

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DE L'ORIENT MÉDITERRANÉEN DANS LES
MANUELS DE LECTURE QUÉBÉCOIS (1875-1945)

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR
CATHERINE LAROCHELLE

AVRIL 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ma décision de faire de l'histoire, prise au cours de mon baccalauréat multidisciplinaire, n'est probablement pas indépendante de ma rencontre avec Jean-Marie Fecteau. Mes premiers remerciements vont donc à ce professeur, qui fut aussi mon directeur initial. La présence de Jean-Marie dans mon cheminement intellectuel est particulière et surtout unique. Ce que je me rappelle surtout des deux années durant lesquelles il m'a accompagnée dans ma démarche de maîtrise est qu'il était toujours disponible pour répondre à mes questionnements, ou pour les susciter davantage. J'ai en tête, particulièrement, un travail sur la dimension éthique du rapport altéritaire Orient-Occident que je lui ai remis à la fin de l'été 2011. Dans la correction de ce travail, il disait qu'il y amorçait un dialogue avec moi « On en reparlera évidemment... » m'avait-il écrit. Malheureusement, cette discussion n'eut jamais lieu puisque les choses ont ensuite évolué autrement.

La réalisation de ce mémoire de maîtrise lui doit beaucoup. Le fait qu'il n'aura pas eu le temps de le lire est le seul regret qu'il me reste. J'espère simplement qu'il aurait été à la hauteur de ses attentes.

Je ne peux faire de remerciements sans mentionner la présence inattendue et ô combien efficace et appréciée de Dominique Marquis. Le décès de Jean-Marie Fecteau, au mois d'octobre 2012, m'a obligée à trouver un/e directeur/trice qui accepterait de m'accompagner pour les deux derniers mois de mon parcours de maîtrise. En regard de ces circonstances particulières, Dominique a été d'une aide, d'un support, d'un conseil et surtout d'une efficacité dont je n'aurais pas même rêvé. Malgré le délai rapide et tout le travail qu'il y avait à faire (lire et commenter tous mes chapitres!), elle a accepté de devenir ma directrice. Je lui dois beaucoup dans ce mémoire qu'elle a corrigé avec attention. Ces conseils furent toujours intelligents et appréciés et je ne doute pas une seconde que ce mémoire n'aurait pas la même qualité si elle ne m'avait accompagnée en fin de parcours. Merci Dominique.

Je dois aussi remercier le Fonds québécois de recherche - société et culture (FQRSC) ainsi que le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour l'aide financière

qu'ils m'ont accordée et qui a servi à réaliser ce mémoire. Ces bourses ont été un support essentiel et je ne sais pas si j'aurais pu accomplir cette maîtrise sans cette aide.

Merci à André qui savait dès le début, et qui n'en a jamais douté, que je me rendrais jusqu'à l'aboutissement de ce programme de maîtrise, et ce, dans les délais requis, malgré notre nouvelle réalité familiale.

Finalement, merci à Edward Saïd et à Thierry Hentsch de m'avoir accompagnée tout au long de mon parcours.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
BILAN HISTORIOGRAPHIQUE, PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET SOURCES	4
1.1 Bilan historiographique	4
1.1.1 Orient-Occident : un jeu de représentation	4
1.1.2 L'altérité vue au travers du prisme de l'éducation : le cas du Moyen-Orient	15
1.1.3 Le manuel scolaire et la pratique de l'histoire	21
1.1.4 Conclusion	31
1.2 Théorie, problématique et méthodologie	33
1.2.1 Cadre théorique	33
1.2.2 Problématique	35
1.2.3 Méthodologie	37
1.3 Sources	40
1.3.1 Le manuel de lecture	41
1.3.2 Les auteurs des manuels	43
1.3.3 Limites du manuel comme sources historique	46
1.4 Conclusion	47
CHAPITRE II	
LES MANUELS DE LECTURE ET LA REPRÉSENTATION DU MONDE	49
2.1 Un contenu français et européen : la représentation du monde dans les manuels	49
2.1.1 La France : un référent incontournable et une influence notoire	50
2.1.2 L'Angleterre : la grande absente	54
2.1.3 Des manuels sans référence américaine	55
2.1.4 L'Europe : centre d'un Occident qui est nôtre	57

2.1.5 D'autres figures : l'Asie, l'Afrique, l'Amérique, l'Océanie, le Juif	59
2.1.6 L'Amérindien : un <i>Autre</i> qui est nôtre	62
2.1.7 L'Orient : quelle place dans cette mosaïque du monde?	63
2.2 Particularités des différents ensembles de manuels	64
2.2.1 Un contenu personnalisé : l'influence de l'auteur	65
2.2.2 Des syllabaires aux lectures littéraires	70
2.2.3 Trois périodes, trois tendances : 1875-1900, 1901-1930, 1931-1945	72
CHAPITRE III	
UN ORIENT CONNU : PERSPECTIVES GÉOGRAPHIQUE, HISTORIQUE ET RELIGIEUSE	75
3.1 L'Orient géographique	75
3.1.1 Un territoire particulier	75
3.1.2 Du café aux maroquineries	78
3.1.3 Coutumes, populations et monuments	80
3.2 L'Orient ancien	82
3.2.1 Savoir-faire dans l'Orient ancien	83
3.2.2 Les grands empires	85
3.2.3 Antiquité et religion	87
3.3 L'Orient chrétien	89
3.3.1 Territoire biblique et lieux saints	91
3.3.2 Personnages de l'Ancien Testament	92
3.3.3 Premiers siècles chrétiens : quelques figures	93
CHAPITRE IV	
LE THÈME ORIENTAL DANS LA LITTÉRATURE : L'HISTOIRE ET LES VOYAGES COMME INSPIRATION	96
4.1 L'Orient littéraire : inspirations historiques	97
4.1.1 Invasions maures en Europe	98
4.1.2 Les Croisades	102
4.1.3 Jérusalem, la mythique	105
4.1.4 L'Orient colonisé : la domination européenne en Orient au XIX ^e siècle....	108
4.2 Récits de voyage et imaginaire oriental	111
4.2.1 Contes, légendes et métaphores	112

4.2.2 Le désert, lieu d'aventures et de dangers	117
4.2.3 Curiosités et attraits de l'Orient pour l'Européen	119
4.2.4 La figure de l'Oriental	121
CONCLUSION	126
ANNEXE A	
LISTE DES 65 MANUELS DE LECTURE DE NOTRE CORPUS	131
ANNEXE B	
EXEMPLES DE FICHE DE LECTURE	136
ANNEXE C	
REPRODUCTION INTÉGRALE DE CERTAINS EXTRAITS	141
BIBLIOGRAPHIE	153

LISTE DES TABLEAUX

tableau		page
1.1	Répartition des manuels par auteur	45
2.1	La représentation du monde dans les manuels de lecture	51
2.2	Le lexique référant aux figures d'altérité	52
2.3	Répartition des extraits sur l'Europe par région ou pays	58
2.4	Répartition des extraits sur l'Asie par région ou pays	61
2.5	Les deux types de manuels des FM	68
2.6	Répartition de tous les extraits par figure d'altérité et par année de publication des manuels	72

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACECM	Archives de la commission des écoles catholiques de Montréal
CND	Congrégation de Notre-Dame
CIP	Conseil de l'instruction publique
CSV	Clercs de Saint-Viateur
FCH	Frères de la Charité
FEC	Frères des écoles chrétiennes
FIC	Frères de l'instruction chrétienne
FM	Frères maristes
FSC	Frères du Sacré-Cœur

RÉSUMÉ

Depuis des siècles, l'Occident représente et étudie l'Orient. La fascination pour cette forme d'altérité était majeure aux XIX^e et XX^e siècles. Or, quelles fonctions cette représentation collective de l'Orient a-t-elle eues dans la construction de l'identité de l'Occident? À ce sujet, le rapport entre le Québec et l'Orient méditerranéen constitue un domaine d'étude encore jeune. Jusqu'à maintenant, les recherches n'ont pas utilisé l'approche historique pour étudier ce rapport altéritaire. Le présent projet de mémoire se veut une incursion inédite dans le regard québécois sur l'Orient. Nous proposons d'interroger les manuels de lecture approuvés par le Conseil de l'instruction publique du Québec entre 1875 et 1945 pour saisir cette représentation québécoise de l'Orient méditerranéen transmise dès leur plus jeune âge aux petits Canadiens français.

La démarche à la base de ce mémoire de maîtrise vise à découvrir quelles représentations de l'Orient étaient véhiculées par les manuels scolaires. Pour atteindre ces objectifs, nous étudierons d'abord la présence et la représentation de différentes figures d'altérité dans le corpus de manuels. Cette première analyse tentera de faire ressortir la particularité de l'altérité orientale dans le portrait du monde présenté aux écoliers. Puis, nous nous intéresserons à trois premières formes d'évocation de l'Orient: l'Orient géographique, l'Orient ancien et l'Orient chrétien. Finalement, nous étudierons l'utilisation de la littérature, historique et romantique, dans les manuels. La présence de l'orientalisme littéraire développé par les écrivains européens du XIX^e siècle sera alors discutée. En somme, cette analyse, ainsi que l'étude des thèmes récurrents, permettront de saisir quel imaginaire oriental on a tenté de cultiver chez les jeunes Canadiens français. Notre recherche visera, au final, à comprendre que la fonction qu'a eue la représentation de l'Orient dans la construction de l'identité canadienne-française est d'avoir mis en exergue le caractère définitivement occidental de cette identité.

Mots Clés : Identité/Altérité, Québec, XIX^e-XX^e siècle, Orientalisme, Manuel de lecture, Imaginaire collectif.

INTRODUCTION

« [...] il est vain d'étudier l'autre sans s'être d'abord observé soi-même face à lui : en particulier sans avoir tenté de comprendre comment et pourquoi, cet autre, nous l'avons étudié et représenté jusqu'ici. »

Thierry Hentsch¹

Cette citation de Thierry Hentsch évoque très bien la volonté à la base de la présente recherche. Depuis des siècles, l'Occident représente et étudie l'Orient. La fascination pour cette forme d'altérité était majeure aux XIX^e et XX^e siècles. À ce moment, l'Orient est devenu une référence incontournable de l'identité occidentale, celle-ci se définissant constamment par rapport à lui.² Or, quel était le décalage entre cette référence occidentale et la réalité? Quelles fonctions cette représentation collective de l'Orient a-t-elle eues dans la construction constante de l'identité du *Nous*? Face aux problématiques actuelles du multiculturalisme vécues dans les pays occidentaux, il est plus important que jamais d'interroger notre regard passé sur l'*Autre*, sur l'Orient, pour saisir ce qui a perduré jusqu'à aujourd'hui.

Le rapport entre le Québec et l'Orient méditerranéen constitue un domaine d'étude encore jeune. Jusqu'à maintenant, les recherches se sont surtout concentrées en sociologie³, en

¹ Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire : la vision politique occidentale de l'est méditerranéen*, Paris : Éditions de Minuit, 1988, p. 8.

² *Ibid.*, p. 166.

³ Voir entre autres : Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Arabitudes : l'altérité arabe au Québec*, Montréal : Fides, 2010, 285 p. et Rahabi Bénéïche, *Identité et rapport à la culture arabomusulmane : enquête exploratoire auprès de jeunes adultes d'origine maghrébine résidant à Montréal*, Mémoire (M. en sociologie) – Université du Québec à Montréal, 2011, 125 p.

éducation⁴ et en littérature⁵. L'approche historique de ce rapport altéritaire tarde à voir le jour. Or, la relation particulière que l'Occident entretient vis-à-vis l'Orient au tournant du XX^e siècle ne peut pas avoir été occultée au Québec, partie prenante du monde occidental. En ce sens, le présent projet de mémoire se veut une incursion inédite dans le regard québécois sur l'Orient. Nous proposons d'interroger les manuels de lecture approuvés par le Conseil de l'instruction publique du Québec entre 1875 et 1945 pour saisir cette représentation québécoise de l'Orient méditerranéen.

La démarche à la base de ce mémoire de maîtrise vise à découvrir quelles représentations de l'Orient étaient véhiculées par les manuels scolaires et quelle fonction cette altérité orientale a eu dans le Québec francophone du tournant du XX^e siècle. De premier abord, la forte prégnance du catholicisme dans la société de l'époque a probablement influencé la représentation de l'Orient présente dans les manuels, principalement rédigés par des religieux ou par des congréganistes. D'une part, cet élément religieux aurait orienté la sélection, à l'intérieur du corpus orientaliste, des thèmes qui pouvaient figurer dans les manuels. D'autre part, le catholicisme aurait été déterminant dans la présentation, à l'intérieur des manuels, d'un Orient biblique et chrétien. À l'intérieur de ce cadre, quelle part de la représentation européenne de l'Orient a atteint le Québec?

L'étude que nous proposons se déroulera en quatre temps. Un premier chapitre s'intéressera à l'historiographie des représentations de l'Orient en Occident, du traitement du Moyen-Orient en éducation et de l'étude du manuel scolaire comme médium particulier. Dans ce même chapitre, nous présenterons en détail notre cadre théorique, notre problématique, notre méthodologie et les sources utilisées pour notre analyse. Par la suite, le deuxième chapitre étudiera la présence et la représentation de différentes figures d'altérité

⁴ Voir entre autres : Marie McAndrew, Béchir Oueslati et Denise Helly, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, Montréal : Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles, 2010, 249 p.

⁵ Voir Mounia Benalil et Janusz Przychodzen, *Identités hybrides : orient et orientalisme au Québec*, Montréal : Département des littératures de langue française, Université de Montréal, 2006, 196 p. et Mounia Benalil et Gilles Dupuis, « Figures et contre-figures de l'orientalisme (dossier) » dans *Voix et Images*, vol. 31, no. 1, automne 2005, p. 5-187.

dans notre corpus de manuels. Cette première analyse tentera de faire ressortir la particularité de l'altérité orientale dans le portrait du monde présenté aux écoliers. Ce deuxième chapitre permettra aussi de bien saisir le contenu des manuels de lecture à l'étude. Puis, le chapitre suivant analysera trois premières formes d'évocation de l'Orient dans les manuels : l'Orient géographique, l'Orient ancien et l'Orient chrétien. Ces trois « Orient » oscillent entre une association au *Nous* ou à l'*Autre* et se réclament tous d'une certaine « réalité » de l'Orient. Finalement, le quatrième chapitre s'intéressa à l'utilisation de la littérature, historique et romantique, dans les manuels. La présence de l'orientalisme littéraire développé par les écrivains européens du XIX^e siècle sera alors discutée. En somme, l'analyse de la littérature orientaliste trouvée dans notre corpus, ainsi que l'étude des thèmes récurrents, permettront de saisir quel imaginaire oriental on a tenté de cultiver chez les jeunes canadiens-français.

L'analyse qui s'échelonne sur ces quatre chapitres permettra, au final, de comprendre la fonction qu'a eue la représentation de l'Orient dans la construction de l'identité canadienne-française car « les représentations collectives sont toujours une fonction de la représentation d'une société, ou d'un peuple, de lui-même⁶ ». En ce sens, s'intéresser à notre regard sur l'*Autre* s'est s'intéresser à nous.

⁶ Jan Berting, « Identités collectives et images de l'autre: les pièges de la pensée collectiviste », *HERMÈS*, vol. 30 (2001), n^o spécial « Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud », p. 55.

CHAPITRE I

BILAN HISTORIOGRAPHIQUE, PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET SOURCES

Le premier chapitre de ce mémoire vise à construire une base théorique et méthodologique à la question de la représentation de l'Orient dans les manuels scolaires québécois. Pour ce faire, nous passerons d'abord en revue l'historiographie propre à notre sujet de recherche. D'un côté, nous aborderons la question du regard occidental sur l'Orient et de l'autre, nous observerons l'état de la recherche historique sur le manuel scolaire québécois. Comme point médian entre ces deux thèmes, nous évaluerons quelques études s'étant intéressées au traitement du Moyen-Orient dans les manuels scolaires aux Etats-Unis et au Canada. La présentation de cet état de la question mènera ensuite à l'élaboration de notre projet de recherche, puis à la présentation de nos sources.

1.1 Bilan historiographique

1.1.1 Orient-Occident : un jeu de représentation

Pour explorer la problématique du regard occidental sur l'Orient nous analyserons, à tour de rôle, le point de vue de trois auteurs. Il s'agit d'Edward Saïd et de son livre *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*¹ (1978), de Maxime Rodinson et son ouvrage *La fascination de l'islam*² (1980), et de Thierry Hentsch et son livre *L'Orient imaginaire : la*

¹ Edward Saïd, *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris : Seuil, coll. « La Couleur des idées », 2005, 422 p.

² Maxime Rodinson, *La fascination de l'islam, suivi de Le seigneur bourguignon et l'esclave sarrasin*, Paris : La Découverte, 2003, 199 p.

*vision politique occidentale de l'est méditerranéen*³ (1988). Nous passerons ensuite en revue l'ouvrage d'Alexander Macfie *Orientalism*⁴ (2002). Finalement, nous observerons les quelques travaux sur le regard québécois sur l'Orient.

Paru en 1978, le livre d'Edward Saïd provoque un débat qui ne s'est amenuisé qu'à la fin des années 1990. Mais pourquoi un tel retentissement ? C'est que Saïd s'attaque à l'orientalisme, ce qui n'avait pas (ou peu) été fait jusqu'alors. La thèse qu'il défend est que l'orientalisme, l'entreprise intellectuelle et coloniale de savoir-pouvoir sur l'Orient pratiquée par l'Occident, a toujours été inscrit dans un rapport de force. C'est principalement parce qu'il a attaqué l'institution intellectuelle orientaliste, institution qui se croit scientifique et objective, qu'il provoque tant de débats.

Saïd n'analyse pas l'Orient, il étudie l'orientalisme : le savoir et la domination que l'Occident a entretenus envers l'Orient durant des siècles et particulièrement aux XIX^e et XX^e siècles.⁵ Pour lui, l'orientalisme est trois choses à la fois. C'est d'abord une discipline et un domaine d'études universitaires. En deuxième lieu, l'orientalisme est un « style de pensée fondé sur la distinction ontologique et épistémologique entre "l'Orient" et (le plus souvent) "l'Occident"⁶ ». Finalement, l'orientalisme est un discours et une institution de domination de l'Occident sur l'Orient, depuis la fin du XVIII^e siècle. Pour Saïd, l'orientalisme est un discours (au sens foucauldien) qu'on ne peut éviter lorsqu'on veut parler de l'Orient. Ce que l'auteur démontre, c'est que l'Occident a longtemps (et peut-être encore) prétendu parler pour l'Orient. L'Occident a soutenu que sa connaissance de l'Orient était la seule légitime. Ainsi, l'« Orient réel » ne peut pas se penser lui-même. Selon Saïd, l'énorme malentendu se situe à ce niveau.

³ Voir aussi son article : « L'altérité dans l'imaginaire occidental : fonction manifeste, fonction occulte », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 57, no 3 (hiver 2006), p. 347-356.

⁴ A. L. Macfie, *Orientalism*, London : Longman, 2002, 242 p.

⁵ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 14.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

Pour l'auteur, dans ce rapport de pouvoir, l'*Autre* prend une double figure, à la fois lointaine et familière. On rend cette figure commune pour ne pas qu'elle nous terrorise, pour mieux en maîtriser la peur intrinsèque.⁷ Or, elle doit en même temps demeurer étrangère puisqu'on ne veut pas l'assimiler totalement au NOUS.

Dans son livre, Saïd étudie aussi « les traces matérielles » du rapport entre l'Occident et l'Orient. Il observe qu'à partir de l'invasion de l'Égypte par Bonaparte en 1798 l'expérience occidentale de l'Orient se fait d'abord dans les livres. À partir de ce moment, le « savoir » des orientalistes sert les visées coloniales des puissances européennes.⁸ Ce préalable qui impose l'Orient comme objet livresque avant d'être une réalité matérielle se résume ainsi :

[...] avoir le sentiment, en tant qu'Européen, de disposer à volonté de l'histoire, du temps et de la géographie de l'Orient ; établir des disciplines nouvelles ; diviser, déployer, schématiser, mettre en tableaux, en index et enregistrer tout ce qui est visible (et invisible) ; tirer de tout détail observable une généralisation, une loi immuable concernant la nature, le tempérament, la mentalité, les usages ou le type des Orientaux⁹

L'ouvrage de Saïd est percutant. Cependant, lorsque la poussière retombe et que l'illumination du début perd de son éclat, on se rend compte du caractère orienté de l'attaque de Saïd. Son analyse, quoique bien défendue et longuement argumentée, nous semble trop teintée d'une rancœur envers l'impérialisme occidental. Le fait qu'il dénonce l'ethnocentrisme de l'orientalisme est justifié, par contre, il ne doit pas tomber dans le même excès. Au final, il demeure que son ouvrage a été l'élément déclencheur d'un débat international sur l'orientalisme. Sa lecture reste essentielle pour bien comprendre l'orientalisme et la suite de l'historiographie sur ce sujet.

Le livre de Maxime Rodinson est paru pour la première fois en 1980, soit deux ans après l'ouvrage de Saïd. Plutôt que d'observer une totalité conceptuelle tel que l'Orient, Rodinson se propose dévoiler l'image, ou plutôt les images, de l'Islam que l'Europe a cultivées depuis

⁷ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 75-76.

⁸ *Ibid.*, p. 99.

⁹ *Ibid.*, p. 104.

le Moyen-Âge. En effet, dès son introduction, Rodinson soutient qu'il est erroné de prétendre qu'une époque n'a toujours eu qu'une image de l'Islam. Il veut éviter ce type de généralisations et il mentionne qu'il y a toujours plusieurs images de l'Islam « suivant les milieux, les couches sociales, la place que les membres de ces derniers tiennent dans les relations avec l'autre univers »¹⁰. Mentionnons déjà qu'il réussit à démontrer l'existence de ces différentes images, parfois contradictoires, mais toujours présentes au même moment.

Selon Rodinson, au Moyen-Âge, l'Europe véhiculait trois images de l'Islam : celle d'une structure politico-idéologique ennemie, celle d'une civilisation différente, mais admirable, et celle d'une zone économique étrangère. Par la suite, le caractère détestable de l'Islam s'est mêlé au goût pour l'exotisme et pour le merveilleux.¹¹ Finalement, après avoir éprouvé des sentiments « fraternels et compréhensifs » au XVIII^e siècle, l'Europe du XIX^e siècle cultivera trois conceptions de l'Islam : celle du territoire à conquérir, celle de l'exotisme enchanteur et celle de l'objet d'« érudition spécialisée ».¹²

L'acuité de l'analyse de Rodinson le porte à découvrir plusieurs perceptions de l'Islam en Occident et cela est particulièrement intéressant. Rodinson reconnaît tout de même qu'une des conceptions européennes de l'Islam est plus tenace et perdure au fil des siècles. Ainsi, la « sauvagerie latente et mal endiguée, [et le] fanatisme déchaîné face à la poussée civilisatrice de l'Occident¹³ » constituent, à son avis, l'image de l'Islam la plus tenace cultivée par les Occidentaux cultivent.

L'intérêt de l'ouvrage de Rodinson se situe, tout comme celui de Saïd, dans la manière de distinguer l'ethnocentrisme de la représentation observée. Selon lui, il est primordial d'avoir conscience de cet ethnocentrisme fulgurant autant que de connaître les effets négatifs qu'il a eus. Par contre, il croit qu'il ne sert à rien de le vilipender ou de rejeter tout ce qu'il a produit

¹⁰ Maxime Rodinson, *Op. cit.*, p. 8.

¹¹ *Ibid.*, p. 39.

¹² *Ibid.*, p. 77.

¹³ *Ibid.*, p. 92.

comme connaissance.¹⁴ Pour Rodinson, même si « les perceptions [que l'on a] de l'autre prennent en compte celui-ci moins pour ce qu'il est que pour ce qu'il paraît représenter comme menace, comme espoir¹⁵ », il demeure pertinent de poser notre regard sur l'autre, tant qu'on a conscience de tout ce que ça implique. Or, il ne propose pas une façon différente de poser notre regard sur l'*Autre*.

Dans son livre *L'Orient imaginaire* (1988), Thierry Hentsch veut étudier cette manifestation collective inconsciente qu'est notre regard sur l'*Autre*. Selon lui, en mettant au jour ce regard, peut-être pourrions-nous savoir (un peu plus) qui nous sommes.¹⁶ Dans la même veine que Rodinson, Hentsch croit qu'il ne sert à rien de renier le mythe de l'Orient créé par l'Occident. Même les mythes font partie de l'histoire et il ne sert à rien d'essayer de les détruire. Il faut les comprendre.¹⁷ Le préalable fondamental à la base de son livre est le suivant : « à savoir qu'il est vain d'étudier l'autre sans s'être d'abord observé soi-même face à lui en particulier, sans avoir tenté de comprendre comment et pourquoi, cet autre, nous l'avons étudié et représenté jusqu'ici.¹⁸ »

Hentsch s'intéresse donc au regard, particulièrement politique, que l'Occident a porté sur l'Orient depuis des siècles.¹⁹ Il tente de faire remonter à la surface la pensée occidentale sur l'Orient du Moyen âge au XX^e siècle. Selon lui, plusieurs événements historiques sont analysés comme cause de ceci ou de cela après coup. Par exemple, l'expansion arabe comme cause de la division de l'unité méditerranéenne est apparue à des historiens du XX^e siècle, pas à Charlemagne. Au Moyen-Âge, l'opposition Islam/Chrétienté n'existe pas selon Hentsch. À ce moment, la dichotomie Orient-Occident se traduit plutôt dans une opposition

¹⁴ *Ibid.*, p. 109.

¹⁵ *Ibid.*, p. 139.

¹⁶ Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire...*, p. 8.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*, p. 9.

au sein de la chrétienté.²⁰ C'est en ce sens qu'il soutient la réflexion que l'*Autre* est toujours le coupable de notre histoire, coupable de nos divisions, dans notre imaginaire. Peu importe, à la fin, si la construction de cet imaginaire est anachronique.

Cette riche analyse de Hentsch remonte les siècles pour arriver au temps présent. Sa réflexion est solide et présentée sur un ton neutre. Hentsch paraît à l'affût de toutes les orientations inconscientes qui existent dans ce domaine d'études. Nous pourrions dire qu'Hentsch est le point d'aboutissement des études de Saïd et de Rodinson. En effet, il faut spécifier qu'il les cite comme ses sources principales. Par contre, contrairement à Saïd, Hentsch reste posé tout au long de son analyse; et, à l'opposé de Rodinson qui avait conscience des effets négatifs de l'orientalisme, mais qui les acceptait tant qu'ils étaient perçus, Hentsch pousse son analyse beaucoup plus loin. Il étudie avec une intelligence rare l'ethnocentrisme du regard sur l'*Autre* et ce que le mythe qui en découle a comme fonction dans la perception de l'identité.

L'ethnocentrisme n'est pas une tare dont on puisse simplement se délester, ni un péché dont il faille se laver en battant sa coulpe. *C'est la condition même de notre regard sur l'autre.* Loin de nous dédouaner, cette condition nous oblige à faire l'effort de revenir constamment vers notre point d'observation, et donc à remonter aux sources de notre regard, ne serait-ce que pour comprendre à quelles nécessités intérieures et extérieures répond notre curiosité de l'autre.²¹

Les ouvrages de Saïd, Rodinson et Hentsch se sont intéressés aux représentations de l'Orient dans le regard occidental. Or, malgré le foisonnement de la recherche, aucun ouvrage plus récent que celui de Hentsch n'a été retenu. La raison est qu'aucun de ces livres ne traite de l'Orient dans la perspective qui nous intéresse. Les études consultées visaient soit à rétablir l'Histoire sans la loupe ethnocentrique occidentale²², soit à présenter les véritables

²⁰ *Ibid.*, p. 41.

²¹ *Ibid.*, p. 13.

²² Jack Goody, *L'Orient en Occident*, Paris : Seuil, 1999, 393 p.

liens et contacts (et non les liens imaginaires) entre l'Orient (Islam) et l'Occident²³. Pour d'autres ouvrages encore, l'objectif était de présenter la vision imaginaire de l'Orient dans un courant artistique ou chez un auteur particulier.²⁴ Or, sur le plan théorique, encore à ce jour, il semble que l'ouvrage de Hentsch demeure la référence et sa thèse est encore évoquée pour justifier les recherches empiriques.

