archivage (chansons, dictionnaire en ligne).¹⁴⁷ Tout ce qui est affiché est accompagné de fichiers audio, qu'il s'agisse de mots, de phrases ou de livres au complet. Par ailleurs, à l'instar des travaux du Nunavut, ce site sur la langue mi'kmaq repose entièrement sur la traduction : chaque mot, chaque phrase, est indiqué en anglais et en mi'kmaq. Tout cela est important puisqu'on veut encourager les Mi'kmaq à (ré)apprendre et à parler leur langue et cela atteste de la situation critique dans laquelle se trouve le mi'kmaq (et les autres langues autochtones), particulièrement chez les jeunes, et de l'importance de la traduction (inter et intraculturelle) dans la revitalisation des langues indigènes du Canada. Malgré les bons côtés du site et le fait que celui-ci a été reconnu comme un « projet modèle » par l'Assemblée des Premières Nations dans le cadre de l'*Initiative des langues autochtones*, gérée en partie par l'APN, ce site ne semble pas avoir été mis à jour

¹⁴⁷ Voir la note 116.

depuis 2003, si l'on en croit la rubrique « le mot du mois ».¹⁴⁸ Ce qui donne à penser que les ressources financières se sont taries et montre combien les langues autochtones dépendent de l'aide extérieure pour survivre.

Comme l'a montré l'action du Nunavut, il faut intervenir dans plus de domaines, et à une plus grande échelle, que ne le font les petits organismes pour que les langues indigènes redeviennent les « langues officielles » des nations autochtones. À cet égard, certains organismes de défense des langues autochtones s'en sortent mieux. En partie, ils semblent tirer leur force du regroupement de plusieurs nations (c'est le cas du Yukon Native Language Centre, du Yinka Déné Language Institute ou du Saskatchewan Indian Cultural Centre) ou encore de la population importante d'une nation donnée (l'Institut culturel Avataq défend la langue des habitants du Nunavik). Tous mettent en avant leur mandat, qui consiste à préserver et à promouvoir les langues, tel l'Institut culturel Avataq : « L'institut est un organisme sans buts lucratifs qui se consacre à la protection et à la promotion de la langue et de la culture indigènes des Inuits du Nunavik. »¹⁴⁹ De même, tous sont actifs sur plusieurs fronts de la défense des langues autochtones. Cette défense repose sur les domaines suivants, que résume bien Yinka Déné : encourager à parler la langue, publier dans cette langue, former les enseignants ainsi que des chercheurs, faire des recherches notamment historiques et archiver tout ce qui concerne la langue et la culture. Les organismes mentionnés ont en commun de travailler aux points suivants : formation des futurs enseignants et cours de langue, recherches et archivage sur support écrit et multimédia (tradition orale, noms géographiques ou termes anciens peu

¹⁴⁸ <http://firstnationhelp.com/ali/> et <http://firstnationhelp.com/ali/vocabulary.php> (pages consultées le 24 mai 2006).

¹⁴⁹ http://www.avataq.qc.ca/institute/index_fr.cfm (page consultée le 24 mai 2006).

utilisés, etc.), publication de matériel à usage pédagogique ou général. La plupart (à l'exception d'Avataq) affichent sur leur site des leçons ou des manuels de langue assez élaborés, qui se concentrent, selon l'organisme, sur le vocabulaire (mots et phrases courantes), l'alphabet, les sons et la grammaire. Le Yukon Native Language Centre se concentre sur le vocabulaire et les phrases (comme, par exemple, pour la langue gwich'in); le Saskatchewan Indian Cultural Centre offre parfois, selon la langue concernée, un guide de grammaire assez développé (langue déné).¹⁵⁰ Pour que leur langues ne soient pas à la remorque des langues dominantes (et officielles), certains organismes œuvrent aussi sur d'autres fronts, qui touchent directement aux représentations « traditionnelles » des Autochtones. La linguistique, domaine de recherche parmi tant d'autres, peut servir d'outil d'intervention des Autochtones dans le discours social de chaque nation et, par extension, dans l'ensemble du discours canadien. Ainsi, l'institut Avataq compte parmi ses programmes la « création de recueils terminologiques sur *les aspects modernes* de la vie ». ¹⁵¹ De telles recherches sont importantes puisqu'elles permettront aux langues indigènes de ne pas être seulement le véhicule de la tradition et aux nations autochtones de projeter d'elles-mêmes une image autre que celle de peuples vivant dans le passé. Par ailleurs, on reconnaît l'importance de la technologie. C'est dans ce sens qu'Avataq appuie « la recherche et la création de nouvelles technologies pour favoriser l'apprentissage et la protection de la langue » (idem). Notons que, d'ores et déjà, de nombreux sites ont recours à des enregistrements pour faciliter un tel apprentissage et que, selon les priorités des organismes et les moyens

¹⁵⁰ Dans l'ordre cité, <http://www.yukoncollege.yk.ca/ynlc/langlessons/gwichin/main.html> et <http://www.sicc.sk.ca/heritage/sils/ourlanguages/dene/grammar/index.html> (pages consultées le 24 mai 2006).

¹⁵¹ http://www.avataq.qc.ca/programs/language_fr.cfm (page consultée le 24 mai 2006).

dont ils disposent, on trouve parfois un dictionnaire en ligne (Atlantic Canada's First Nation Help)¹⁵² ou un catalogue de bibliothèque (SICC).¹⁵³ Si la plupart des actions menées consistent à intervenir au sein des cultures indigènes, les Autochtones n'en oublient pas pour autant d'intervenir dans le cadre dominant puisque, après tout, le pouvoir est aux mains de celui-ci. Trois des quatre grands organismes étudiés ici s'attachent à sensibiliser les décideurs (gouvernements, établissements scolaires, chercheurs, médias) à la réalité et aux besoins des langues indigènes. Cela sous-entend l'élaboration de documents à leur intention (Yinka Déné), la formation de non-Autochtones à ces réalités pour que ceux-ci puissent à leur tour influencer sur le cadre hégémonique, ainsi que le maintien de liens entre les deux mondes. Le Saskatchewan Indian Cultural Centre dispose, à cet effet, d'un « service de sensibilisation interculturelle et de ressources humaines » :

The Department actively advocates cross-cultural understanding and seeks opportunities to educate others relative to the culture and history of Saskatchewan First Nations. To facilitate it's advocacy efforts the Department networks with Government Agencies and private sector organizations. (sic)¹⁵⁴

Quelle est la part des subventions gouvernementales dans le dynamisme des organismes de défense des langues autochtones? Ce n'est pas toujours clair. On sait par exemple que le Yukon Native Language Centre reçoit des fonds des gouvernements fédéral et territorial ou que Yinka Déné a obtenu des subventions pour certains projets (par exemple, un cours de linguistique ou un certificat de recherche sur les langues des Premières Nations,¹⁵⁵ subventionnés par le ministère des Affaires indiennes et du Nord).

¹⁵² <http://www.firstnationhelp.com/ali/dictionary.php> (page consultée le 24 mai 2006).

¹⁵³ <http://216.232.115.9/cgi-bin/sicc/lexweb.exe> (page consultée le 24 mai 2006).

¹⁵⁴ http://www.sicc.sk.ca/departments_cca_hr.html (page consultée le 24 mai 2006).

¹⁵⁵ <http://www.ydli.org/newydli.htm> (page consultée le 24 mai 2006).

On sait aussi que des projets sont parfois arrêtés par manque d'argent (comme un projet d'élaboration de matériel éducatif dans la nation déné de Clearwater, en Saskatchewan), sans toutefois que la cause soit claire.¹⁵⁶ Enfin, certains organismes recourent à des fonds privés, comme Avataq dont les activités sont financées « pour moitié » à partir de ces fonds. On note toutefois un secteur privilégié, celui des technologies de l'information, en particulier la numérisation. Depuis la fin des années 1990, le gouvernement fédéral canadien a mis l'accent sur la numérisation de « contenu canadien », notamment par le biais du *Fonds Mémoire canadienne*, du *Fonds des partenariats* et du *Musée virtuel du Canada*. Le financement émane principalement du ministère du Patrimoine canadien. La numérisation ne concerne pas seulement les langues et les cultures indigènes, car les projets autochtones peuvent bénéficier des tous les programmes offerts. On compte par exemple des projets concernant les traditions orales du peuple Omushkegowuk (Cris de l'Ontario, projet réalisé grâce à l'Université de Winnipeg), de la culture et de l'histoire de la Première Nation M'chigeeng (Anishnaabe de l'Ontario) ou encore la tradition orale ilnuatsh (Innus du Québec).¹⁵⁷ Le financement de tels projets est important. Nous l'avons vu, les Autochtones de moins de 50 ans sont de moins en moins nombreux à parler leur langue maternelle, et les anciens vieillissent (ils ne sont parfois qu'une poignée à connaître encore la langue). Dans ce contexte, la numérisation est vue comme un outil qui aidera à préserver les langues indigènes et à les transmettre aux générations futures. C'est un outil de choix, puisqu'il permet aux populations autochtones de conserver des fichiers

¹⁵⁶ http://www.sicc.sk.ca/heritage/sils/ourlanguages/dene/preservation/reserve_initiatives.html (page consultée le 24 mai 2006).

¹⁵⁷ Information tirée d'un document de travail du Sommet mondial sur la société de l'information : [http://www.aboriginalcanada.gc.ca/cac/international/discussion.nsf/0/E67CB1C152DA4CF785256DF30056C11D/\\$FILE/Canadian%20Culture%20Online%20Aboriginal%20Initiatives.pdf](http://www.aboriginalcanada.gc.ca/cac/international/discussion.nsf/0/E67CB1C152DA4CF785256DF30056C11D/$FILE/Canadian%20Culture%20Online%20Aboriginal%20Initiatives.pdf) (page consultée le 9 juin 2006).

vidéo et sonores de leurs cultures qui sont avant tout orales (les jeunes pourront ainsi continuer à apprendre des anciens, même si ces derniers ont disparu) et, c'est important, de « réclamer leurs pratiques culturelles » (SMSI 2003 : 2).¹⁵⁸ Outre les programmes susmentionnés, Patrimoine canadien a annoncé, en 2003, l'octroi à la First Peoples' Cultural Foundation d'une subvention de 774 500 dollars visant la numérisation des langues indigènes de la Colombie-Britannique. Cette subvention est significative puisque la Colombie-Britannique est la province qui compte la plus grande diversité de langues autochtones au Canada.¹⁵⁹ Créée par le First Peoples' Heritage, Language and Culture Council (société d'État de Colombie-Britannique, dont nous avons parlé), la fondation se consacre uniquement à la revitalisation des langues indigènes, qu'elle aborde sous plusieurs angles : sensibilisation à la situation dans laquelle se trouvent ces langues, recherche de soutiens financiers (publics et privés) et formation des communautés autochtones aux outils qui leur permettront de revitaliser leur langue.¹⁶⁰ À l'heure actuelle, douze langues se trouvent dans First Voices, site de la fondation qui sert à archiver et à enseigner les langues autochtones, et cinq autres sont en cours d'archivage.¹⁶¹ Bien d'autres langues manquent à l'appel, et ce, pour la seule Colombie-Britannique. Si la fondation reconnaît l'appui financier de certains ministères et organismes gouvernementaux (fédéral et provinciaux : notamment Patrimoine canadien et le ministère des Affaires communautaires et autochtones de Colombie-Britannique),

¹⁵⁸

<http://www.aboriginalcanada.gc.ca/cac/international/discussion.nsf/0/BBE6E607713ABFF985256DF30056ABE0/> (page consultée le 23 septembre 2006).

¹⁵⁹ http://www.pch.gc.ca/newsroom/index_f.cfm?fuseaction=displayDocument&DocIDCd=3N0266 (page consultée le 9 juin 2006).

¹⁶⁰ <http://www.fpcf.ca/index.html> (page consultée le 10 juin 2006).

¹⁶¹ <http://www.firstvoices.com/scripts/WebObjects.exe/FirstVoicesFR.woa/wa/file?/about.html#info1> (page consultée le 10 juin 2006).

elle indique dans le même temps que l'argent manque cruellement pour venir en aide à d'autres langues, dans la province et dans le reste du pays.¹⁶² Une partie de son travail consiste à former (sur place) les communautés autochtones à l'utilisation des outils qui leur permettront d'archiver leur langue (matériel audio et vidéo, logiciels, etc.). Malgré les subventions reçues des gouvernements et entreprises du secteur privé, il reste encore beaucoup à faire pour conserver les langues autochtones et favoriser leur transmission aux jeunes générations.