L'ouvrage d'Alexander Lyon Macfie, *Orientalism*²⁵, paru en 2002, fait le point sur le débat, principalement anglo-américain, autour de l'héritage de la discipline du même nom. L'auteur présente d'abord brièvement les quatre critiques de l'orientalisme qui apparaissent dans les vingt années suivant la Deuxième Guerre mondiale. Il s'agit des articles et ouvrages des quatre auteurs suivants : Anouar Abdel-Malek, A. L. Tibawi, Edward Saïd et Brian Turner. Selon Macfie, ils ont provoqué une transformation de la valeur du mot « orientalisme ». Ils ont réussi une « transvaluation of all values²⁶ » faisant passer le sens du mot orientalisme de « bon » vers « mauvais ». Le contexte international de la première moitié du XX^e siècle a permis, selon l'auteur, cette remise en question de l'hégémonie européenne au niveau intellectuel. Dès le début de son livre, Macfie juge que la critique faite par Saïd est la plus importante et que c'est également celle qui provoqué le plus de discussions.

Étonnamment, Macfie propose ensuite l'histoire de l'orientalisme depuis ses débuts. Ici, la logique de son ouvrage laisse un peu à désirer. Pourquoi présenter brièvement les critiques de l'orientalisme, pour y revenir plus tard de façon très précise ? Pourquoi séparer ces deux moments par une longue parenthèse sur l'histoire de l'orientalisme et de quelques-unes de ses

²³ Jack Goody, *L'islam en Europe : histoire, échanges, conflits*, Paris : La Découverte, 2004, 176 p. ; Marc Ferro, *Le choc de l'islam : XVIIIe-XXIe siècle*, Paris : O. Jacob, 2002, 267 p.

²⁴ Vittoria Crespi et al., *Staging the Orient : Visions of the East at La Scala and the Metropolitan Opera*, New York : Dahesh Museum of Art, 2004, 39 p. ; Irini Apostolou, *L'orientalisme des voyageurs français au XVIIIe siècle : une iconographie de l'Orient méditerranéen*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2009, 453 p. ; Emmanuelle Gaillard et Marc Walter, *Un certain goût pour l'Orient : XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris : Citadelles & Mazenod, 2010, 239 p.

²⁵ Alexander L. Macfie, *Orientalism*, London : Longman, 2002, 242 p.

²⁶ *Ibid.*, p. 7.

controverses les plus marquantes ? Malgré ce questionnement sur les raisons d'un tel plan, notons que l'histoire de l'orientalisme telle qu'élaborée par Macfie est pertinente. D'abord, il expose l'orientalisme de façon beaucoup plus « neutre » que Saïd. En effet, même si sa thèse stipule que l'orientalisme a construit une vision déformée de l'Orient et que ses motivations étaient en partie commerciales et impériales, Macfie nuance constamment son propos et présente un « envers de la médaille » pour plusieurs des généralisations qu'il énumère. Cela est très intéressant car ça permet de mieux comprendre l'ouvrage de Saïd.

Dans le reste de son livre, Macfie s'attarde à présenter l'explosion des études sur l'héritage de l'orientalisme, explosion qui a été provoquée par la publication des quatre grandes critiques. L'auteur soulève leurs qualités et leurs défauts, mais sans se positionner dans le débat. De plus, il présente longuement les réponses reçues par les auteurs. La lecture de l'ouvrage d'Alexander Macfie est pertinente car le livre expose bien toute la charge émotive qui accompagne une critique ou une défense de l'orientalisme.

Malheureusement, l'historiographie canadienne et anglaise sur les représentations de l'Orient fait défaut. Outre certains ouvrages traitant de politique, d'économie et de relations internationales²⁷, les relations entre le Canada et le Moyen-Orient n'ont pas été étudiées sous l'angle historique et culturel, dans la perspective de l'histoire des représentations. Malgré que les études sur les relations concrètes entre Canadiens et Arabes sur le terrain soient pertinentes, ce qui nous intéresse ici concerne plutôt les représentations imaginaires que se sont faits les Canadiens de l'Orient méditerranéen. Et, à ce sujet, l'historiographie est lacunaire.

Au Québec, les études ne foisonnent pas non plus. Mentionnons toutefois trois ouvrages collectifs s'étant intéressés aux images de l'Orient dans l'imaginaire collectif québécois et qui posent les jalons de la recherche dans ce domaine. D'abord, l'ouvrage *Identités hybrides* :

²⁷ Paul Heinbecker et Bessma Momani, *Canada and the Middle East : In Theory and Practice*, Waterloo : Wilfrid Laurier University Press, 2007, 243 p.

Orient et orientalisme au Québec (2006)²⁸, explore le lien entre le Québec et l'Orient. Dès l'introduction, Janusz Przychodzen pose l'ouvrage comme fondateur de l'étude de ce rapport. À son avis, les textes réunis « explorent de façon privilégiée la place et la fonction de la « donnée orientale » dans la culture et l'identité du Québec contemporain²⁹ ». Cette place et cette fonction, les auteurs du collectif les pensent comme fondamentales. Pour soutenir cette affirmation, ils posent la thèse que le Québec n'est pas une « société isolée du reste du monde et inconsciente de la mondialisation naissante³⁰ » et qu'à ce sujet, les représentations de l'Orient qui se retrouvent dans sa littérature participent d'un mouvement global en Occident. Finalement, le fait d'observer le traitement de l'Orient dans la littérature n'est pas innocent. Il permet, toujours selon Przychodzen, de voir comment le discours littéraire peut aller plus loin que les préjugés, l'idéologie et les représentations répandues dans la société et ainsi permettre d'offrir une « voix plurielle et ouverte » et « une possibilité de rencontre »³¹.

L'ouvrage *Asie de soi, Asie de l'autre : récits et figures de l'altérité* (2009)³² également dirigé par Janusz Przychodzen s'intéresse aux représentations de l'Asie, comme altérité particulière, dans la littérature québécoise du XX^e siècle. Avant de plonger dans les quatre études particulières que contient le livre, Simon Harel et Janusz Przychodzen proposent à tour de rôle une introduction à la problématique de l'ouvrage. Dans son liminaire, Simon Harel mentionne le caractère particulier du Québec dans l'histoire des représentations de l'Orient : « Mais que vient faire dans cette histoire le Québec? Ne s'agit-il pas d'une province

²⁸ Mounia Benalil et Janusz Przychodzen (dir.), *Identités hybrides : Orient et orientalisme au Québec*, Montréal : Département des littératures de langue française de l'Université de Montréal, 2006, 196 p.

²⁹ *Ibid.*, p. 7.

³⁰ *Ibid.*, p. 9.

³¹ *Ibid.*, p. 14.

³² Janusz Przychodzen (dir.), *Asie de soi, Asie de l'autre : récits et figures de l'altérité*, Québec : Presses de l'université Laval, 2009, 167 p.

limitrophe, à l'écart de tout empire?³³ ». Il s'interroge sur l'importance de l'Orient dans l'héritage culturel du Québec. Przychodzen, pour sa part, rappelle le but de l'ouvrage qui est d'explorer « les rapports identitaires en littérature québécoise sur le plan de la représentation de l'Asie.³⁴ » L'Asie ici entendue n'est pas le monde arabe, il s'agit essentiellement du monde pacifique : Chine, Japon, Corée, Inde. L'étude spécifique de Przychodzen s'intéresse « à la représentation de l'autre sur le plan de la culture populaire³⁵ ». Comparant l'orientalisme des romans de Pierre Saurel avec celui que Saïd retrouve chez les pèlerins français et anglais du XIX^e siècle, Przychodzen mentionne que l'orientalisme de Saurel « n'a rien à voir avec l'exotisme littéraire³⁶ ». Celui-ci concerne plutôt la politique et l'idéologie de l'Asie. L'étude de Pierre Rajotte³⁷ s'intéresse à la façon dont l'autre est représenté dans les récits de voyage québécois du XX^e siècle. Selon lui, après 1940, ces récits de voyages tendent à réduire l'altérité de l'Asie et la présentent sous un jour plus positif.

Ces deux ouvrages collectifs sont très intéressants. L'étude de l'orientalisme au Québec étant pratiquement vierge, les auteurs posent des questions et proposent des thèses qui doivent maintenant être débattues. Par exemple, il serait intéressant de voir si de nouvelles études (dont celle que nous proposons de faire) confirmeront ou rejetteront la thèse selon laquelle, dans sa représentation de l'Orient, le Québec participe au contexte occidental, ou encore que l'orientalisme présent au Québec est surtout influencé par l'orientalisme français.³⁸

³³ Simon Harel, « Liminaire : une appartenance orientale » dans Janusz Przychodzen (dir.), *Asie de soi, Asie de l'autre...*, p. 9.

³⁴ Janusz Przychodzen, « Présentation : visages et masques de la différence » dans *Asie de soi, Asie de l'autre...*, p. 27.

³⁵ *Ibid.*, p. 34. Voir Janusz Przychodzen, « Étrangère, Asie? Altérité et modernité dans le grand roman d'espionnage de Pierre Saurel » dans *Asie de soi, Asie de l'autre...*, p. 105-130.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Pierre Rajotte, « L'Asie dans les récits des voyageurs québécois de la seconde moitié du XX^e siècle : un miroir contre-ethnocentrique » dans *Asie de soi, Asie de l'autre...*, p. 131-150.

³⁸ Boris Chukhovich, « L'orientalisme dans l'art du Québec : du mythe de l'Autre vers l'art de l'Autre » dans Mounia Benalil et Janusz Przychodzen (dir.), *Op. cit.*, p. 17-35.

L'ouvrage *Arabitudes : l'altérité arabe au Québec*³⁹ paru en 2010, est un recueil de textes célébrant les dix ans du Festival du Monde arabe de Montréal (FMA). Le livre explore et interroge les rapports et les défis contemporains entre le monde arabe et le Québec par leur rencontre réelle sur le territoire québécois. Même si ce collectif traite surtout des identités binaires des Québécois d'origine arabe et des liens culturels tissés entre le Québec et le monde arabe, les problématiques qu'il met de l'avant concernent notre projet. Ainsi, dans son texte « Exception montréalaise. Passions québécoises »⁴⁰, Jean-Louis Roy soutient que le Québec, dans la façon dont il a traité le monde non-occidental depuis deux ou trois siècles, s'inscrit dans la tradition occidentale⁴¹. « Fragment de l'Occident, le Québec participe aux mythes de cet espace de puissance et de conscience⁴² ». À cet effet, Roy reprend la thèse que Przychodzen a défendue quatre ans plus tôt. Il croit également qu'il est nécessaire que le Québec étudie les représentations qu'il se fait (et qu'il s'est fait) de son identité et de son rapport aux autres pour mieux saisir son avenir.

Au-delà des analyses des situations passées (qu'il n'aborde que partiellement dans le texte de Roy), le collectif illustre surtout les défis présents et futurs de la cohabitation entre les Québécois d'origine arabe et le reste de la population. Certains auteurs⁴³ de l'ouvrage déplorent la méconnaissance de la culture arabe dans la population ainsi que le manque d'efforts de Montréal et de ses universités pour favoriser la connaissance de cette culture. Au final, l'ouvrage sert surtout à célébrer les relations tissées depuis dix ans et à éclairer les défis à venir.

³⁹ Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Op. cit.*, 2010, 285 p.

⁴⁰ Jean-Louis Roy, « Exception montréalaise et passions québécoises » dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Op. cit.*, p. 29-52.

⁴¹ *Ibid.*, p. 30.

⁴² *Ibid.*, p. 37.

⁴³ Georges Leroux, « Une ouverture sur l'idéal de « convivencia » », dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Op. cit.*, p. 11-14 et Rachad Antonius, « Au-delà de l'image... », dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Op. cit.*, p. 137-142.

Le résumé des textes de Saïd, de Rodinson, de Hentsch et de Macfie nous permet de comprendre en quoi l'Orient constitue une altérité particulière pour l'Occident. Plus particulièrement, nous avons posé, avec eux, la thèse suivante : il est primordial d'observer notre regard historique sur cet Orient que nous avons créé avant de se lancer dans sa connaissance objective. Les ouvrages collectifs de Benalil-Przychodzen, Przychodzen et de Ben Salah-Antonius ont permis, quant à eux, de poser la thèse que le Québec est fondamentalement une société occidentale dans son rapport à l'Orient, malgré les quelques particularités qui lui sont propres. De plus, nous avons pu entrevoir en quoi le développement de l'étude des représentations québécoises de l'Orient devient nécessaire alors que la rencontre entre Québécois et Arabes est de plus en plus réelle.

1.1.2 L'altérité vue au travers du prisme de l'éducation : le cas du Moyen-Orient

Quelle est la source des préjugés et des stéréotypes ethniques véhiculés dans une société? Tel que le mentionne l'auteur Ayad Al-Qazzaz, « outside the sphere of mass media, social science and history textbooks have also been found to transmit distorted information concerning national, ethnic and minority groups.⁴⁴ » Ainsi, l'étude des manuels scolaires constitue une avenue pertinente pour explorer la transmission de préjugés dans une société. C'est dans cette perspective que se sont inscrites plusieurs études parues dans les années 1970, puis 2000 aux États-Unis et au Canada. Quelques auteurs ont observé l'image du Moyen-Orient véhiculée par les manuels scolaires utilisés aux niveaux primaire et secondaire.

Une première enquête sur ce sujet est commandée en 1971⁴⁵ par la Middle East Studies Association (MESA) à huit de ses membres.⁴⁶ La direction de cette analyse est confiée à

⁴⁴ Ayad Al-Qazzaz, « Images of the Arabs in American Social Science Textbooks » dans Abu Laban, Baha et Faith T. Zeadey (ed.), *Arabs in America – Myths and Realities*, Wilmette : The Medina University Press International, 1975, p. 113.

⁴⁵ Le rapport est publié seulement en 1975.

William Griswold, professeur à l'université d'État du Colorado. Le but de cette enquête est de découvrir quelle image du Moyen-Orient est transmise aux élèves des écoles primaires et secondaires. En effet, les membres de la MESA, enseignants dans les collèges et les universités, ont remarqué que les étudiants des niveaux postsecondaires arrivent avec une image figée du Moyen-Orient et que les possibilités d'enseignement s'en trouvent alors limitées. L'inquiétude qui mène donc à cette enquête se situe ici : « It feels that understanding of the Middle East is often clouded by unrepresentative connotations in common parlance and that these connotations are sometimes reinforced in education.⁴⁷ »

Pour leur étude, les auteurs ont étudié 80 manuels scolaires provenant d'un peu partout aux États-Unis et au Canada. Ils ont également étudié la qualification professionnelle des auteurs des divers manuels scolaires. Finalement, ils ont interrogé certains professeurs pour savoir à quel point ils basaient leur enseignement sur les informations des manuels. Le rapport de la MESA présente bien les sources utilisées et en spécifie les limites. Leur hypothèse de recherche est la suivante :

« Yet the majority of books erred in content, perpetuated stereotypes in political and social description, oversimplified complicated issues, listed outcomes while ignoring causes, and often provided moral judgements on the actions of nations in the guise of factual history. »⁴⁸

Le rapport est divisé en deux sections. La première vise à soulever les erreurs et les biais les plus fréquents dans les manuels, alors que la section suivante tente d'établir des solutions pour éliminer ces erreurs et préjugés. Dans le cadre de notre étude, la première partie

⁴⁶ William Griswold (dir.), *The Image of the Middle East in Secondary School Textbooks*, New York : Middle East Studies Association of North America, 1975, 101 p. D'après ses statuts et règlements, rédigés pour une première fois en 1967, la MESA est « a non-profit, non-political association that fosters the study of the Middle East, promotes high standards of scholarship and teaching, and encourages public understanding of the region and its peoples through programs, publications and services that enhance education, further intellectual exchange, recognize professional distinction, and defend academic freedom. » (MESA, « Bylaws », [En ligne] <<http://www.mesa.arizona.edu/about/bylaws.html>>, Consulté le 7 novembre 2012).

⁴⁷ *Ibid.*, « Preface », p. 2.

⁴⁸ *Ibid.*

seulement nous intéresse. Les grandes lignes des résultats du rapport seront présentées plus bas car ils ont été repris par les études subséquentes. L'intérêt de cette analyse est qu'elle expose en quoi des images stéréotypées, donc pas obligatoirement fausses, peuvent influencer les élèves. Les auteurs ne posent pas de jugements et n'accusent pas les auteurs des manuels. Ils soulèvent un problème. En somme, même si la méthodologie de cette première étude n'est pas assez explicitée, le rapport est très complet.

Quatre ans après le début de cette première enquête, soit en 1975, trois études similaires sont publiées. Il s'agit des résultats de recherche de trois des membres du comité du MESA Glen Perry⁴⁹, Lorne Kenny⁵⁰ et Ayad Al-Qazzaz⁵¹. L'objet d'étude des trois auteurs est sensiblement le même, mais leur territoire d'analyse diffère. Glen Perry observe le traitement réservé au Moyen-Orient dans 20 manuels scolaires utilisés en Indiana. Contrairement aux autres, il s'est également interrogé à l'étendue de l'espace réservé au Moyen-Orient dans les manuels. Lorne Kenny étudie, pour sa part, 70 manuels utilisés en Ontario. En plus de l'analyse des manuels, Kenny rapporte les résultats d'un questionnaire qu'il a fait passer à 126 professeurs recrutés par le biais du *Canadian Journal of History and Social Science*. Finalement, Al-Qazzaz observe 36 manuels en usage en Californie au cours de l'année 1974-1975. Pour améliorer ses conclusions, ce dernier a aussi effectué des entrevues auprès de professeurs de la région de Sacramento.

Dans l'ensemble, ces trois études sont très complètes. Les auteurs justifient bien l'intérêt de leur recherche et ils présentent explicitement leur méthodologie. De plus, certains se situent clairement dans l'historiographie générale des études sur les stéréotypes dans les manuels scolaires. Dans ce genre d'étude, il peut être dangereux de tomber dans le panneau

⁴⁹ Glenn Perry, « The Arabs in American High School Textbooks », *Journal of Palestine Studies* 4, no. 3 (Spring 1975): 46-58.

⁵⁰ L. M. Kenny, « The Middle East in Canadian Social Science Textbooks » dans Abu Laban, Baha et Faith T. Zeadey (ed.), *Arabs in America – Myths and Realities*, Wilmette : The Medina University Press International, 1975, pp. 131-147.

⁵¹ Ayad Al-Qazzaz, *Op. cit.*, pp. 113-32.

d'une interprétation partisane. Or, comme nous le prouve ce passage de l'article de Perry, les résultats sont présentés dans leur intégralité :

« As for images, Islam is never maligned in an extreme way. There is no open attack on the character or motives of the Prophet Muhammad, nor is there any labelling of Islam as a « pagan » or « false » religion or anything of that sort. The word « infidel » is not used. Some books, in fact, go out of their way to refute Western misconceptions. For instance, one book shows that Islam raised the status of women.⁵² »

Quels sont les résultats qui ressortent de ces quatre études ? Observons brièvement ce que les auteurs ont noté sur le nomadisme, l'islam et le conflit israélo-arabe. Les auteurs notent que le nomadisme est vraiment l'élément central lorsqu'il est question des Arabes dans les manuels. L'accent est mis sur les images stéréotypées du chameau, du désert et du bédouin.⁵³ Celles-ci sont surtout présentes dans les manuels qui traitent des différents types de climats, d'environnements, de modes de vie. Dans ces cas, le mot *arabe* est même utilisé sans le terme *nomade* ce qui peut mener les élèves à penser que la majorité des Arabes sont nomades, ce qui n'est pas le cas.

Dans le cas de l'islam, les résultats des auteurs diffèrent parfois. Par exemple, selon Glenn Perry, même si certaines confusions interviennent, l'information transmise par les manuels est généralement adéquate au sujet des aspects de base de l'islam.⁵⁴ Al-Qazzaz abonde dans le même sens : selon lui, ce qui est dit sur l'islam est vrai, malgré le fait que cela est traité de façon simpliste et expéditive.⁵⁵ Contrairement à ses collègues, Kenny croit que les descriptions de la naissance de l'islam regorgent d'erreurs et d'omissions. À son avis, cela contribue à la vision erronée de l'islam.⁵⁶ De même, au sujet de l'importance de la civilisation islamique au Moyen-Âge, Al-Qazzaz, Kenny et Perry divergent. Les deux

⁵² Glenn Perry, *Op. cit.*, p. 49.

⁵³ Ayad Al-Qazzaz, *Op. cit.*, p. 116.

⁵⁴ Glenn Perry, *Op. cit.*, p. 48.

⁵⁵ Ayad Al-Qazzaz, *Op. cit.*, p. 121.

⁵⁶ L. M. Kenny, *Op. cit.*, p. 139.

premiers croient que les manuels font mention de la contribution de la civilisation islamique à la culture mondiale trop rapidement, ce qui peut laisser croire que ça n'a pas beaucoup d'importance. Le troisième, au contraire, affirme que l'âge d'or de la civilisation islamique est souvent traité avec emphase et que l'influence de celle-ci sur l'Europe est soulignée.⁵⁷ Finalement, en ce qui a trait au Coran, aux femmes, au paradis des hommes, à l'esclavage..., les auteurs s'accordent pour dire que les informations transmises n'offrent pas une compréhension juste. Même si les informations ne sont pas fausses, ils soulignent que certaines omissions ou certains qualificatifs transmettent une vision erronée.

En troisième lieu, les auteurs s'attardent particulièrement à étudier le traitement du conflit israélo-arabe dans les manuels scolaires. Ils remarquent tous qu'Israël jouit d'un traitement plus exhaustif, et souvent plus sympathique, que les pays arabes. Al-Qazzaz croit que tous les manuels étudiés sont ouvertement ou secrètement pro-Israël⁵⁸ alors que Perry affirme ceci : « With regard to the Arab-Israeli conflict, there is a variation [in the textbooks] from the basically objective to the grossly biased.⁵⁹ » Or, même les manuels qualifiés de « basically objective » ont une tendance à traiter plus longuement d'Israël et dans des termes plus favorables. Au final, Perry relève les mêmes omissions et biais que Al-Qazzaz, mais il les présente dans des termes moins sévères. En fait foi, son qualificatif « basically objective » pour des manuels dans lesquels il relève des omissions et un traitement « partisan ».

En dernier lieu, le doctorat de Samir A. Jarrar, déposé en 1976 au département d'éducation de la Florida State University, clôt la série d'études sur la représentation de la culture arabe dans les manuels scolaires aux États-Unis.⁶⁰ Les résultats de cette recherche confirment ceux des études précédentes et nous n'avons pas repéré d'études plus récentes sur ce sujet. L'auteur a lu le rapport du MESA, ainsi que les études d'Al-Qazzaz et de Kenny. Son

⁵⁷ Glenn Perry, *Op. cit.*, p. 50.

⁵⁸ Ayad Al-Qazzaz, *Op. cit.*, p. 125.

⁵⁹ Glenn Perry, *Op. cit.*, p. 52.

⁶⁰ Samir A. Jarrar, *Images of the Arabs in United States secondary school social studies textbooks ; a content analysis and a unit development*, Tallahassee, Fla., 1976, 208 p.

intention est de mener une étude plus rigoureuse et méthodique pour valider les conclusions des auteurs cités :

« [...]the study by the MESA was more of a pilot study to assess the state of the art in the treatment of the Middle Eastern culture in textbooks than a systematic treatise on the subject. [...] the need for a systematic study of the social studies books in the United States high schools becomes evident⁶¹. »

Jarrar utilise donc des critères très rigoureux dans le choix de ses manuels. Il veut qu'ils soient les plus représentatifs des États-Unis. En ce sens, sa thèse explicite longuement le processus de sélection des manuels, ainsi que la méthodologie employée. L'auteur utilise des analyses qualitative et quantitative qui suivent des méthodes très précises. Au final, l'étude de Jarrar est pertinente en ce sens qu'elle reprend la thèse du rapport du MESA en lui ajoutant une méthodologie plus sérieuse et justifiée. L'auteur arrive, à quelques détails près, aux mêmes conclusions que les auteurs cités précédemment.

Plus récemment, et plus près nous, un groupe de chercheurs s'est intéressé au traitement du monde musulman dans les manuels scolaires du Québec. Après avoir publié un article en 2007⁶², ils ont produit un rapport plus substantiel en 2010.⁶³ Dans celui-ci, les auteurs s'interrogent sur l'orientation (positive, négative, ethnocentrique) et la véracité des extraits de manuels traitant du monde musulman. Le choix d'étudier cette source n'est pas anodin. Pour eux, « au plan théorique, les manuels scolaires peuvent être considérés comme des « objets composites médiateurs » qui cristallisent et traduisent sous une forme pédagogique,

⁶¹ *Ibid.*, p. 25.

⁶² Marie McAndrew, Béchir Oueslati et Denise Helly, « L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française au secondaire » dans *Canadian Ethnic Studies*, vol. 39, no. 3, 2007, pp. 173-188.

⁶³ Marie McAndrew, Béchir Oueslati et Denise Helly, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, Montréal : Centre Métropoles du Québec – Immigration et métropoles, 2010, 249 p.

les tensions qui existent entre l'état complexe des savoirs et les représentations idéologisées.⁶⁴ »

À partir d'une grille d'analyse exhaustive et d'un corpus de 88 manuels, les auteurs ont observé quatre grands thèmes présents dans les manuels : représentation de l'islam et des cultures musulmanes, place du monde musulman dans le monde et dans l'histoire, représentation des musulmans en lien avec le Québec et le Canada, image véhiculée par des personnages musulmans fictifs⁶⁵. Même si le résultat de leur recherche est généralement positif, et que l'évolution du traitement du monde musulman dans les manuels depuis les années 1980 est tangible, les auteurs émettent certaines recommandations pour le Ministère de l'Éducation.

Les études présentées ci-dessus ont une perspective didactique et pédagogique plutôt qu'historique. Ces recherches cherchent à établir la véracité des faits présentés dans les manuels. Ils visent, de plus, à émettre des recommandations aux autorités compétentes pour réduire au minimum le traitement négatif et ethnocentrique du monde musulman dans les manuels. Ces recherches mettent ainsi l'accent sur l'importance d'un tel contenu dans les manuels occidentaux.

1.1.3 Le manuel scolaire et la pratique de l'histoire

Au Québec comme ailleurs, l'histoire du manuel est apparue assez tard. Paul Aubin est le principal chercheur dans ce domaine et on lui doit les grands travaux historiques et archivistiques sur le manuel. Autrement, l'historiographie se compose de travaux plus

⁶⁴ *Idem., Loc. cit., p. 174.*

⁶⁵ *Idem., Op. cit., p. 18.*

spécialisés portant sur un manuel, sur une discipline, ou sur la production pédagogique d'une communauté religieuse⁶⁶.

Alain Choppin, le spécialiste de l'étude des manuels scolaires en France, a publié *Les manuels scolaires : histoire et actualité*⁶⁷ en 1992. Dans cet ouvrage qui demeure une référence incontournable dans ce domaine, il tente de dresser un tableau complet des enjeux entourant l'étude du manuel, à commencer par la définition de cet objet devenu familier au XIX^e siècle un peu partout en Occident. En effet, qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Pour l'auteur, c'est un livre destiné aux écoliers exposant les notions d'une ou de plusieurs disciplines pour un niveau donné et qui correspond, le plus possible, à un programme d'enseignement défini par le ministère de l'Éducation ou l'autorité compétente.⁶⁸ Deux types de manuels existent, il y a les livres destinés à l'enseignement et ceux qui même si n'ont pas été produits pour l'école s'y retrouvent pour diverses raisons. Choppin croit que les historiens ne doivent pas oublier de prendre en compte le deuxième type de manuels puisqu'il participe également de la pratique éducative.

Avec l'expansion de l'éducation primaire au XIX^e siècle, le manuel s'est vu soumis à l'autorité. En effet, le manuel doit répondre de certaines politiques en matière d'éducation et d'édition scolaire. Ainsi, « même si l'image qu'il renvoie est nécessairement schématique et parfois obsolète, le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société. »⁶⁹ Cette présentation générale du manuel mène Choppin à démontrer en quoi il est

⁶⁶ Voir, entre autres, Ollivier Hubert, « Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIX^e siècle », dans *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, (cédérom); Karine Cellard, *Leçons de littérature : un siècle de manuels scolaires au Québec*, Montréal : Presses de l'université de Montréal, 2011, 387 p.; Thérèse Hamel, « La production pédagogique des Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame: 1858-1991 », *Études d'histoire religieuse*, 65 (1999): 67-87.

⁶⁷ Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette, 1992, 223 p.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 19.

un puissant instrument de pouvoir. En effet, l'auteur croit que le fait que son contenu soit permanent, que son utilisation soit fréquente et sa diffusion vaste sont autant de facteurs, conjugués à la malléabilité des esprits auxquels il s'adresse, qui attestent du pouvoir du manuel.⁷⁰ Choppin nuance toutefois son propos et dit que l'influence du manuel sur les mentalités dépend toujours de l'époque et de la société. À cet effet, plus loin dans son ouvrage, il s'attarde à décrire la fonction idéologique et culturelle du manuel. Pour lui, les connaissances et les stéréotypes choisis pour figurer dans les manuels sont autant de façon de transmettre les valeurs d'une société à la nouvelle génération. Et, plus souvent qu'à l'habitude, ce contenu répond au désir de la société de montrer ce qu'elle devrait être plutôt que ce qu'elle est.

Pour illustrer son propos, Choppin s'attarde aussi au cas français. C'est ainsi qu'il présente un historique des politiques concernant le manuel scolaire à partir du début du XIX^e siècle. Il met en relation le développement de l'instruction publique et la volonté de l'État de contrôler les manuels en usage dans les écoles. Cette présentation est intéressante parce qu'elle permet de comparer les enjeux français avec ceux du Québec ; certains sont semblables alors que d'autres diffèrent considérablement. Finalement, Choppin fait état de la recherche sur les manuels scolaires. Cette section de son livre peut paraître dépassée quelque vingt ans plus tard, mais l'intérêt pour le manuel ne s'étant pas développé de manière spectaculaire depuis, les avertissements qu'il donne demeurent pertinents. Choppin se désole du fait que l'héritage culturel des manuels ne soit pas assez reconnu et qu'ils soient souvent détruits à notre insu. Il expose ensuite les préalables nécessaires au chercheur qui s'intéresse au contenu des manuels à savoir la connaissance des conditions d'édition et des réglementations successives.⁷¹ Au final, Choppin met l'accent sur l'importance de la recherche historique sur les manuels scolaires. À son avis, celle-ci « cherche à dégager de l'étude des manuels anciens un

⁷⁰ *Ibid.*, p. 22.

⁷¹ *Ibid.*, p. 199.

éclairage historique, notamment pour appréhender l'évolution de nos sociétés, pour relativiser les pratiques actuelles ou pour définir des critères d'analyse permanents.⁷² »

Le premier ouvrage à consulter, lorsqu'on s'intéresse aux manuels scolaires québécois, est sans contredit l'ouvrage collectif *300 ans de manuels scolaires au Québec* paru en 2006 sous la direction de Paul Aubin. En plus de constituer une bonne référence sur l'état actuel de la recherche, l'ouvrage permet d'avoir une vue d'ensemble sur les travaux faits dans ce champ d'études et de saisir les spécificités de l'histoire du manuel au Québec. Or, une fois cette introduction faite, il convient d'étudier l'ensemble de l'œuvre d'Aubin sur les manuels scolaires. Depuis une quinzaine d'années, ses recherches creusent la problématique du manuel scolaire sous tous ses angles. Il s'est intéressé, entre autres, aux liens entre l'État et les manuels au XIX^e siècle, à l'édition du manuel par les communautés religieuses, à la censure et à l'importance des manuels dans la correspondance du Département de l'instruction publique. Dans son livre *L'État québécois et les manuels scolaires au XIX^e siècle*⁷³, publié en 1995, Aubin relate en détails toutes les tractations internes du Conseil de l'instruction publique. Il expose également les relations que celui-ci entretient avec d'autres branches de l'État et avec d'autres groupes (communautés religieuses, libraires et éditeurs, Conseil des arts et manufacture). De plus, l'ouvrage offre une compréhension claire des écarts entre les orientations du CIP et la réalité.

Le manuel scolaire a soulevé beaucoup d'intérêt durant la deuxième moitié du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. En fait foi, la correspondance du Département de l'instruction publique (DIP) telle que présentée dans *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique (1842-1899)* et le deuxième tome (1900-1920)⁷⁴, publiés respectivement en 1997 et 2005. En effet, Aubin a poursuivi ses recherches, en

⁷² *Ibid.*, p. 211.

⁷³ Paul Aubin, *L'État québécois et les manuels scolaires au XIX^e siècle*, Sherbrooke : Ex Libris, 1995, 119 p.

⁷⁴ Paul Aubin et Michel Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 1997, 342 p. et Id., *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1900-1920: inventaire*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 2005, 69 p. et un CD.

collaboration cette fois avec Michel Simard, en analysant l'importance du manuel scolaire comme sujet dans ces correspondances. Ces deux ouvrages comportent une grande part d'inventaire et très peu d'analyse, il s'agit donc plutôt de la présentation d'un outil de travail. Malgré cela, les auteurs proposent une belle synthèse des thèmes récurrents dans la correspondance, et donnent en exemple plusieurs cas précis qui se révèlent très intéressants.

Au fur et à mesure que la production d'Aubin est consultée, la pluralité de ses intérêts devient plus visible. En premier lieu, Aubin s'intéresse au manuel comme médium et comme objet de pouvoir. Il se préoccupe des jeux de pouvoir et des aspects économiques dont il est la cible. Ses études constituent donc le point de départ idéal et nécessaire à n'importe quelle étude sur le manuel scolaire, qu'il s'agisse d'une analyse de contenu ou de la production d'une communauté religieuse. De plus, son intérêt se situe aussi au niveau du contenu du manuel ou du manuel comme objet d'utilisation. Avec son ouvrage *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*⁷⁵ et ses articles « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec »⁷⁶ et « Le manuel scolaire : une censure en douce, le modèle québécois »⁷⁷ publiés respectivement en 2001, 2000 et 2006, Aubin continue dans la même voie et explore davantage le contexte global de la production, de la diffusion et de l'utilisation du manuel scolaire dans sa particularité québécoise.

Aubin a également publié l'ouvrage *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*⁷⁸ en 1997. L'analyse de l'état de la question faite par Aubin est exhaustive et il n'oublie aucun pan de la recherche qui touche de près ou de loin aux manuels. Même si la

⁷⁵ Paul Aubin, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*, Sherbrooke : Ex Libris, 2001, 131 p.

⁷⁶ Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec », *Histoire de l'éducation*, no. 85 (2000), [En ligne] <<http://histoire-education.revues.org/1232>>.

⁷⁷ Idem., « Le manuel scolaire : une censure en douce, le modèle québécois » dans Pascal Durand et al., *La censure de l'imprimé - Belgique, France, Québec et Suisse romande - XIX^e et XX^e siècles*, S.l. : Nota bene, 2006, pp. 361-377.

⁷⁸ Idem., *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Sherbrooke : Ex Libris, 1997, 151 p.

qualité de l'ouvrage n'a pas à être remise en question, il demeure qu'il mériterait une sérieuse mise à jour.

L'étendue des études québécoises sur le manuel scolaire est très grande.⁷⁹ Nous présenterons maintenant celles qui sont les plus pertinentes à notre problématique. Dans son article « Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré-Cœur du Canada français (1897-1910) »⁸⁰, Jacques Paradis utilise le manuel de lecture pour analyser certains thèmes liés à l'identité québécoise : la religion et le nationalisme. L'article de Paradis est intéressant, en premier lieu, pour sa démarche qui est analogue à la nôtre : considérer le manuel de lecture comme un vecteur d'idéologie d'une société. En deuxième lieu, la lecture de son article est pertinente car l'auteur justifie, avec une grande intelligence, l'utilisation du manuel scolaire comme source historique :

Le livre scolaire touche les élèves de toutes les classes sociales indépendamment du revenu de leurs parents. Sa réalisation implique plusieurs groupes sociaux. D'une part, les auteurs mettent à l'œuvre leur méthode d'enseignement en tenant compte des directives pour l'approbation des manuels. D'autre part, les responsables de l'éducation exercent un contrôle principalement sur le contenu des volumes en accord avec l'idéologie dominante du milieu et les exigences de la pédagogie. Les débats engendrés autour des manuels scolaires publiés au Québec confirment leur impact social.⁸¹

En conclusion de son article, Paradis exprime le souhait qu'une « étude approfondie de l'idéologie des manuels du niveau primaire ou secondaire publiés en France et au Québec⁸² » soit faite et qu'une comparaison des idéologies des différentes congrégations religieuses par le biais de leurs manuels de lecture soit effectuée. Finalement, l'article de Paradis ouvre la voie à l'étude du manuel de lecture et il convient de dire, 32 ans plus tard, que la recherche

⁷⁹ Voir bibliographie pour tous les titres.

⁸⁰ Jacques Paradis, « Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré-Cœur du Canada français (1897-1910) », *Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, no. 47 (1980), p. 75-93.

⁸¹ *Ibid.*, p. 75.

⁸² *Ibid.*, p. 94.

historique dans ce domaine est loin d'être épuisée. Nous espérons répondre, en partie du moins, aux souhaits de Paradis.

Dans son livre *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire (1830-1900)*⁸³, Serge Gagnon s'intéresse aux manuels de français (lecture, grammaire, écriture) en usage au Québec au XIX^e siècle. L'angle d'approche privilégiée par Gagnon est celui de l'analyse de contenu. L'auteur croit que « [l]es cours de langue maternelle sont un moyen d'inculquer ou de renforcer des valeurs communes, voire un projet de société transmis à la relève. Pour en saisir les tenants et aboutissants, il faut centrer l'analyse sur les messages, thèmes et valeurs diffusés par les livres de français.⁸⁴ » L'étude de Gagnon est ambitieuse. Il étudie d'abord le contenu moral et religieux des manuels. Il s'intéresse ensuite à « l'étiquette et [au] *knowhow* technique », et à l'éducation nationale par le biais des contenus historiques et géographiques. Finalement, il s'attarde aussi au rôle esthétique et de divertissement du contenu des manuels. Pour réaliser ce projet, Gagnon a étudié tous les manuels de français imprimés ou édités au Québec entre 1830 et 1860, et à tous ceux approuvés par l'État de 1860 à 1900. Gagnon propose un portrait détaillé du contenu des manuels de français tout au long du siècle. De plus, il insiste sur les caractères particuliers des productions congréganiste et laïque à la fin du siècle. Nous reviendrons, dans la section 3 de ce chapitre, sur la démonstration de Gagnon.

Monique Lebrun s'est, elle aussi, intéressée au manuel de français. Son essai, « La figure de l'Étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle »⁸⁵, se rapporte, à première vue, à l'analyse que nous nous proposons de faire dans notre mémoire. Dans ce texte, Lebrun étudie l'évolution de l'image de l'Autre (étranger) dans les manuels de français entre 1980 et 2001, soit au moment de deux réformes du programme (1980 et 1994).

⁸³ Serge Gagnon, *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire (1830-1900)*, Saint-Nicolas : Presses de l'université Laval, 1999, 236 p.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁵ Monique Lebrun, « La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle » dans LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, pp. 1-31 (cédérom).

L'auteure remarque que l'intérêt pour les autres cultures se développe avec le programme de 1980 et qu'il se maintient par la suite (après 1994). « Cela nous amène à conclure que l'ouverture ethnoculturelle des manuels de français a changé les perspectives d'apprentissage [...] Désormais, la perspective humaniste globale passe par l'ouverture d'une nation aux Autres et non plus par un nationalisme stéréotypé et cocardier.⁸⁶ » L'analyse de Lebrun est très intéressante. Or, notre intérêt pour sa recherche repose surtout sur son analyse du manuel comme faisant partie d'une construction du savoir (et par conséquent de la réalité) que des résultats de son étude. En effet, le contexte des années 1980-1990 ainsi que l'angle d'approche (plutôt didactique) de Lebrun sont trop différents du cadre de notre propre analyse pour que nous puissions nous en inspirer.

Dans son article « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthode »⁸⁷, Christophe Caritey s'intéresse à l'influence réelle du contenu du manuel d'histoire sur la mémoire historique des citoyens.⁸⁸ Son article est un résumé de son doctorat en histoire réalisé au début des années 1990 à l'université Laval.⁸⁹ L'auteur étudie le contenu des manuels d'histoire du Québec en usage dans les écoles francophones entre 1923 et 1989. C'est le traitement de l'histoire de la Nouvelle-France qui est concerné par l'étude de Caritey. Après avoir observé l'évolution de ce traitement dans les manuels, Caritey fait passer un questionnaire aux citoyens ayant utilisé ces manuels. Le chercheur veut voir si leur perception de l'histoire de la Nouvelle-France correspond au contenu des manuels et si l'évolution dans la présentation du contenu qu'il avait précédemment identifiée est perceptible dans la mémoire historique des citoyens. Les résultats de la recherche de Caritey

⁸⁶ *Ibid.*, p. 24.

⁸⁷ Caritey Christophe, « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes », *Histoire de l'éducation*, no. 58 (1993), p. 137-164.

⁸⁸ Caritey s'inscrit dans un courant d'études qui interroge l'influence réelle des manuels qui avait été jusque là supposée par la recherche. Voir Christophe Caritey, *Loc. cit.*, p. 137-139.

⁸⁹ Christophe Caritey, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Applications à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, juin 1992, 367 p.

montrent « que l'apport du manuel est effectif, mais qu'il n'est pas aussi prononcé qu'on a bien voulu l'affirmer⁹⁰ ».

L'ouvrage *Les manuels de géographie québécois : Images de la discipline, du pays et du monde 1800-1960*⁹¹ de Marc Brosseau et Vincent Berdoulay constitue l'une des plus belles manifestations de la recherche récente sur les manuels scolaires québécois. En plus d'étudier l'importance de la discipline scientifique et pédagogique qu'est la géographie au Québec, Brosseau s'intéresse aussi aux idées transmises par cette discipline, à leur organisation et à leur évolution dans le temps. En ce sens, Brosseau croit que « le manuel [de géographie] a longtemps représenté une des rares fenêtres ouvertes sur le monde et a contribué à donner une forme relativement permanente à l'imaginaire géographique des générations successives d'élèves québécois⁹² ». Selon l'auteur, l'étude du contenu des manuels de géographie vient confirmer et élaborer la thèse d'un Québec replié sur lui-même au tournant du XX^e siècle. Brosseau divise le XIX^e siècle et le tournant du XX^e siècle en trois moments clés où l'ouverture au monde, dans les manuels de géographie, est différente. D'abord, au milieu du XIX^e siècle, les manuels sont axés sur l'Europe. Or, les descriptions sont sèches, et elles ne comportent pas de géographie « vivante ». Ensuite, entre 1870 et 1900, l'intérêt pour l'Amérique accapare de plus en plus d'espace dans les manuels. Brosseau croit qu'il s'agit là d'un début de repli sur soi qui est accompagné d'une transformation de l'image du monde.

L'appréhension du monde gagne en précision grâce aux cartes, figures et croquis qui viennent se greffer aux descriptions jusqu'alors strictement écrites. Mais aussi l'ouverture au monde commence à satisfaire ou à éveiller la curiosité pour la diversité des paysages et des peuples : de multiples gravures montrent faune, flore, types d'habitat, "races", travaux des champs, etc. [...] une ouverture au monde beaucoup plus diversifiée qu'auparavant.⁹³

⁹⁰ Christophe Caritey, *Loc. cit.*, p. 140.

⁹¹ Marc Brosseau et Vincent Berdoulay (coll.), *Les manuels de géographie québécois : Images de la discipline, du pays et du monde - 1800-1960*, Québec: PUL, 2011, 170 p.

⁹² *Ibid.*, p. 4.

⁹³ *Ibid.*, p. 148.

Finalement, le début du XX^e siècle confirme, selon Brosseau, la tendance au repli. « La petite fenêtre sur monde que procurait le manuel de géographie se referme donc graduellement sur l'espace nord-américain, lorsque ce n'est pas plus précisément sur le Canada ou la province de Québec.⁹⁴ » L'analyse de l'ouverture au monde des manuels de géographie que fait Brosseau est particulièrement intéressante. Notre recherche dans les manuels de lecture viendra fort probablement ajouter des éléments à sa thèse.

Dans son article « The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research »⁹⁵, Jason Nicholls présente cinq façons de considérer la recherche sur les manuels. Avant de procéder, l'auteur soulève le manque de théorisation dans ce domaine d'études. Il croit que les fondements philosophiques de la recherche sur le manuel sont négligés par les chercheurs au profit de la recherche empirique. En fait, il pense même que ce n'est pas par oubli volontaire que les chercheurs ne s'intéressent pas aux bases philosophiques, mais plutôt parce qu'ils ne savent tout simplement pas qu'il y a de telles considérations derrière l'étude du manuel. En ce sens, l'article de Nicholls prouve et rappelle que le manuel scolaire n'est pas qu'une source, mais bien un médium, un objet d'étude particulier.

Pour Nicholls, la façon d'appréhender le manuel dépend de la conception philosophique des rapports entre « sujet » et « objet » du chercheur. « Conducting textbook research thus involves the assessment of a wide range of subject/object relationships, the fundamental nature of which is a matter of philosophical perspective. »⁹⁶ L'auteur présente ensuite les quatre positions théoriques à partir desquelles le chercheur peut appréhender le manuel scolaire. Il s'agit des théories positiviste, critique, postmoderne et herméneutique. Pour chacune d'entre elles, Nicholls présente la position philosophique générale. Puis, il explique l'implication d'une telle position dans la recherche sur le manuel scolaire. Finalement,

⁹⁴ *Ibid.*, p. 149.

⁹⁵ Jason Nicholls, « The Philosophical Underpinnings of School Textbooks Research », *Paradigm*, vol. 3, no. 1, July 2005, p. 24-35.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 25.

l'auteur présente un exemple de travail empirique qui a exploité la théorie dans son approche du manuel et dans son interprétation des résultats.

Comme aucune des quatre positions philosophiques présentées ne satisfait Nicholls, il expose ensuite sa propre conception du sujet, de l'objet et de leur relation. Il nomme sa théorie « la néo-herméneutique foucauldienne ». Celle-ci est construite à partir des derniers écrits de Foucault. « Foucault thus offers something closer to hermeneutics in that power, knowledge and the subject are conceived in a circular, dynamic and on-going relationship.⁹⁷ » Pour Nicholls, le sujet (chercheur) n'a jamais une vue totalement objective des manuels. Or, les interprétations qu'il en tire ne sont pas pour autant arbitraires. Dans sa néo-herméneutique, la relation entre le sujet (critique), le savoir et le pouvoir (en jeu dans les manuels) est importante, et sans croire à une objectivité complète, l'auteur ne tombe pas dans le relativisme et la subjectivité postmodernes.

La revue de toutes ces études sur le manuel scolaire donne un bref aperçu de l'étendue du champ d'analyse de ce médium. Il démontre également la nécessité de considérer la dimension philosophique d'une recherche sur les manuels scolaires. C'est justement à cause de ces considérations épistémologiques que le manuel n'est pas qu'une source historique, mais qu'il est un objet d'étude en soi.

1.1.4 Conclusion

Ce bilan historiographique a abordé trois thèmes spécifiques, mais liés. D'abord, la première section de ce bilan a exploré le débat autour du regard occidental sur l'Orient. Les ouvrages de Saïd, de Rodinson et surtout de Hentsch nous sont ainsi apparus comme des figures de proue dans ce débat. Ces textes nous obligent à réfléchir sur notre propre société. Les questionnements que cette discussion soulève ne concernent pas tant l'Orient que l'Occident dans son rapport à l'altérité. Dans ce même ordre d'idées, la deuxième section du bilan présentait des études plus concrètes sur ce rapport de l'Occident à l'*Autre*. Ainsi, les

⁹⁷ *Ibid.*, p. 32.

différents auteurs qui ont étudié le traitement du Moyen-Orient dans les manuels scolaires aux États-Unis et au Canada ont relevé l'importance que revêt l'information transmise à des écoliers. Leur analyse a montré que le Moyen-Orient n'est pas présenté adéquatement dans les manuels scolaires dans les années 1970. De plus, il s'avère que même dans la décennie 2000, le traitement du Moyen-Orient dans les manuels au Québec n'est toujours pas juste. Toutes les omissions ou les stéréotypes présents dans ces livres empêchent les étudiants de se faire un bon jugement sur le sujet.

En dernier lieu, la présentation du champ historiographique québécois de l'histoire du manuel scolaire a permis de saisir l'importance d'une telle source historique. Qu'il soit de nature politique, idéologique ou économique, l'enjeu qui entoure le manuel scolaire est toujours présent. Ses contemporains s'intéressent à lui pour l'influence qu'il a sur les jeunes générations. Il peut parfois apparaître comme l'objet d'un consensus, mais c'est probablement parce que les producteurs se sont prêtés aux règles imposées par l'État. À d'autres moments, certaines organisations et même des citoyens n'hésitent pas à dénoncer favoritisme, direction idéologique ou concurrence malhonnête. Le manuel est donc indéniablement un objet de pouvoir et de commerce. Son influence sur les mentalités dépend des époques et de l'environnement. Mais cette influence, aussi minime soit-elle, est toujours présente. Et, c'est pour cette raison que la recherche sur le manuel doit définir un cadre épistémologique qui précise les implications d'une telle recherche.

Les trois sections du bilan historiographique présentées ci-dessus se complètent. Les études sur les représentations de l'Orient explorent un phénomène qui est présent dans le milieu de l'éducation comme le démontrent les ouvrages décrits dans la deuxième section. Ceux-ci, appuyés par l'historiographie du manuel, nous ont montré qu'il est tout à fait pertinent d'interroger les manuels sur la représentation de l'Orient méditerranéen. De plus, ils prouvent la validité des manuels scolaires en tant que source historique de premier plan et en tant que médium. Toutes ces constatations stimulent des réflexions intéressantes : qu'en est-il du Québec dans cette représentation de l'Autre oriental ? L'institution orientaliste a-t-elle atteint le Québec ? Et comment les manuels scolaires ont-ils transmis cette image de l'*Autre* oriental aux écoliers ?

1.2 Théorie, problématique et méthodologie

1.2.1 Cadre théorique

Le bilan historiographique que nous venons de dresser invite à un croisement intentionnel des thématiques. En effet, la problématique que nous nous proposons d'étudier est neuve et elle initie l'angle d'approche historique dans l'étude du regard québécois sur l'Orient. Or, qu'entendons-nous par le terme « Orient » ? En effet, le territoire, la culture et la religion inclus par cette acception peuvent être très larges ou très restreints. Il est donc essentiel pour notre argumentaire de définir ce que l'Orient est pour nous. Ici, l'Orient se décline à la fois comme la culture qui comprend « le monde arabe plus l'Iran et la Turquie⁹⁸ », et comme le territoire géographique qui englobe cette définition. Le regard occidental sur l'Orient allie, puis sépare pour rallier à nouveau ces deux définitions. Il importe donc de savoir qu'elles viennent parfois ensemble, telle une totalité, alors qu'à d'autres moments elles sont perçues séparément.

Avant de présenter plus concrètement notre problématique, il est nécessaire de poser le cadre théorique de notre étude. Le concept d'altérité sera le point central de notre approche. La place du concept de l'*Autre* en histoire est difficile à dégager car il est à la fois symbolique et réel. Or, malgré sa difficile définition, l'altérité demeure un concept majeur pour l'historien, particulièrement celui qui étudie les identités. En effet, la représentation de l'altérité se retrouve dans chaque culture et chaque nation puisqu'elle est essentielle à la construction de l'identité du collectif.

Pour approfondir le concept d'altérité, nous présenterons maintenant les deux dimensions qu'elle revêt. Celles-ci sont celles de l'*Autre* absolu et de l'*Autre* fini. L'*Autre* absolu est l'*Autre* de la métaphysique, celui qui incarne une certaine transcendance. Sous cette dimension, les philosophes ont souvent représenté Dieu, que ce soit sous sa forme théologique ou conceptuelle. Par contre, l'*Autre* absolu peut prendre d'autres formes, tout dépend de l'orientation donnée à la réflexion. Ainsi, l'Histoire peut incarner cet *Autre* absolu.

⁹⁸ Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire...*, p. 9.

Elle est un autre toujours déjà présent. Cette hypothèse est défendue, entre autre, par Jean-Marie Fecteau dans son article: « La troublante altérité de l'histoire »⁹⁹. Pour lui, l'histoire apparaît comme « l'Autre de notre quête de sens¹⁰⁰ ».

La deuxième dimension de l'altérité est celle de l'*Autre* fini. Il est, quant à lui, l'«étant». Il s'agit de l'autre homme. Qu'il prenne la forme du prochain, du voisin ou de l'ennemi, l'*Autre* fini est essentiellement autrui. Cet autrui peut être un homme particulier ou il peut être la représentation d'un groupe (plus ou moins défini): le terroriste, le Juif, l'Oriental, l'Amérindien. Or, au-delà de la représentation qu'il incarne, cet autrui fait toujours référence à un être humain.

Le rapport entretenu par l'Occident envers l'Orient s'est figé, presque essentiellement, en une relation avec l'*Autre* absolu. L'Orient musulman est un *Autre* diachronique et synchronique. Il est synchronique par « cette différence contrariante qui, confrontée à nous, nous permet de s'adresser à elle en tant que différence tout en nous construisant dans cette confrontation.¹⁰¹ » Mais il est également diachronique car figé dans un essor civilisationnel ancien. Il appartient, même dans le présent, à un passé du Soi au niveau de l'organisation sociale. Au final, cette essentialisation de l'Orient comme *Autre* absolu, a jeté dans l'invisibilité sa forme d'*Autre* fini. Dans l'étude que nous nous proposons de réaliser, l'Orient est donc considéré comme un *Autre* absolu pour le Québec. Nous interprétons l'Orient ainsi, car, dans sa représentation, il n'y a aucun appel à autrui, il n'y a pas de rapport à un autre homme. En effet, l'Orient de l'Occident a, depuis quelques siècles déjà, pris la forme prédominante de la connaissance. Or, quand l'autre être humain (ou plutôt les autres, tous ceux compris dans la totalité « Orient ») n'est pas un « étant », mais une simple connaissance, autrui ne peut pas exister. L'« étant » est nié par l'unique connaissance. L'autre n'apparaît

⁹⁹ Jean-Marie Fecteau, « La troublante altérité de l'histoire. Réflexion sur le passé comme 'Autre' radical », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 59, no. 3, 2006, p. 333-345.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 339.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 345.

alors que comme une photo de lui-même, un objet, une partie de l'extériorité du Soi, mais non pas comme autrui.¹⁰²

Il convient maintenant de définir les fonctions de l'altérité. D'abord, il y a la fonction émotionnelle qui est inévitable lorsque posée dans le rapport identitaire. Puis, il y a la fonction imaginaire. Celle-ci est caractérisée par le décalage mental entre la réalité de l'*Autre* tel que conçue par lui et notre propre regard sur lui. C'est ce décalage qui est incarné par la représentation de l'*Autre* que nous entretenons. Finalement, l'altérité revêt aussi une fonction historique. L'*Autre* est un acteur de notre histoire. Il est celui par lequel on se définit, il est l'étranger accueilli et l'ennemi repoussé. L'autre est celui à qui l'on fait porter la responsabilité de tous nos errements et de tous nos schismes. Il est, selon les mots de Hentsch, « pour toujours investi de la responsabilité de notre déchirure¹⁰³ ». L'*Autre* est le coupable de notre histoire et celui qui incarne ce qu'on ne veut pas voir en nous. L'Orient tel que nous l'étudierons dans les manuels scolaires est investi des fonctions imaginaire et historique. Cette conception de l'altérité que nous venons de présenter constitue le cadre théorique de notre mémoire.

1.2.2 Problématique

Ce cadre théorique exposé, nous sommes maintenant à même de poser notre problématique. Notre mémoire tente de répondre à la question suivante : Quelles sont les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture approuvés par le Conseil de l'instruction publique (CIP) du Québec entre 1875 et 1945 ? Rodinson dit que l'Islam est toujours là « dans le souvenir, dans le mythe ou dans la réalité¹⁰⁴ ». Ceci vaut pour l'Europe. Or, qu'en est-il du Québec ? Il semble qu'au tournant du XX^e siècle, l'Orient n'y a été présent qu'à titre de mythe puisque les contacts réels étaient pratiquement nuls à ce

¹⁰² Emmanuel Lévinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris : Bernard Grasset, 1991, p. 18.

¹⁰³ Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire...*, p. 42.

¹⁰⁴ Maxime Rodinson, *Op. cit.*, p. 186.

moment. Malgré cela, retrouverons-nous dans les manuels de lecture, les mêmes représentations que celles qui circulent en Europe au même moment ? Les relations avec l'Europe ont-elles permis à sa conception de l'Orient d'intégrer les manuels québécois ? Et, quel orientalisme, anglais ou français, a été utilisé par les auteurs québécois ? L'Orient apparaît-il ici comme un territoire connu et civilisé, mais lointain, barbare et exotique car intangible dans la réalité ?