5.5 LE SOUTIEN DES UNIVERSITÉS

Étant donné la situation critique dans laquelle se trouvent les langues autochtones et le manque de moyens dont disposent les nations qui les parlent, de simples programmes de subventions ne suffiront pas à revitaliser ces langues. À cet égard, les universités, plus que les établissements scolaires, ont un rôle à jouer. Elles forment les décideurs de demain, qui pourront influencer sur la reconnaissance de l'altérité indigène, ainsi que les chercheurs (autochtones et non autochtones) qui participeront à la revitalisation des langues autochtones. Elles peuvent, grâce à leurs moyens financiers (ou par l'accès à des ressources financières) aider ces nations, tant dans le domaine de l'enseignement que dans ceux de la recherche ou de l'édition. Ces dernières n'hésitent d'ailleurs pas à solliciter l'aide des universités. De fait, les nations qui ont conclu une entente avec un établissement d'enseignement postsecondaire s'en tirent assez bien. L'Université du Québec à Chicoutimi offre, dans le Centre d'études amérindiennes, deux programmes

¹⁶² <http://www.fpcf.ca/giving-supporters.html> (on indique que la fondation a reçu 700 000 dollars du ministère des Affaires communautaires et autochtones de Colombie-Britannique depuis 2001, dont 250 000 dollars tirés du budget provincial de 2004-2005); <http://www.firstvoices.com/scripts/WebObjects.exe/FirstVoicesFR.woa/wa/file?/index-canada-north.html> (pages consultées le 10 juin 2006).

axés sur la revitalisation de langues autochtones : un « programme court d'intervention en apprentissage d'une langue autochtone » et un « certificat en technolinguistique autochtone ». Tous deux émanent à l'origine d'une demande de la communauté de Mashteuiatsh (innue) et viennent appuyer les efforts de celle-ci en matière de préservation et de développement de la langue innue. Si le premier « répond à un besoin pressant de formation en langue autochtone clairement identifié depuis plusieurs années par la communauté de Mashteuiatsh », consciente « de l'importance d'une bonne maîtrise des méthodes d'enseignement-apprentissage d'une langue autochtone », le deuxième vise à « former des technolinguistes qui contribueront, auprès de leur collectivité respective, à la préservation, à la promotion et à la revitalisation de leur langue. »¹⁶³ L'un se concentre sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage d'une langue autochtone, l'autre sur la langue même, deux volets de la revitalisation des langues. Cela n'est pas sans rappeler le « certificat de revitalisation de langues autochtones », de l'Université de Victoria. Ouvert en partenariat avec le centre En'owkin de Penticton (à l'origine, indépendant), le programme s'adresse à ceux qui s'intéressent à la perte d'une langue, à son maintien et à sa revitalisation, et souhaitent acquérir « les connaissances et les stratégies pratiques pour mener à bien des activités » à cet égard. Selon le cas, ce sont donc plus que des cours de langue qui sont offerts : ce sont des outils qui permettront aux Autochtones de favoriser la revitalisation de leur langue (on veut notamment cibler les professeurs de langue autochtone, les personnes qui gèrent des programmes d'enseignement de la langue ou des centres culturels, ou encore des défenseurs de la langue). Mais le centre En'owkin ne s'arrête pas là. Il adresse également son certificat de revitalisation aux non-Autochtones

¹⁶³ http://wprod3.uqac.ca/prog_par_module/desc_prog.html?code=0544 (page consultée le 24 mai 2006).

qui veulent être plus à même d'aider les Premières Nations à travailler à la revitalisation et à la pérennité de leur langue : les linguistes, les spécialistes en gestion des ressources culturelles ainsi que les directeurs de programmes d'enseignement des langues et les personnes qui financent de tels programmes.¹⁶⁴ Il agit donc sur un point essentiel l'aménagement des langues indigènes : la nécessité de s'appuyer sur des ressources extérieures qui comprennent les besoins des Premières Nations pour palier leur manque de ressources. À notre connaissance, c'est le seul programme qui vise aussi explicitement à former des non-Autochtones pour les besoins des langues indigènes.

Certaines universités, dont en partie celles que nous venons de voir, se consacrent entièrement à l'enseignement et au maintien de la langue, et elles l'annoncent. L'Université Brock offre, au sein de la faculté d'éducation, un programme d'immersion en mohawk à l'intention de la population adulte. Donné dans la localité de Tyendinaga, le programme vise à relancer la langue dans la vie de tous les jours, à en faire de nouveau le « mode de communication naturel » des communautés mohawks.¹⁶⁵ L'Université Saint-Thomas de Fredericton n'affiche pas de telles ambitions. Toutefois, elle a inclu les langues autochtones dans son « plan de recherche institutionnel ». Cela se traduit par les nombreux cours offerts en langue mi'kmaq ou malécite, cours qui comprennent, outre l'enseignement de la langue, des cours de littérature et d'histoire. L'Université de Colombie-Britannique et l'Université Northern British Columbia offrent elles aussi de nombreux cours de langue (langues autochtones du nord de la province à l'UNBC, et le musqueam, en particulier, à l'UBC) à tous les niveaux du premier cycle. Mais ces deux universités ne se limitent pas à l'enseignement de la langue. L'UNBC propose, outre un

¹⁶⁴ <http://www.uvcs.uvic.ca/calr/participants.aspx> (page consultée le 24 mai 2006).

¹⁶⁵ <http://nativeadult.ed.brocku.ca/index1.html> (page consultée le 24 mai 2006).

cours de préparation de matériel pour l'enseignement, un cours de traduction (de l'anglais vers une langue indigène et vice-versa), sur lequel nous reviendrons. De son côté, l'UBC aborde la chose d'un point de vue plus holistique puisqu'on y enseigne notamment la tradition orale. C'est aussi le cas de l'Université Saint-Thomas, qui va jusqu'à offrir d'autres cours en langue autochtone, notamment en histoire et en littérature. On voit donc que, pour ces universités, la langue s'inscrit dans des objectifs pratiques (on s'occupe aussi de méthodes d'enseignement ou de stratégies de revitalisation) et dans un contexte plus large (la langue est directement reliée à une culture, à une vision du monde). Comment expliquer que certaines universités sont plus actives que d'autres en ce qui concerne l'enseignement des langues indigènes? Il semblerait que leur présence en territoire autochtone fasse la différence en favorisant le contact avec les populations autochtones et en permettant de répondre plus facilement à leurs besoins. De fait, les universités de Colombie-Britannique offrent plus de choix que d'autres universités, mais la province compte aussi le plus grand nombre de langues autochtones au Canada. Dans le cas de Saint-Thomas, on a vu que les langues autochtones font partie du « plan de recherche » de l'université. Il faudrait voir plus en profondeur ce qui a conduit ces universités à offrir de tels programmes et pourquoi ce n'est pas le cas ailleurs.

Hormis l'Université des Premières Nations (First Nations University of Canada, à Régina, en Saskatchewan), qui offre des baccalauréats en cri et en sauteaux et des mineures en cri et en nakota, le collège universitaire Algoma (à Sault-Sainte-Marie) est le seul établissement d'enseignement postsecondaire à offrir un baccalauréat dans une langue indigène, en l'occurrence l'anishnaabe (programme assez complet, puisqu'il couvre la langue, la tradition orale et la linguistique). Est-ce à dire que les programmes offerts

ailleurs sont de rang inférieur? Que la reconnaissance de l'altérité autochtone a ses limites? Pas forcément. L'UNBC et le centre En'owkin proposent beaucoup de cours différents. Si les deux institutions offrent des « diplômes » ou des certificats, c'est peut-être pour s'adapter à des communautés dont les besoins urgents exigent des programmes courts, pour qui le titre du diplôme n'est pas aussi important que les objectifs visés, ou dont les membres n'auraient pas forcément les moyens ou la possibilité de suivre de plus longues études. Avant de faire partie de l'Université de Victoria, le centre En'owkin enseignait déjà les langues dans un contexte plus ou moins formel, l'objectif étant de former des gens qui œuvreraient à la revitalisation des langues locales.

D'autres universités offrent des cours de langue autochtone dans le cadre de programmes plus larges. C'est le cas de Lakehead (formation de professeurs de langue autochtone et mineure en langue autochtone : cri, ojibway ou une autre langue algonquienne), de Memorial (diplôme en éducation autochtone et nordique), ou de l'Université du Cap-Breton, qui propose un baccalauréat de trois ans en études mi'kmaq. Dans chaque cas, les cours semblent intéressants en ceci qu'ils sont donnés à plusieurs niveaux et qu'ils s'accompagnent de cours pratiques d'enseignement de la langue ou de cours liés à la langue, comme la tradition orale, l'histoire ou la culture. Le reproche qu'on pourrait faire à ces programmes est qu'ils ne se concentrent pas sur la langue, surtout dans le cas des baccalauréats en études autochtones. Dans le reste des universités, les cours de langue semblent parsemés ici et là. En témoignent, par exemple, l'Université du Manitoba, qui offre un cours de cri et un d'ojibway (pour débutants, dans les deux cas) au département d'études autochtones, ou l'Université Western Ontario, qui dispense un cours de langue et de culture iroquoises et un cours de langue et de culture algonquiennes (le

choix de la langue varie). Côté recherche, on remarque peu de projets portant sur les langues indigènes, si ce n'est dans les universités de Victoria, Calgary et Trent. À Victoria, c'est au sein du « programme de gouvernance indigène » que l'on en trouve. Une professeure, Leslie Saxon, dirige une équipe qui enregistre des contes de voyage en dogrib (écrit et oral) et les traduit en anglais; elle a par ailleurs coédité un dictionnaire en dogrib. Sa collègue, Suzanne Urbanczyk, participe aux travaux d'une équipe qui œuvre à la revitalisation de la langue hul'q'umi'num'. À Calgary, Daren Howe mène des recherches en langue nitsitapii et dirige des mémoires de linguistique autochtone; il participe par ailleurs aux travaux du Canadian Indigenous Languages and Literacy Development Institute (Université de l'Alberta), qui s'occupe du déclin des langues autochtones au Canada. Il enseigne également le nitsitapii avec l'aide d'un ancien. À Trent, on donne peu d'indications sur les recherches menées en langues indigènes. Toutefois, il est possible d'y faire une maîtrise ou un doctorat en études autochtones. Notons à cet égard que deux mémoires concernent les langues indigènes, dont un écrit en mi'kmaq, les thèses de doctorat n'étant pas indiquées. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) offre plusieurs programmes de « subventions de recherche stratégique » qui touchent ou peuvent toucher les langues des populations autochtones. Les projets subventionnés visent des « questions sociales, économiques et culturelles pressantes » et doivent être menés en équipe. Le programme le plus pertinent, « Réalités autochtones », porte sur des sujets « qui présentent un intérêt pour les peuples autochtones du Canada », notamment la langue et la culture. Il vise d'une part à favoriser la « participation des Autochtones à la recherche », la formation des étudiants indigènes à la recherche; de l'autre à promouvoir « une meilleure compréhension des rapports entre les peuples

autochtones et non autochtones et entre leurs traditions intellectuelles et culturelles respectives », ainsi qu'une « prise de conscience et une appréciation accrues des besoins, des valeurs... des peuples autochtones ». ¹⁶⁶ En d'autres termes, on cherche à donner à ces peuples les moyens de faire eux-mêmes des recherches afin de revitaliser leurs langues et leurs cultures et à favoriser chez les chercheurs non autochtones une ouverture d'esprit nécessaire pour qu'existent les conditions favorables à la prise en main de ces recherches par les Autochtones eux-mêmes. Ces conditions existent puisque le comité qui évalue les demandes est composé en majorité d'Autochtones. Trois autres programmes viennent compléter celui que nous venons de voir : « Programme de développement de la recherche sur le Nord », « BOREAS : Histoires du Nord : environnements, mouvements, récits » et « Alliances de recherche universités-communautés ». ¹⁶⁷ On indique que, dans le cadre de la recherche sur « le Nord », des chercheurs ont étudié « les cultures autochtones, le savoir traditionnel et la reprise de l'utilisation des langues autochtones ». ¹⁶⁸ Bien que ces deux programmes ne visent pas uniquement les langues et les populations indigènes (le premier a été mis sur pied en raison de l'importance « stratégique » du Nord pour le Canada; le deuxième, pour « mieux comprendre l'expérience et le comportement humain en général »), les chercheurs peuvent s'en servir pour contribuer à la revitalisation des langues concernées. ¹⁶⁹ En 2006, une subvention a été accordé à trois projets d'envergure (menés sur trois à cinq ans), qui portent respectivement sur l'enseignement en langue crie en Alberta, sur la langue déné dans un village des Territoires-du-Nord-Ouest (« Réalités

¹⁶⁶ http://www.sshrc.ca/web/apply/program_descriptions/aboriginal_f.asp (page consultée le 3 juin 2006).

¹⁶⁷ On peut consulter la liste complète des programmes de subvention à l'adresse http://www.crsh.ca/web/apply/program_index_f.asp (page consultée le 6 juin 2006).

¹⁶⁸ http://www.crsh.ca/web/apply/program_descriptions/northern_f.asp (page consultée le 6 juin 2006).

¹⁶⁹ http://www.crsh.ca/web/apply/program_descriptions/boreas_f.asp (page consultée le 6 juin 2006).

autochtones »), et sur le rôle de la langue et de la culture dans la guérison (« Alliances de recherche universités-communautés »).¹⁷⁰ Dans le cadre de la « recherche sur le Nord », trois projets plus modestes se sont vu accorder une subvention : la terminologie inuktitut et inuinnaqtun concernant les changements climatiques (Nunavut Tunngavik Incorporated), la planification linguistique pour les langues inuit-aléoutiennes (Dorais) et un atelier visant à développer les capacités de recherches en matière de revitalisation de l'inuktitut à Kitikmeot (Martin).¹⁷¹ Notons que le CRSH a subventionné de nombreux projets de recherche sur les langues autochtones en 2004 (on en compte quinze), dont la plupart étaient menés par des chercheurs individuels ou par des étudiants de doctorat.

Le soutien des universités en faveur des langues autochtones est mitigé. Plusieurs programmes se concentrent sur l'enseignement ou la revitalisation de la langue. Lorsque c'est le cas, les programmes semblent assez complets. Nombreuses sont cependant les universités qui se limitent à offrir un ou deux cours donnant, tout au plus, un aperçu de la langue. Ces cours sont dispensés de façon isolée ou au sein d'un programme d'études autochtones ou canadiennes. Ainsi, l'Université Carleton a déjà offert, par roulement, des cours d'inuktitut, d'ojibway et de cri pour débutants dans le cadre du baccalauréat en études canadiennes. Dispensés de la sorte, les cours ne profitent ni aux Autochtones ni aux non-Autochtones, qui n'auront pas les compétences ou la formation nécessaires pour participer aux efforts de revitalisation. Il conviendrait d'examiner les enjeux et les

¹⁷⁰ Il s'agit de « Miyowahkohtowin ohci Nehiyawikiskinohamakosiwin ota Alberta: good relations for Cree language education in Alberta », « The words of our ancestors are our path to the future: mapping Dene language, narrative and governance in Déline, Northwest Territories » et « Healing through culture and language: research with Aboriginal peoples in Northwestern Canada ». Les détails de chaque projet (nom des auteurs, partenaires, durée, etc.) se trouvent à http://www.crsh.ca/web/winning/comp_results/2006/aboriginal_f.asp et http://www.crsh.ca/web/winning/comp_results/2006/cura_f.asp (pages consultées le 6 juin 2006).