Au regard des éléments de problématique que nous venons d'exposer, il convient d'établir une hypothèse. Comme Przychodzen, Roy et d'autres avant nous¹⁰⁵, nous posons la société québécoise comme partie intégrante du monde occidental. Celui-ci est compris comme l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Australie. Nous croyons que même si certaines spécificités québécoises apparaissent dans notre analyse, l'essentiel de la représentation de l'Orient présente dans les manuels scolaires fait écho à la vision européenne, particulièrement française, de cet espace mythique. Ainsi, une vision imaginaire et littéraire de l'Orient se retrouve dans les manuels de lecture française. C'est au travers de contes, d'histoires, de récits de voyages, et de littérature historique que les principaux éléments du « mythe oriental » sont transmis. En deuxième lieu, il nous semble que les manuels de lecture présentent aussi une image se voulant réelle, même si déformée et subjective, du monde oriental contemporain et ancien. Or, l'importance de la religion catholique dans le Québec francophone du tournant du XX^e siècle apporte une dimension supplémentaire, celle de l'Orient biblique, à la représentation de cette région dans les manuels.

La périodisation de notre projet va de 1875 à 1945. La période étudiée commence en 1875 lorsque le ministère de l'Instruction publique est aboli et qu'une nouvelle loi régit l'organisation du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Celui-ci est alors composé de tous les évêques de la province et d'un nombre égal de laïcs. C'est donc à partir de cette date que l'Église catholique a une réelle mainmise sur le système d'éducation. La

¹⁰⁵ Jean-Louis Roy, « Exception montréalaise et passions québécoises » dans Henda Ben Salah et Rachad Antonius (dir.), *Op. cit.*, p. 29-52; Mounia Benalil et Janusz Przychodzen (dir.), *Identités hybrides : Orient et orientalisme au Québec*, Montréal : Département des littératures de langue française de l'Université de Montréal, 2006, p. 9. Voir aussi Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre*, Montréal : VLB éditeur, 2004, p. 49.

date de 1945 a été choisie car elle marque une rupture dans l'ordre mondial et également dans l'orientalisme, Saïd affirme qu'à ce moment la discipline et l'institution orientalistes européennes se déplacent aux États-Unis et se disloquent au travers des diverses sciences humaines.¹⁰⁶

Les représentations de l'Orient ont été recherchées dans les 65 manuels de lecture française approuvés entre 1875 et 1945 par le CIP du Québec. Dans notre dépouillement, nous avons porté une attention particulière à la provenance du manuel, soit du Québec, soit de l'étranger (particulièrement de France), et à l'identité de l'auteur et de l'éditeur (laïc, religieux). En somme, le mémoire examine quelle est la place de l'Orient dans la représentation du monde (chapitre 2) et quelles représentations de cette altérité sont présentes dans les manuels de lecture (chapitre 3 et 4). Le mémoire s'attarde aussi à savoir s'il y a une évolution du traitement de l'Orient dans les manuels en fonction de l'année de publication et des caractéristiques des manuels (auteurs, éditeurs et population cible).

1.2.3 Méthodologie

La méthode d'analyse de contenu est, à notre sens, la façon la plus pertinente de répondre à notre question principale. Pour ce faire, nous avons d'abord composé une fiche d'analyse, recto-verso, qui était remplie durant le dépouillement de chaque manuel¹⁰⁷; 64 des 65 manuels de lecture ont été lus avec cette fiche en main.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 318.

¹⁰⁷ Deux exemples de cette fiche sont disponibles en annexe B.

¹⁰⁸ Il est à noter que le manuel 51 a été exclu de notre analyse après son dépouillement. Le manuel 51 (Frères maristes, *Cours de lecture - le tour du Canada - 5e et 6e années*, Montréal: FM et Granger, 1927, 570 p.) n'a pas été dépouillé de la même façon que les autres manuels du corpus. Le repérage des extraits sur l'Orient a été fait par reconnaissance de texte plutôt que par lecture complète du manuel. Des recherches avec les mots clés suivants ont été effectuées: arab*, turc, turq*, musul*, perse, mahom*, algérie, orient, jérusalem, maroc, syri*, tunis, irak, iran, liban, moise (sic), abraham. La raison de ce dépouillement rapide et partiel est que, compte tenu de la longueur du manuel et de son contenu uniquement canadien, il apparaissait évident que l'Orient n'y serait pas, ou peu, représenté. L'exclusion de ce manuel apporte nécessairement un biais dans la représentation du reste des régions du monde. Nous en sommes conscients.

Dans le mémoire que nous avons envisagé nous voulions observer les représentations de l'Orient dans les manuels scolaires québécois au tournant du XX^e siècle. Or, en débutant le dépouillement de nos sources, certaines réflexions nous ont obligé à élargir notre méthodologie, et, par conséquent, l'étendue de l'analyse. En effet, une fois les représentations de l'Orient découvertes, analysées, comparées à celles entretenues en Europe, que reste-il à dire ? Comment intégrer ces représentations dans une réflexion théorico-philosophique sur l'altérité ? Car, même si les représentations trouvées sont très lourdes de sens, la place que détient l'Orient dans le portrait du monde nous demeure inconnue. Nous aurions pu limiter notre recherche aux représentations de l'Orient uniquement, mais la portée interprétative de notre mémoire en aurait été grandement limitée. Notre thèse aurait même pu être invalidée si des chercheurs découvraient que la place de l'Orient dans les manuels de lecture était marginale.

C'est en vertu de ces réflexions que nous avons décidé d'observer l'ensemble des figures d'altérité, à la fois régions du monde et groupes ethniques ou religieux, dans les manuels de lecture. De cette façon, nous sommes en mesure de situer l'importance de l'Orient dans ce portrait du monde destiné aux écoliers. Il faut toutefois admettre que notre démarche demeure limitée à l'étendue d'un mémoire de maîtrise et qu'il ne s'agit pas ici de transformer notre analyse en thèse de doctorat. Ainsi, la représentation des autres figures d'altérité¹⁰⁹ n'a pas été analysée en profondeur, mais, comme nous le verrons au chapitre 2, nous sommes tout de même en mesure de dresser un portrait global du contenu des manuels. De plus, grâce à la base de données qui a été constituée durant le dépouillement, nous sommes à même de déterminer si il y avait des différences entre le contenu des manuels édités au Québec par des laïcs ou par des religieux et ceux importés d'Europe, ainsi qu'entre les manuels destinés aux écoliers les plus jeunes et à ceux des classes supérieures, finalement entre les manuels des congrégations masculines et ceux de la Congrégation de Notre-Dame.

¹⁰⁹ Les figures d'altérité entendues ici sont constituées de toutes les régions à l'exception de ce qui se rapporte au *Nous*, soit la géographie du Québec et du Canada et l'histoire du peuple canadien-français. Par contre, si, dans des passages sur l'histoire ou la géographie du Québec il est fait mention d'une autre région ou d'un autre peuple (par exemple, les Anglais ou les Amérindiens), le passage est comptabilisé. Ce choix s'inscrit dans notre perspective « altéritaire ». Dans notre analyse, nous avons voulu considéré comme un *Autre* tout ce qui n'est pas le *Nous* direct.

L'analyse de cette représentation des régions et des figures d'altérité est effectuée dans une perspective quantitative plutôt que qualitative. La méthodologie employée est la suivante : en dépouillant les manuels, chaque extrait ou mot¹¹⁰ qui réfère, même très brièvement, à une figure d'altérité est comptabilisé. Si, dans un extrait, plusieurs parties du monde sont mises en scène, l'extrait est compilé une fois pour chacune de ces régions. Par exemple, dans le manuel 46¹¹¹, cet extrait est comptabilisé dans les sections Orient, États-Unis, Inde et Brésil :

L'Egypte vante son Nil aux eaux limoneuses et fécondantes ; l'Inde vénère le Gange aux ondes sacrées ; le Brésil s'enorgueillit de l'Amazone aux flots immenses comme ceux de la mer ; les États-Unis célèbrent leur Mississipi aux vagues puissantes et troubles. Mais qui chantera les sentiments de fière tendresse du Canada pour son Saint-Laurent majestueux, aux nappes limpides, aux tourbillons redoutables, doux comme un ruisseau ou terrible comme l'Océan en furie ?¹¹²

De plus, la longueur des extraits n'est pas prise en compte pour notre recherche. À une phrase comme à trois pages correspond une occurrence dans la compilation. Cette méthode peut être considérée comme un biais puisque la réelle image du monde devrait être analysée selon la longueur des extraits et leur contenu. Or, comme mentionné précédemment, il ne s'agit pas ici du sujet principal de l'analyse mais bien d'un complément pour enrichir le mémoire.

Pour avoir une vue d'ensemble des différents manuels dépouillés, nous avons décidé d'inclure des composantes temporelle et catégorielle à notre analyse. Ainsi, la période historique des extraits retenus est inventoriée, lorsque cela s'applique. Un extrait peut être associé à l'une des périodes suivantes : Antiquité, Moyen-âge, Renaissance (XV^{ème}-XVI^{ème} siècles), XVII^{ème}, XVIII^{ème}, XIX^{ème} ou XX^{ème} siècle. Cela nous permet de savoir quelle

¹¹⁰ Les mots référant à l'Orient (ou aux autres figures d'altérité) se retrouvent, en partie, dans les syllabaires. Les autres mots retenus correspondent aux termes définis ou expliqués au début des lectures, dans les manuels plus avancés. Ces mots constituent le lexique relatif à la représentation du monde et ont été comptabilisés dans une section distincte.

¹¹¹ Pour faciliter l'écriture du mémoire, les références aux manuels sont composées comme suit : Manuel 35, p. 56. Les 65 manuels qui constituent notre corpus sont numérotés de 01 à 65. La liste des manuels avec leur code respectif peut être consultée en annexe A.

¹¹² Manuel 46, p. 3.

période historique revient le plus souvent dans un manuel donné et de comparer ce résultat avec l'ensemble du corpus. En ce qui concerne la dimension catégorielle, les extraits peuvent être classés, de façon non exclusive, dans les catégories suivantes : historique, fictif, descriptif, religieux, moral, biographique. Une fois de plus, l'intérêt d'inclure cette dimension dans notre analyse résulte du désir d'avoir une vue d'ensemble du corpus, de mieux connaître notre source et de formuler certaines hypothèses. Qu'est-ce que le corpus met le plus en scène : de la fiction ? de l'histoire ? des descriptions ? Et est-ce que le portrait de l'Orient suit les mêmes tendances que l'ensemble des représentations du monde ? En dernier lieu, les extraits sur l'Orient, ainsi que le lexique référant à cette région, ont été compilés dans notre base de données de façon exhaustive. C'est à partir de cette base que nous avons ensuite fait notre analyse.

1.3 Sources

Le manuel scolaire en tant que médium a déjà été étudié dans une précédente section. Nous l'observerons maintenant en tant que source principale de notre mémoire de maîtrise. Comme mentionné précédemment, les sources utilisées pour ce mémoire sont les 65 manuels de lecture française destinés aux écoliers des cours primaire, modèle, académique ou complémentaire¹¹³ approuvés par le CIP entre 1875 et 1945. Deux raisons expliquent le choix de la lecture parmi les différentes disciplines scolaires. D'abord, l'envergure d'un mémoire de maîtrise a limité le nombre de manuels pouvant être dépouillé. En ce sens, le contenu des manuels de lecture, en termes de représentation de l'Orient, s'est révélé suffisamment riche pour l'étendue d'un tel projet. En deuxième lieu, la grande différence de fonction entre les manuels de lecture et ceux de géographie, par exemple, a justifié notre choix de n'étudier que les premiers pour cette recherche. Pour constituer notre corpus d'études, nous avons utilisé le catalogue de manuels scolaires québécois constitué par Paul Aubin et son équipe, et

¹¹³ Le cours académique suivait, jusqu'en 1923, le cours primaire de quatre ans et le cours modèle de deux ans. Le cours complémentaire est une autre appellation qui correspond aux 7^e et 8^e années, celles-ci étant un prolongement du cours primaire de 6 ans.

disponible en ligne sur le site web de la bibliothèque de l'université Laval¹¹⁴. Pour constituer notre liste de manuels, nous avons utilisé les mots-clés « Français – lecture » (dans l'onglet Discipline), « APP » (pour « approbation » dans l'onglet Variables supplémentaires) pour la période allant de 1875 à 1945. De cette recherche sont issus 61 de nos manuels. Les quatre manuels qui complètent notre corpus sont les suivants : les trois premiers livres de la série Montpetit et le *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes* (1875) de Pierre Lagacé. Les trois premiers manuels ont été publiés en 1876 mais ont été approuvés en 1874. L'importance de la série de Montpetit et le fait qu'elle a été publiée après 1875 a justifié notre choix de l'inclure dans le corpus. Quand à lui, le manuel de Lagacé a été publié en 1875 mais fut approuvé en 1949 seulement.¹¹⁵ Nous avons tout de même décidé de l'inclure dans notre corpus car il est susceptible d'avoir été beaucoup utilisé¹¹⁶ et ce, durant une longue période. Serge Gagnon dit, à propos du manuel de Lagacé : « Il faut croire que ce manuel possédait d'indéniables qualités pédagogiques puisque ce vénérable ouvrage était encore en usage dans certains établissements du Québec au milieu du XX^e siècle.¹¹⁷ »

1.3.1 Le manuel de lecture

Il convient maintenant de répondre à la question : qu'est-ce qu'un manuel de lecture? En premier lieu, un manuel de lecture est une méthode de lecture (aussi appelée syllabaire) que l'on utilise pour enseigner la langue maternelle aux enfants des premières années du primaire. Les méthodes de lecture ou syllabaires sont souvent composés de plusieurs « leçons »

¹¹⁴ Paul Aubin, « Les manuels scolaires québécois », Bibliothèque de l'Université Laval : Base de données, <<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>> (09 novembre 2012).

¹¹⁵ Information tirée de *L'enseignement primaire*, 1, 9, sept. 1949, p. 79 cité dans Paul Aubin, « Les manuels scolaires québécois », Bibliothèque de l'Université Laval : Base de données, <<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>> (09 novembre 2012).

¹¹⁶ Entre autre parce qu'un deuxième manuel, du même auteur, mais destiné aux écoles normales et académiques et reprenant en grande partie le contenu du premier manuel, a été approuvé par le CIP en 1884.

¹¹⁷ Serge Gagnon, *Op. cit.*, p. 143.

chacune présentant une lettre ou un son différent. Chaque leçon est accompagnée de mots contenant la lettre ou le son étudié ainsi que de petites phrases d'exercices. Notre corpus comporte 17 manuels de ce type. Le deuxième type de manuel de lecture est celui qu'on qualifie de manuel de « lecture courante » ou de « lecture graduée » ou encore de « lecture à haute voix ». Les 48 autres manuels de notre corpus sont de ce type. Le manuel de lecture courante est essentiellement constitué de « lectures ». Une lecture est un texte de longueur variable, allant de une à plus de dix pages. Elle est souvent précédée d'une liste de mots à expliquer ou à prononcer, et est suivie, la plupart du temps, par des questions de compréhension, d'analyse et d'appréciation, élaborées selon le niveau d'études auquel s'adresse le manuel. Le contenu du manuel de lecture courante est particulier :

La suite des leçons de lecture [...] se présente par série de quatre leçons. La première traite un sujet de l'Histoire Sainte [...]. La deuxième leçon aborde un sujet sur les connaissances usuelles [...]. La troisième traite toujours un sujet historique et embrasse ainsi le programme complet de ce cours. La quatrième offre sous forme de poésies, une excellente occasion d'exercer la mémoire des élèves et de parfaire la diction.¹¹⁸

Sans être tous aussi religieux que les manuels des Frères maristes dont est tiré l'exemple, les manuels de notre corpus comporte tous ces types de contenu : histoire, géographie, connaissances usuelles, poésie, leçons d'hygiène ou de tempérance, connaissances techniques ou histoire scientifique. Ce contenu étant toujours accompagné de morale et de religion.

Le manuel de lecture est donc particulier par la fonction que revêt son contenu. Puisque les enfants doivent apprendre à lire, aussi bien choisir avec soin ce qu'on leur donne à lire! En effet, la discipline scolaire qu'est la lecture est utilisée pour inculquer des valeurs communes, des conduites normées, un sentiment national et un certain bagage de connaissances générales. « C'est que la littérature, [...] joue le rôle d'un corpus fondateur, source de sens à

¹¹⁸ Frères maristes, *Cours de lecture - 2e livre - deuxième année*, Montréal: FM et Granger, 1924, Préface.

partager, de valeurs à transmettre, qui requiert adhésion personnelle et gestes conviviaux, engage à des relectures indéfinies et transforme des textes lointains en mémoire vive¹¹⁹ ».

1.3.2 Les auteurs des manuels

Qui a rédigé les manuels de notre corpus? Les 65 manuels sont attribuables à 14 auteurs ou congrégations différentes (voir tableau 1.1 pour la répartition des manuels par auteur). Même si le contenu des manuels suit, règle générale, une ligne directrice semblable, certaines différences peuvent être relevées entre les auteurs. Il convient donc de présenter plus en détails certains auteurs ou congrégations ayant rédigé plusieurs manuels de notre corpus : André-Napoléon Montpetit, les Frères des écoles chrétiennes et la Congrégation de Notre-Dame.¹²⁰

Les cinq manuels de ce qu'on nomme « la série Montpetit » ont été publiés en 1876 et 1877 et ont été rédigés par André-Napoléon Montpetit, avocat et homme de lettres, père d'Édouard Montpetit. Ces manuels sont le résultat d'un concours lancé par le ministère de l'instruction publique en 1871 et constituent la première série de manuels de lecture approuvés par le CIP¹²¹. Les règles du concours se lisaient comme suit :

Concours pour la publication d'une série de livres de lecture en langue française pour les écoles catholiques.

Sur la recommandation du comité spécial de la section catholique romaine, chargé d'aviser aux moyens de pourvoir à la publication d'une série de livres de lecture en langue française, pour les écoles catholiques romaines, il a été résolu, à la dernière réunion du Conseil de l'Instruction Publique d'ouvrir un concours à cet effet, et ce concours est actuellement ouvert aux conditions suivantes :

¹¹⁹ A.-M. Chartier et J. Hebrard, *Discours sur la lecture*, Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou, (1989/2000), p. 212 cité dans Luc Maisonneuve, *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels. Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*, Paris : L'Harmattan, 2002, p. 85.

¹²⁰ D'autres particularités des manuels seront présentées au chapitre 2.

¹²¹ Le ministère de l'instruction publique est aboli en 1875 et remplacé par le Conseil de l'instruction publique.

1". La série devra se composer de cinq livres, trois pour les écoles élémentaires, et deux pour les écoles modèles et les académies.

[...]

Québec, 15 Novembre 1871. L. Giard, Secrétaire-Archiviste.¹²²

Les manuels de Montpetit constituent une exception dans notre corpus. En effet, ils sont les seuls à présenter un contenu basé sur l'idéologie bourgeoise et libérale de l'époque. Ces manuels ont particulièrement plu à Chauveau, premier ministre du Québec et ministre de l'instruction publique de 1867 à 1873. L'idéologie capitaliste se retrouve dans les manuels sans pour autant que « les rapports de classe ne [soient] exacerbés¹²³ ». Les manuels de Montpetit sont également ceux qui mettent le plus en scène la société industrielle de l'époque et le progrès technique.¹²⁴ Serge Gagnon présente bien la particularité de la série Montpetit en comparant ses manuels à ceux rédigés par le prêtre Lagacé à la même époque :

Prises globalement, les visions du monde du bourgeois et du prêtre ne coïncident pas tout à fait. Montpetit s'intéresse davantage aux destinées terrestres de l'écolier; le « progrès » va sauver l'humanité de la misère et de la criminalité. La vision proprement religieuse du destin fait de l'homme un pêcheur qui prie et s'amende pour mériter le Ciel.¹²⁵

Pour leur part, les Frères des écoles chrétiennes ont publié plus du cinquième de notre corpus. Les 14 manuels des FEC ont été publiés durant trois périodes précises : les quatre premiers manuels ont été publiés à la fin du XIX^e siècle (1875-1891), les cinq suivants entre 1916 et 1921 et les cinq derniers entre 1935 et 1938. Les manuels édités au XIX^e siècle sont grandement inspirés de manuels français composés par les FEC de France et publiés chez Mame et Tours.¹²⁶ Par contre, les éditions du XX^e siècle sont des compositions canadiennes.

¹²² Manuel 06, Préface, p. 3.

¹²³ Serge Gagnon, *Op. cit.*, p. 197.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 196-199.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 197.

¹²⁶ Nive Voisine, *Les Frères des Écoles chrétiennes au Canada : une ère de prospérité (II. 1880-1946)*, Sainte-Foy: A. Sigier, 1991, p. 391.

Tableau 1.1 : Répartition des manuels par auteur

Auteur	Nombre de manuels
1. Auteurs laïcs	
André-Napoléon Montpetit	5
T. Rochon	3
Marguerite Forest et Madeleine Ouimet	2
Jean-Baptiste Cloutier	1
Nérée Tremblay	1
2. Auteurs religieux ou congréganistes	
Frères des écoles chrétiennes	14
Congrégation Notre-Dame	13
Frères maristes	8
Frères de l'instruction chrétienne	4
Clercs de Saint-Viateur	4
J.-Roch Magnan	3
Pierre Lagacé	2
Frères du Sacré-Coeur	1
Frères de la charité	1

Source : Données compilées par l'auteur

Les manuels de lecture des FEC se distinguent d'une autre partie du corpus par leur ouverture au monde, et par une présence moins forte de religion dans les lectures¹²⁷. Ils mettent également « en valeur la modernité scientifique » avec jusqu'au deux tiers de leurs manuels « consacré[s] aux "connaissances usuelles" »¹²⁸. Un exemple illustre bien cette particularité des manuels des FEC. Une lecture sur l'américain Edison commence en signifiant que les enfants de pauvres laboureurs ou d'ouvriers ne devraient pas délaissier l'étude sur la raison qu'ils finiront comme leurs pères. La lecture rappelle que la volonté guide

¹²⁷ Si on les compare, par exemple, aux manuels des Frères du Sacré-Cœur et à ceux des Clercs de Saint-Viateur.

¹²⁸ Serge Gagnon, *Op. cit.*, p. 201.

l'homme, et qu'il est donc possible de rêver à plus. Voilà, en somme, l'exemple d'Edison.¹²⁹ Finalement, nous devons aussi préciser que les manuels des FEC étaient utilisés par les écoles laïques de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) entre 1915 et 1945.¹³⁰

Les manuels de la congrégation de Notre-Dame correspondent également à un cinquième de notre corpus. Ces 13 manuels ont été publiés à quatre périodes différentes : quatre à la fin du XIX^e siècle (1890-1898), trois en 1917-1918, un en 1933 et cinq en 1941. Selon Serge Gagnon, les manuels du tournant du XX^e siècle présentent la religion de façon plus chaleureuse, moins austère, que d'autres congrégations, par exemple les FSC.¹³¹ De plus, le contenu des manuels des CND se distingue du reste du corpus par des sections adressées directement aux filles qui traitent d'économie domestique et d'entretien ménager.¹³² Finalement, les cinq manuels de la fin de notre période présentent une réelle évolution par rapport aux manuels précédents. Ils sont moins ouverts au monde et proposent un contenu plus enfantin et moins informatif (histoire, connaissances usuelles...) qu'auparavant.

1.3.3 Limites du manuel comme source historique

Les manuels scolaires constituent une source pertinente mais non sans limites. En effet, il faut être sensible aux limites de cette source pour être en mesure de bien l'utiliser. Une étude sur les manuels scolaires ne nous permettra pas de savoir ce que la population québécoise pensait de l'Orient méditerranéen. L'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement intégré par l'esprit ne peut pas être défini par notre étude. Puis, il ne faut pas oublier le décalage qu'il devait y avoir entre ce qui était inscrit dans les manuels et ce qui était

¹²⁹ Manuel 40, p. 327-328.

¹³⁰ ACECM, Fonds du service des études CECM, Cote 01.01.01.08, « Liste des livres et fournitures de classe en usage dans les écoles dirigées par les laïques, (1915-1916) »; *Ibid.*, « La commission des écoles catholiques de Montréal - Livres fournis gratuitement - Résumé - Détails annexés, 26 mai 1945. » La dernière série de manuels de la CND était aussi fournie gratuitement aux écoles de la CECM en 1945.

¹³¹ Serge Gagnon, *Op. cit.*, p. 195.

¹³² Voir, entre autres, les manuels 22 et 63.

réellement enseigné. De même, d'autres visions de l'Orient, transmises par les médias, par l'Église, par les missionnaires canadiens-français, peuvent être en contradiction avec les représentations retrouvées dans les manuels de lecture.

En contre partie, soulignons que le manuel est un objet de pouvoir. Son influence sur les mentalités dépend des époques et de l'environnement. Mais cette influence, aussi minime soit-elle, est toujours présente. Or, au tournant du XIX^e siècle au Québec, il est possible de penser que cet objet culturel avait beaucoup d'influence et qu'il constituait, parfois, voire souvent, le seul livre à passer entre les mains de milliers de personnes. Ces constatations faites, il apparaît évident que le manuel constitue une source riche pour l'étude du XIX^e et du XX^e siècle. Les spécialistes de la société québécoise de cette période, de surcroît les historiens de l'éducation et d'histoire culturelle, doivent s'approprier cette source.

1.4 Conclusion

L'*Autre* se présente parfois comme un imaginaire. Thierry Hentsch l'illustre très bien en disant : « L'Orient est dans notre tête¹³³ ». La problématique de l'Orient comme figure imaginaire et comme altérité particulière est au cœur de la vision occidentale de cette région telle que nous l'analyserons dans ce mémoire. Nous espérons que l'analyse effectuée sera à même de pousser la réflexion plus loin sur la fonction de l'*Autre*, ici l'Orient, dans la construction de l'identité québécoise.

Par souci de cohérence et d'intelligibilité, l'étude de la représentation de l'Orient dans les manuels de lecture se fera en trois temps. D'abord, l'analyse s'intéressera au contenu des 65 manuels de lecture de notre corpus. En effet, comment et dans quelle mesure les différentes figures d'altérité sont-elles représentées dans les manuels? Quelle est la place de l'Orient dans ce portrait du monde? Ces questions seront au centre du chapitre 2 de ce mémoire. Par la suite, l'analyse des extraits sur l'Orient s'effectuera en deux temps. Le chapitre 3 s'intéressa aux représentations géographiques, historiques et chrétiennes de cette région particulière. Le point commun entre ces trois perspectives est qu'elles mettent toutes en scène

¹³³ Thierry Hentsch, *Op. cit.*, Paris : Éditions de Minuit, 1988, p. 7.

un Orient qui se veut « réel ». Ce chapitre mettra également en lumière l'intégration d'un certain orientalisme scientifique dans les manuels et la fonction particulière de l'Orient chrétien dans la construction identitaire. Pour sa part, le chapitre 4 démontrera comment les représentations de l'Orient retrouvées dans les manuels participent au discours littéraire de l'orientalisme européen. À ce moment, l'analyse s'attardera davantage à la littérature, historique et romantique, présente dans les manuels. En dernier lieu, la conclusion du mémoire portera sur la fonction particulière de la représentation de l'Orient dans la construction identitaire des jeunes québécois francophones.

CHAPITRE II

LES MANUELS DE LECTURE ET LA REPRÉSENTATION DU MONDE

L'observation du traitement des différentes figures d'altérité présentes dans les manuels de lecture vise à mieux comprendre le rôle et la place de l'Orient dans ce portrait du monde. Comme nous le verrons dans ce chapitre, la figure d'altérité, tel que nous l'entendons, peut se présenter comme une région ou un pays, comme un peuple ou comme un mélange de ces deux choses. Mais pourquoi considérer ces trois formes différentes comme étant toutes des figures d'altérité? La réponse se situe dans notre façon d'appréhender l'Orient. En effet, dans cette recherche l'Orient est à la fois une figure (l'Oriental) et une région. Comme nous allons le voir aux chapitres 3 et 4, l'altérité de l'Orient se retrouve à la fois dans sa dimension géographique et dans sa dimension humaine. Voilà pourquoi la représentation du monde que nous avons voulu observer dans les manuels de lecture comporte des régions (par exemple l'Europe) et des groupes humains (par exemple les Amérindiens). Dans ce chapitre, nous observerons en premier lieu l'importance et le rôle des différentes figures d'altérité dans les manuels. Nous étudierons ensuite les particularités des différents ensembles de manuels. Pour ce faire, nous analyserons les manuels par auteurs, par population cible et par année de publication.