¹⁷¹ http://www.crsh.ca/web/winning/comp_results/2006/northern1_f.asp et http://www.crsh.ca/web/winning/comp_results/2006/northern_f.asp (pages consultées le 6 juin 2006).

rapports de force (décideurs universitaires, emplacement géographique des universités, rapports des universités avec les nations autochtones, rôle de ces dernières dans la création de cours ou de programmes de langue) qui expliquent pourquoi certaines universités offrent des programmes plus développés que d'autres. Dans l'immédiat, force est de constater que les programmes les plus complets se donnent dans deux institutions financées par des gouvernements : l'Université des Premières Nations à Regina et le Collège de l'Arctique du Nunavut. L'Université des Premières Nations, financée par le ministère des Affaires indiennes et du Nord (et par les frais de scolarité), offre des baccalauréats et des mineures dans plusieurs langues du sud de la Saskatchewan (cri, sauteaux et nakota) ainsi qu'en linguistique, sans compter les cours de déné dispensés au campus nord de l'université. Les cours donnés sont variés puisqu'ils comprennent la conversation, la grammaire, le système d'écriture, la rédaction et la création littéraire, la tradition orale et la traduction. Quant au Collège de l'Arctique, il s'agit d'une société d'État territoriale qui accorde une place particulièrement importante à la langue, à la traduction et à l'interprétation. Le premier cursus offert est un certificat ou un diplôme en connaissances et culture traditionnelles qui concerne la langue comme véhicule des traditions en perdition dans le monde actuel. Le deuxième est un certificat en traduction et un diplôme en traduction et interprétation, qui répond à des besoins réels puisque la traduction et l'interprétation font partie intégrante de la vie au Nunavut, dans les administrations publiques (traduction des débats de l'assemblée législative, d'inuktitut et inuinnaqtun en anglais et d'anglais et inuktitut et inuinnaqtun, et des textes de loi de l'anglais respectivement vers l'inuktitut et l'uinnaqtun et vers le français) aussi bien que dans la vie de tous les jours (pensons, par exemple, aux milieux judiciaires ou

médico-hospitaliers où domine l'anglais). Les cours d'interprétation reflètent bien cette réalité puisqu'ils concernent les domaines de la santé et du droit.

Rares sont les universités qui forment à la traduction en langues autochtones, sauf le Collège de l'Arctique du Nunavut (programmes complets) et l'UNBC et l'Université des Premières Nations (un ou deux cours). Cette situation se comprend dans la mesure où la plupart des langues autochtones du Canada sont menacées d'extinction à court ou moyen terme. Pour les nations qui les parlent, la langue est un outil de retraduction du soi dans sa propre culture (dont il a été aliéné). C'est là qu'interviennent les universités qui possèdent des programmes permettant à ces nations de redynamiser leur langue. Lorsque la langue est parlée par une majorité de la population, mais qu'elle a été supplantée par l'anglais ou le français comme langue de travail (au Nunavut, par exemple), la traduction sert d'outil de revitalisation de la langue et, en même temps, d'intermédiaire entre deux systèmes qui continuent de cohabiter. Quel que soit le cas, les universités ou collèges qui offrent des programmes complets en langue ou en traduction (re)connaissent l'altérité (ou l'identité) indigène.

5.6 L'ÉDITION COMME OUTIL DE REVITALISATION : LE RÔLE DU CONSEIL DES ARTS

Un volet qu'on voit peu, sauf peut-être à En'owkin et au Collège de l'Arctique, est l'édition comme outil de revitalisation des langues. Nous l'avons vu, les organisations autochtones les plus dynamiques (comme le Yukon Native Languages College) intègrent l'édition au processus de revitalisation. Dans le même temps, nombreuses sont celles qui n'en ont pas les moyens. L'aide financière, quand elle existe, vient en partie des pouvoirs

publics; elle est alors restreinte et limitée dans le temps. C'est là que peut intervenir le Conseil des Arts, puisqu'il aide notamment à la publication d'œuvres littéraires.

Le Conseil compte parmi ses services un Secrétariat des arts autochtones, responsable « de l'élaboration des politiques, des programmes, des initiatives stratégiques et des budgets qui soutiennent les pratiques artistiques des Peuples autochtones ».¹⁷² Concrètement, le secrétariat accorde des subventions « aux écrivains, aux conteurs et aux éditeurs autochtones »,¹⁷³ par le biais d'un programme qui comprend quatre volets : les résidences d'écrivains autochtones en début de carrière, les subventions au conte et à la création littéraire en langues autochtones, les subventions à la création littéraire et les subventions à l'édition. Ce programme va dans le bon sens puisqu'il couvre plusieurs étapes de la « production » littéraire. Il ne s'agit pas seulement d'aider à la publication d'œuvres en langues autochtones, mais d'encourager la création elle-même. En outre, le programme tient compte des spécificités des cultures indigènes puisqu'il favorise aussi la tradition orale :

Le volet **Création/production** soutient des projets littéraires qui ne reposent pas sur les formats traditionnels des livres ou des magazines imprimés. Les subventions appuient la création, la production, la présentation, la radio-télédiffusion ou la promotion du conte et de la création parlée (spoken word).¹⁷⁴

Qui peut faire une demande de subvention? « Des artistes autochtones professionnels qui sont citoyens canadiens ou résidents permanents du Canada. Un artiste professionnel est une personne qui a reçu une *formation spécialisée dans le domaine (pas nécessairement dans un collège ou une université)*, dont le travail est reconnu par les

¹⁷² <http://www.conseildesarts.ca/autochtones> (page consultée le 27 mai 2006).

¹⁷³ <http://www.conseildesarts.ca/subventions/lettres/iw127227332247343750.htm> (page consultée le 27 mai 2006).

¹⁷⁴ <http://www.conseildesarts.ca/subventions/lettres/io127227335980156250.htm> (page consultée le 27 mai 2006).

artistes œuvrant dans la même discipline et dont les œuvres ont été publiées, présentées ou produites en public » (nous soulignons).¹⁷⁵ Cette définition consacrerait-elle la reconnaissance de l'altérité autochtone? On pourrait le supposer puisqu'on admet des formations autres que celles des collèges ou des universités. Toutefois, la définition est suffisamment vague pour être sujette à interprétation. Accordera-t-on une subvention à quelqu'un qui a appris l'art du conte auprès d'un ancien? On nous indique que le Secrétariat se fait conseiller par Kakaekwin, un comité composé « d'artistes autochtones et d'autres professionnels des arts qui connaissent à fond diverses communautés autochtones et ont de l'expérience dans les questions liées à l'équité et aux arts. »¹⁷⁶ A priori, on tient compte d'une conception indigène de l'art. Malgré tout, le risque existe-t-il de ne pas reconnaître la « littérature » autochtone à sa juste valeur et, indirectement, de ne pas encourager la revitalisation des langues indigènes? Reconnaisant la situation critique dans laquelle se trouve une majorité des quelque 50 langues autochtones du Canada, le Conseil des Arts et le centre En'owkin ont, en novembre 2004, commandité une conférence sur les langues et les littératures autochtones, avec l'appui du ministère du Patrimoine canadien et de la Commission canadienne pour l'UNESCO. La conférence, qui réunissait des représentants de la plupart des langues indigènes, avait pour but affiché d'explorer « les contributions possibles des arts à la revitalisation de ces langues – notamment chez les jeunes Autochtones. »¹⁷⁷ Elle constitue une étape importante dans les efforts de revitalisation de ces langues. Reste à voir quel effet cette conférence aura sur

¹⁷⁵ <http://www.conseildesarts.ca/subventions/autochtone/hg127251352421718750.htm> (page consultée le 27 mai 2006).

¹⁷⁶ <http://www.conseildesarts.ca/aide/lj127228791697343750.htm#k> (page consultée le 23 septembre 2006).

¹⁷⁷ <http://www.conseildesarts.ca/nouvelles/communiques/2004/sy127458715642242500.htm> (page consultée le 27 mai 2006).

les programmes du Conseil des Arts ou d'autres organismes ou ministères gouvernementaux, en espérant que les recommandations qui en émaneront ne demeureront pas lettre morte.

Pour le reste, l'appui apporté aux langues autochtones est somme toute assez « dilué » dans les programmes du Conseil des Arts. Ainsi, le Conseil octroie des subventions à la *première* traduction d'une œuvre canadienne vers l'anglais, le français ou les langues autochtones. Non seulement, les langues indigènes doivent partager la manne financière avec l'anglais et le français, mais elles sont regroupées sous le même chapeau, ce qui veut dire qu'elles se font en plus concurrence entre elles. Notons enfin que les prix littéraires du gouverneur général ne concernent, encore aujourd'hui, que la traduction vers l'anglais et le français. Étant donné les avancées réalisées en matière de reconnaissance de l'altérité autochtone depuis la création de ces prix en 1973, on peut s'étonner qu'il n'existe pas de prix pour récompenser la meilleure traduction anglaise ou française d'une œuvre autochtone (écrite dans une langue indigène) ou d'une œuvre non autochtone vers une langue autochtone du Canada.

On nous dit que les subventions de l'art autochtone ont augmenté de 642 pour cent de 1996-1997 à 2002-2003.¹⁷⁸ Est-ce à dire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes? Qu'on reconnaît enfin, par le biais des langues indigènes, l'altérité autochtone à sa juste valeur? Certes, on tient de plus en plus compte de l'opinion des Autochtones dans la mise en œuvre des programmes qui leur sont destinés. Cependant, il faudrait voir dans les faits quel est l'impact réel de programmes comme ceux du Conseil des Arts, dans quelle mesure ceux-ci contribuent aux efforts de revitalisation des langues autochtones.

¹⁷⁸ http://www.canadacouncil.ca/aproposdenous/advocacy_fr/yy127311831952812500.htm#5 (page consultée le 27 mai 2006).

5.7 TROP PEU TROP TARD

Nous avons souligné l'importance de la langue dans l'identité des Autochtones et l'état critique dans lequel se trouvent la plupart des langues indigènes au Canada. À l'heure où la reconnaissance de l'altérité est de mise (pensons, par exemple, à la protection du patrimoine immatériel par l'UNESCO), on pourrait s'attendre à ce qu'au nom de la diversité culturelle proclamée, ces langues soient reconnues et reçoivent le même soutien que les langues de la colonisation, qui seules sont à ce jour officielles (contrairement à la situation de certains pays d'Afrique, d'Amérique latine ou encore de l'Inde). La situation est en fait mitigée.

De plus en plus, les Premières Nations participent à la création de programmes d'aide aux langues autochtones et à la gestion de ces programmes. Ainsi, le futur Centre des langues et des cultures autochtones de Patrimoine canadien, dont nous avons parlé plus tôt, sera composé entièrement d'Autochtones. Le centre disposera d'un mandat élargi au sens où non seulement il œuvrera à la sauvegarde des langues indigènes, mais il se penchera sur les facteurs ayant contribué à la disparition de ces langues. Dans le même esprit, le Conseil des Arts compte un Secrétariat des arts autochtones et s'appuie sur un comité d'artistes autochtones pour prendre ses décisions. On reconnaît donc le besoin pour les Premières Nations d'intervenir *de l'intérieur*, de prendre des décisions qui leur permettront de mieux soutenir leur langue et, en bout de ligne, de s'épanouir dans leur identité propre, à égalité avec les non-Autochtones.

Malgré les progrès constatés, la reconnaissance de l'altérité indigène est loin d'être acquise dans les faits. Aucune des langues autochtones n'a encore le statut de langue officielle au Canada, contrairement à l'anglais et au français. Ces langues bénéficient du

droit à l'éducation en situation minoritaire, mais la *Constitution de 1982* ne mentionne nulle part le droit des Autochtones à l'éducation dans leur langue maternelle, contrairement aux recommandations de l'UNESCO. En 1997, la First Nations Confederacy of Cultural Education Centres avait élaboré un projet de loi sur les langues autochtones (Aboriginal Languages Act) qui, s'il avait été adopté, aurait accordé aux langues indigènes les mêmes droits qu'à l'anglais et au français et donc les mêmes avantages. Côté universitaire, quelques-uns des meilleurs programmes de langues autochtones sont offerts dans des universités avec lesquelles des nations indigènes ont elles-mêmes recherché un partenariat (par exemple, à Chicoutimi). D'autres programmes émanent d'établissements subventionnés par un organisme gouvernemental. C'est le cas d'En'owkin, qui reçoit ses fonds du First Peoples' Heritage, Language and Culture Council, société d'État de Colombie-Britannique, ou encore des programmes offerts par le Collège de l'Arctique, société d'État du Nunavut. La reconnaissance officielle des langues autochtones, quand elle existe, a donc des effets concrets. Enfin, on constate que l'appui aux langues autochtones est « dilué ». Quels que soient les programmes de soutien, les budgets, trop modestes, se répartissent entre des langues nombreuses et différentes. L'effet n'en est que plus marginal. De plus, la durée de ces programmes est limitée. En fin de compte, les pouvoirs en place continuent de tirer les ficelles. Au Conseil des Arts, tous les arts autochtones, pas seulement l'édition en langue autochtone, se partagent une seule et même enveloppe budgétaire, preuve évidente de leur statut inférieur au sein de l'institution. Les répercussions sur la revitalisation des langues indigènes, toutes positives qu'elles soient, sont donc très limitées. Vient s'ajouter le fait que, comme pour d'autres programmes fédéraux, les subventions couvrent l'ensemble des

langues indigènes, peu importe le nombre ou l'importance des langues concernées. Pour ce qui est des subventions à la traduction, la dilution est encore plus grande. Les subventions se répartissent entre l'anglais, le français et les langues autochtones. Elles ne peuvent donc qu'avoir un effet restreint sur l'usage de ces langues (traduction vers les langues indigènes) et sur la présence des langues et des cultures autochtones dans l'ensemble de la société canadienne (traduction vers l'anglais ou le français). C'est le pouvoir même d'intervention de l'altérité indigène dans le cadre hégémonique qui s'en ressent.

Deux fils conducteurs relient les actions menées, tant au niveau gouvernemental qu'ailleurs, pour soutenir les langues autochtones : la reconnaissance, officielle et générale, de ces langues et la participation croissante des Autochtones à la revitalisation de leur langue (soit en se donnant les moyens d'intervenir, soit en faisant pression sur les décideurs pour que leurs langues soient reconnues par le pouvoir dominant). Ces fils conducteurs se retrouvent dans les différents domaines de représentation que nous avons étudiés. Ils ont une influence importante sur la place des Autochtones dans le cadre hégémonique.