2.1 Un contenu français et européen : la représentation du monde dans les manuels

Avant de pouvoir analyser en détail le poids de l'Orient dans le portrait du monde, il convient d'examiner, succinctement, le traitement des différentes figures d'altérité. Outre l'Orient, les grands ensembles pris en compte dans notre analyse sont la France, l'Angleterre, les États-Unis, l'Europe, l'Amérindien, le Juif et les régions non-occidentales.

2.1.1 La France : un référent incontournable et une influence notoire

La première impression que nous laisse le dépouillement de notre corpus est l'espace considérable occupé par la France dans les manuels de lecture. La place de la référence française dans les manuels se manifeste de plusieurs façons. D'abord, il y a les extraits traitant explicitement d'histoire française, de fictions ou de descriptions se situant sur le territoire français. Puis, il y a ceux qui, sans faire référence à la France, sont écrits par des auteurs français. Finalement, il y a les extraits qui traitent de l'histoire de la Nouvelle-France, et par le même fait, de l'histoire française. Dans notre inventaire, nous n'avons retenu que le premier type d'extrait. En effet, les extraits du second type n'entrant pas dans le portrait de la France, ils n'ont pas été comptabilisés. Pour ceux du troisième type, nous avons considéré qu'ils étaient intrinsèquement associés à l'histoire du *Nous* et qu'il serait biaisé de les colliger comme une représentation « altéritaire ».

Les extraits sur la France correspondent pour ainsi dire à plus d'un extrait sur cinq¹ (voir tableau 2.1). Du côté de la lexicographie, la France se situe approximativement à la même position, recueillant un peu plus du quart des occurrences (voir tableau 2.2). Comment analyser ces données ? D'abord, il faut mentionner que l'importance de la France n'est pas la même dépendant des ensembles de manuels. En observant les tendances par auteurs, il s'avère que certaines communautés religieuses sont plus francophiles que d'autres.² Ainsi en est-il des Clercs de Saint-Viateur, des Frères du Sacré-Coeur, de la Congrégation Notre-Dame et des Frères de l'instruction chrétienne. À l'opposé, certains auteurs mettent moins en scène la France, comme les Frères des écoles chrétiennes ou les auteurs laïcs. Finalement, dans certains manuels des Frères maristes, la France n'apparaît plus comme la référence principale, celle-ci se situant dans des proportions semblables à celle occupée par les Amérindiens ou l'Angleterre.

¹ Lorsque nous parlons d'une part des « extraits », il s'agit uniquement des passages référant à une partie du monde. Plusieurs lectures des manuels ne concernent aucune région du monde et sont purement d'ordre fictif ou moral.

² Nous observerons plus en détails ces tendances en 2.3.1.

Tableau 2.1 : La représentation du monde dans les manuels de lecture

Région ou figure d'altérité	Nombre d'extraits	Part du nombre total d'extraits retenus (en pourcentage)
France / Le Français	711	23,17
Angleterre / L'Anglais	287	9,35
Europe	904	29,46
États-Unis / L'Américain	212	6,91
Le Juif	22	0,72
L'Amérindien	263	8,57
Les régions non-occidentales	426	13,88
Orient / L'Oriental	244	7,95
TOTAL	3069	100

Source : Données compilées par l'auteur

Mais pourquoi la France est-elle si présente dans les manuels de lecture? Il faut déjà souligner que le manuel scolaire, en tant que source imprimée, relève du domaine des lettres et de la culture. Comme l'indique Philippe Garneau dans son mémoire de maîtrise, la France demeure une référence dans ce domaine.

Modèle et source d'inspiration pour les auteurs canadiens, la littérature française constitue une part importante des liens culturels qui existent entre les deux pays. Bien davantage que par l'émigration ou le commerce, c'est par l'imprimé que la France est présente au Canada.³

³ Garneau, Philippe, *Les relations entre la France et le Canada à la fin du XIX^e siècle : la revue Paris-Canada (1884-1909)*, Mémoire (M. en histoire) – Université du Québec à Montréal, 2008, p. 84.

Selon Garneau, dans les domaines des arts et de la culture, « la France est toujours considérée comme la mère patrie des Canadiens français⁴ ». Cette analyse apporte une première explication sur cette présence importante de la France dans notre corpus.

Tableau 2.2 : Le lexique référant aux figures d'altérité

Région ou figure d'altérité	Nombre de mots	Part du nombre total de mots retenus (en pourcentage)
France / Le Français	233	26,81
Angleterre / L'Anglais	33	3,80
Europe	279	32,11
États-Unis / L'Américain	36	4,14
Le Juif	23	2,65
L'Amérindien	40	4,60
Les régions non-occidentales	95	10,93
Orient / L'Oriental	130	14,96
TOTAL	869	100

Source : Données compilées par l'auteure

En deuxième lieu, notons que les communautés masculines éditrices de manuels sont, pour la plupart, venues de France. Durant la période étudiée, celles-ci avaient encore beaucoup de liens avec leur maison-mère métropolitaine. « Implantées au Québec depuis la France, les communautés, tout au moins pour les hommes, peuvent recycler localement du matériel pédagogique publié initialement par leurs confrères d'outre-mer.⁵ » Ainsi, les manuels publiés pouvaient soit être importés directement de la communauté-mère, soit être réimprimés ici à partir d'une édition française, ou encore adaptés pour convenir à un lectorat

⁴ *Ibid.*, p. 86.

⁵ Aubin, Paul, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*, 2001, p. 45.

canadien-français.⁶ Or, selon Aubin, l'importance de l'influence française dans la composition des manuels est difficilement perceptible, notamment parce que les communautés savaient bien camoufler leurs emprunts métropolitains.

Dans le chapitre « La "France et nous" : perceptions réciproques du Québec et de la France depuis deux siècles »⁷ de son ouvrage sur l'identité québécoise, Yvan Lamonde dresse le portrait de la perception de la France par la société québécoise, et inversement du Québec par la France, depuis le début du XIX^e siècle. Quoique particulièrement intéressant, le chapitre de Lamonde a ses lacunes. Tout au long de l'analyse, l'auteur ne mentionne pas une seule fois l'impact des communautés religieuses dans cette construction des rapports Québec-France. En ce sens, la thèse de Lamonde ne s'applique qu'à l'étude de la bourgeoisie laïque québécoise. Malgré cela, certains aspects soulevés dans son analyse ont des échos dans notre propre recherche, par exemple lorsque Lamonde cite Tardivel qui écrit, en 1879 :

Nous aimons la France d'autrefois, la France puissante, grande et glorieuse, la France fille aînée de l'Église; nous aimons aussi la France catholique de nos jours. Mais la France moderne, telle que la Révolution l'a faite, la France déchue de son antique splendeur, la France impie, la France républicaine, en un mot, ne nous inspire qu'un sentiment qui est un mélange d'horreur et de pitié.⁸

Ce qui se reflète dans les manuels scolaires, ce n'est pas l'antirépublicanisme décrit dans l'extrait, mais simplement la France aimée de Tardivel. En effet, la France mise en scène dans les manuels de lecture est, d'une part, cette France d'Ancien régime, pieuse et catholique. D'autre part, il s'agit également de la France contemporaine catholique, incarnée, entre autre, par l'écrivain Louis Veuillot. En somme, l'importance si grande de la France dans les manuels de lecture est indéniable.

⁶ *Ibid.*, p. 45-47.

⁷ Yvan Lamonde, « La "France et nous" : perceptions réciproques du Québec et de la France depuis deux siècles » dans *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec : Nota Bene, 2001, 137-165.

⁸ Jules-Paul Tardivel, « M. Raoul Frary », *Le Canadien*, 17 janvier 1879, cité dans *Ibid.*, p. 149.

2.1.2 L'Angleterre : la grande absente

La deuxième catégorie d'extraits que nous avons répertoriés sont réunis sous la rubrique « Angleterre ». Il s'agit des passages traitant spécifiquement de l'Angleterre ou des Anglais, mais également de ceux référant à l'Empire britannique et de ceux mettant en scène les Anglais en Amérique. Compte tenu que ces trois figures de l'Angleterre sont réunies dans notre analyse, nous pouvons affirmer que leur représentation dans les manuels de lecture est plutôt faible (voir tableau 2.1). Dans tous les ensembles de manuels observés (sauf exception), la part de l'Angleterre se situe entre 9 et 10%. Il n'y a que dans les manuels des Frères maristes que cette proportion atteint un sommet, avec 13%. Or, cela s'explique, en grande partie, par l'importance accrue de l'histoire de la Nouvelle-France, du Québec et du Canada dans certains manuels des FM. La figure de l'Anglais, tout comme celle de l'Amérindien, est donc susceptible d'avoir une plus grande exposition dans ces manuels.

Dans son chapitre intitulé « L'Angleterre dans la trame politique et culturelle du Québec », Yvan Lamonde affirme que les Canadiens font une différence « entre les Anglais d'Angleterre ou de Grande-Bretagne et les Anglais de la colonie⁹ ». Cette réflexion a certaines répercussions dans notre analyse. En effet, dans les manuels que nous avons dépouillés, il apparaît évident que la figure de l'Anglais de la colonie et celle de l'Angleterre comme puissance européenne ne sont pas les mêmes. Les extraits sur l'Angleterre sont plutôt neutres, voire admiratifs. Ils traitent surtout des découvertes scientifiques des Anglais et des ressources naturelles de leur pays (Newton et cie, industrialisation), des relations historiques de l'Angleterre avec la France (Guerre de Cent ans, mort de Jeanne d'Arc) ou avec l'Église (conversion de l'Angleterre), de ses liens commerciaux avec le Canada et de ses possessions coloniales dans le monde. Il semble en fait que le portrait de l'Angleterre métropolitaine est le portrait d'un pays occidental comme un autre, pas plus (voire moins) important que l'Italie ou l'Allemagne.¹⁰ Or, lorsqu'on met en scène l'Anglais en Amérique, le ton n'est plus le même. Même si celui-ci n'est pas toujours négatif ou agressif, il semble beaucoup plus ancré dans la

⁹ Yvan Lamonde, « L'Angleterre dans la trame politique et culturelle du Québec » dans *Op. cit.*, p. 171.

¹⁰ Voir section 2.1.4.

réalité conflictuelle canadienne. L'Anglais est représenté comme faisant partie d'une trame historique collective, et porte nécessairement le masque de l'envahisseur.

Dans son chapitre, Lamonde trace le rapport du Québec à l'Angleterre de 1760 à 1918. Selon lui, ce rapport a pris trois sens différents au cours de la période étudiée: une attitude cléricale de loyalisme, une tradition politique libérale et une tradition conservatrice. L'analyse de Lamonde accorde une certaine importance à l'influence culturelle de l'Angleterre au Québec. Comme les résultats de notre étude ne viennent pas entériner les thèses de Lamonde, il convient de préciser que le traitement de l'Angleterre dans les manuels, comme celui de la France précédemment, est influencé par les auteurs et les éditeurs de ces manuels, i.e. des religieux, pour la plupart, qui ne sont pas amateurs d'idéologie libérale. Chez les libéraux, comme Lamonde le souligne, le sentiment "d'appartenance" à l'Angleterre et une certaine admiration de celle-ci étaient plus perceptibles¹¹.

L'influence des manuels, quoique difficilement identifiable, est importante. Les manuels de lecture circulent dans les mains de centaines de milliers d'écoliers et constituent parfois l'un des seuls livres à entrer dans les foyers canadiens-français au tournant du XX^e siècle. Cette analyse de l'influence de l'Angleterre dans la politique et la culture québécoise mériterait de déborder le champ d'étude de Lamonde (qui est appréciable), pour y joindre une dimension analytique plus globale.

2.1.3 Des manuels sans référence américaine

L'intérêt des manuels de lecture pour les États-Unis est étonnamment faible. En effet, cette fédération d'États qui partage le continent nord-américain avec le Canada et le Mexique apparaît moins souvent que l'Orient dans les manuels (voir tableau 2.1). Pourquoi une si faible présence des États-Unis dans les manuels ? Ceux-ci ne seraient donc pas le véhicule

¹¹ Yvan Lamonde, *Op. cit.*, p. 191-193.

d'une certaine américanisation¹² du Québec, d'une fascination pour le voisin du sud ? Évoquons d'abord les contextes dans lesquels les États-Unis sont mentionnés. Les précisions sur ce pays sont données dans des lectures sur l'économie, l'industrie, les grands hommes (Washington, Edison) et l'histoire du Québec (bataille de Châteauguay) principalement. De plus, il est intéressant de remarquer que la proportion des extraits sur les États-Unis varie beaucoup d'un groupe d'auteurs à l'autre, ou d'une période historique à l'autre. Par exemple, dans les manuels de la CND et des FIC, les États-Unis recueillent à peine un extrait sur vingt¹³; à l'opposé, dans les manuels des FEC la représentation monte à 9,1% et dans quelques ouvrages des FM, elle atteint 14%. De plus, notons que l'intérêt porté aux États-Unis s'accroît après 1900.¹⁴

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées quant à cette faible présence des Américains. D'abord, notons une fois de plus le caractère religieux des auteurs des manuels. Plusieurs dépendent d'une maison-mère française et reprennent parfois en tout ou en partie les manuels publiés en France. Cette caractéristique peut expliquer, en partie, leur contenu. Aussi, il est intéressant d'examiner plus en détail les thèses, comme celle de Lamonde, sur l'américanité du Québec au XIX^e siècle pour jeter un éclairage nouveau sur nos résultats de recherche. Selon Lamonde, « au XIX^e siècle, la confrontation du Québec avec sa réalité nord-américaine trouve son apogée durant la décennie 1830; jamais n'a-t-on exprimé un tel attrait pour la réussite républicaine que représentent les États-Unis (Holmes, 1831; 1832 : 19-25, 1833 : 39-45).¹⁵»

¹² L'américanisation est l' « envahissement étranger – les États-Unis – du champ culturel et social qui provoquerait une dégradation morale de la culture canadienne-française ». Louis Dupont, « L'américanité québécoise : portée politique d'un courant d'interprétation » dans *L'américanité et les Amériques*, sous la dir. de Donald Cuccioletta, Saint-Nicolas : IQRC, 2001, p. 52.

¹³ Les États-Unis apparaissent dans 5,8% des extraits dans les manuels de la CND, et chez les FIC il s'agit de 5,2%.

¹⁴ Voir section 2.2.3 de ce chapitre.

¹⁵ Yvan Lamonde, *Op. cit.*, p. 35.

Cette apogée de l'attrait pour les États-Unis dont parle Lamonde a lieu durant la décennie 1830. Or, qu'en est-t-il au tournant du XX^e siècle? Lamonde écrit : « On assiste donc, de 1870 à 1895, à une multiplication des représentations militantes de la laideur et de l'infamie des États-Unis.¹⁶ » Renversement donc, qui permet de formuler une première hypothèse sur le silence des manuels scolaires de cette période. En effet, même si les manuels ne proposent pas un traitement militant des États-Unis (quoique quelques jugements moraux aient été retrouvés), le contexte évoqué par Lamonde peut apporter un premier éclaircissement.

Il faut toutefois demeurer prudent quant à la présence d'un certain américanisme dans les manuels. Ce n'est pas parce que les références aux États-Unis sont minimales que les thèmes relevant de l'américanisme le sont.

2.1.4 L'Europe : centre d'un Occident qui est nôtre

L'importance de l'Europe dans les manuels de lecture de notre corpus constitue probablement la donnée la plus surprenante de notre analyse. L'ensemble « Europe » recueille pratiquement un tiers des passages (voir tableau 2.1). Une fois de plus, les manuels ne sont pas uniformes, certains groupes se démarquant dans la représentation de l'Europe. Sur le rapport des auteurs des manuels, un seul groupe ressort réellement du lot. Il s'agit des FM qui mettent l'Europe à l'avant plan dans leur manuel avec plus d'un extrait sur trois. Il est intéressant de souligner que, dans ces manuels, 28,9% des extraits sur l'Europe concernent Rome et l'Italie. Mentionnons aussi que le traitement de l'Europe évolue dans le temps. Alors qu'avant 1900, les manuels mettent en scène l'Europe dans plus d'un extrait sur trois, après cette date cette part tombe à un peu plus d'un sur quatre (voir tableau 2.6).

¹⁶ *Ibid.*, p. 63.

Tableau 2.3 : Répartition des extraits sur l'Europe par région ou pays

Région/Pays	Nombre d'extraits
Rome	148
Italie	113
Allemagne	111
Europe	98
Grèce	92
Espagne	85
Russie	52
Belgique/Flandre	26
Irlande	21
Autriche	21
Écosse	20
Portugal	20
Suisse	17
Hollande/Pays-Bas	17
Suède	12
Pologne	11
Norvège	9
Hongrie	4
Gaule	3
Islande	3
Méditerranée	2
Laponie	2
Bulgarie	2
Autres ¹⁷	15
TOTAL	904

Source : Données compilées par l'auteur

Mais qu'est-ce que cet ensemble « Europe »? Essentiellement il s'agit de cinq États et du continent dans son ensemble, ces six entités recueillent près des trois-quarts des représentations. En ordre d'importance, il s'agit de Rome, de l'Italie, de l'Allemagne, de l'Europe en général, de la Grèce et de l'Espagne (voir tableau 2.3). Pour le quart restant, 32 régions ou pays se partagent les occurrences. Alors quelle Europe est représentée? Pour cet

¹⁷ Avec chacun une occurrence : Danemark, Luxembourg, Silésie, îles Canaries, Scandinavie, Alpes, Malte, Celtique, Férias, Vatican, Finlande, Balkans, Arménie, Roumanie, Serbie.

ensemble, nous ne pouvons pas dresser le portrait de ce qui est mis en scène car l'éventail des représentations est trop large. Il s'agit tout autant de fictions que d'évènements historiques, de descriptions physiques ou géographiques, de lectures biographiques...

Comment interpréter cette présence significative des pays de l'Europe et du continent en entier dans notre corpus? Nous évoquerons une hypothèse qui vise, une fois de plus, à enrichir l'analyse. Il nous semble que les manuels, par leur représentation du vieux continent, servent à affirmer une identité occidentale dont le foyer est encore l'Europe au tournant du XX^e siècle. Cette hypothèse tentera d'être confirmée, en partie, par l'analyse des représentations de l'Orient que nous effectuerons dans les chapitres 3 et 4¹⁸. Ce postulat s'appuie sur l'importance de l'Europe dans le corpus, mais également sur les caractéristiques du ton employé dans les extraits. L'Europe n'est, essentiellement, pas un *Autre*. Il y a une certaine assimilation de l'histoire de l'Europe au *Nous* collectif. Les manuels donnent l'impression qu'on veut dire à l'écolier que le Québec participe à la longue histoire occidentale : la Grèce et la Rome antiques, les grandes découvertes (C. Colomb), l'Europe catholique, etc.¹⁹ Finalement, ajoutons que ce portrait du monde, transmis par les manuels, est principalement littéraire, et qu'à ce niveau, la référence demeure européenne.

2.1.5 D'autres figures : l'Asie, l'Afrique, l'Amérique, l'Océanie, le Juif

En plus de représenter l'Occident, compris comme les ensembles « France », « Angleterre », « États-Unis » et « Europe » précédemment étudiés, les manuels scolaires offrent une certaine vision des régions non-occidentales. Outre l'Orient, principal sujet de notre étude, les manuels dressent le portrait de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique²⁰ et de

¹⁸ En répondant à la question : L'Orient québécois est-il l'Orient européen?

¹⁹ Ce rapprochement est illustré, entre autre, dans une poésie non signée sur la bataille de Châteauguay: « *Châteauguay*, sur tes bords tranquilles /On contemple un fait merveilleux; /Ainsi qu'au front des *Thermopyles*/ S'y dessine un nom glorieux. » Le terme Thermopyles est ainsi défini au-dessus du poème : « étroit passage dans les montagnes de la Grèce, où Léonidas, avec 300 soldats, lutta contre une puissante armée. » Manuel 37, p. 210.

²⁰ Le terme Amérique concerne ici l'ensemble des références au continent américain (Nord, Sud et centre) et qui n'ont pas été répertoriées dans les catégories États-Unis ou Angleterre.

l'Océanie. Toutes ces régions représentent, à leur façon, un *Autre* pour le Québec. Mais quelle signification revêt chacune de ces altérités? Et comment interpréter l'importance de l'altérité orientale au regard de celles-ci? D'abord, notons que les différentes régions n'occupent pas la même place dans les manuels. En effet, l'Asie arrive en tête avec 43% des extraits sur ces régions, suivies par les Amériques (36%)²¹, par l'Afrique (16%) et finalement par l'Océanie (3%). Réunies, ces régions récoltent un peu moins de 14% du total des extraits (voir tableau 2.1).

L'intérêt porté à l'Asie mérite d'être plus longuement étudié. Récoltant 6% de tous les extraits, cet ensemble obtient un résultat légèrement inférieur à celui de l'Orient (voir tableau 2.1). Dans cette optique, comment pouvons-nous différencier ces deux ensembles et proposer que l'Orient est un *Autre* fondamental au Québec? Quelles caractéristiques permettent de faire porter à l'Orient une telle profondeur d'interprétation, et pas à l'Asie? D'abord, il importe de préciser ce qui est entendu par « Asie ». L'Asie représentée dans les manuels scolaires est essentiellement constituée de l'Inde, de la Chine, du Japon et de la région « Asie » (voir tableau 2.4). Cette Asie diffère du portrait de l'Orient par l'absence presque totale de personnification dans les extraits concernés. Alors que l'imaginaire oriental est constitué par la description et la participation de personnages arabes/turcs/musulmans aux événements racontés, les extraits qui traitent de l'Asie sont pour la plupart descriptifs. Quelques extraits sur les Hindous, les Chinois ou les Japonais ont été repérés, mais leur portée demeure peu significative dans l'ensemble des extraits sur l'Asie. Celle-ci apparaît souvent dans les manuels comme un territoire connu et colonisé, quelquefois en voie de conversion (par les missions catholiques). L'histoire de la civilisation chinoise est aussi soulignée à quelques reprises, par exemple pour comparer le système de poste moderne avec celui des Chinois de l'Antiquité.²²

²¹ Les références aux Amériques se distinguent en deux groupes : Amérique latine (19% des extraits des régions non-occidentales) et les références à l'Amérique en général (17%). Pour les besoins de notre étude, le groupe « régions non-occidentales » n'inclut pas les extraits sur l'Orient.

²² « Les Chinois avaient donc précédé tous les peuples modernes dans l'établissement d'un service postal régulier. Ce service était même plus rapide et plus largement organisé que ceux des Perses et des Romains; mais, comme chez ces derniers, le chef de l'État en avait la jouissance exclusive. » dans manuel 08, p. 117.

Tableau 2.4 : Répartition des extraits sur l'Asie par région, pays ou peuple.

Région/Pays/Peuple	Nombre d'extraits
Inde	57
Chine	46
Asie	35
Japon	29
Thibet [sic]	3
Crimée	3
Malaisie	2
Bengale	2
Huns	1
Mont Oural	1
Philippines	1
Tahiti [sic]	1
Mongolie	1
Île Ceylan	1
TOTAL	183

Source : Données compilées par l'auteur

L'absence de l'*Autre* par l'inexistence de son visage que nous avons relevée pour les extraits sur l'Asie s'applique aussi aux autres régions non-occidentales : Amérique latine, Amérique, Afrique, Océanie. La majorité des extraits sur ces régions est descriptive, traitant de ressources naturelles ou de géographie. À cet égard, il apparaît évident que l'Orient occupe une place particulière dans la présentation des mondes non-occidentaux à l'écolier.

Finalement, il est pertinent de mentionner que le « Juif » ou la tradition hébraïque sont apparus assez souvent dans les manuels pour que nous les comptabilisions. Sans pouvoir classer ces extraits dans une région géographique particulière (par l'histoire particulière du peuple juif), nous les avons répertoriés séparément. Ils constituent 0,72% de tous les passages (voir tableau 2.1).

2.1.6 L'Amérindien : un *Autre* qui est nôtre

La représentation de l'Amérindien dans les manuels de lecture est particulière. Avec un peu moins d'un extrait sur dix (voir tableau 2.1), la figure de l'Amérindien est la troisième en importance.²³ Or, ce résultat n'est, en somme, qu'une apparence. Rarement évoqués pour eux-mêmes, les Amérindiens apparaissent essentiellement comme les acteurs secondaires de notre histoire. Divisé entre l'*Autre* ennemi (Iroquois) et l'*Autre* ami (Algonquins et d'autres nations), l'Amérindien prend également une position duelle, entre l'*Autre* et le Soi, lorsqu'il se convertit au catholicisme. En effet, un certain respect de l'Amérindien converti est perceptible dans les extraits. De plus, il est à noter que l'Amérindien est essentiellement représenté dans des extraits historiques du XVII^e siècle. Il apparaît comme un *Autre* révolu, figé dans le temps héroïque de l'établissement des Français (ancêtres) en Nouvelle-France.

Des auteurs ont déjà étudié la représentation de l'Amérindien dans les manuels scolaires.²⁴ Dans l'ouvrage *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, les auteurs confirment que « les autochtones n'ont de place dans les manuels qu'en fonction de leurs relations avec les Blancs²⁵ ». Selon Vincent et Arcand, la différence dans la présentation des Amérindiens entre les manuels de la première moitié du XX^e siècle et ceux des décennies suivantes n'est pas énorme. « Des "pauvres Indiens" qu'il fallait évangéliser et faire entrer dans la grande famille de l'Église, les Amérindiens sont devenus des pauvres types qu'il faut moderniser et faire participer pleinement au développement du Québec²⁶ ». Cette étude, certes appréciable, s'est

²³ Le groupe « Amérindien » arrive derrière la France (23,17%) et l'Angleterre (9,35%) avec 8,57% des extraits. Nous n'avons pas comptabilisé l'Europe ou les régions non-occidentales comme un seul groupe. Nous avons plutôt consulté les résultats séparés des différents pays/régions (voir tableau 2.3 et 2.4).

²⁴ Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, LaSalle : Hurtubise, 1979, 334 p. ; Christian Laville, « Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », *Traces*, 29, 2 (mars-juin 1991), p. 26-33.

²⁵ Francine Fournier, « Préface » dans Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *Op. cit.*, p. 7.

²⁶ Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *Op. cit.*, p. 323.

surtout intéressée aux manuels qui lui étaient contemporains (deuxième moitié du XX^e siècle). La pertinence de réaliser une étude historique sur les représentations des Amérindiens dans les manuels scolaires (XIX^e-XX^e siècle) est évidente. Quoique nos résultats et le caractère élémentaire de cette partie de notre étude nous posent certaines limites interprétatives, nous pouvons affirmer que la figure de l'Amérindien constitue un *Autre* tout à fait particulier dans l'histoire du Québec.

2.1.7 L'Orient : quelle place dans cette mosaïque du monde?

L'intérêt d'avoir compilé les allusions à toutes les figures d'altérité se concrétise ici. En effet, grâce à cette méthode, nous pouvons mettre en évidence la place de l'Orient dans la mosaïque du monde présentée dans les manuels de lecture. Ainsi, nous pouvons déjà affirmer que la place de l'Orient dans celle-ci revêt un caractère particulier. Avec près de 8% des extraits (voir tableau 2.1), l'Orient est le deuxième groupe non-occidental en importance (derrière les Amérindiens). Considérant l'histoire du Québec et la distance géographique le séparant de l'Orient, il n'est pas étonnant de voir que les Amérindiens constituent une altérité plus présente.

Pareillement aux autres régions du monde, certaines tendances peuvent être observées. Notons d'abord qu'en général, la proportion d'extraits sur l'Orient est relativement stable dans les différents ensembles de manuels. Quelques groupes se distinguent toutefois. Les FM et les FSC ne traitent pratiquement pas de l'Orient dans leurs manuels. De plus, les manuels rédigés par des prêtres sont également plutôt pauvres en représentations de l'Orient. À l'opposé, les auteurs laïcs et les CSV semblent plus portés à inclure des passages sur l'Orient dans leurs manuels. Dans les manuels de ces deux groupes, cette région récolte entre 13% et 14% des extraits.²⁷ Or, il ne faut pas être dupe, si les manuels des Clercs de Saint-Viateur sont si riches c'est que plusieurs de leurs lectures mettent en scène des épisodes de l'Ancien testament ou de la vie des premiers saints chrétiens.

²⁷ Voir section 2.2.1 pour une analyse plus approfondie.