CONCLUSION

Le nom du Canada est emblématique de l'identité du pays, à l'instar de plusieurs noms de provinces (la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario et le Québec). Nom huron, il n'évoque guère ses origines autochtones. Lorsqu'on prononce le mot Canada, on pense plutôt à un pays bâti, à l'origine, par des Européens, pays bilingue devenu multiculturel. C'est caractéristique de ce qui se passe aujourd'hui. Il n'est pas inhabituel de voir les Autochtones utilisés comme vitrine du pays lors de représentations (diplomatiques, culturelles ou autres) à l'étranger. Les Autochtones, alors habillés en « vrais Indiens », font joli et nous donnent bonne conscience. Ils nous renvoient une image que nous aimons voir : celle d'un pays tolérant envers les minorités ethniques qui le composent. Toutefois, les Autochtones ne sont qu'une *vitrine*, derrière laquelle on ne voit pas autre chose que nous-mêmes. C'est ainsi que se sont établies les relations entre les peuples indigènes et le pouvoir (colonial puis canadien), des relations à sens unique où l'on voit l'Autre à travers ce que l'on cherche (un pays à construire) ou ce que l'on aimerait être (un peuple tolérant et ouvert). Ce serait pourtant faire injustice au pays que de le dépeindre comme n'ayant aucun égard pour ses populations autochtones. De fait, les choses changent. On ne peut plus représenter ces populations sans leur avis et leur participation. Cela ne peut que pousser les décideurs, quels qu'ils soient (hommes politiques, conservateurs de musées, éducateurs, etc.) à s'ouvrir aux altérités indigènes. À terme, les décideurs favorisent, à leur tour, une meilleure compréhension de ces altérités chez les Canadiens puisqu'ils alimentent le discours social de représentations qui reflètent mieux cette nouvelle réalité.

Au début de la colonisation, la reconnaissance de l'altérité se voulait très pragmatique. Les colons avaient besoin de l'aide des populations autochtones pour s'établir de façon permanente. Ils étaient conscients de ce qui différenciait leur culture de celles des Autochtones; ils comprenaient ces différences jusqu'à un certain point et s'adaptaient aux us et coutumes de leurs interlocuteurs (échange de cadeaux, signature de traités au moyen de *wampums*), dans l'intérêt des relations commerciales avec eux ou pour arriver à leurs fins. Il s'agissait de relations entre nations indépendantes. Dès l'instant où les intérêts du pouvoir colonial ont changé, et que les colons ont pu se passer des Autochtones pour s'établir de façon durable en Amérique du Nord, on a cessé de respecter les droits de ces derniers. On les a alors « traduits » dans le discours juridique afin de mieux les vassaliser (et, plus tard, de les faire disparaître). Cette vassalisation reste d'actualité. Même si la *Constitution de 1982* mentionne les droits des Autochtones, ces derniers font toujours l'objet d'une loi les régissant (la *Loi sur les Indiens*), contrairement à toutes les autres catégories de la population canadienne. En même temps, on observe une plus grande ouverture dans le domaine de l'éducation et dans les musées. Les manuels d'histoire montrent qu'on reconnaît de plus en plus la présence des Autochtones dans l'histoire du Canada, leur contribution à cette histoire et le traitement qui leur a été réservé. En vingt ans, le récit d'un pays construit par les Anglais et les Français puis par leurs descendants a glissé vers celui d'un pays qu'habitaient déjà des peuples autochtones à l'arrivée des Européens, peuples grâce à qui les colons ont pu s'établir en Amérique du Nord. Bien sûr, il existe des différences notables par rapport à la représentation de l'identité du groupe dominant (au Québec, on met l'accent sur l'identité française puis québécoise). Dans les trois manuels étudiés, on note toutefois une

progression dans la reconnaissance de l'altérité indigène. C'est dans les musées que l'amélioration est la plus nette. Selon l'exposition, on reconnaît (et on présente) des *identités* autochtones, des altérités à leur juste valeur ou un groupe dominant qui comprend les altérités autochtones et se voit modifié par elles. Pour ce qui est de la reconnaissance des langues autochtones, c'est là que l'écart est le plus manifeste entre la pratique et le discours officiel (promotion de la diversité). On reconnaît aujourd'hui l'importance de soutenir les langues indigènes, car celles-ci font partie à la fois du patrimoine canadien et du patrimoine de l'humanité. Indirectement, on reconnaît que les Autochtones sont une composante fondamentale de l'identité canadienne. Toutefois, les langues amérindiennes n'ont toujours pas de statut officiel : elles demeurent inférieures aux langues coloniales. Elles sont privées des appuis institutionnels et financiers dont jouissent l'anglais et le français en milieu minoritaire. En témoigne, par exemple, l'insuffisance des programmes et des ressources consacrés au développement terminologique des langues indigènes. Cela a pour conséquence de figer celles-ci dans le passé et de pousser les Autochtones à adopter l'une des deux langues coloniales (selon la province ou le territoire), dont le vocabulaire exprime mieux les réalités du monde actuel, particulièrement de celui du travail. Proclamée haut et fort, la reconnaissance et la promotion de la diversité culturelle tournent court lorsqu'il s'agit de l'altérité autochtone.

Nous l'avons vu, les Autochtones sont pris dans un cadre institutionnel déjà fixé. On dit souvent des minorités qu'elles se trouvent dans les marges. L'altérité (minoritaire) serait loin et vue/interprétée à travers le filtre de celui qui observe (et représente). Si cela est vrai sur le plan social, il en va autrement dans le discours. De fait, les Autochtones se trouvent en plein cadre et discours hégémoniques. L'existence de la *Loi sur les Indiens* est

significative. Les pouvoirs publics ont, à un moment donné, décidé de définir une catégorie d'êtres humains qu'ils ont nommés « Indiens ». Les Autochtones existent donc à l'intérieur d'un cadre régi par des personnes appartenant au groupe dominant. Par ailleurs, sortis de leur communauté ou de leur réserve, les Autochtones s'expriment dans la langue de la majorité, que ce soit l'anglais ou le français (quand ils parlent encore leur langue maternelle). Ils parlent donc dans une langue qui n'exprime pas tout à fait leur culture.

Les Autochtones n'ont pas toujours été dans les marges de la société. Jusqu'à la *Proclamation royale de 1763*, ils étaient « loin », de l'autre côté de frontières séparant des nations indépendantes (même si, à l'époque, certaines nations avaient été repoussées ou déplacées pour faire place aux colons). Les Européens cherchaient des richesses et ils étaient en quête de leurs origines. Certes ils risquaient de représenter les populations indigènes à travers le filtre de leurs croyances, de projeter sur eux l'image qu'ils se faisaient des ancêtres des Européens. Mais, les Européens étant dans une situation de dépendance (ils étaient moins nombreux que les Autochtones et ne connaissaient pas le pays), ils pouvaient traiter les Autochtones d'égal à égal, entretenir avec ces derniers des relations diplomatiques et commerciales dans un plus grand respect de leurs cultures. Tant que les peuples indigènes et les Européens ne partageaient pas le même territoire, ils étaient plus ou moins égaux : garder l'Autre à distance revenait à le considérer comme égal. Mais, dès l'instant où les Européens ont commencé à occuper de vastes pans des territoires autochtones, où ils ont conclu les premiers traités territoriaux, ils ont « traduit » les Autochtones en fonction de leurs propres valeurs et de leurs intérêts hégémoniques. Cela pour être mieux à même de les mettre sous tutelle, s'ils voulaient atteindre leur

objectif, la colonisation de l'Amérique du Nord. La rencontre des deux formes de culture s'est faite au détriment des sociétés indigènes. Les cultures européennes reposaient sur l'écriture. Tout était consigné par écrit, sans quoi il n'y avait aucune preuve, aucune façon de se souvenir. En revanche, les cultures autochtones reposaient sur la *tradition orale* et sur des symboles. Ces deux éléments n'ont pas été traduits dans la communication sociale de la colonie puisque, à de rares exceptions près, les colons ne les connaissaient pas : ils étaient incapables de les reconnaître et à plus forte raison de les interpréter. Cela a eu deux conséquences. Seules les représentations consignées dans le discours écrit sont restées, donnant le monopole de la parole aux Euro-Canadiens. Les Autochtones sont devenus les *objets* (visibles ou non) de ce discours. Soit ils ont été effacés de la communication, et symboliquement du territoire (on ne parle pas de ce qu'on ne voit pas), soit ils ont été traités comme des objets, des « matières » sur lesquelles on légiférait à tout-va. Dès lors, les Autochtones se sont retrouvés sous la tutelle des autorités coloniales, pris dans un cadre et un discours qui n'étaient pas les leurs.

Les études postcolonialistes sur la traduction s'attachent en général à des altérités étrangères (Inde, Maghreb et Afrique subsaharienne, Antilles, Amérique latine...) sur lesquelles des actions spoliatrices se sont exercées à une époque éloignée dans le temps, soutenues par une activité traduisante (traductions acculturantes de textes religieux, par exemple). Parmi les actions réparatrices, on propose de « minoriser » le cadre dominant en publiant des œuvres qui le subvertissent (traductions de littératures mineures, traductions féministes...) ou en ménageant une place au marginal et au « mineur » dans les traductions. Aux États-Unis, par exemple, on a vu que Venuti (1996) propose de

minoriser l'anglais hégémonique en mobilisant des ressources régiolectales ou sociolectales refoulées de la littérature canonique de manière à provoquer un temps d'arrêt et de réflexion chez le lecteur américain.

Dans le cas qui nous occupe, l'« étranger » vit dans le même pays que le groupe hégémonique. Ce que l'on dit ou écrit sur les Autochtones dans le discours social risque donc fort de rejoindre ceux-ci, y compris les manuels d'histoire (les enfants autochtones dont les parents vivent en dehors des réserves – environ la moitié de la population indigène canadienne – fréquentent les écoles provinciales non autochtones). Aujourd'hui, parler des altérités indigènes sous-entend que l'on revienne sur des pratiques de représentation qui ont mené à l'effacement des Autochtones dans la société canadienne. La question de la représentation de ces derniers se pose de façon double. Les Autochtones ont des *identités* propres qu'ils représentent à l'intérieur d'un cadre et d'un discours indigènes (ex : exposition des Nitsitapii en territoire nitsitapii; chaîne de télévision APTN). Ils constituent aussi des altérités, mais pas n'importe lesquelles : des altérités représentées selon des valeurs indigènes *à côté de* l'hégémonie et des altérités qui viennent bouleverser (ou qui devraient bouleverser) l'identité canadienne (laquelle serait différente de celle qu'on connaît actuellement, celle de deux peuples « fondateurs » ou d'une identité bilingue et multiculturelle). Dans le premier cas, cela va dans le sens de ce que les populations indigènes réclament : pouvoir servir leurs intérêts dans un cadre qui leur est propre. Par exemple, du côté autochtone on s'occupe moins de conservation d'objets que de rapatriement ou de réappropriation de biens spoliés (Clavir 2002a). Dans le deuxième cas, il s'agit d'intervenir dans le discours social dominant, et plus particulièrement dans l'horizon de communication des décideurs (actuels et futurs). On

intervient de deux façons : redonner à l'altérité la place qui lui revient (lui redonner une présence à part entière, égale à celle de l'identité dominante) et modifier l'identité hégémonique.

Les trois expositions de musée étudiées sont un bon exemple des progrès réalisés dans la communication interculturelle. Elles illustrent les avancées en matière de reconnaissance de l'altérité indigène de la part des conservateurs et des moyens employés pour faire connaître cette altérité (on donne aux Autochtones une place à côté de l'identité dominante ou on cherche à subvertir cette identité). Ces mêmes expositions montrent aussi que la reconnaissance de l'altérité se fait à tous les niveaux. Aujourd'hui, les Autochtones sont les interlocuteurs obligés des conservateurs dans la prise de décisions et dans la préparation de toute exposition les concernant. En même temps, des difficultés demeurent pour faire évoluer l'identité hégémonique : l'Histoire racontée au Musée canadien des civilisations inclut peu les Autochtones. Bien qu'inégales, les avancées constatées pousseront-elles à renouveler la mission des musées? Il faudrait voir dans quel sens va l'ouverture muséale au Canada. Les expositions en question sont-elles simplement des cas d'espèce? Au-delà des musées, l'évolution observée se répercute-t-elle dans les autres sphères de la communication sociale?

Le discours juridique, sur lequel repose le statut des Premiers peuples du Canada, semble peu évoluer. Les Autochtones demeurent les objets de ce discours qui vient d'en haut, reflet d'un monde qui n'est pas le leur. Le discours juridique est-il une entrave à l'évolution de la représentation des Autochtones dans la société canadienne? Prenons l'exemple des langues autochtones, qui n'ont toujours pas de statut officiel à l'échelle fédérale. Peu de provinces et territoires leur offrent ce statut (à l'exception des

Territoires-du-Nord-Ouest, du Nunavut et de la Colombie-Britannique où certaines langues jouissent d'un statut quasi officiel). Quand bien même ces langues sont officielles, elles restent malgré tout subordonnées à l'anglais et au français qui font autorité dans les lois. Le cas du Nunavut est révélateur. Non seulement l'inuktitut et l'inuinnaqtun ne font pas foi en matière de législation, mais on accorde autant d'argent au français, sinon plus, dans le domaine de l'éducation. Pour ce qui est de l'éducation, justement, la situation est disparate, puisque ce domaine relève des compétences provinciales. L'identité canadienne est éminemment plurielle. Au-delà du bilinguisme et de la multiculturalité (terme sémantiquement restreint aux populations immigrantes ni anglophones ni francophones), et au-delà de la présence des populations indigènes, on la présente aussi comme régionale (l'Ouest, les Maritimes, etc.) ou provinciale. La représentation de cette identité dans son enseignement varie donc fortement d'une province à l'autre, de même que la reconnaissance de l'altérité autochtone au sein de cette identité.