Comme nous l'avons déjà exprimé, nous soutenons que même dans la société québécoise l'Orient est une figure altéritaire primordiale. Cette hypothèse commence à se matérialiser. Or, certaines nuances doivent déjà être mentionnées. En analysant nos données, il nous est apparu que l'Orient n'est pas qu'altérité. Dans certaines circonstances il s'intègre à la définition du *Nous*. Il incarne une tradition commune, connue et sacrée. En effet, dans les manuels de lecture analysés, plusieurs Orients ont été repérés. Il y a d'abord l'Orient géographique, celui d'où provient le café, la céréale de sarrasin, celui des pyramides d'Égypte et des déserts. Puis, il y a l'Orient ancien qui est plus ou moins assimilé à un certain passé de l'humanité commun à tous. Il y a bien sûr l'Orient littéraire, imaginaire et historique, très proche de l'Orient décrit par Saïd et Hentsch. Finalement, il y a l'Orient biblique et chrétien. Cette dernière forme d'évocation de l'Orient ne peut être incluse dans notre thèse d'un Orient figure de l'*Autre*. En effet, la mise en scène d'épisodes de l'Ancien testament ou d'évènements des premiers siècles de l'ère chrétienne pose la question d'un Orient figure de Soi. Cette thèse sera analysée en détail au chapitre 3.

Nous venons de dresser un premier portrait de notre corpus de manuels. Il apparaît évident que, si nous excluons la référence identitaire canadienne-française, la première référence qu'ils contiennent est française. Nous avons ensuite vu que l'importance de l'Angleterre et des États-Unis dans ces manuels est plutôt limitée. Le caractère littéraire de ceux-ci peut être mis en compte pour expliquer, en partie, cette absence des références anglo-américaines. L'identité des auteurs des manuels peut aussi éclairer cette absence. Puis, l'analyse que nous avons effectuée de la représentation de l'Europe nous a mené à croire que le vieux continent constitue le noyau de l'Occident auquel se rattache le Québec. La part occupée par les mondes non-occidentaux et par la composante amérindienne dans les manuels a aussi été évoquée. Finalement, l'analyse de la place de l'Orient a été amorcée. Pour enrichir ce premier tour d'horizon, il convient maintenant d'étudier les caractéristiques particulières des différents groupes de manuels.

2.2 Particularités des différents ensembles de manuels

L'ensemble des manuels du corpus ne constitue pas un tout homogène. Certains manuels sont ouverts sur le monde, d'autres sont très conservateurs, certains sont francophiles, voire

carrément français, alors que d'autres sont nationalistes. Ces différences doivent être mises au jour avant de procéder à l'analyse approfondie des représentations de l'Orient. Ainsi, nous établirons un portrait des manuels par auteurs, par niveau d'études et par période historique.

2.2.1 Un contenu personnalisé : l'influence de l'auteur

Tout au long du dépouillement, nous avons remarqué certaines tendances à l'intérieur de manuels rédigés par le même auteur, ou la même congrégation. En premier lieu, étudions le corpus rédigé par les sœurs de la Congrégation de Notre-Dame. Celles-ci ont signé treize manuels de notre corpus. La première caractéristique de ces manuels est qu'ils sont particulièrement francophiles. Ce détail est intéressant compte tenu que la CND n'est pas une communauté française. Ainsi, il est difficile de savoir si elle a repris le contenu de manuels français. Il faudrait explorer davantage cette avenue pour comprendre la présence aussi marquée de la France dans ces manuels. Pour les autres régions du monde, notons que l'Europe et les États-Unis sont légèrement moins représentés que dans l'ensemble des manuels, alors que les Amérindiens le sont un peu plus. Également, il est à remarquer que les passages sur l'Antiquité sont moins fréquents alors que ceux se déroulant au Moyen-âge, au XIX^e siècle et au XX^e siècle sont plus nombreux. Pour ce qui est de l'Orient, les manuels des CND se divisent en deux ensembles : les manuels destinés aux premières années du primaire puis ceux visant les classes supérieures. Les premiers manuels mettent en scène l'Orient géographique alors que le deuxième groupe traite plutôt d'un Orient littéraire, romantique et historique.

Pour leur part, les manuels des Clercs de Saint-Viateur ne sont pas simplement francophiles, ils sont carrément français. Les quatre manuels des CSV de notre corpus sont signés E. Robert, soit le pseudonyme d'Abel Fabre, viatorien français. Ainsi, il y a de bonnes raisons de croire que ces manuels sont français dans leur contenu même s'ils sont officiellement des éditions québécoises. Selon l'archiviste des CSV, Wilfrid Bernier, même si le manuel 14 (1884) contient des extraits « canadiens » il s'agit tout de même d'un manuel

d'Abel Fabre qui a simplement été adapté pour le public québécois.²⁸ Compte tenu de la provenance de ces manuels, et de la nature de leur contenu essentiellement religieux²⁹, il n'est pas surprenant que les États-Unis et les Amérindiens y soient très peu, voire pas, représentés. Aussi, c'est pour les mêmes raisons que les extraits moraux et religieux y sont beaucoup plus nombreux que dans les autres manuels (30% et 10%). Lorsque l'on regarde de près le traitement de l'Orient, nous remarquons que ces tendances s'accroissent, les extraits à caractère religieux représentant près de la moitié des passages, et les extraits moraux 43%. L'Orient mis en scène ici, contrairement à l'ensemble des manuels, est essentiellement un Orient biblique et chrétien. En parallèle, quelques rares extraits réfèrent à un Orient littéraire ou géographique.

Les Frères de l'instruction chrétienne ont vu quatre de leurs manuels de lecture approuvés par le CIP tout au long de notre période. Ces ouvrages sont destinés à quatre niveaux d'études différents.³⁰ En général, les manuels des FIC sont également francophiles. Les États-Unis et les régions non-occidentales (excepté l'Orient) pâtissent de cet intérêt accru pour la France. Pour leur part, les Amérindiens obtiennent une forte représentation (11%) qui est due, en bonne partie, à la présence de passages sur l'histoire de la Nouvelle-France. En fait foi le nombre de passages sur le XVII^e siècle dans ces manuels (37%). Notons aussi que les manuels des FIC sont moins religieux et moins moraux que l'ensemble du corpus. Cette tendance se retrouve aussi dans les passages sur l'Orient. En effet, très peu de passages sont associés à l'Orient biblique ou chrétien. La plupart des extraits ont trait à l'Orient littéraire.³¹

²⁸ Au printemps 2012, nous nous sommes déplacée aux archives des CSV à Joliette. L'archiviste, M. Bernier, nous a renseignée sur la nature du pseudonyme E. Robert. Nous l'en remercions.

²⁹ Il est important de mentionner que même si la majorité des manuels ont été rédigés par des auteurs religieux ou congréganistes, tous n'intègrent pas la religion de la même façon dans leurs manuels. Certains, comme les CSV, font de leurs livres de lecture des livres religieux. D'autres, comme les FIC ou les FEC, se contentent de faire allusion à la religion à quelques reprises seulement, consacrant l'essentiel de leurs manuels à des lectures scientifiques, littéraires, historiques ou usuelles.

³⁰ Une méthode de lecture (manuel 34), un livre pour le cours élémentaire (36), un destiné au cours moyen (38) et un pour le cours complémentaire (45).

³¹ 35 extraits sur 51 sont associés à la littérature sur l'Orient.

Chez les Frères du Sacré-Cœur, dont quatre manuels de lecture ont été approuvés, on retrouve aussi plusieurs niveaux d'études³². Dans ces manuels très francophiles³³, l'Orient n'occupe pas une place de choix (3%). Or, le reste des régions non-occidentales ne fait guère mieux, l'Asie ne récoltant pas plus d'extraits que l'Orient. De plus, dans les représentations de l'Orient retrouvées, une certaine homogénéité se remarque. Il y a très peu de références à la géographie de l'Orient et il n'y a aucune allusion à l'histoire ancienne de l'Orient ou à l'histoire chrétienne et biblique de cette région. La majorité des extraits participent plutôt d'une représentation romantique, historique et imaginative de l'Orient.

De leur côté, les Frères maristes ont publié huit manuels de lecture approuvés par le CIP durant la période observée. Or, ces manuels doivent d'ores et déjà être considérés comme faisant partie de deux groupes distincts : le premier d'inspiration ou de provenance française, et le deuxième de composition canadienne. Certains indices³⁴ nous portent à croire que les trois premiers manuels des FM sont français, dans leur contenu du moins. En fait foi, la différence flagrante dans la représentation du monde avec les manuels subséquents (voir tableau 2.5). Pour les manuels suivants, l'importance du Canada va grandissant pour culminer avec le manuel 51, « Cours de lecture - le tour du Canada - 5e et 6e années », en 1927. Même si les représentations du monde diffèrent grandement entre ces deux groupes de manuels, la caractéristique qu'ils partagent est la constance de l'importance accordée à l'Orient dans ceux-ci. De plus, les quelques apparitions de l'Orient dans ces deux groupes de manuels évoquent son histoire biblique.

³² Un syllabaire (manuel 23), un livre du cours élémentaire (22), un destiné au cours moyen (24) et un du cours supérieur (33).

³³ 31% des extraits concerne la France.

³⁴ Les manuels 18 et 19 en sont, respectivement, à leur treizième et trente-septième édition, ce qui serait pratiquement impossible pour des manuels réellement canadiens-français. De plus, sur la page de garde du manuel 18 il y a deux approbations l'une par l'archevêché de Lyon et l'autre par l'évêque de Valence (toutes deux datées de 1877). Finalement, sur le manuel 35 il est indiqué "Procure des Frères Maristes, Iberville, P. Q. Canada. (Lyon, imprimerie Vitte)".

Tableau 2.5 : Les deux types de manuels des FM³⁵

	Manuels français	Manuels canadiens
1. Part de tous les extraits – figures d’altérité		
France	21,3	12,1
Angleterre	8	16,1
États-Unis	1,3	12,9
Orient	8	6,5
Europe	48	23,4
Monde*	9,3	5,7
Amérindien	4	23,3
Juif	0	0
2. Part de tous les extraits - temps historique		
Antiquité	25,7	13,9
Moyen-âge	11,4	1,3
Renaissance	31,4	9,8
XVII^e	14,3	35
XVIII^e	0	0
XIX^e	5,7	7,5
XX^e	0	5

Monde* : régions non-occidentales

Source : Données compilées par l’auteur

Les auteurs laïcs sont plutôt minoritaires dans notre corpus. En tout, seulement 12 des 65 manuels approuvés par le CIP sont rédigés par des laïcs. Qui plus est, aucun de ces manuels n’a été approuvé entre 1905 et 1940. Les manuels de ces auteurs se distinguent du corpus par

³⁵ Dans ce tableau, notons la grande différence dans les représentations de la France, de l’Angleterre, de l’Europe, des États-Unis et des Amérindiens. De plus, l’énorme part accordée aux extraits du XVII^e siècle dans les manuels canadiens s’explique par l’importance de l’histoire de la Nouvelle-France dans ceux-ci. Il est à noter que nous n’avons pas inclus le manuel 51 dans notre tableau, puisque celui-ci n’a pas été dépouillé.

l'importance de l'Orient dans leur portrait du monde. En fait, la part gagnée par l'Orient (14,9%) dans la répartition des passages se traduit par un intérêt moins marqué pour la France (18,2%). La particularité de ces manuels, quant à la place de l'Orient, ne s'arrête pas là. Son importance, en comparaison aux autres régions non-occidentales, est frappante. Ces dernières récoltent exactement le même nombre d'extraits (49) et l'Asie, deuxième région non-occidentale en importance, n'obtient que 6,1% de tous les extraits. Dans ce contexte, l'Orient apparaît clairement comme une référence. Or est-elle altéraitrice ou identitaire? Cela reste à déterminer, car l'Orient représenté dans cet ensemble de manuels n'est pas homogène. Il s'agit à la fois d'un Orient littéraire, historique et romantique, et d'un Orient biblique ou géographique. Finalement, il est à noter que dans cet ensemble de manuels laïcs, les extraits sur l'Orient se retrouvent presque exclusivement dans la série de manuels de Montpetit publiée entre 1875 et 1877.³⁶ Les autres manuels ne sont pas pour autant dénués de références à l'Orient. En effet, la majorité du lexique référant à cette figure d'altérité ne se retrouve pas dans les manuels de Montpetit (seulement 3 des 17 termes).

Pour terminer cette analyse par auteur, portons notre attention sur les manuels rédigés par le prêtre Magnan (3 manuels) et sur ceux des FEC (14 manuels). Ce qui est intéressant avec les manuels de Magnan, ce n'est pas tant la place de l'Orient dans le portrait du monde (puisqu'elle se situe pratiquement sur la moyenne du corpus), mais plutôt son importance par rapport aux autres régions non-occidentales. L'Orient (8,3%) apparaît plus souvent que tout le reste du monde non-occidental (7%). En ce sens, dans les manuels de Magnan, où l'Orient littéraire prédomine sur l'Orient biblique ou géographique, il devient tout à fait possible d'avancer la thèse d'un Orient comme altérité radicale pour le Québec. Les manuels de Magnan peuvent aussi être interprétés comme mettant en scène, principalement, le monde occidental.³⁷

³⁶ À l'exception de cinq extraits sur l'Orient biblique dans les manuels de Rochon (manuels 31 et 32).

³⁷ Il deviendrait intéressant, à ce niveau, de dissocier le *Nous* québécois du *Nous* occidental et d'analyser les représentations de l'Europe, de la France, de l'Angleterre et des États-Unis comme des altérités.

Pour terminer, dans le cas des manuels des FEC, certaines particularités ont été repérées. D'abord, ces manuels sont beaucoup moins portés à mettre en scène la France que le reste du corpus. Ainsi, même si Aubin croit que, avant 1900, les FEC ont emprunté aux manuels composés par leurs homologues français, ce n'est certainement pas le contenu référant à la France qui a été reproduit dans les manuels québécois.³⁸ De plus, les manuels des FEC sont très portés à mettre en scène les différentes figures d'altérité³⁹, et particulièrement les régions non-occidentales (plus d'un quart des extraits, en incluant l'Orient). Ces particularités se remarquent aussi lorsqu'on observe le lexique utilisé par les manuels des FEC. Une première hypothèse quant à ces découvertes pourrait être que la présence des FEC dans plusieurs régions du monde à cette époque a permis des contacts qui ont pu influencer les rédacteurs de manuels.⁴⁰

2.2.2 Des syllabaires aux lectures littéraires

Les caractéristiques de notre corpus de manuels de lecture ne se situent pas seulement du côté des auteurs. Certaines différences peuvent également être mentionnées quant au niveau d'études auquel sont destinés les manuels. Nous avons divisé notre corpus en trois grands ensembles : les syllabaires ou méthodes de lecture (17 manuels), les manuels destinés aux écoliers de 2^{ème} et 3^{ème} années (20 manuels) et les manuels destinés aux élèves plus avancés (27 manuels).

Les trois extraits présents dans les manuels d'introduction à la lecture concernent la France (2 extraits) et l'Amérindien. Dans ces manuels, c'est principalement une lexicographie associée aux figures d'altérité que nous retrouvons. En effet, les différentes leçons sur les lettres de l'alphabet prennent parfois comme exemple des noms communs ou

³⁸ Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec », *Histoire de l'éducation*, [En ligne], 85 | 2000, mis en ligne le 23 mars 2009, Consulté le 26 juin 2012. URL : /index1232.html ; DOI : 10.4000/histoireeducation.1232.

³⁹ Cette importance se calcule en divisant le nombre d'extraits total par le nombre de pages.

⁴⁰ Guy Lapperrière, *Les congrégations religieuses. De la France au Québec : Au plus fort de la tourmente, 1901-1904*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 243.

propres qui sont associées à une figure d'altérité. Ainsi, le lexique sur l'Orient représente un cinquième de tout le lexique dans les manuels de lecture destinés aux élèves de 1^{ère} année. Dans ce lexique, notons que les mots réfèrent surtout à la géographie et à l'ethnologie de l'Orient. L'Orient biblique y occupe aussi une certaine place.

La particularité des manuels de 2^{ème} et 3^{ème} années est l'importance accordée aux Amérindiens dans les extraits, ce qui laisse supposer qu'ils sont plus portés à mettre en scène l'histoire nationale⁴¹. Cette hypothèse serait logique considérant qu'il s'agit de manuels s'adressant à de jeunes écoliers. Dans ces manuels, en comparaison à l'ensemble du corpus, l'Orient est moins représenté dans le lexique utilisé (11,3%) alors qu'il l'est davantage dans les passages repérés (10,8%). Or, l'importance d'un Orient littéraire et historique y est plutôt mince. Ces manuels évoquent plutôt un Orient géographique et biblique.

Enfin, dans les manuels destinés aux élèves plus avancés, aucune région ne se distingue par rapport aux résultats de l'ensemble du corpus. Par contre, en comparaison aux manuels de 2^{ème} et 3^{ème} années, la part accordée à l'Amérindien baisse considérablement.⁴² Dans ces manuels, la place de l'Orient ne se distingue pas de la moyenne de tous les manuels. La différence majeure entre ces manuels plus élaborés et ceux précédemment étudiés est le type d'Orient représenté. Il apparaît clair que l'Orient porte la marque de l'imaginaire et de l'histoire dans ces ouvrages (plus d'un extrait sur deux). La géographie, l'histoire ancienne ou biblique de l'Orient ne sont pas pour autant écartés, mais leur présence est moins incontournable que dans les manuels destinés aux 2^{ème} et 3^{ème} années⁴³.

⁴¹ Rappelons que les extraits sur les Amérindiens se retrouvent, en très grande majorité, dans des lectures sur l'histoire de la Nouvelle-France.

⁴² Passant de 13,1% à 7,6% des extraits.

⁴³ Les Orient géographique, ancien ou biblique/chrétien recueillent respectivement 26%, 9% et 22% de tous les extraits sur l'Orient.

2.2.3 Trois périodes, trois tendances : 1875-1900, 1901-1930, 1931-1945

Nous proposons finalement une analyse du corpus selon les périodes de publication. En effet, l'étendue de notre étude étant particulièrement longue, il apparaît nécessaire de vérifier si les résultats obtenus sont différents entre le début de la période et la fin. D'ores et déjà nous pouvons affirmer que trois périodes se distinguent : 1875-1900, 1901-1930, 1931-1945. Non seulement ces périodes se différencient quant à la représentation de l'Orient, mais également quant à celle des autres figures d'altérité. Le tableau 2.6 présente la répartition des extraits entre les trois périodes.

Tableau 2.6 : Répartition de tous les extraits par figure d'altérité et par année de publication des manuels (en pourcentage)

Figure d'altérité	1875-1900 (25 manuels)	1901-1930 (25 manuels)	1931-1945 (14 manuels)
France	23,3	22	25,8
Angleterre	8,6	10,4	8,7
États-Unis	5,1	9	6,6
Orient	9,2	6,8	7,2
Europe	33,2	26,8	25,8
Monde	14,5	13,3	13,8
Amérindiens	5,3	10,8	12
Juif	0,8	0,8	0

Source : Données compilées par l'auteure

En examinant de près ce tableau, la période 1901-1930 semble se distinguer particulièrement des deux autres. En effet, entre la première période et la seconde, trois figures d'altérité voient leur part augmenter alors que toutes les autres diminuent. Il s'agit de l'Angleterre, des États-Unis et des extraits se rapportant aux Amérindiens.⁴⁴ L'Europe, quant à elle, accuse un recul certain. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que dans la

⁴⁴ La part de l'Angleterre augmente de près de 2%, celle des États-Unis de 4% et celle des Amérindiens de 5,5%.

troisième période, les parts accordées à l'Angleterre et aux États-Unis diminuent pour se situer très près du niveau de la première période. Par contre, la place des Amérindiens, elle, continue à grandir. Le début du XX^e siècle serait-il marqué par une (re)découverte ou une remise en valeur de l'histoire (héroïque) de la Nouvelle-France et de celle de la Conquête, ce que semble révéler la présence accrue d'extraits sur l'Angleterre et les Amérindiens à ce moment? Aussi, la plus grande représentation des États-Unis signifie-t-elle un intérêt pour une certaine américanisation du Québec, ou au contraire, une distanciation exprimée d'avec un voisin matérialiste et immoral?

Durant la première période, il est à noter que l'Orient détient une grande place dans les manuels. Cette tendance peut être expliquée, en partie, par les réimpressions intégrales de manuels français qui sont plus fréquentes à ce moment qu'au XX^e siècle^{45,46}. Durant la première période (1875-1900), la représentation de l'Orient est plutôt hétérogène⁴⁷. Dans le cas du deuxième intervalle (1901-1930), le portrait change considérablement. Même si l'Orient obtient une moins grande part des extraits, ceux le concernant tendent à s'harmoniser⁴⁸. Au même moment, l'Orient atteint un sommet dans le lexique utilisé avec un quart des mots, contre un dixième pour les autres régions non-occidentales et moins d'un cinquième pour la France. Finalement, entre 1930 et 1945, le portrait de l'Orient semble se

⁴⁵ Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec », *Histoire de l'éducation*, [En ligne], 85 | 2000, mis en ligne le 23 mars 2009, Consulté le 26 juin 2012. URL : /index1232.html ; DOI : 10.4000/histoireeducation.1232.

⁴⁶ Pour illustrer cette particularité des manuels de la première période, notons que l'intérêt pour la figure de l'Amérindien est également beaucoup plus faible qu'ultérieurement (5,3%).

⁴⁷ Sur les 165 extraits repérés, 61 traitent d'un Orient biblique ou chrétien, 54 d'un Orient géographique, 49 d'un Orient littéraire (romantique et historique) et 11 d'un Orient ancien. Le total de ces différentes catégories ne correspond pas à 165, car un extrait peut être classé dans deux catégories différentes.

⁴⁸ Sur les 153 extraits, 80 traitent d'un Orient littéraire, 40 d'un Orient géographique, 38 d'un Orient biblique et chrétien et finalement 16 d'un Orient ancien.

stabiliser⁴⁹. Quant à elle, la part du lexique qui lui est accordée baisse radicalement, se situant à 7,4%.

* * *

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons mis en place notre problématique et nos hypothèses de recherche. Dans le présent chapitre, nous avons tenté d'exposer de la façon la plus complète possible le contenu de notre corpus. À l'intérêt d'observer le traitement de l'Orient dans les manuels de lecture s'est vite greffée la nécessité de comparer celui-ci avec la présentation des autres régions du monde, des autres *Autre*. En effet, l'*Autre* oriental est-il particulier au Québec au tournant du XX^e siècle? Ou, au contraire, cette altérité s'est-elle dissoute dans toutes les représentations du monde que comportent les manuels? L'examen pointu du contenu des manuels que nous avons effectué dans les pages précédentes nous a permis de situer l'altérité orientale dans son contexte global. Ainsi, l'hypothèse que l'Orient, dans son rôle d'opposition à l'Occident, est une altérité radicale pour le Québec, commence à s'avérer vraisemblable. Or, l'analyse effectuée dans ce chapitre nous a aussi fait entrevoir la complexité de ce rapport du Québec à l'Orient. Même s'il revêt plus souvent qu'autrement la figure de l'*Autre*, l'Orient nous est apparu comme participant aussi à la consolidation d'une identité collective basée sur la chrétienté ou sur un passé de l'humanité commun à tous. C'est cet Orient biblique et ancien, plus proche du *Nous* que de la figure de l'*Autre*, que nous analyserons dans le prochain chapitre. Nous évoquerons aussi le rôle de l'Orient géographique. Cette forme d'évocation de l'Orient est une première manifestation de l'orientalisme qui se développe au XIX^e siècle en Europe. Après avoir étudié ces formes particulières de l'Orient nous pourrons analyser davantage la place occupée par l'orientalisme littéraire dans le quatrième chapitre. Cela nous permettra également de mettre au jour le visage de l'*Autre* oriental présent dans les manuels.

⁴⁹ Sur les 55 extraits, 29 traitent d'un Orient littéraire, 18 d'un Orient géographique, 12 d'un Orient biblique ou chrétien et 2 d'un Orient ancien.

CHAPITRE III

UN ORIENT CONNU : PERSPECTIVES GÉOGRAPHIQUE, HISTORIQUE ET RELIGIEUSE

Dans les manuels de lecture, l'Orient peut signifier un territoire particulier, un haut lieu de l'Antiquité ou encore cette terre importante dans l'histoire de la chrétienté. C'est à ces représentations d'un Orient réel et connu que s'intéresse ce chapitre.

3.1 L'Orient géographique

Les représentations de l'Orient dans les manuels de lecture ne sont pas uniformes. Alors que certaines sont très colorées ou très critiques, d'autres sont plutôt « objectives », relevant d'une réelle connaissance de cette partie du monde plutôt que d'une vision romantique de celle-ci. Ainsi en est-il des extraits traitant de la géographie de l'Orient, qui réfèrent à un territoire connu. Pour faire une analyse plus cohérente des extraits sur cet Orient géographique, nous les avons divisés en trois catégories : le territoire et les éléments naturels (géographie physique), les ressources, et la géographie politique et historique.

3.1.1 Un territoire particulier

Le territoire de l'Orient méditerranéen constitue une référence qui semble naturelle aux rédacteurs des manuels scolaires du tournant du XX^e siècle. Même si à quelques reprises les manuels définissent les lieux qu'ils évoquent, dans plusieurs extraits, et particulièrement dans les syllabaires ou les méthodes de lecture, les références à l'Orient sont autonomes, sans qu'aucune précision ne semble nécessaire. En ce sens, le lieu le plus commun de l'Orient est sans aucun doute l'Égypte. Pour plusieurs raisons, ce pays semble occuper une place de choix

quant à la représentation du territoire oriental. Les quelques passages sur le Nil et sur Suez confirment cette hypothèse.

Dans quel contexte l'Égypte est-elle évoquée? À une reprise seulement, la mention de l'Égypte donne lieu à une précision. Dans un extrait du manuel 09, un homme écrit à son ami pour lui recommander le colonel Fagan « entré fort jeune au service indien, il fut de cette expédition que les Anglais envoyèrent contre nous de Bombay en Égypte »¹. Le terme Égypte est ensuite défini au bas de la page: « Grande contrée de l'Afrique ». Or, il s'agit ici d'une exception puisque dans tous les autres extraits le terme se passe de définition. Ainsi, l'Égypte apparaît à trois reprises comme un territoire connu, alors que dans trois extraits elle est évoquée pour parler du Nil². En effet, le fleuve égyptien est aussi représenté dans les manuels. Ainsi, dans trois passages, le Nil est présenté comme un fleuve d'Égypte, à trois autres reprises, il est simplement utilisé pour illustrer une règle d'orthographe et finalement, il est aussi employé pour servir une métaphore de Châteaubriand.³ Enfin, le terme « Suez » est utilisé à deux reprises pour illustrer une règle orthographique dans le manuel 02.⁴

Une deuxième région de l'Orient méditerranéen est régulièrement évoquée comme un territoire connu. Il s'agit de la Palestine ou Terre Sainte. De premier abord, nous pouvons affirmer que cette représentation est intimement liée au *Nous*, comme nous le verrons en 3.3. Or, la juxtaposition d'une référence à un passé biblique et d'une référence à un territoire contemporain nuance cette interprétation. Ainsi, la ville de Jaffa, célèbre pour ses orangers,

¹ Manuel 09, p. 144.

² « Cet obélisque est de granit; il a été taillé en Égypte » (manuel 09, p. 54); « L'histoire de l'île Sainte-Hélène ne se perd pas dans la nuit des temps, ainsi que celles de certaines villes mystérieuses de l'Égypte ou de la Chaldée » (manuel 20, p. 272 et manuel 21, p. 174); « Les fleuves répandent la vie et l'abondance dans les contrées qu'ils arrosent, et bien souvent ils en sont la gloire et la beauté. L'Égypte vante son Nil aux eaux limoneuses et fécondantes » (manuel 46, p. 3 et manuel 58, p. 9); « Nil, fleuve d'Égypte » (manuel 36, p. 191).

³ « Par intervalles, il [le Mississipi] élève sa voix [...] c'est le Nil des déserts. » (extrait du roman *Atala* de Châteaubriand, manuel 45, p. 340).