Notre étude voulait donner une vue d'ensemble des représentations institutionnelles des peuples autochtones dans quelques-uns des secteurs-clés de la société canadienne. Elle a révélé les multiples rapports de force qui sous-tendent la « traduction » de ces derniers dans le discours public et, donc, les lieux où l'on pourrait intervenir pour favoriser la reconnaissance des altérités indigènes. Il faudrait élargir l'étude à d'autres domaines comme la presse, la radio et la télévision, qui exercent une grande influence sur les représentations, les croyances et les valeurs de la société. La représentation des Autochtones est complexe. Comme ceux-ci habitent le même espace géographique que la majorité dominante, on ne peut pas parler d'eux sans qu'ils soient les témoins (et les

objets) de ce discours. Ils nous rappellent régulièrement, par leurs interventions, qu'ils sont les partenaires bien réels d'un dialogue dont ils ont été exclus pendant longtemps : protestations contre la spoliation territoriale, comme à Caledonia, en Ontario (2006), alors qu'on veut construire un nouveau quartier sur des terres revendiquées par les Six-Nations (et jamais cédées, selon ces dernières); rapatriement d'objets appartenant à leurs cultures, qui leur ont été volés lors de la colonisation; participation active à la représentation de leurs cultures, tant au niveau de l'organisation que du produit des représentations; etc. Ainsi, toute intervention visant à favoriser la compréhension interculturelle devra tenir compte du sujet des représentations (identité ou altérité), du cadre et du lieu où celles-ci s'effectuent (par exemple, un musée « non autochtone » en territoire indigène) et du public auquel on s'adresse.

En examinant les représentations institutionnelles des altérités autochtones du Canada, dans quelques-unes des sphères qui ont le plus d'influence sur l'opinion publique, nous avons voulu mettre en lumière des éléments fondamentaux qui bloquent la reconnaissance d'une égalité de fait entre les Autochtones et les héritiers de la colonisation. Ces éléments, inscrits dans le discours sous ses différentes formes, déterminent le regard des non-Autochtones d'où découlent aussi des pratiques sociales les concernant. De par notre travail, nous voulons apporter notre contribution aux nouveaux courants interculturels de la traductologie qui s'intéressent à l'*ethos* de l'acte traductif. Dans notre cas, il s'agissait d'investiguer les représentations collectives produites par différents interprètes de l'altérité autochtone pour qu'on puisse mieux en saisir les présupposés et les enjeux voire les blocages qui en résultent.

BIBLIOGRAPHIE

- « Aboriginal Languages Dying Off with Elders. » *CTV News*.
http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/1043170895717_3/:
21 janvier 2003 (page consultée le 10 décembre 2006).
- ABMA, Sandra. 2003. « Aboriginal and Mainstream Art Come Together at National Gallery. » *CBC News* : 24 juin, <http://www.cbc.ca/artsCanada/stories/abor200603> (page consultée le 8 novembre 2004).
- ACADÉMIE FRANÇAISE. 1879. *Le Dictionnaire de l'Académie française*. Paris : Firmin-Didot et cie.
- . 1762. *Le Dictionnaire de l'Académie française*. Paris : Vve B. Brunet.
- . 1694. *Le Dictionnaire de l'Académie française*. Paris : J.B. Coignard.
- Acte des Sauvages*, 1876 (R.-U.). 39 Victoria, ch. 18.
- AUGÉ, Marc. 1994. *Le sens des autres : actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- AXTELL, James. 1992. *Beyond 1492 : Encounters in Colonial North America*. New York : Oxford University Press.
- BAKER, Mona. 2006. *Translation and Conflict. A Narrative Account*. London : Routledge.
- (ed). 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York : Routledge.
- BAL, Mieke. 1997. *Narratology : Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto : University of Toronto Press.
- BANCEL, Nicolas et al. 2002. « Zoos humains : entre mythe et réalité. » in Nicolas Bancel et al. (ed) *Zoos humains : XIX^e et XX^e siècles*. Paris : Éditions La découverte, 1-22.
- BANCEL, Nicolas et Pascal BLANCHARD. 2000. « Ces zoos humains de la République coloniale : des exhibitions racistes qui fascinaient les Européens. » *Le Monde diplomatique*. Août 2000 : 16-17.
- BANDIA, Paul. 2003. « Postcolonialism and Translation : the Dialectic Between Theory and Practice. » *Linguistica Antverpiensa : New Series*. 2 : 129-142.
- BANETH-NOUAILHETAS, Émilienne. 2006. « Le postcolonial : histoire de langues. » *Hérodote*. 120.1 : 48-74.
- BANNERJEE, Himani. 2000. « The Paradox of Diversity : The Construction of a Multicultural Canada and "Women of Colour." » in Hamani Banneriji. *The Dark Side of the Nation: Essays on Multiculturalism, Nationalism and Gender*. Toronto : Canadian Scholars Press. 15-61.
- BASSNETT, Susan et Andre LEFEVERE (eds). 1998. *Constructing Cultures : Essays on Literary Translation*. Cleveland/Philadelphia : Multilingual Matters.
- BASSNETT, Susan et Harish TRIVEDI (eds). 1999. *Post-Colonial Translation: Theory and Practice*. London : Routledge.

- BASSNETT-MCGUIRE, Susan. 2005. « Translation, Gender, and Otherness. » *Perspectives : Studies in Translatology*. 13.2 : 83-90.
- BATES, Crispin (ed). 2006. *Beyond Representation : Colonial and Postcolonial Constructions of Identity*. New Delhi, Oxford : Oxford University Press.
- BEAUGRANDE (DE), Robert, Abdullah SHUNNAQ et Mohammed HELMY HELIEL (eds). 1994. *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- BEAULIEU, Alain et Roland VIAU. 2001. *La Grande Paix. Chronique d'une saga diplomatique*. Montréal : Libre expression.
- BELLY, Philip. 2005. « Permission and Possession : The Identity Tightrope. » in Ute Lischke et David T. McNab (eds). *Walking a Tightrope. Aboriginal People and Their Representations*. Coll. « Aboriginal Studies Series ». Waterloo (Ont.) : Wilfrid Laurier University Press. 29-44.
- BENDAOU Abdelwahed et Mohamed BERRIANE (eds). 1995. *Marocains et Allemands. La Perception de l'autre : Actes du 3^e colloque scientifique maroco-allemand* (Rabat, 10-12 novembre 1993). Rabat : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V.
- BENNETT, Tony. 1995. *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London : Routledge.
- BERKHOFER, Robert F, Jr. 1978. *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*. New York : Vintage.
- BERMAN, Antoine. 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Gallimard.
- BERTACCO, Simona. 2003. « The Canadian Feminists' Translation Project : Between Feminism and Postcolonialism. » *Linguistica Antwerpiensa : New Series*. 2 : 233-245.
- BESCHERELLE, M. Louis Nicolas. 1856. *Dictionnaire national*. Paris : Garnier.
- . 1874. *Dictionnaire national*. Paris : Garnier.
- BHABHA, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. London : Routledge.
- BISSOONDATH, Neil. 2002. *Selling Illusions : The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto : Penguin.
- BLACKFOOT GALLERY COMMITTEE (THE). 2001. *Nitsitapiisinni : The Story of the Blackfoot People*. Toronto : Key Porter Books Limited.
- BLANCHARD, Pascal et Olivier BARLET. 2005. « Les zoos humains sont-ils de retour? » Cedetim : 27 juin, http://www.reseau-ipam.org/article.php3?id_article=1030 (page consultée le 20 décembre 2006).
- BLONDIN, Denis. 1990. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Agence d'ARC.
- BODLEY, John H. (ed.). 1988. *Tribal People and Development Issues : A Global Overview*. Mountain View (Calif.) : Mayfield Publishing Company.

- BORROWS, John. 2000. « Listening for a Change : The Courts and Oral Tradition. » <http://www.delgamuukw.org/research/oralhistory.htm> (page consultée le 20 décembre 2006).
- BOUCHARD, Claude et Robert LAGACÉ. 1986a. *Nouvelle-France Canada Québec : Histoire du Québec et du Canada*. Montréal : Beauchemin.
- BOUCHARD, Claude et Robert LAGACÉ. 1986b. *Nouvelle-France Canada Québec : Histoire du Québec et du Canada. Maître*. Montréal : Beauchemin.
- BRÉBEUF, Jean de. 1996. *Écrits en Huronie*. Gilles Thérien (ed). Saint-Laurent (Qué.) : Bibliothèque québécoise.
- BRISSET, Annie. 2004. « Retraduire ou le corps changeant de la connaissance. Sur l'historicité de la traduction. » *Palimpsestes. Pourquoi donc retraduire?* 15 : 39-67.
- . 1990. *Sociocritique de la traduction : théâtre et altérité au Québec (1968-1988)*. Longueuil (Qué.) : Le Préambule.
- BRISSON, Jean-Maurice. 1996. « L'appropriation du Canada par la France de 1534 à 1760 ou les rivages inconnus du droit. » in Andrée Lajoie et al. *Le statut juridique des peuples autochtones au Québec et le pluralisme*. Cowansville (Qué.) : Éditions Yvon Blais 61-105.
- BRODY, Hugh. 1981. *Maps and Dreams*. Harmondsworth (R.-U.) : Penguin.
- BRUNE, Nick et al. 2003. *Defining Canada : History, Identity, and Culture*. Toronto : McGraw-Hill Ryerson.
- BUDICK, Sanford et Wolfgang ISEER (eds). 1996. *The Translatability of Cultures : Figurations of the Space Between*. Stanford (Calif.) : Stanford University Press.
- BUREAU DE LA COMMISSAIRE AUX LANGUES DU NUNAVUT. 2003. « Languages Commissioner Reiterates Need for Inuktitut Protection Act. » Communiqué de presse du 21 octobre. Iqaluit : <http://action.attavik.ca/home/langcom/attach/IPA1.doc> (page consultée le 10 décembre 2006).
- . 2002. « Observations et recommandations concernant le *Projet de loi 1* (Loi sur l'éducation). » Présentées devant le Comité permanent de la Santé et de l'éducation en septembre 2002. <http://action.attavik.ca/home/langcom/attach/bill1French.pdf> (page consultée le 10 décembre 2006).
- . 2002b. « Recommandations portant sur la modification de la *Loi sur les langues officielles*. » Présentées devant le Comité spécial de l'Assemblée législative, chargé de la révision de la *Loi sur les langues officielles*. 18 janvier. Iqaluit : http://action.attavik.ca/home/langcom/attach/Changes_OLA_Fr.pdf (page consultée le 10 décembre 2006).
- . 2001. « Réponses des gouvernements aux questions linguistiques. » Iqaluit : Le Bureau. http://action.attavik.ca/home/langcom/attach/can_intl_study_summary_fr.pdf (page consultée le 10 décembre 2006).
- CALZADA PÉREZ, María (ed). 2002. *Apropos of Ideology : Translation Studies on Ideology, Ideologies in Translation Studies*. Manchester : St-Jerome Publishing.

- CANADA. 2003. « Culture canadienne en ligne : initiatives autochtones. » Document de travail présenté au Sommet mondial sur la société de l'information.
<http://www.aboriginalcanada.gc.ca/cac/international/discussion.nsf/0/BBE6E607713ABF F985256DF30056ABE0/> (page consultée le 10 décembre 2006).
- CANADA. COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. 1996. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*. Ottawa : La Commission.
- CANADA. DEPARTMENT OF MINES AND RESOURCES (BUREAU OF NORTHWEST TERRITORIES AND YUKON AFFAIRS). 1947. *The Book of Wisdom for Eskimo*. Ottawa.
- CANADA. MINISTÈRE DES FINANCES CANADA. *Le Plan budgétaire de 2003*. Ottawa : Sa Majesté la Reine du Chef du Canada.
- CANADA. PATRIMOINE CANADIEN. 2003. « Guide du demandeur. » *Initiative des langues autochtones*. http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/pa-app/progs/ila-ali/guide_f.pdf (page consultée le 10 décembre 2006).
- CANADA. RESSOURCES NATURELLES CANADA. 1996. *Atlas du Canada*.
<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/index.html> (page consultée le 10 décembre 2006).
- CANADA. STATISTIQUE CANADA. 2003. « Peuples autochtones du Canada : un profil démographique. » *Recensement de 2001 : série « analyses »*. Ottawa : Ministre de l'Industrie.
- CASAS, Bartolomé de las. 1992. *The Devastation of the Indies : A Brief Account*. Trad. De Herma Briffault. Préf. de Bill M. Donovan. Baltimore (Md) : Johns Hopkins University Press.
- CASTORIADIS, Cornelius. 1975. *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- CATFORD, John Cunnison. 1965. *A Linguistic Theory of Translation : An Essay in Applied Linguistics*. London : Oxford University Press.
- CHAKRABARTY, Dipesh. 1992. « Postcoloniality and the Artifice of History : Who Speaks for "Indian" Pasts? » *Representations*. 37 (Winter) : 1-26.
- CHAMBERLAIN, Lori. 1992. « Gender and the Metaphorics of Translation. » in Lawrence Venuti (ed). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London : Routledge. 454-472.
- CHARPENTIER Louise et Denise MONETTE. 1992. *Nouvelle histoire du Québec et du Canada – Guide d'enseignement*. 2^e éd. Anjou (Qué.) : Centre Éducatif et Culturel inc.
- CHARPENTIER Louise et al. 1990. *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*. Anjou (Qué.) : Centre Éducatif et Culturel inc.
- Charte de la langue française*. L.R.Q., ch. C-11.
- CHEYFITZ, Eric. 1991. *The Poetics of Imperialism : Translation and Colonization from the Tempest to Tarzan*. New York : Oxford University Press.
- CLAVIR, Miriam. 2002a. « Heritage Preservation : Museum Conservation and First Nations Perspectives. » *Ethnologies*. 24.2 : 33-45.