⁴ Manuel 02, p. 314 et 340.

est évoquée à deux reprises.⁵ D'autres extraits font directement référence à la Terre Sainte. Dans un extrait des *Mélanges: Un pèlerinage au pays du Cid*, de Frédéric Ozanam, il est question de David observant la Méditerranée du haut du Carmel. Ce terme est ensuite défini au bas de la page: « **Carmel**: montagne de la Palestine, non loin de la Méditerranée, où séjourna le prophète Élie.⁶ » La Terre Sainte, connue des Canadiens français par l'intermédiaire des récits bibliques, est pourtant éloignée du Québec. L'auteur d'un manuel ne manque pas de le mentionner aux écoliers: « Puis le temps est venu où Dieu son Père voulait qu'il aille prêcher. Jésus a embrassé sa Mère [...]. C'était loin, bien loin d'ici, en Palestine, chez les Juifs.⁷ » Finalement, les villes de Jéricho et de Jérusalem sont définies dans une lecture religieuse comme étant des villes de la Palestine.⁸

Territoires légèrement moins illustrés dans les manuels, l'Asie occidentale et ce qu'on appelle aujourd'hui le Maghreb, y figurent tout de même assez fréquemment. L'Algérie, la Libye et le Sahara forment le portrait du Maghreb.⁹ Quant à elle, la région de l'Asie occidentale est étonnamment peu représentée en tant que territoire. La mention de cette région concerne plutôt la géographie humaine et politique (peuple, civilisation, religion) de l'Asie occidentale. En effet, on précise qu'elle est le berceau de l'humanité, qu'elle est le lieu d'origine des trois grands monothéismes, et la terre de plusieurs grands empires.

⁵ « Lorsque les pèlerins qui se rendent en Terre Sainte, approchent de Jaffa, ils commencent à sentir de loin la douce odeur des célèbres orangers qui croissent sur cette terre fertile. » (manuel 20, p. 40 et manuel 52, p. 104). Ceci constitue l'extrait par excellence qui allie les caractères religieux et contemporain de ce territoire.

⁶ Manuel 45, p. 258.

⁷ Manuel 55, p. 74.

⁸ Manuel 56, p. 139.

⁹ « Une seule espèce d'insectes peut devenir, pour tout un pays, une véritable calamité ; telles sont, par exemple, les sauterelles appelées criquets-pèlerins. [...] L'Algérie a été plusieurs fois frappée de ce fléau, et notamment en 1864. On a calculé alors qu'un seul nuage contenait plus de 100 millions de sauterelles. » (manuel 17, p. 140); « Alger » (manuel 02, p. 344); « Kabylie » (manuel 29, p. 43); « Numidie » (manuel 45, p. 604); « Libye » (manuel 02, p. 334); « L'Afrique a le simoun, le vent le plus brûlant du globe ; il règne dans le Sahara, roule des vagues de sable de six verges de hauteur et sème la dévastation sur son passage. » (manuel 46, p. 383).

Après avoir décrit les extraits qui représentent le territoire de l'Orient méditerranéen, nous pouvons à présent explorer les caractéristiques des passages qui traitent des ressources et de l'industrie de cette partie du monde.

3.1.2 Du café aux maroquinerie

Les manuels de lecture comportent une grande variété de type de contenu. Aux extraits littéraires succèdent souvent des passages plus descriptifs. Ainsi en est-il des extraits sur les ressources naturelles de l'Orient et sur ses industries. Ils se divisent en quatre parties : les plantes, les animaux, l'industrie et les ressources minières et gazières.

De toutes les ressources de l'Orient, les plantes sont les plus reconnues. L'une d'entre elles s'illustre particulièrement : le café. Présent tant dans les syllabaires que dans les manuels plus élaborés, il en est question tout au long de la période étudiée. La référence au café apparaît douze fois dans notre corpus. Dans la majorité de ces extraits, il est question de l'origine du café. Même si certains détails ou formulations diffèrent, les extraits prennent l'une des deux formes suivantes : « Originaire de l'Asie, ce précieux arbrisseau fut transporté en Arabie. Au XVIIe [sic] siècle on en apporta quelques pieds au jardin des Plantes à Paris.¹⁰»

Le CAFÉIER est un arbrisseau originaire de l'Ethiopie ou de l'Arabie. Il porte des fruits d'abord rouges comme des cerises, mais qui deviennent noirâtres en mûrissant. Chaque fruit renferme deux noyaux accolés, et c'est là le CAFÉ, dont on fait un si fréquent usage. [...] Le café le plus estimé est celui de Moka en Arabie¹¹

L'excellence du café de Moka, en Arabie, est mentionnée à plusieurs reprises, comme dans le précédent extrait.¹² Finalement, l'intérêt pour cette boisson dans les manuels de lecture se traduit dans une fable exotique mettant en scène un mollah (« ou religieux mahométan ») qui découvre le café.¹³ Parmi les autres plantes ou arbres de l'Orient, soulignons deux céréales,

¹⁰ Manuel 20, p. 207.

¹¹ Manuel 17, p. 72-74.

¹² Manuel 16, p. 12; manuel 23, p. 37; manuel 57, p. 22.

¹³ Manuel 08, p. 93-95. Voir l'extrait intégral en annexe C.1.

soit le sarrasin, « ainsi nommé des Arabes ou Sarrasins qui l'introduisirent en Europe » et le blé, qu'« on a retrouvé dans les sarcophages égyptiens ». ¹⁴ Il est aussi question de certaines plantes et de certains arbres comme le cotonnier d'Égypte, le cèdre du Liban, l'oranger de Jaffa, ou encore le camphrier. ¹⁵

Quelques animaux de l'Orient apparaissent aussi dans les manuels, principalement dans des lectures descriptives. Ainsi en est-il du chameau dont on juge à plusieurs reprises l'utilité pour les peuples des déserts de l'Asie et de l'Afrique. ¹⁶ De plus, les manuels de lecture mentionnent le cheval, originaire de l'Arabie ¹⁷, et les crocodiles qui se retrouvent dans le Nil. ¹⁸

L'industrie de l'Orient apparaît très peu dans notre corpus. Certains produits sont tout de même assez connus pour figurer sans explication dans les manuels de lecture. Ainsi en est-il des maroquins du Maroc, des tapis de Turquie, des persiennes et de la gaze de Gaza. ¹⁹

En dernier lieu, mentionnons de quelle façon les ressources gazières et minières de l'Orient sont évoquées dans les manuels. D'abord soulignons qu'elles ne sont pratiquement pas représentées dans les manuels. Seul le pétrole suscite un réel intérêt. ²⁰ Dans certaines lectures descriptives, il est mentionné qu'il est connu depuis longtemps en Orient, mais qu'il y est peu

¹⁴ Sur le sarrasin : manuel 20, p. 241; manuel 21, p. 143; manuel 43, p. 116. Sur le blé : Manuel 46, p. 76.

¹⁵ Sur le coton : manuel 40, p. 42 et manuel 57, p. 64. Sur le cèdre : manuel 16, p. 24 et manuel 31, p. 11. Sur l'orange : manuel 20, p. 40 et manuel 52, p. 104. Sur le camphrier : manuel 08, p. 118.

¹⁶ Manuel 03, p. 96; manuel 17, p. 121; manuel 36, p. 188-189; manuel 56, p. 245.

¹⁷ Manuel 07, p. 106-107. L'importance du cheval sera aussi mise en lumière au chapitre 4.

¹⁸ Manuel 46, p. 25-26.

¹⁹ Sur le maroquin : manuel 20, p. 121-122; manuel 46, p. 414; manuel 58, p. 34. Sur le tapis : manuel 03, p. 106; manuel 27, p. 120. Sur les persiennes : manuel 20, p. 121-122; manuel 58, p. 34. Sur la gaze : manuel 20, p. 121-122.

²⁰ Manuel 11, p. 144; manuel 40, p. 152; manuel 57, p. 194-197.

utilisé. On note également que la Perse en détient de grandes quantités. Finalement, dans une lecture sur l'électricité et les aimants, l'auteur évoque les minerais de fer de l'Algérie.²¹

Comme nous venons de le voir, les ressources de l'Orient ne constituent pas un intérêt de premier ordre pour les auteurs du tournant du XX^e siècle. De plus, les brèves présentations qui leur sont consacrées réfèrent à un territoire *autre*, souvent exotique, parfois fertile, mais aussi inexploité.

3.1.3 Coutumes, populations et monuments

Certaines informations relevant de la géographie politique se retrouvent dans les manuels de lecture. Celles-ci sont évoquées ici plutôt qu'au chapitre suivant puisqu'elles ne relèvent pas de la littérature orientaliste. Ces informations sont plutôt le produit de l'orientalisme scientifique (on veut connaître objectivement l'Orient) qui se développe à partir du XVIII^e siècle et qui culmine au XIX^e siècle.²² Nous observerons ici les allusions aux différentes ethnies de l'Orient, à leurs coutumes et à leurs réalisations.

Les syllabaires ou méthodes de lecture comportent beaucoup de références directes aux populations de l'Orient. En utilisant les termes « arabe », « kabyle », « bédouin », voire « Touareg », ces manuels élémentaires proposent à de jeunes enfants une prise de contact avec l'Orient plus rapidement que nous l'aurions imaginé. Le terme « arabe », celui qui revient le plus souvent, est utilisé pour illustrer des leçons orthographiques, particulièrement celles sur la lettre B.²³ Les références au « kabyle » et au « bédouin », assez fréquentes, servent quant à elles aux leçons sur les lettres « k » ou « y » pour le premier, et sur les sons

²¹ Manuel 46, p. 364.

²² Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 53.

²³ Le terme arabe est, étonnamment, très utilisé dans les syllabaires, et pas seulement dans les leçons sur la lettre b. Ainsi, dans le manuel 30, on le retrouve dans la leçon sur la lettre h, dans la phrase « l'arabe a tiré l'horoscope du bébé » (p. 29), ou encore dans le manuel 41, il sert la leçon sur le son oi avec l'exemple « la robe de toile de l'Arabe » (p. 33).

« ouin » pour le deuxième.²⁴ Pourquoi les auteurs des syllabaires tenaient à utiliser ces termes dans leurs leçons? Le terme « Kamouraska » n'aurait-il pas pu illustrer les leçons sur la lettre « k »? Comment interpréter cette utilisation, plutôt fréquente, de populations orientales dans des manuels aussi élémentaires? Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, cela semble participer à la construction d'une représentation imagée et stéréotypée de l'Orient.

Toujours dans les extraits se rapportant à la géographie humaine, notons la mention de certaines coutumes et croyances des peuples de l'Orient. À deux reprises, dans une lecture sur le sel, on mentionne l'importance que les Orientaux lui accordent : « Pour les Orientaux, il était le symbole de l'amitié. "Nous avons mangé le sel ensemble", disent les Arabes pour signifier une amitié solide, à l'épreuve de la trahison.²⁵ » Ailleurs, on évoque l'explication donnée par un Arabe du Moyen-âge pour élucider le phénomène des marées : « Quand l'ange auquel on a confié le soin des mers, disait-il, immerge le talon de son pied dans la mer, à l'extrémité de la Chine, la mer se gonfle et produit le flux. Puis l'ange retire son pied et l'eau revient à sa place, ce qui produit le reflux.²⁶ » Cette référence aux traditions ou aux connaissances arabes est intéressante. D'une part, il est évident que, dans ces extraits, l'Arabe revêt la figure de l'*Autre*. Or, en même temps, par la façon dont ces traditions sont incluses dans la lecture, l'Arabe se positionne aussi dans une humanité qu'on reconnaît, il devient acteur de l'Histoire. Dans une dernière lecture, les coutumes des « mahométans » sont plutôt décrites comme reliques d'un passé lointain : « La plupart des peuples anciens, comme aujourd'hui encore les mahométans, ont compté le temps par mois lunaires de 29 ou de 30 jours.²⁷ » Ici, contrairement aux deux premiers extraits, le « mahométan » devient la figure vivante d'un passé révolu pour l'Occident. Même s'il n'y a pas de jugement direct, il demeure qu'une telle association en vient à représenter les populations musulmanes comme archaïques.

²⁴ « Kabyle », manuel 04, p. 8; manuel 29, p. 38; manuel 30, p. 31; manuel 34, p. 74; manuel 35, p. 40. « Bédouin », manuel 19, p. 22; manuel 34, p. 38; manuel 35, p. 55-56.

²⁵ Manuel 46, p. 398; manuel 58, p. 437.

²⁶ Manuel 58, p. 356.

²⁷ Manuel 17, p. 28.

Finalement, les manuels portent aussi leur attention sur certaines réalisations de l'Orient. Il s'agit, d'abord et avant tout, des pyramides d'Égypte. Elles sont introduites dès les syllabaires²⁸, et sont ensuite illustrées dans les lectures littéraires. On les retrouve dans une lettre qu'un oncle (Édouard de Raymurac) écrit à sa nièce, dans la description des monuments de Rome ou encore dans une comparaison entre les réalisations des insectes et celle des hommes.²⁹ Il va sans dire que ces monuments ne sont pas inconnus des élèves canadiens-français. Ils font partie de cette « histoire de l'humanité » qui associe l'Orient au *Nous*. À maintes reprises, on note aussi la grandeur passée de la civilisation égyptienne, dont témoignent encore les pyramides. En dernier lieu, mentionnons aussi une lecture dans laquelle il est question de l'invention de l'orgue attribuée aux premiers chrétiens de l'Orient.³⁰

Les extraits sur l'Orient géographique sont pluriels dans leur signification. Ils sont parfois neutres, se contentant de décrire ou simplement d'évoquer une ressource ou un territoire particuliers. À d'autres reprises, ces extraits permettent à l'Orient d'approcher d'un *Nous* d'appartenance plutôt large (humanité, Occident). Finalement, dans certains passages, l'Orient, particulièrement l'Arabe, prend la figure de l'*Autre* mais sans que celle-ci soit précisément dessinée. La représentation géographique de l'Orient constitue ainsi un socle plutôt disparate qui se rapporte, à plusieurs reprises, à une certaine scientificité, qui n'est pas étrangère au développement d'un orientalisme savant à la même époque en Europe. Pour poursuivre dans cette voie, il convient maintenant d'étudier les représentations de l'Orient ancien présentes dans notre corpus de manuels.

3.2 L'Orient ancien

La représentation de l'Orient retrouvée dans les manuels de lecture porte parfois sur l'histoire de l'Antiquité. L'identification de cet Orient au *Nous* ou à l'*Autre* est ici

²⁸ Manuel 05, pp. 8 et 40; manuel 42, pp. 58 et 61.

²⁹ Respectivement : manuel 65, p. 75-76; manuel 10, p. 60 et manuel 44, p. 231.

³⁰ Manuel 18, p. 309.

particulier : relevant d'une histoire très ancienne, les extraits prennent souvent le sens d'une intégration de celle-ci au *Nous*. Or, à d'autres reprises, certains passages sur les grands empires ou sur la religion se distancient visiblement de ce *Nous*.

3.2.1 Savoir-faire dans l'Orient ancien

Certains passages traitant de l'Orient ancien s'attardent à décrire les modes de vie des humains de cette époque. L'attention se porte sur les Égyptiens, les Babyloniens, les Ninivites et les Perses. Par exemple, chez les Égyptiens, certaines lectures mentionnent la coutume d'embaumer les chats. Ainsi, il est écrit :

En Égypte où, selon Bossuet, "tout était dieu, excepté Dieu lui-même", le chat était considéré comme un animal sacré. Comme d'ailleurs beaucoup d'autres animaux vénérés par les Égyptiens, il était soigneusement nourri dans le temple du dieu auquel il était consacré, et, après sa mort, on l'embaumait.³¹

Ce même peuple est aussi reconnu comme accordant beaucoup d'importance à l'agriculture, ce dont fait foi un passage qui révèle la présence de blé dans un sarcophage vieux de 2000 ans.³² De même, dans une lecture sur le papier, on indique que les Égyptiens ont longtemps écrit sur de « longues lanières de l'écorce d'un roseau qui pousse sur les bords du Nil : le papyrus » alors que les Babyloniens et les Ninivites « écrivaient avec une pointe de fer sur une brique d'argile encore molle ». ³³ Finalement, les cultures des amulettes et des cachets, particulièrement répandues parmi les peuples de l'Antiquité, sont aussi décrites dans un passage intitulé « La gravure dans l'Antiquité ». Ainsi, les peuples de l'Orient portaient des amulettes à l'effigie de divinités chaldéennes qui, présume-t-on, étaient associées à des superstitions. La culture des cachets, quant à elle, est associée à l'histoire des grands empires de l'Orient ancien : Phéniciens, Babyloniens, Perses et Grecs.³⁴

³¹ Manuel 45, p. 48.

³² Manuel 17, p. 169; manuel 46, p. 76.

³³ Manuel 40, p. 172-173.

³⁴ Manuel 65, p. 225-226.

Dans les manuels de lecture, les peuples de l'Orient ancien sont aussi reconnus pour avoir construit des monuments ou inventé certains objets de la vie quotidienne. À cet égard, les Égyptiens semblent les plus créatifs. En effet, on attribue à ceux-ci la découverte du verre³⁵ et, bien sûr, les pyramides. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les pyramides égyptiennes constituent une réalisation prodigieuse, manifeste de la grandeur de cette civilisation. Un auteur les utilise même pour les comparer à une fourmilière dans le but de souligner l'ingéniosité des insectes. Ce qui est intéressant dans cet extrait est que l'auteur en question (P. Van Tricht) utilise le pronom « nous » pour parler de ceux qui ont construit les pyramides.³⁶ Or, il aurait pu écrire « les Égyptiens » ou « les hommes ».

Toujours dans le domaine des inventions, soulignons que la première utilisation de la monnaie d'or et d'argent est attribuée, par le biais d'Hérodote, aux Syriens.³⁷ Finalement, et dans un autre ordre d'idée, le système postal de la Perse est mentionné dans une lecture descriptive sur la poste. Or, contrairement aux extraits précédents, il ne s'agit pas ici de gratifier cette civilisation d'une découverte ou d'une invention de premier plan. Au contraire, le système de poste de l'empire Perse est comparé, désavantageusement, à celui des Chinois de la même époque. « Les Chinois avaient donc précédé tous les peuples modernes dans l'établissement d'un service postal régulier. Ce service était même plus rapide et plus largement organisé que ceux des Perses et des Romains³⁸ ». Notons toutefois que la formulation de la phrase laisse entendre que la Perse constituait un empire d'envergure, comparable à celui de Rome.

³⁵ La découverte du verre est racontée dans une lecture comme un accident fortuit arrivé à des marchands égyptiens qui avaient fait un feu sur de la soude dans le désert (manuel 07, p. 56). Ailleurs, on souligne que le verre était utilisé par la plupart des peuples anciens (Égyptiens, Grecs, Romains, Gaulois) puis on précise qu'un certain mode de soufflage était utilisé par les Égyptiens « dès les temps les plus reculés » (manuel 46, p. 415).

³⁶ « Nous avons construit les pyramides... C'est fort beau! la plus haute a environ 90 fois la taille d'un homme. », manuel 44, p. 231.

³⁷ Manuel 11, p. 173.

³⁸ Manuel 08, p. 117.

3.2.2 Les grands empires

Les grands empires orientaux de l'Antiquité sont mis en scène à quelques reprises dans les manuels de lectures. Sauf exceptions, ces extraits sont d'ordre historique, narrant des événements marquants de l'Antiquité. Les empires mis en scène sont ceux des Perses, de Romains et des Carthaginois.

L'empire Perse est celui qui suscite le plus l'attention. Cet intérêt se manifeste à deux reprises. D'abord, dans une lecture religieuse, on explique les prédictions de certains prophètes, telle la prédiction des quatre grands empires, « dont deux sont nommés, celui des Perses et celui des Grecs³⁹ ». La particularité de cet extrait est que son contenu se retrouve de manière similaire dans un manuel d'histoire de la même époque. En effet, l'un des manuels d'histoire générale approuvés au début du XX^e siècle mentionne l'empire Perse comme étant le deuxième prédit à Nabuchodonosor par Daniel.⁴⁰ Cette inclusion de croyances religieuses dans l'histoire, et le rôle joué par Cyrus, empereur perse, dans la libération des Juifs à Babylone, apporte une certaine lumière au sens accordé à cet empire dans l'extrait. En effet, dans ce cas précis, les Perses semblent prendre la figure du bon et participer à l'histoire du *Nous* religieux. Or, le portrait n'est pas toujours le même. Dans un passage se déroulant au Ve siècle av. J.-C., les Perses prennent un autre visage. Il s'agit du récit de la bataille des Thermopyles opposant les Perses de Xerxès aux Grecs. Dans cet extrait de l'abbé Barthélemy, les Spartiates ont le rôle des bons, des forts, des courageux, alors que les Perses sont faibles, peureux; ils sont *autres*. La prise de position dans cet extrait historique est on ne peut plus explicite : « Ombres généreuses [des Spartiates], votre mémoire subsistera plus longtemps que l'empire des Perses auxquels vous avez résisté, et, jusqu'à la fin des siècles, votre exemple produira dans les cœurs qui chérissent leur patrie, le recueillement ou l'enthousiasme de l'admiration.⁴¹ »

³⁹ Manuel 13, p. 38.

⁴⁰ Institutrice, *Enchaînement des grands faits de l'histoire : les temps anciens, le moyen âge, les temps modernes*, Québec : Imprimerie G. Poitras, 1924, p. 6.

⁴¹ Manuel 10, p. 166.

En second lieu, un évènement marquant de l'Antiquité est présenté dans les manuels de lecture, et ce, à quatre reprises. Il s'agit de la destruction de Jérusalem par Titus au I^{er} siècle de l'ère chrétienne. Quoiqu'elles traitent du même évènement, ces quatre lectures historiques ne mettent pas l'accent sur les mêmes éléments. La première⁴², dont le texte est celui de l'historien juif Josèphe, porte son attention sur les circonstances qui ont mené à l'invasion de Jérusalem par les Romains, sur la famine qui accable les Juifs (avec force détails), puis sur l'incendie du temple. Dans cet extrait, ni les Romains, ni les Juifs, ne revêtent la figure de l'*Autre*. Or, ils ne semblent pas pour autant associés à une histoire du *Nous*. En effet, l'auteur du manuel se permet quelques phrases avant d'introduire le passage de Josèphe. Dans celles-ci, il explique comment Jésus avait prédit la ruine de Jérusalem à ses disciples. Cette juxtaposition des prédictions de Jésus (associé au *Nous*) et de l'histoire des Juifs et des Romains (alors ni l'un ni l'autre chrétien) vient renforcer cette impression que l'extrait est « impartial ». Le deuxième passage⁴³ sur la ruine de Jérusalem prend le même sens. Dans celui-ci, extrait de *Rome et la Judée* (1858) de Champagny, seul l'incendie du temple est mis en scène. Là encore, ce qui en ressort, est l'absence d'une identification d'un des deux camps à une certaine altérité. Ce récit, clairement écrit sous la forme historique, ne fait que relater les évènements. Il est intéressant de voir que les Juifs (Hébreux) sont associés à l'histoire du *Nous* par le biais de l'histoire religieuse jusqu'à l'avènement de Jésus, mais qu'ensuite, comme dans ces extraits, ils se distancient de plus en plus, ne revêtant plus cette figure du même. Les troisième et quatrième extraits traitant de cet évènement sont une narration historique d'après De Ségur qui ne fait que dresser les principaux faits du siège et de la destruction de Jérusalem par Titus.⁴⁴

En dernier lieu, le dernier extrait s'intéressant aux empires de l'Antiquité, relève plus de la fiction que de l'histoire. Il s'agit d'un passage du roman *Salambô* (1862) de Flaubert. Dans

⁴² Manuel 10, p. 168-177.

⁴³ Manuel 45, p. 149-152.

⁴⁴ Manuel 46, p. 230-232; manuel 58, p. 249-253.

cet extrait se déroulant à « Carthage, au III^e siècle avant J.-C.⁴⁵ », l'auteur raconte comment Hamilcar Barca tente de sauver son fils, Hannibal, d'un sacrifice au dieu Moloch. Cet extrait, quoique clairement fictif, comporte certaines références historiques. L'élève du cours complémentaire à qui était destiné ce manuel a pu remarquer ces emprunts historiques puisque les personnages principaux de l'extrait, Hamilcar et Hannibal, ont réellement existé. Ici encore, tant parce que l'extrait ne met en scène que des Carthaginois, que par l'époque plutôt lointaine auquel il fait référence, aucune tendance vers une représentation de l'*Autre* ou du *Soi* n'est remarquée.

Comme nous l'avons vu, la mise en scène des grands empires de l'antiquité dans les manuels de lecture est intéressante à bien des égards. Or, ce qui semble lier ces extraits les uns aux autres, est l'absence d'une réelle association de l'Orient au *Nous* ou à l'*Autre*. En somme, malgré leurs particularités propres, ces extraits présentent l'histoire de l'Antiquité de manière descriptive et « objective ».

3.2.3 Antiquité et religion

Les religions de l'Antiquité sont très peu abordées dans les manuels de lecture. Lorsque cela est le cas, c'est habituellement pour mentionner à quel point ces peuples étaient dans l'erreur, ou comment leurs croyances étaient saugrenues. Ainsi, dans une longue lecture descriptive sur « Le feu, les cheminées et les poêles » il est question de la crainte du feu dans l'Antiquité. Pour la démontrer, on dit qu'en Perse, cette crainte s'était transformée en croyance : « dans quelques parties de l'Orient, dans la Chaldée, en Perse, on avait voué un culte au feu. Ces peuples croyaient aussi qu'un homme, Zoroastre, l'avait apporté du ciel.⁴⁶ » Ailleurs, particulièrement lorsque le manuel est plus religieux, le ton est plus virulent. Par exemple, on reproche aux Égyptiens, aux Grecs et aux Romains d'avoir échoué sur le plan religieux, avant l'arrivée du Christ :

⁴⁵ Manuel 45, p. 42.

⁴⁶ Manuel 08, p. 87.

Cependant, ce n'était pas seulement des peuples grossiers et barbares qui tombaient dans cet excès de folie et d'aveuglement ; c'étaient les nations les plus polies, les plus éclairées à tout autre égard. Les Egyptiens, les Grecs et les Romains. Ces peuples surpassaient tous les autres en talents et en connaissances ; mais, en matière de religion, ils n'étaient pas moins aveugles. [...] et, cependant, ces peuples étaient [sic] dans la plus profonde ignorance sur la nature de la Divinité, et ce que l'on aurait peine à croire, si l'expérience ne l'eût prouvé, l'erreur la plus absurde a été non-seulement la plus universelle, mais encore la plus enracinée et la plus incorrigible parmi les hommes.⁴⁷

Au final, un seul autre extrait traite plus ou moins de la religion dans l'Antiquité. Malgré les apparences, il n'a pas été classé dans la section sur l'Orient biblique puisqu'il n'y est pas question d'évènement en rapport à la chrétienté. Il s'agit d'un extrait sur l'alcoolisme. Au début de celui-ci, il est écrit :

Lorsque Noé, dit un vieux manuscrit arabe, eut planté la vigne, Satan vint l'arroser avec le sang d'un paon; lorsqu'elle poussa des feuilles il l'arrosa du sang d'un singe; lorsque les grappes parurent, il l'arrosa du sang d'un lion; quand le vin fut mûr, il l'arrosa du sang d'un pourceau.⁴⁸

Cet extrait d'ordre moral vise à faire comprendre de quelle façon l'homme saoul agit. D'abord comme un paon, puis comme un singe, un lion et finalement comme un porc.

Les manuels de lecture s'intéressent à l'Orient, entre autre, pour son importance dans l'histoire de l'Antiquité. La valeur de l'Égypte, dans l'histoire de l'humanité, est évoquée une fois de plus. Or, les allusions ne se limitent pas aux créateurs des pyramides. Les manuels offrent ainsi une vue particulière des différents empires de l'Antiquité : les Perses, les Romains, les Babyloniens... L'évocation du caractère antique de l'Orient mène parfois à une association au *Nous* occidental et à sa longue histoire. Or, à d'autres reprises, cette évocation revêt plutôt un caractère impartial et « objectif ».

⁴⁷ Manuel 13, p. 32.

⁴⁸ Manuel 46, p. 138.

3.3 L'Orient chrétien

L'idée d'inclure l'Orient chrétien⁴⁹ dans notre analyse est venue tardivement. Ayant concentré notre réflexion sur le caractère *altéritaire* de la relation à l'Orient, nous n'avions pas cerné la profondeur analytique du rapport *identitaire* avec cet espace. Pourtant, « les pays concernés par la Bible, [...] forment un ensemble regroupant différentes entités, dispersées sur une aire qui s'étend de la Méditerranée à l'Iran et du plateau anatolien à la partie septentrionale de la péninsule arabique⁵⁰ » qui correspond presque exactement à notre définition de l'Orient méditerranéen. Si l'idée d'observer les représentations de cet Orient dans les manuels est inclusive, l'Orient chrétien y trouve sa place. Certaines précisions doivent par contre être émises. En effet, compte tenu du caractère très religieux des manuels de cette époque, certains extraits n'ont pas été retenus dans notre compilation. Ainsi en est-il de tous les extraits concernant la vie de Jésus-Christ. Nous avons décidé de ne pas inclure cet incontournable de la religion puisqu'il ne constitue pas une référence à l'Orient qui serait liée à l'identité, il est l'identité même.