- . 2002b. *Preserving What Is Valued : Museums, Conservation, and First Nations*. Vancouver : UBC Press.
- CLIFFORD, James. 1999. *The Predicament of Culture : Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. 9^e ed. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- . 1996. *Malaise dans la culture : l'ethnographie, la littérature et l'art au XX^e siècle*. Trad. De Marie-Anne Sichère. Paris : École nationale supérieure des beaux-arts.
- COLOMB, Christophe. 1992. *Œuvres complètes*. Eds Consuela Varela et Juan Gil. *Textos y documentos completos. Relaciones de viajes, cartas y memoriales*. Trad. de Jean-Pierre Clément et Jean-Marie Saint-Lu. Paris : ELA La Différence.
- COMMANDA, Claudette. 2005. « Native Languages. » CBC Radio. *The Current*. 23 mai.
- COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK. 2003. « Recherches à l'initiative de Kativik : pour des décisions éclairées. » http://www.kativik.qc.ca/downloads/KSBIR_f.pdf (page consultée le 10 décembre 2006).
- DE CERTEAU, Michel. 1986. *Heterologies : Discourse on the Other*. Minneapolis (Minn.) : University of Minnesota Press.
- DEGUY, Michel. 1984. « Traduire, disent-ils. » in Jean-Louis Baudry. *L'Écrit du temps. La décision de traduire : l'exemple de Freud*. Paris : Éditions de Minuit.
- DELAFOSSÉ, Maurice. 1972 [1912]. *Haut-Sénégal-Niger*. Préf. de Robert Cornevin. 3 vol. Paris : G.-P. Maisonneuve et Larose.
- DELÂGE, Denys. 2002. « Comment parler aux Québécois des différences avec les autochtones. » Allocution donnée au symposium de l'INRS *Culture et Société : La Société québécoise et les autochtones*. 26 mars.
- . 2000a. « Identités autochtones à travers l'histoire. » Conférence prononcée au Congrès de l'AISLF. Québec : juillet.
- . 2000b. « Le Québec et les autochtones. » in Michel Venne (ed). *Penser la nation québécoise*. Montréal: Québec-Amérique. 215-228.
- . 1995. « Les principaux paradigmes de l'histoire amérindienne et l'étude de l'alliance franco-amérindienne aux XVII^e et XVIII^e siècles. » *Revue internationale d'études canadiennes*. 12 (Automne) : 51-67.
- . 1992a. « L'influence des Amérindiens sur les Canadiens et les Français au temps de la Nouvelle-France. » *Lekton*. 2.2 (Automne) : 103-191.
- . 1992b. « Les premiers contacts. » *Recherches amérindiennes au Québec*. 22.2-3 :101-116.
- . 1992c. « Les premiers contacts dans *History of the Objibway People* de William Warren. » *Recherches amérindiennes au Québec*. 22.4: 49-59.
- . 1991a. « La religion dans l'alliance franco-amérindienne. » *Anthropologie et Sociétés*. 15.1 : 55-87.
- . 1991b. *Le pays renversé*. Montréal : Boréal.

- . 1991c. « Les Iroquois chrétiens des “réductions”, 1667-1770. I – Migration et rapports avec les Français. » *Recherches amérindiennes au Québec*. 20.1-2 : 59-70.
- . 1989. « L’alliance franco-amérindienne 1660-1701. » *Recherches amérindiennes au Québec*. 19.1 : 3-15.
- DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI. 1989. *Kafka : pour une littérature mineure*. Paris : Éditions de Minuit.
- Delgamuukw c. Colombie-Britannique, [1997] 3 R.C.S. 1010.
- DELORIA, Vine Jr. 1994. *God Is Red : A Native View of Religion*. Golden (Colo.) : Fulcrum.
- DEMERS, Ginette. 2003. « L’interprétation et la traduction sur la côte ouest du Canada actuel à l’époque des explorations par mer et des débuts de la traite des fourrures sur le littoral (1774-1800). » *TTR : traduction, terminologie, rédaction*. 16.1 : 215-241.
- DEROO, Eric (ed). 2002. *Zoos humains*. Documentaire. Coproduction : Les Films du Village, Les Bâisseurs de mémoire, Cités Télévision en association avec Arte. 52 min.
- DEUTSCHLÄNDER, Siegrid. 2005. *In Search of Winnetou: Constructing Aboriginal Culture in the Cultural Tourist Encounter*. Thèse de doctorat. Université de Calgary.
- . 2002. « German Tourists in the West. » CBC Radio. *This Morning*. 27 août.
- DE VILLIERS, Gezina Gertruida. 2005. « Understanding Gilgamesh : His World and His Story. » Thèse de doctorat. University of Pretoria.
- DICKASON, Olive. 2005. « The Many Faces of Canada’s History as It Relates to Aboriginal People. » in Ute Lischke et David T. McNab (eds). *Walking a Tightrope. Aboriginal People and Their Representations*. Aboriginal Studies Series. Waterloo (Ont.) : Wilfrid Laurier University Press. 117-148.
- . 1997. *Canada’s First Nations : A History of Founding Peoples From Earliest Times*. 2^e éd. Don Mills (Ont.) : Oxford University Press.
- DICKINSON, John et Marianne MAHN-LOT. 1991. *1492-1992 : Les Européens découvrent l’Amérique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DINGWANEY, Anuradha et Carol MAIER. 1995. *Between Languages and Cultures; Translation and Cross-Cultural Texts*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- DOCKSTATOR, Mark. 2005. « Aboriginal Representations of History and the Royal Commission on Aboriginal Peoples. » in Ute Lischke et David T. McNab (eds) 99-114.
- DORAIS, Louis-Jacques. 1995. « Language, Culture and Identity : Some Inuit Examples. » <http://www.brandonu.ca/library/cjns/15.2/dorais.pdf> (page consultée le 20 décembre 2006)
- . 1990. *Inuit Uqausiqatigiit : Inuit Languages and Dialects*. Iqaluit : Arctic College – Nunatta Campus.
- DROIXHE, Daniel et Pol-P. GOSSIAUX (eds). 1985. *L’Homme des Lumières et la découverte de l’autre*. Bruxelles : Éditions de l’Université de Bruxelles.
- DUPRONT, Alphonse. 1996. *Qu’est-ce que les Lumières*. Paris : Gallimard.

- DUPINEY DE VOREPIERRE, Jean-François-Marie Bertet-. 1875. *Dictionnaire français illustré et encyclopédie universelle pouvant tenir lieu de tous les vocabulaires et de toutes les encyclopédies*. Paris : B.-Dupiney de Vorepierre, M. Lévy Frères.
- ELLIOTT, J.H. 1992. *The Old World and The New, 1492-1650*. Cambridge : Cambridge University Press.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. 1990. *Polysystem Studies*. A Special issue of *Poetics Today*. 11:1. Durham (NC) : Duke University Press.
- FALL, Khadyatoulah, Daniel SIMEONI et Doumbé BÉTOTÉ AKWA (eds). 2002. *Variation de la perception catégorielle. Enjeux énonciatifs et interculturels*. Collection Intercultures. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval.
- FALL, Khadyatoulah, Daniel SIMEONI et Georges VIGNAUX (eds). 1994. *Mots, représentations : enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*. Coll. « Actexpress ». Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- FALL, Khadyatoulah et Laurier TURGEON. 1998. *Champ multiculturel, transactions interculturelles. Des théories, des pratiques, des analyses*. Paris : L'Harmattan.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. 1977. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Éditions Gallimard.
- FIRST PEOPLES' HERITAGE, LANGUAGE AND CULTURE COUNCIL. 2006. « Language Program Funding Guide. » Victoria (C.-B.) : <http://www.fphlcc.ca/assets/bcli07-08/2007-2008bclicompletefinal.pdf> (page consultée le 10 décembre 2006).
- FLEMING, David. 2002. « Positioning the Museum for Social Inclusion. » in Richard Sandell. *Museums, Society, Inequality*. London : Routledge. 213-224.
- FOLKART, Barbara. 1991. *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*. Montréal : Balzac-Le Préambule.
- FOUCAULT, Michel. 1971. *L'ordre du discours*. Paris : Éditions Gallimard.
- FRANCES, Daniel. 1997. *National Dreams: Myth, Memory, and Canadian History*. Vancouver : Arsenal Pulp Press.
- FUMOLEAU, René. 1975. *As Long as this Land Shall Last : A History of Treaty 8 and Treaty 11, 1870-1939*. Toronto : McLelland and Stewart.
- FURNISS, Elizabeth. 1997-1998. « Pioneers, Progress, and the Myth of the Frontier : The Landscape of Public History in Rural British Columbia. » *Special Double Issue : Native Peoples and Colonialism. BC Studies*. 115-116 (automne-hiver) : 7-44.
- FUSCO, Coco et Paula HEREDIA. 1993. *Couple in the Cage : A Guatinaui Odyssey*. Chicago (IL) : Video Data Bank.
- GALLANT, Christel. 1990. « L'influence des religions catholique et protestante sur la traduction des textes sacrés à l'intention des Micmacs dans les provinces Maritimes : du livre de prières de l'abbé Maillard (1710-1762) à la traduction des Évangiles par Silas Tertius Rand (1810-1889). » *TTR*. 3.2 : 97-109.
- GEERTZ, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures; Selected Essays*. New York : Basic Books.

- GERNET, Alexander von. 1996. « Les communications orales et le passé des Autochtones. » Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord. http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/orl/index_f.html (page consultée le 20 décembre 2006).
- GILBERT, Anne. 1999. « Territoires. » in Caroline Andrew. *Dislocation et permanence : L'invention du Canada au quotidien*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- GILLMOR, Don et Pierre TURGEON. 2000. *Canada : A People's History*. Intr. de Mark Starowicz et Gene Allen. Toronto : McClelland & Stewart Ltd.
- GIRAUD, Marcel. 1945. *Le Métis canadien, son rôle dans l'histoire des provinces de l'Ouest*. Paris : Institut d'ethnologie.
- GLIOZZI, Giuliano. 2000. *Adam et le Nouveau Monde - La naissance de l'anthropologie comme idéologie coloniale : des généalogies bibliques aux théories raciales (1500-1700)*. Préf. de Frank Lestringant. Lecques : Théétète éditions.
- GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE CULTURA (VICECONSEJERÍA DE POLITICA LINGÜÍSTICA). 2002. *Septième conférence internationale des langues minoritaires : Récupération de la perte linguistique*. Vitoria-Gastelz (Pays Basque) : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GODARD, Barbara. 1990. « The Politics of Representation : Some Native Canadian Women Writers. » *Canadian Literature*. 124-125 (Printemps-Été) : 183-225.
- GOLDIE, Terry. 1995. « The Representation of the Indigene. » in Bill Ashcroft, Gareth Griffiths et Helen Tiffin (eds). *The Post-Colonial Studies Reader*. London : Routledge. 232-236.
- . 1989. *Fear and Temptation : The Image of the Indigene in Canadian, Australian, and New Zealand Literatures*. Kingston (Ont.) : McGill-Queen's University Press.
- GOMEZ, Thomas. 1992. *L'invention de l'Amérique. Rêve et réalités de la Conquête*. Paris : Aubier.
- GOUANVIC, Jean-Marc. 1999. *Sociologie de la traduction : La science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*. Arras : Artois Presses Université.
- GRAMMOND, Sébastien. 2003. *Aménager la coexistence : les peuples autochtones et le droit canadien*. Bruxelles : Bruylant.
- GRÉGOIRE, Isabelle. 2006. « Là où les affaires roulent. » *L'Actualité* (Montréal). 1^{er} novembre. 48.
- GUÉRIN, Marc-Aimé. 1996. *La faillite de l'enseignement de l'histoire au Québec*. Montréal : Guérin.
- GUÉRIN, Paul et G. BOVIER-LAPIERRE. 1899. *Nouveau dictionnaire universel illustré : contenant langue française, histoire, biographie, géographie, sciences et arts*. Montréal : Cadieux et Derome.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. 1997. *In 1926. Living at the Edge of Time*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.

- GUTT, Ernst-August. 2001. « The Identity of the Poetic Text in the Changing Horizon of Understanding. » in James L. Machor and Philip Goldstein (eds). *Reception Study : From Literary Theory to Cultural Studies*. New York : Routledge. 7-28.
- . 2000. « Translation as Interlingual Interpretive Use. » in Lawrence Venuti (ed). *The Translation Studies Reader*. New York : Routledge.
- HAGEDORN, Nancy. 1988. « "A Friend To Go Between Them" : The Interpreter as Cultural Broker During Anglo-Iroquois Councils, 1740-70. » *Ethnohistory*. 35.1 : 60-80.
- . 1995. « Brokers of Understanding : Interpreters as Agents of Cultural Exchange in Colonial New York. » *New York History*. 76.4 : 379-408.
- HAMMERSCHMID, Beate et Hermann KRAPOTH. 1998. *Übersetzung als kultureller Prozeß: Rezeption, Projektion und Konstruktion des Fremden*. Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung 16. Berlin : Erich Schmidt.
- HANNA, Darwin. 2000. « Oral Traditions: Practical considerations for Communities in Light of the *Delgamuukw* Decision. » Juillet : <http://www.delgamuukw.org/research/considerations.htm> (page consultée le 20 décembre 2006)
- HARPER, Kenn. 1983 (sept.). « Writing in Inuktitut : An Historical Perspective. » *Inuktitut*. Ottawa : Department of Indian Affairs and Natural Resources. 3-35.
- HARRIS, R. Cole (ed). 1987. *Historical Atlas of Canada 1*. Toronto : University of Toronto Press.
- HARRISON, Julia D. 1988. « "The Spirit Sings" and the Future of Anthropology. » *Anthropology Today*. 4.6 : 6-9.
- HARVEY, Keith. 2003. *Intercultural Movements: American Gay in French Translation*. Manchester : St-Jerome Publishing.
- HERMANS, Theo (ed). 2006. *Translating Others*. Vol. 1 et 2. Manchester : St-Jerome Publishing.
- HOLMES, James S., José LAMBERT et Raymond VAN DEN BROECK (eds). 1978. *Literature and Translation : New Perspectives in Literary Studies*. Leuven : Acco.
- HORNUNG, Alfred et Ersntpeter RUHE (eds). 1998. *Postcolonialisme et autobiographie : Albert Memmi, Assia Djebar, Daniel Maximim*. Atlanta (Ga.) : Rodopi.
- HULL, Jeremy. 2006. *Les femmes autochtones : Profil après le recensement de 2001*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- ISER, Wolfgang. 2000. *The Range of Interpretation*. New York : Columbia University Press.
- . 1995. « On Translatability. » *The European Messenger*. 4.1 : 30-8.
- . 1985. *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Trad. d'Evelyne Sznycer. Bruxelles : P. Mardaga.

- ISRAËL, Fortunato. 2002. *Identité, altérité, équivalence? La traduction comme relation : actes du colloque international tenu à l'ÉSIT les 24, 25 et 26 mai 2000*. Coll. « Cahiers Champollion ». 5. Paris : Lettres modernes Minard.
- ISRAËL, Fortunato et Marianne LEDERER (eds). 2005. *La théorie interprétative de la traduction*. Coll. « Cahiers Champollion ». 6-8. Paris : Lettres modernes Minard.
- JACOB, Annie. 1991. « Civilisations/Sauvagerie : Le Sauvage américain et l'idée de civilisation. » *Anthropologie et Sociétés*. 15.1 : 13-35.
- JACOBS, Alex A. Karoniaktatie. 1986. « The Politics of Primitivism : Concerns and Attitudes in Indian Art. » *Adwekon*. 2/3 : 1-3.
- JACQUEMOND, Richard. 1992. « Translation and Cultural Hegemony : The Case of French-Arabic Translation. » in Lawrence Venuti (ed). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London : Routledge. 139-158.
- JAUSS, Hans Robert. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Trad. de Claude Maillard. Préf. Jean Starobinski. Paris : Éditions Gallimard.
- JEHLEN, Myra. 1993. « L'autre et la différence. La découverte réciproque de l'Amérique. » in Luc Bureau et Jean Ferrari. *La rencontre des imaginaires entre Europe et Amériques*. Paris : Éditions L'Harmattan, 111-127.
- JESSUP, Lynda et Shannon BAGG (eds). *On Aboriginal Representation in the Gallery*. Hull (Qué.) : 2002.
- KAMALA, N. 2000. « Gateway to India : Representing the Nation in English Translation. » in Sherry Simon et Paul St-Pierre (eds). *Changing the Terms : Translating in the Postcolonial India*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- KAYYAL, Mahmoud. 2004. « Intercultural relations between Arabs and Israeli Jews as Reflected in Arabic Translations of Modern Hebrew Literature. » *Target*. 16.1 : 53-68.
- KEIL-SAGAWÉ, Regina. 2005. « La main de Fatima. Problématique du transfert culturel dans la traduction/réception de littérature maghrébine d'expression française en allemand. » in Mohamed Aït El Ferrane (ed). *Kulturen des Lehrens und Lernens. Dialog der Bildungs- und Erziehungssysteme: Heidelberg – Marrakesch : Actes du Colloque à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech (Marrakech, 20-24 mars 2004)*. Marrakech : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines.
- KOSELLECK, Reinhart. 1990. *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- KRUPAT, Arnold. 1992. *Ethno-criticism : Ethnography, History, Literature*. Berkeley (Calif.) : University of California Press.
- LAFITAU, Joseph François. 1983. *Mœurs des sauvages américains comparées aux mœurs des premiers temps*. Intr. d'Edna Hindie Lemay. Vol. I. Paris : François Maspero.
- . 1733. *Histoire des découvertes et conquêtes des Portugais dans le Nouveau Monde : avec des figures en taille-douce*. Paris : Chez Saugrain pere & Jean-Baptiste Coignard.
- LAHEY, Anita. 2003. « De fières cultures : L'art autochtone transforme les salles canadiennes. » *Vernissage*. 5.2 : 15-17.

- LAHONTAN, Louis Armand de Lom D'Arce. 1990. *Œuvres complètes*. Réal Ouellet (ed) et Alain Beaulieu (coll.) Vol. 1. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LAJOIE, Andrée et Pierre VERVILLE. 1996. « Les traités d'alliance entre les Français et les Premières Nations sous le régime français. » in Andrée Lajoie et al. *Le statut juridique des peuples autochtones au Québec et le pluralisme*. Cowansville (Qué.) : Éditions Yvon Blais, 144-207.
- La Proclamation royale du 7 octobre 1763*. in Canada. Commission royale sur les peuples autochtones. Ottawa : La Commission.
- LAMBERT, José. 1995. « Literatures, Translation and (De)Colonization. » in Th. Hyun et J. Lambert (eds). *Translation and Modernization*. Vol. IV de E. Miner et H. Toru (eds). *The Force of Vision. Proceedings of the XIIIth Congress of ICLA*. Tokyo : University of Tokyo Press, 87-103.
- . 1995. « Translation or the Canonization of Otherness. » in Andreas Poltermann (ed.). *Literaturkanon – Medienereignis – Kultureller Text. Formen interkultureller Kommunikation und Übersetzung*. Berlin : Schmidt, 160-178.
- LAMBERT, José et André LEFEVERE (eds). 1985. *La traduction dans le développement des littératures : Actes du XI^e congrès de l'Association internationale de littérature comparée* (Paris, 20-24 août 1985). Vol. 7. Bern (NY) : P. Lang.
- LAMBERT, José et Hendrik VAN GORP. 1985. « On Describing Translations. » in Théo Hermans (ed.) *The Manipulation of Literature*. London : Croom Helm. 42-53.
- LAROUSSE, Pierre. 1890. *Dictionnaire complet illustré de la langue française*. Montréal : C.O. Beauchemin & Fils
- LAURENT, Bernard. 1996. *L'Esprit des Lumières et leur destin*. Paris : Ellipses.
- LAVEAUX, Jean-Charles. 1823. *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Ledentu.
- LEDERER, Marianne. 1994. *La Traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.
- LEPENIES, Wolf. 1997. « Die Übersetzbarkeit der Kulturen : ein europäisches Problem, eine Chance für Europa. » in Anselm Haverkamp (ed). *Die Sprache der Anderen*. Frankfurt am Main : Fisher, 95-117.
- LEQUENNE, Michel. 1991. *Christophe Colomb : Amiral de la mer Océane*. Paris : Gallimard.
- LISCHKE, Ute et David T. MCNAB (eds). 2005. *Walking a Tightrope. Aboriginal People and Their Representations*. Aboriginal Studies Series. Waterloo (Ont.) : Wilfrid Laurier University Press.
- LITTRÉ, Émile. 1873. *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- Loi constitutionnelle de 1982*. Annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*. 1982, ch. 11 (R.-U.).
- Loi constitutionnelle de 1867* (R.-U.). 30 & 31 Victoria, ch. 3.
- Loi sur l'éducation*. L.R.O., 1990, ch. E-2.

- Loi sur l'éducation*. L.T.N.-O, 1995, chap. 28.
- Loi sur les Indiens*. L.R.C., 1985, ch. I-5.
- Loi sur les langues officielles*. L.R.T.N.-O., ch. O-1.
- Loi sur les musées*. L.R.C., 1990, ch. 3.
- Loi sur les services en français*. L.R.O., 1990, ch. F-32.
- Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., ch. I-13.3.
- Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis*. L.R.Q., ch. I-14.
- LUGLI, Adalgisa. 1998. *Naturalia et Mirabilia : les cabinets de curiosité en Europe*. Paris : Adam Biro.
- LUTZ, Hartmut. 2005. *The Diary of Abraham Ulrikab : Text and Context*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- MACLEOD, D. Peter. 1994. « The Amerindian Discovery of Europe : Accounts of First Contact in Anishnabeg Oral Tradition. » in Chad Gaffield (ed). *The Invention of Canada : Readings in Pre-Confederation History*. Toronto : Copp Clark Longman. 53-59.
- . 1992. « The Anishinabeg Point of View : The History of the Great Lakes Region to 1800 in Nineteenth-Century Mississauga, Odawa and Ojibwa Historiography. » *The Canadian Historical Review*. 73.2 : 194-210.
- MAIER, Carol. 1992. « Women in Translation : Current Intersections. Theory, Practice. » *Delos*. 5.2 : 29-39.
- . 1985. « A Woman in Translation, Reflecting. » *Translation Review*. 17 : 4-8.
- MAIER, Carol et Françoise MASSARDIER-KENNEY. 1996. « Gender in/and Literary Translation. » in Marilyn Gaddis Rose (ed). *Translation Horizons. Beyond the Boundaries of "Translation Spectrum"* (Translation Perspectives IX). Binghamton : SUNY Binghamton, Center for Research in Translation. 225-241.
- MANN, Charles C. 1991. *1491: New Revelations of the Americas before Columbus*. New York: Knopf.
- MARCUS, G.E. et M. FISHER. 1986. *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago (Ill.) : University of Chicago Press.
- MARTIN, Ian. 2000. *Aqiiqatigiingniq, langue d'enseignement*. Rapport destiné au Gouvernement du Nunavut. Iqaluit (Nt) : Ministère de l'Éducation.
- MARTIN, Lee-Ann. 1991. *The Politics of Inclusion and Exclusion: Contemporary Native Art and Public Art Museums in Canada. A Report Submitted to the Canada Council*. Ottawa: Canada Council.
- MAY ALLAIN, Jane. 1996. « Les droits de pêche ancestraux : Arrêts de la Cour suprême. » Ottawa : Bibliothèque du Parlement. 1-12.
- MCMASTER, Gerald. 2003. « On Aboriginal Aesthetics. » Communication donnée au Musée des beaux-arts du Canada. Ottawa : 22 juin.

- MCMMASTER, Gerald et Clifford E. TRAFZER (eds). 2004. *Native Universe : Voices of Indian America*. Washington, D.C. : Museum of the American Indian, Smithsonian Institution, in association with National Geographic.
- MCMMASTER, Gerald et Lee-Ann MARTIN (eds.). 1992. *Indigena: Perspectives autochtones contemporaines*. Hull (Qué.) : Musée canadien des civilisations.
- MEHREZ, Samia. 1992. « Translation and the Postcolonial Experience : the Francophone North African Text. » in Lawrence Venuti (ed). *Rethinking Translation : Discourse, Subjectivity, Ideology*. London : Routledge. 120-38.
- MERIVALE, Hermann. 1988. « Policy of Colonial Governments Towards Native Tribes, as Regards Their Protection and Their Civilization. » in John H. Bodley (ed). *Tribal People and Development Issues : A Global Overview*. Mountain View (Calif.) : Mayfield Publishing Company, 95-104.
- MEWHINNEY, Robert et Jan HASKINGS-WINNER. 2003. *Defining Canada : History, Identity, and Culture. Teacher's Resource Guide*. Toronto : McGraw-Hill Ryerson.
- MICHEL, Andrée. 1986. *Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Paris : UNESCO.
- MORIN, Hervé. 2005. « La mondialisation menace la planète Babel. » in *Le Monde*. Paris : 26 août. [http://www.lemonde.fr/web/article/ 0,1-0@2-3244,36-682526@51-680504,0.html](http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3244,36-682526@51-680504,0.html) (page payante) ou http://www.voxdei.org/afficher_info.php?id=14322.7 (page consultée le 10 décembre 2006).
- MOUNIN, Georges. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Préf. de Dominique Aury. Paris : Gallimard.
- MOURA, Jean-Marc. 1999. *Littératures postcoloniales et représentations de l'ailleurs. Afrique, Caraïbe, Canada*. Paris : Champion.
- MUKHERJEE, Sujit. 2004. *Translation as Recovery*. Préf. de Harish Trivedi. New Dehli : Pencraft International.
- NABOKOV, Peter (ed.). 1991. *Native American Testimony : A Chronicle of Indian-White Relations from Prophecy to Present, 1492-1992*. Préf. de Vine Deloria Jr. New York : Viking.
- NAIR, Rukmini Bhaya (ed). 2002. *Translation, Text and Theory: The Paradigm of India*. New Delhi : Sage Publications.
- NANNI, Lucianno. 2000. *Communication: The Power of Location – Essays on Adespotic Aesthetics*. « Semiotics and the Human Sciences. » Vol. 19. New York : Peter Lang Publishing.
- NEVO Denise et Marco FIOLA. 2002. « Interprétation et traduction dans les territoires : hors de la polarité traditionnelle des langues officielles. » *TTR*. 15.1 : 203-221.
- NIDA, Eugene. 2001. *Contexts in Translating*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- . 1981. *Meaning Across Cultures : A Study on Bible Translating*. Maryknoll (N.Y.) : Orbis.

- . 1975. *Componential Analysis of Meaning : An Introduction to Semantic Structures*. The Hague : Mouton.
- . 1975. *Exploring Semantic Structures*. München : Fink.
- . 1960. *Message and Mission : the Communication of the Christian Faith*. New York : Harper.
- . 1959. « Principles of Translation as Exemplified by Bible Translating. » in Reuben A. Brower (ed). *On Translation*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press. 11-31.
- NIDA, Eugene et Charles TABER. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden : E.J. Brill.
- NIRANJANA, Tejaswini. 1994. « Colonialism and the Politics of Translation. » in Alfred Arteaga (ed). *An Other Tongue : Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands*. Durham (N.C.) : Duke University Press. 35-52.
- . 1992. *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*. Berkeley (Calif.) : University of California Press.
- NORD, Christiane. 1997. *Translation as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained*. London : St. Jerome Publishing.
- . 1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen/Basel : Francke.
- NORRIS, Mary Jane. 1998. « Les langues autochtones du Canada. » *Tendances sociales canadiennes*. 51 (hiver) : 8-17
- NUNAVUT. 2006 (juin). « Rapport du comité permanent Ajauqtiit concernant l'étude du rapport annuel 2004-2005 du Commissaire aux langues du Nunavut. » Iqaluit : Assemblée législative.
http://www.assembly.nu.ca/public_docs/Ajauqtiit_LC_060613_French.pdf (page consultée le 10 décembre 2006).
- NUNAVUT. DEPARTMENT OF CULTURE, LANGUAGE, ELDERS AND YOUTH. 2004. « Inuit Language Protection Moves Forward. » Communiqué de presse du 27 mai. Iqaluit : Le Ministère.
- . 2004b. « Démarches aux fins de l'élaboration d'une loi sur les langues officielles, propre au Nunavut. » Iqaluit : Le Ministère.
http://action.attavik.ca/home/langcom/fr_whatnews.shtml?x=4311 (page consultée le 10 décembre 2006).
- . 2001. « Translation Policy. » Iqaluit : The Department.
<http://www.gov.nu.ca/Nunavut/policies/trans.pdf> (page consultée le 10 décembre 2006).
- OLLIVIER, Jacqueline. 1993. *Grammaire française*. 2^e éd. Laval (Qué.) : Éditions Études Vivantes.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2005. *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études canadiennes et mondiales, 2005*. Toronto : Le Ministère.
- . 2000a. *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études autochtones, 2000*. Toronto : Le Ministère.

- . 2000b. *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Études canadiennes et mondiales, 2000*. Toronto : Le Ministère.
- . 2000c. *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Langues autochtones, 2000*. Toronto : Le Ministère.
- . 2000d. *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Planification des programmes et évaluation, 2000*. Toronto : Le Ministère.
- . 1999. *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Études canadiennes et mondiales, 1999*. Toronto : Le Ministère.
- . 1998. *Les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto : Le Ministère.
- . 1989a. *Native Languages : A Support Document for the Teaching of Native Languages*. Toronto : Le Ministère.
- . 1989b. « Politique/Programmes – Note n^o 110. » <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fie/ppm/110f.html> (page consultée le 10 décembre 2006).
- . 1980. *Races, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes : suggestions à l'intention des auteurs et éditeurs*. Toronto : Le Ministère.
- ONU. CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME. 2006. « United Nations declaration on the rights of indigenous peoples. » Genève : <http://www.ohchr.org/english/issues/indigenous/docs/declaration.doc> (9 décembre 2006).
- OUELLET, Réal. 1992. « L'Exploration de l'Amérique au début du dix-huitième siècle : Mythe et stratégie de colonisation. » *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*. 305 :1597-1599.
- PAQUIN, Stéphane. 1999. *L'invention d'un mythe: le pacte entre deux peuples fondateurs*. Montréal : VLB Éditeur.
- PASCUA, Isabel. 2003. « Translation and Intercultural Education. » *Meta*. XLVIII. 1.2 : 276-284.
- PAYAS PUIGAMAU, Gertrudis. 2005. *The Role of Translation in the Building of National Identities : The Case of Colonial Mexico*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa.
- PÉREZ SILLER, Javier (ed). 1992. *La « découverte de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Préf. de Marc Ferro. Avant-propos de Rainer Riemenschneider. Paris : L'Harmattan / Georg-Eckert-Institut.
- PICARD, Adrian. 2004. « The Path of Consent. » *Quid Novi Online*. 24 (27 janvier): <http://www.law.mcgill.ca/quid/archive/2004/04012702.html> (page consultée le 10 décembre 2006).
- POTHIER, Louise. 2001. « 1701 : La Grande Paix de Montréal. » *Bulletin de l'Institut d'histoire de l'Amérique française*. 39 (printemps) : 4-5.
- PRATT, Mary-Louise. 1992. *Imperial Eyes : Travel Writing and Transculturation*. London : Routledge.
- PUGIBET, Veronica. 1992. « “Nous avons aussi découvert l'Amérique” : manuels d'histoires américains et canadiens. » in Javier Pérez Siller (ed.), Marc Ferro (préf.) et Rainer

- Riemenschneider (avant-propos). *La « découverte de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan / Georg-Eckert-Institut. 63-86.
- PYM, Anthony. 2004. *The Moving Text : Localization, Translation, and Distribution*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- PYM, Anthony, Miriam SHLESINGER et Zuzana JETTMAROVÁ (eds). 2006. *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2004. *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Le Ministère.
- RAFAEL, Vicente. 1993. *Contracting Colonialism : Translation and Christian Conversion in Tagalog Society Under Early Spanish Rule*. Durham (N.C.) : Duke University Press. 1988.
- RAMAKRISHNA, Shantha. 1997a. *Translation and Multilingualism : Postcolonial Contexts*. Delhi : Pencraft.
- . 1997b. « Functions of Translation in Postcolonial India. » *Meta*. 42.2 : 444-449.
- REISS, Katharina. 1976. *Texttyp und Übersetzungsmethode : der operative Text*. Kronbert/Ts. : Scriptor Verlag.
- REISS, Katharina et Hans J. VERMEER. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : M. Niemeyer.
- RICHELET, Pierre. 1680. *Dictionnaire françois, contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise : Ses Expressions Propres, Figurées & Burlesques, la Prononciation des Mots les plus difficiles, le Genre des Noms, le Regime des Verbes, Avec Les Termes les plus connus des Arts et des Sciences, Le tout tire de l'Usage et des bons Auteurs de la Langue Françoise*. Genève : Jean Haerman Widerhold.
- ROBIN, Régine et Michel DE CERTEAU. 1976. « Débat : le discours historique; les institutions de l'histoire; histoire, psychanalyse et sémiotique; l'histoire et le réel. » *Dialectiques*. 14 : 42-62.
- ROBINSON, Douglas. 1997. *Translation and Empire : Postcolonial Theories Explained*. Manchester : St-Jerome Publishing.
- ROSSO, Corrado. 1980. *Mythe de l'égalité et rayonnement des Lumières*. Pise : Editrice Libreria Goliardica.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1985. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Préf. de Christian Delacampagne. Prés. de Bertrand de Jouvenel. Paris : Éditions Gallimard.
- ROY, Parama. 1998. *Indian Traffic : Identities in Question in Colonial and Postcolonial India*. Berkeley (Calif.) : University of California Press.
- SABIN, Margery. 2002. *Dissenters and Mavericks : Writings About India in English, 1765-2000*. New York : Oxford University Press.

- SAHAGÚN, Fray Bernardino de. 1970. *General History of the Things of New Spain*. Santa Fe (N.M.) : School of American Research.
- SAÏD, Edward. 1980. *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Préf. de Tzvetan Todorov. Trad. de Catherine Malamoud. Paris : Éditions Du Seuil.
- SANDWELL, Ruth W. (ed). 2006. *To the Past : History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- SANTAEMILLA, José. 2005. *Gender, Sex, and Translation : the Manipulation of Identities*. Manchester : St-Jerome Publishing.
- SAVARD, Rémi et Jean-René PROULX. 1982. *Canada : derrière l'épopée, les autochtones*. Montréal : L'Hexagone.
- SEGALEN, Victor. 1921. *Stèles*. 4^e éd. Paris : Crès.
- . 1907. *Les immémoriaux*. 2^e éd. Paris : Société du Mercure de France.
- SELAO, Ching. 2004. « (Im)possible autobiographie. Vers une lecture derridienne de *L'amour, la fantasia* d'Assia Djebar. » *Études françaises*. 40.3 : 129-150.
- SELDEN, Raman. 1993. *A Reader's Guide to Contemporary Literature Theory*. Lexington (Ky) : University Press of Kentucky.
- SÉLESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER. 1984. *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Érudition.
- SERVAIS, Olivier. 2005. *Des Jésuites chez les Amérindiens Ojibwas. Histoire et ethnologie d'une rencontre. XVII^e-XX^e siècles*. Paris : Éditions Karthala.
- SIMEONI, Daniel. 1998. « The Pivotal Status of the Translator's Habitus. » *Target*. 10.1 : 1-39.
- . 1995. « Translating and Studying Translation : The View from the Agent. » *Meta*. 40.3 : 445-460.
- SIMON, Sherry. 1996. *Gender in Translation : Cultural Identity and the Politics of Transmission*. New York : Routledge.
- SIMON, Sherry et Paul ST-PIERRE (eds). 2000. *Changing the Terms : Translating in the Postcolonial Era*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- SIOUI, Georges E. 1999. *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Saint-Nicolas (Qué.) : Les Presses de l'Université Laval.
- SPERBER, Dan. 1996. *La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture*. Paris : Odile Jacob.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1992. « The Politics of Translation. » in M. Barrett et A. Phillips (eds). *Destabilizing Theory : Contemporary Feminist Debates*. Stanford : University of California Press. 177-200.
- . 1988. « Can the Subaltern Speak? » in C. Nelson et L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago (Ill.) : University of Illinois Press. 271-313.

- STANLEY, Timothy J. 2000. « Why I Killed Canadian History : Conditions for an Anti-Racist History in Canada. » *Histoire sociale / Social History*. 65 (Mai) : 79-104.
- ST-PIERRE, Paul et Kar C. PRAFULLA. 2005. *In Translation : Reflections, Refractions, Transformations*. New Dehli : Pencraft International.
- STURGE, Kate. 2006. « The Other on Display : Translation in the Ethnographic Museum. » in Theo Hermans (ed). *Translating Others*. Vol. 2. Manchester : St-Jerome Publishing. 431-440.
- SUGARS, Cynthia (ed). 2004. *Unhomely States : Theorizing English-Canadian Postcolonialism*. Peterborough (Ont.) : Broadview Press.
- TENNANT, Paul. 1991. *Aboriginal Peoples and Politics: The Indian Land in Question in British Columbia, 1849-1989*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- THE BLACKFOOT GALLERY COMMITTEE. 2001. *Nitsitapiisinni: The Story of the Blackfoot People*. Toronto : Key Porter Books Limited.
- THERRIEN, Jean-Marie. 1986. *Parole et Pouvoir: Figure du chef amérindien en Nouvelle-France*. Paris : Éditions de l'Hexagone.
- TOBIAS, John L. 1983. « Protection, Civilization, Assimilation : An Outline History of Canada's Indian Policy. » in Ian A.L. Getty et Antoine S. Lussier (eds). *As Long as the Sun Shines and Water Flows : A Reader in Canadian Native Studies*. Vancouver : University of British Columbia Press, 39-55.
- TODD, Loretta. 1992. « Qu'est-ce qu'ils veulent de plus? » in G. McMaster et L.A. Martin (eds.) *Indigena : Perspectives autochtones contemporaines*. Hull (Qué.) : Musée canadien des civilisations. 72-79.
- TODOROV, Tzvetan. 1991. *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- TOURY, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam : Benjamins.
- . 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- TRIGGER, Bruce. 1988. « A Reply to "The Spirit Sings' and the Future of Anthropology". » *Anthropology Today*. 4.6 : 9.
- . 1976. *The Children of Aataentsic: A History of the Huron People to 1660*. 2 vol. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- TRIVEDI, Harish. 1997. « India, England, France : A (Post-)Colonial Translational Triangle. » *Meta*. 42.2 : 407-15.
- . 1995. *Colonial Transactions : English Literature and India*. Manchester : Manchester University Press.
- TRIVEDI, Harish et Théo HERMANS (eds). 1999. « Focus on Translation. » *Wasafiri*. 40 (Winter) : 1-79.

- TRIVEDI, Harish (ed. et préf.) et Meenakshi MUKHERJEE (ed., intr. et préf.). 1996. *Interrogating Post-Colonialism : Theory, Text, and Context*. Shimla : Indian Institute of Advanced Study.
- TURGEON, Laurier, Denys DELÂGE et Réal OUELLET (eds). 1996. *Transferts culturels et métissages Amérique/Europe, XVIe-XXe siècle = Cultural Transfer, America and Europe: 500 years of interculturalization*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval.
- TURNER, Dale A. 2006. *This is not a Peace Pipe: Towards a Critical Indigenous Philosophy*. Toronto : University of Toronto Press.
- TYMOCZKO, Maria. 2006. *Enlarging Translators, Empowering Translators*. Manchester : St-Jerome Publishing.
- . 2002. « Ideology and the Position of the Translator : in What Sense is a Translator “in between”? » in María Calzada Pérez (ed). *Apropos of Ideology : Translation Studies on Ideology, Ideologies in Translation Studies*. Manchester : St-Jerome Publishing. 181-201.
- . 1999. *Translation in a Postcolonial Context: Early Irish Literature in English Translation*. Manchester : St. Jerome Publishing.
- TYMOCZKO, Maria et Edwin GENTZLER (eds et intr.). 2002. *Translation and Power*. Amherst (Mass.) : University of Massachusetts.
- UNESCO. 2003. « Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. » Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- . 2003b. *L'Éducation dans un monde multilingue*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- . 2001. « Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. » Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UPTON, L.F.S. 1973. « The origins of Canadian Indian Policy. » *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*. 8.4 : 51-61.
- VALASKIS, Guthrie Gail. 2005. *Indian Country: Essays on Contemporary Native Culture*. Aboriginal Studies Series. Waterloo (Ont.) : Wilfrid Laurier University Press.
- VANSINA, Jan. 1985. *Oral Tradition as History*. Madison: University of Wisconsin Press.
- VAUVENARGUES, Luc de Clapiers. 1968. *Œuvres complètes*. Préf. d'Henri Bonnier. Vol. 2. Paris: Hachette.
- VENUTI, Lawrence. 1998. *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*. London : Routledge.
- VENUTI, Lawrence (ed). 1992. *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London : Routledge.
- VERMEER, Hans J. 1996. *A Skopos Theory of Translation: Some Arguments for and Against*. Heidelberg : TextconText Verlag.
- VINCENT, Sylvie et Bernard ARCAND. 1979. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Montréal : H.M.H.

- VON FLOTOW, Luise. 1997. *Translation and Gender : Translating in the « Era of Feminism »*. Manchester : St. Jerome Publishing.
- WALKER, James R. 1917. *The Sun Dance and Other Ceremonies of the Oglala Division of the Teton Dakotas*. Anthropological Papers. Vol. 16. New York : American Museum of Natural History.
- WARREN, William W. 1970. *History of the Ojibway Nation*. Minneapolis (Minn.) : Ross & Haines, Inc.
- WHITE, Hayden. 1998. « The Historical Text as Literary Artifact. » in Brian Fay et al (eds). *History and Theory: Contemporary Readings*. Malden (Mass.) : Blackwell Publishers. 15-33.
- WHITE, Richard. 1991. *The Middle Ground: Indians, Empires, and Republics in the Great Lakes Region, 1650-1815*. New York : Cambridge University Press.
- WIDUKIND, et al. 1964. *Chroniken des Mittelalters*. Intr. d'Anton Ritthaler. München : Winkler-Verlag.
- WOLF, Michaela (ed). 2006. *Übersetzen – Translating – Traduire : Towards a « Social Turn »?* Série Repräsentation – Transformation. Representation – Transformation. Repräsentation – Transformation. Münster : LIT Verlag.
- . 2000. « The Third Space in Postcolonial Representation. » in Sherry Simon et Paul St-Pierre (eds). *Changing the Terms. Translating in the Postcolonial Era*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- YOUNG MAN, Alfred. 1992. « The Metaphysics of North American Indian Art. » in Gerlad McMaster et Lee-Ann Martin (eds). *Indigena : Perspectives autochtones contemporaines*. Hull (Qué.) : Musée canadien des civilisations. 81-99.
- ZEGHICHE, Sabrina. 2004. « Pratiques langagières et traductives en milieu postcolonial : l'Algérie d'Assia Djebar. » Mémoire de maîtrise. Université d'Ottawa.