La présence de l'Orient chrétien dans les manuels de lecture a donc une signification particulière. Avant même d'analyser les extraits repérés, il convient de comprendre pourquoi on a représenté l'Orient chrétien dans les manuels, et quel est-il? D'abord, il y a cette forte présence de l'Ancien Testament. À première vue, elle surprend. En effet, les fidèles catholiques avaient-ils accès à cette connaissance dans la pratique de leur foi? Or, il faut établir ici certaines distinctions. Ce qui se retrouve dans les manuels n'est pas exactement des extraits de l'Ancien Testament, il s'agit plutôt de récits basés sur les événements de celui-ci. Il faut différencier ces deux choses, car si les fidèles n'avaient pas nécessairement accès au texte de la Bible, cela ne veut pas dire qu'ils n'en connaissaient pas le contenu. Le plus

⁴⁹ L'Orient chrétien tel que nous l'entendons se compose de l'Orient biblique et de l'Orient des premiers siècles chrétiens.

⁵⁰ Sophie Cluzan, *De Sumer à Canaan : l'Orient ancien et la bible*, Paris : Seuil, Musée du Louvre Éditions, 2005, p. 17.

souvent, ce contenu leur était transmis par voies indirectes.⁵¹ Que ce soit à l'Église, à la maison ou à l'école, la Bible leur était enseignée et racontée. L'Ancien Testament occupe une place particulière dans cette transmission de l'Écriture sainte. Outre les passages les plus connus, sa transmission se fait principalement par le biais de l'école et des cours d'histoire sainte.⁵² Nous pourrions ajouter que la transmission se fait aussi par les cours de lecture. Dans son texte, Claude Savart aborde aussi cette avenue en citant un abbé belge du XIX^e siècle :

Dès l'âge le plus tendre, les enfants des familles catholiques entendent raconter les principaux événements de l'Ancien et du Nouveau Testament...Il est de règle dans les collèges, dans les pensionnats et dans les maisons d'éducation catholiques, de faire apprendre par cœur à la jeunesse les passages les plus frappants des Saintes Evangiles et des Epîtres; on l'initie à la doctrine de la Sainte Bible en faisant des livres saints un objet de ses études littéraires.⁵³

La présence des références à l'Ancien Testament dans les manuels observés commence à prendre sens. Mais certaines interrogations demeurent. Pour les écoliers et les élèves canadiens-français du tournant du XX^e siècle, la cité de Moab, le récit de Daniel dans la fosse aux lions ou encore l'histoire du roi Achab faisaient-ils partie d'une connaissance du livre saint déjà assimilée? En effet, il convient de rappeler que dans la majeure partie des cas, les manuels de lecture n'expliquent pas et ne mettent pas en contexte les extraits proposés. Pour pousser plus loin notre analyse, notre enquête s'est tournée vers les manuels d'histoire sainte de l'époque.⁵⁴ En examinant en détails le contenu de ces manuels, il s'est avéré que tous les récits, personnages et lieux bibliques présents dans les manuels de lecture le sont aussi, et

⁵¹ Claude Savart, « Quelle Bible les catholiques français lisaient-ils ? » dans *Le monde contemporain et la Bible* sous la dir. de Claude Savart et Jean-Noël Aletti, Paris : Beauchesne, 1985, p. 21.

⁵² « [...] ce qu'on pourrait appeler l'apprentissage de l'univers biblique repose essentiellement sur l'enseignement de l'«histoire sainte». » *Ibid.*, p. 30.

⁵³ Abbé Malou, *La lecture de la sainte Bible en langue vulgaire...*, Louvain, 1846, p. 47 cité dans Claude Savart, *Op. cit.*, p. 23-24.

⁵⁴ Nous avons consulté les manuels d'histoire sainte approuvés par le CIP durant la période 1875-1945. Voir la bibliographie pour la liste de ces manuels.

souvent avec plus de détails, dans les manuels d'histoire sainte. Ainsi, nous avons trouvé un certain éclairage sur la présence des récits de l'Ancien Testament dans les manuels de lecture. Normalement, ceux-ci avaient déjà été étudiés dans les cours d'histoire sainte.

Il convient maintenant d'analyser plus en détails les extraits répertoriés. Nous avons distingué trois catégories de passages : le territoire de la Bible, les personnages de l'Ancien Testament et les premiers siècles chrétiens.

3.3.1 Territoire biblique et lieux saints

Un certain lexique relatif au territoire biblique est utilisé dans les syllabaires et les méthodes de lecture pour illustrer des leçons orthographiques. Ainsi en est-il des termes Sion, Horeb, Sichem, Moab, Gaza, Ninive et Sinaï.⁵⁵ L'importance de ces lieux dans la Bible est explicité dans les manuels d'histoire sainte. Outre ces références très succinctes au territoire biblique, les manuels de lecture fournissent quelques descriptions des lieux saints chrétiens. Ainsi un poème de Blanchemain narre l'histoire d'un vieillard qui se remémore les lieux encore imprégnés de la présence du Christ.⁵⁶ Dans un autre manuel, l'auteur dresse un portrait des lieux saints de la Palestine dans un extrait de dix pages. Il y est question des lieux saints contemporains (XIX^e siècle) ainsi que des événements dont ils ont été la scène au temps de Jésus.⁵⁷ Finalement, dans le manuel 55, l'auteur fait mention de l'éloignement de la Terre Sainte. « Jésus a embrassé sa Mère, il lui a dit au revoir, et il a commencé à enseigner les vérités du bon Dieu à des foules d'hommes, de femmes et d'enfants. C'était loin, bien loin d'ici, en Palestine, chez les Juifs⁵⁸ ». Cet extrait, clairement canadien-français, est particulièrement intéressant. Alors que les autres passages sont tributaires d'une identité

⁵⁵ « Sion » (manuel 64, p. 162 et manuel 65, p. 50); « Horeb » (manuel 34, p. 67 et manuel 64, p. 14); « Sichem » (manuel 02, p. 337 et manuel 65, p. 116); « Moab » (manuel 05, p. 36); « Gaza » (manuel 23, p. 12); « Ninive » (manuel 01, p. 9, manuel 02, p. 15 et manuel 34, p. 53); « Sinaï » (manuel 35, p. 57).

⁵⁶ Manuel 02, p. 297-301.

⁵⁷ Manuel 10, p. 46-56.

⁵⁸ Manuel 55, p. 74.

chrétienne, celui-ci semble la conjuguer avec une altérité associée à l'éloignement du lieu. Jésus, *notre* dieu, a vécu là-bas, loin, bien loin dans ce lieu *autre*.

3.3.2 Personnages de l'Ancien Testament

Les passages mettant en scène des événements et des personnages de l'Ancien Testament sont les plus nombreux et les plus longs de tous les extraits sur l'Orient biblique. De plus, les personnages mentionnés reviennent souvent dans plus de deux extraits. Ainsi en est-il du roi Achab, du récit de Joseph vendu en Égypte, du sort du roi Nabuchodonosor, de l'histoire de Job, de la vie de Daniel, du récit d'Athalie, de la vie de Moïse ou encore de celle d'Abraham.⁵⁹ D'autres ne reviennent qu'une ou deux fois, mais ils sont assez longuement décrits : les histoires de Cyrus, de Tobie, d'Esther, d'Adonibésech, de Jonas à Ninive, d'Aman, de David, de Samson, de Jacob et Esaü, de Salomon, d'Élie et de Samuel.⁶⁰ Finalement, le nom de certains personnages est aussi utilisé pour illustrer des leçons orthographiques dans les syllabaires ou les méthodes de lecture : Sennachérib, Achab, Moïse et Aman.⁶¹

Entrer dans le détail de chaque extrait serait trop long. Par contre, nous mentionnerons que la plupart de ces extraits sont écrits dans un style très semblable à celui des manuels d'histoire sainte. Les quelques autres passages sont littéraires. Ainsi en est-il des extraits sur

⁵⁹ Achab : manuel 13, p. 169 et 224 et manuel 18, p. 118-119. Joseph : manuel 03, p. 182-185, manuel 32, p. 89-91 et 97-99, manuel 13, p. 20, manuel 49, p. 30-34. Nabuchodonosor : manuel 03, p. 208, manuel 13, p. 240 et 252, manuel 18, p. 113 et manuel 50, p. 196. Job : manuel 03, p. 203-208, manuel 08, p. 196, manuel 31, p. 108. Daniel : manuel 03, p. 210, manuel 08, p. 203, manuel 28, p. 62-64. Athalie : manuel 45, p. 528-544, manuel 46, p. 310, manuel 58, p. 308. Moïse : manuel 03, p. 188, manuel 06, p. 120, manuel 08, p. 184 et 188, manuel 10, p. 162, manuel 13, p. 20 et 35-36, manuel 26, p. 189, manuel 32, p. 147, manuel 34, p. 79 et 108, manuel 49, p. 41. Abraham : manuel 03, p. 180, manuel 06, p. 117, manuel 32, p. 57.

⁶⁰ Cyrus : manuel 08, p. 215 et manuel 13, 265-266. Tobie : manuel 28, p. 51-54. Esther : manuel 11, p. 319-321 et manuel 44, p. 222-225. Adonibésech : manuel 13, p. 192. Jonas : manuel 08, p. 200, manuel 47, p. 54. Aman : manuel 18, p. 113. David : manuel 03, p. 197, manuel 07, p. 67. Samson : manuel 06, p. 122, manuel 49, p. 50. Jacob et Esaü : manuel 07, p. 74. Salomon : manuel 49, p. 67. Élie : manuel 49, p. 75. Samuel : manuel 03, p. 191.

⁶¹ Respectivement : manuel 64, p. 176; manuel 02, p. 338 et 346; manuel 23, p. 43, manuel 34, p. 108, manuel 42, p. 66 et 96; manuel 34, p. 53.

Esther qui sont tirés de la pièce de théâtre du même nom de Racine. L'un des extraits de l'*Esther* de Racine commence avec cette note explicative :

Esther, juive d'origine et nièce de Mardochée, est épouse du roi Assuérus. Aman, ministre du roi et ennemi de Mardochée, vient d'obtenir du souverain l'ordre de faire périr tous les Juifs qui habitent l'empire des Perses. Cette scène III s'ouvre au moment où Mardochée vient faire part à Esther de la terrible nouvelle.⁶²

Déjà, le contexte est posé et correspond en tous points au récit qui se trouve dans les manuels d'histoire sainte.⁶³ Quant au texte littéraire lui-même, l'histoire qu'il met en scène n'est pas différente de la version « officielle » de la religion. Le choix d'inclure ce texte théâtral est donc en continuité avec la présentation des événements de l'Ancien Testament que les manuels de lecture comportent déjà. La différence entre ces extraits en est simplement une de style. Pour ce qui est des extraits d'*Athalie* de Racine, les mêmes conclusions peuvent être posées.

En somme, la représentation de l'Ancien Testament dans les manuels de lecture répond à un besoin d'inclure l'histoire sainte dans le contenu de ces cours. Avant de conclure cette section sur l'Orient chrétien, il convient d'observer dans quelle mesure les premiers siècles après la venue de Jésus ont été mis en scène dans les manuels.

3.3.3 Premiers siècles chrétiens : quelques figures

Les premiers siècles chrétiens sont aussi matière à lecture dans les manuels. La plupart des extraits qui en traitent mettent en scène la vie d'un saint, d'une sainte, ou d'un croyant. Il est également question à une reprise des Pères du désert et de la conversion d'un jeune juif de Constantinople.⁶⁴

⁶² Manuel 44, p. 222.

⁶³ Voir Frères de l'instruction chrétienne, *Histoire sainte : Ancien & Nouveau Testament : cours élémentaire et moyen*, Laprairie : Imprimerie du Sacré-Cœur, 1917, p. 121-123; Frères maristes, *Précis d'histoire sainte comprenant l'histoire du peuple de Dieu, la vie de N.-S. Jésus-Christ suivi d'un aperçu général sur l'histoire de l'Église*, Montréal : Librairie Granger frères limitée, 1923, p. 139-142.

⁶⁴ Pères du désert : manuel 13, p. 350; Conversion du Juif : manuel 14, p. 217-219.

Plusieurs saints et croyants des premiers siècles chrétiens mis en scène dans les manuels habitent Alexandrie. Dans notre corpus de manuels, six extraits de cette catégorie ont lieu à cet endroit, et ils portent sur quatre personnages différents. Ainsi, la vie de Sainte-Catherine d'Alexandrie est racontée dans une lecture de la partie « Patrons et amis de l'enfance et de la jeunesse » du manuel 07.⁶⁵ Par la suite, les manuels traitent de « la femme d'Alexandrie » croyante « animée d'un amour parfait pour Dieu »⁶⁶, et du Seigneur Pierre. L'histoire de ce dernier est longuement racontée, et ce, à deux reprises. En résumé, Pierre est un riche seigneur chrétien qui méprise l'aumône jusqu'au jour où, après un songe, il commence à la pratiquer.⁶⁷ Finalement, Alexandrie est aussi la ville de Saint-Jean l'Aumônier qui, pour aider les pauvres, vend la couverture qu'un riche lui offre quotidiennement.⁶⁸

Les autres saints chrétiens des premiers siècles présents dans les manuels sont Saint-Narcisse de Jérusalem et Saint-Jérôme. Le premier, évêque de Jérusalem, se fait calomnier par trois hommes qui préissent pour cette raison. Le deuxième, « le plus savant docteur de l'Église », passe une partie de sa vie dans la solitude en Syrie pour étudier et pratiquer une sainte vie.⁶⁹

Le sens de l'Orient chrétien ici représenté ne fait pas de doute : il est intimement associé à l'histoire du *Nous*, avec ses patrons de la jeunesse et ses exemples à suivre. Cette position de l'Orient des premiers siècles chrétiens se situe donc en continuité avec la signification de la représentation de l'Orient biblique.

⁶⁵ Un détail de cet extrait est particulièrement intéressant. L'auteur écrit : « C'était une noble princesse qui descendait des anciens rois d'Égypte » (manuel 07, p. 183). Ce détail confirme en partie notre thèse, exprimée en 3.1.1, 3.1.3 et en 3.2.1, selon laquelle l'Égypte ancienne est associée à la longue histoire de l'Occident.

⁶⁶ Manuel 14, p. 154-155.

⁶⁷ Manuel 18, p. 75-86 et manuel 50, p. 61-64.

⁶⁸ Manuel 18, p. 121 et manuel 50, p. 116-117.

⁶⁹ Sur Saint-Narcisse : manuel 14, p. 206-208; sur Saint-Jérôme : manuel 09, p. 135-136.

Le rapport que les Canadiens français entretiennent vis-à-vis de l'Orient chrétien et biblique par le biais de l'éducation est plutôt clair. Cet Orient connu, lieu de tant de sainteté, lieu du passage de Dieu et de ses prophètes sur Terre, fait partie de l'identité catholique des Canadiens français. Même la mise en scène du peuple juif par le biais des récits de l'Ancien Testament correspond à cette association de l'Orient au *Nous*.

* * *

Les différentes représentations de l'Orient observées dans ce chapitre ont chacune leur signification. Comme nous l'avons vu, le sens de l'Orient géographique et ancien est multiple, allant d'une association directe au *Nous* occidental, comme dans le cas de l'Égypte antique, à un visage radicalement *autre*, comme celui de l'Arabe ou du Kabyle. Cette représentation relève aussi, en grande partie, d'un souci de scientificité et de culture générale, qui sont tributaires de l'orientalisme savant développé en Europe au XIX^e siècle. Quant à lui, l'Orient biblique et chrétien s'est révélé une référence incontournable au *Nous* qui prend son sens dans la composante religieuse de l'identité canadienne-française. Or, il resterait à savoir si cette association au *Nous* n'est que textuelle ou si elle est réelle.⁷⁰ En somme, nous pouvons toutefois réunir ces différentes représentations de l'Orient sur la base qu'elles représentent toutes un Orient réel. Nous opposerons maintenant à cette vision celle d'un Orient littéraire, mythique et historique à la fois, et toujours radicalement *Autre*.

⁷⁰ L'Orient est-il véritablement lié à l'identité canadienne-française, ou est-ce un simple rapport identitaire littéraire? En effet, c'est le texte qui constitue le lien identitaire : le texte de la Bible, les textes sur les saints et les premiers siècles chrétiens. Cette réflexion mériterait d'être plus longuement développée par l'historiographie, tout comme la place de l'histoire sainte dans la foi et l'instruction des catholiques canadiens-français du tournant du XX^e siècle.

CHAPITRE IV

LE THÈME ORIENTAL DANS LA LITTÉRATURE : L'HISTOIRE ET LES VOYAGES COMME INSPIRATION

Le deuxième pôle de représentations retrouvées dans les manuels de lecture regroupe des fictions historiques, des récits de voyages ainsi que des contes et des légendes sur l'Orient. Les textes littéraires sur l'Orient composés aux XIX^e et XX^e siècles par des auteurs européens participent, presque tous¹, à l'élaboration et à la consolidation du discours orientaliste, déjà amorcées par les écrits plus scientifiques vus au chapitre précédent. Ce discours orientaliste, ayant sa manifestation privilégiée dans l'attitude textuelle de l'Occident face à l'Orient², se retrouve dans les manuels de lecture québécois du tournant du XX^e siècle. En ce sens, notre deuxième pôle de représentations relève directement du discours littéraire de l'orientalisme, où l'auteur reconstruit l'Orient selon ses attentes et ses désirs.³

¹ En effet, Saïd place les œuvres de Nerval et Flaubert sur l'Orient aux limites de l'orientalisme : « D'une part, donc, l'envergure de leur œuvre orientale outrepassa les limites imposées par l'orientalisme orthodoxe. De l'autre, le sujet de leur œuvre est plus que l'Orient ou l'orientalisme (même s'ils font leur propre orientalisation de l'Orient) ; ils jouent tout à fait consciemment avec les limites et le défi que leur présentent l'Orient et le savoir qui concerne celui-ci. » (*L'Orientalisme...*, p. 209).

² L'utilisation de textes pour connaître l'Orient au Québec, par les manuels de lecture entre autre, découle d'une attitude textuelle envers l'Orient que l'orientalisme a favorisé au XIX^e siècle. L'attitude textuelle a lieu lorsqu'on croit que les textes sur une réalité donnée sont plus « objectifs » que la réalité elle-même. Selon Saïd, deux circonstances favorisent l'attitude textuelle : lorsque la réalité en question est inconnue et loin de l'être humain et lorsque les textes sur cette réalité acquièrent valeur de référence. « Ce qui est plus grave, ce genre de textes peut *créer*, non seulement du savoir, mais aussi la réalité même qu'il paraît décrire. Avec le temps, ce savoir et cette réalité donnent une tradition, ou ce que Michel Foucault appelle un discours » (*L'Orientalisme...*, p. 113).

³ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 85.

4.1 L'Orient littéraire : inspirations historiques

Les extraits référant à l'histoire de l'Orient participent au positionnement *Nous/Autre* de l'Occident et de l'Orient. Ces passages mettent principalement en scène les grandes oppositions entre ces deux ensembles : croisades, invasions maures, colonialisme européen... Or, ces oppositions sont souvent anachroniques, les contemporains des événements n'ayant pas eu conscience d'une telle dualité.⁴ Cette mythologie est bien vivante dans le Québec du tournant du XX^e siècle. Il s'agit ici, comme ailleurs aussi, d'un mythe anachronique construit par des Occidentaux désireux d'enraciner loin dans l'histoire la dichotomie Orient(Islam)/Occident(Chrétienté).

Compris dans la catégorie de l'Orient historique, les extraits sur la domination européenne en Orient au XIX^e siècle ne proposent pas au lecteur la même figure de l'Oriental que celle référant aux siècles précédents. En effet, alors que dans les extraits portant sur les Croisades ou les invasions maures l'Orient apparaît puissant, rival égal de l'Occident, les extraits sur le XIX^e siècle dépeignent un Oriental défait, servile, assimilé face à l'Européen triomphant. Dans cette mythologie fabriquée, peut-on justifier cette image forte de l'Orient du Moyen-Âge par la certitude qu'ensuite vient la déconfiture? Que même si l'Europe a peiné à refouler les invasions maures, et qu'elle n'a pas su conquérir Jérusalem, elle aura finalement le dernier mot aux XIX^e et XX^e siècles?

Pour bien comprendre le rôle des références à l'histoire dans le portrait global de l'Orient que dressent les manuels de lecture, il importe maintenant de les observer en détails. D'abord, nous analyserons les caractéristiques des extraits sur les invasions maures, puis sur les Croisades. La description particulière de la ville de Jérusalem sera ensuite examinée, et nous

⁴ Hentsch relève cette tendance à faire remonter à une époque antérieure une opposition récemment apparue : « [L]es expéditions [de Charlemagne] relativement limitées au sud des Pyrénées ont été magnifiées après coup par la légende, tout comme l'a été l'importance de la bataille que son grand-père Charles Martel a remportée près de Poitiers [...] [il s'agit de] la mythologie que la *Chanson de Roland* contribuera, trois siècles plus tard, à ancrer dans l'imaginaire collectif de l'Europe chrétienne » (*L'Orient imaginaire...*, p. 40).

terminerons cette section par l'analyse des représentations de la colonisation européenne en Orient méditerranéen.

4.1.1 Invasions maures en Europe

Plusieurs leçons des manuels de lecture mettent en scène l'histoire de l'Europe. Le plus souvent sous forme littéraire, ces extraits traitent de différents événements marquants de l'histoire du vieux continent. Parmi ceux-ci se retrouvent le récit des invasions maures en Espagne et au-delà. Quatre extraits mettent en scène cette histoire. Il s'agit d'un poème d'Alfred de Vigny, d'une pièce de théâtre d'Henri de Bornier, d'une pièce de Corneille et d'un extrait de l'histoire de France d'Henri Martin⁵.

Le poème *Le Cor*⁶ fait partie du recueil *Poèmes antiques et modernes* écrit au début du XIX^e siècle par Alfred de Vigny. Le poème reprend le thème de la *Chanson de Roland*, mais dans le style romantique du XIX^e siècle. L'auteur entend le son du cor et cela lui remémore la mort de Roland. Ce poème apparaît dans trois manuels différents.⁷ Il s'agit de deux manuels des FEC et d'un des FIC, tous destinés à des élèves des classes supérieures. Le poème *Le Cor* met en scène Roland mourant aux mains des Maures.

« Tous les preux étaient morts, mais aucun n'avait fui.
Il reste seul debout, Olivier près de lui ;
L'Afrique sur le mont l'entoure, et tremble encore.
« Roland tu vas mourir, rends-toi, criait le More [sic].

⁵ L'extrait est en fait attribué à un certain Darras. Or, nous avons retrouvé le même extrait, mot pour mot, dans *L'histoire de France* d'Henri Martin. (Voir Henri Martin, *Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1789 : tome 2*, Paris : Furne, 1855, p. 201-203. [En ligne] <http://books.google.fr/books?id=SE4PAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_suummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

⁶ Voir Annexe C.2 pour le poème complet.

⁷ Manuel 45, p. 475-478 ; manuel 46, p. 379-380 ; manuel 58, p. 409-412.

Tous tes pairs sont couchés dans les eaux du torrent. »
 Il rugit comme un tigre, et dit : « Si je me rends,
 Africain, ce sera lorsque les Pyrénées
 Sur l'onde avec leurs corps rouleront entraînées. »

Dans ce poème, l'Européen est « preux », il « rugit comme un tigre » et meurt dignement. Or, malgré ces qualités, c'est « l'Afrique », le Maure qui a le dessus. L'invasion mauresque en Europe est ici dépeinte par la défaite des Francs face aux Maures. Le Maure est triomphant, mais pas au détriment du courage légendaire de Roland refusant de se rendre. Comme nous le verrons, tous les extraits ne présentent pas cette version de l'histoire.

Les manuels contenant le poème *Le Cor* sont destinés à des élèves plus âgés, fréquentant les 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} années. Le texte était donc étudié, et dans cette analyse, les élèves pouvaient relever le caractère exagéré des descriptions. Ainsi, dans le manuel 58, certaines pistes d'analyse sont évoquées dans les directives de l'auteur à la fin du poème :

Appréciation. — Dans ce morceau fameux, on a un récit épique enfermé dans une méditation mélancolique. [...] Le caractère épique du morceau réside dans les personnages qui sont plus grands que nature et que l'on a idéalisés; dans leur vaillance que rien n'ébranle ni ne fait trembler; dans de vastes tableaux, et enfin dans le merveilleux qui intervient. Montrez par des exemples précis ces différents caractères du récit.⁸

Le personnage de Roland est évoqué une deuxième fois dans un extrait de la pièce de théâtre *La fille de Roland* de Henri de Bornier.⁹ Contrairement au poème *Le Cor*, dans cet extrait, le personnage du Sarrasin¹⁰ a une voix. Par contre, cette voix lui est donnée par l'Occidental. Il ne faut pas se méprendre, la figure de l'*Autre* demeure absolue ici aussi.

Une mise en contexte est placée au début de l'extrait :

⁸ Manuel 58, p. 411-412.

⁹ Manuel 45, p. 576-586.

¹⁰ Les différents extraits sur les invasions maures en Europe utilisent, sans distinction, les termes « maure », « africain », « arabe », « sarrasin » pour désigner les envahisseurs musulmans.

La scène se passe à la cour de Charlemagne, à Aix-la-Chapelle, où se trouve Berthe, fille de Roland et petite-nièce de l'empereur. Au troisième acte de la pièce, un Sarrasin, Noéthold, qui est en possession de Durandal, la fameuse épée de Roland, vient défier les chevaliers français de leur arracher ce glorieux trophée.¹¹

L'extrait s'étire sur une dizaine de pages, où les termes « païen », « infidèle », « mécréant », « étranger » ou « sarrasin » sont utilisés, à plusieurs reprises, pour désigner Noéthold.¹² L'extrait de *La fille de Roland*, montre un Sarrasin tout-puissant qui est difficilement battu par le noble chevalier européen. Malgré la défaite de l'Orient, il est à noter que son image, en dépit de son caractère tout à fait différent de celui de l'Occident, n'est pas inférieure.

Une troisième lecture met en scène la rivalité entre l'Europe et les Maures d'Espagne. Il s'agit d'un extrait de la pièce *Le Cid* de Corneille.¹³ L'extrait est tiré de la scène III de l'acte IV et traite du combat de Rodrigue contre les Maures. Cet extrait est particulièrement intéressant puisqu'il montre, successivement, trois images différentes des Maures. Ceux-ci sont d'abord surpris par les Européens et épouvantés de l'attaque surprise qu'ils subissent. Le caractère pillard des Maures est alors mentionné : « ils courraient au pillage, et rencontrent la guerre¹⁴ ». Or, ils ne sont pas longtemps déstabilisés. Rapidement, ils se ressaisissent et ils livrent une digne bataille, combattant avec honneur. Finalement, les Maures, se voyant défaits, fuient dans leurs navires sans même vérifier si leurs rois sont parmi eux. Ces derniers, restés dans la bataille, sont contraints de se rendre aux Européens. À la lecture de cet extrait, il n'est pas évident de savoir quelle figure du Maure, le digne combattant ou le fuyard sans honneur, prend le dessus. Il semble que ces deux images paradoxales servent à alimenter le

¹¹ *Ibid.*, p. 576.

¹² Notons que le terme « mécréant » est défini en bas de page par l'auteur du manuel : « terme employé autrefois pour désigner ceux qui n'appartenaient pas à la religion chrétienne et spécialement le mahométans [sic] » (manuel 45, p. 577). De plus, le terme est repris par la suite par Noéthold lui-même, mais sur un ton sarcastique : « le mécréant triomphe, et le roi chrétien pleure » (manuel 45, p. 578).

¹³ Manuel 11, p. 332-334.

¹⁴ *Ibid.*, p. 332.

sentiment de gloire et de supériorité du combattant européen. Les défauts du Maure, tels la fuite ou la peur, permettent de mettre en parallèle les qualités de l'Européen. Or, la puissance du Maure dans le combat sert aussi à augmenter les mérites des troupes européennes puisqu'elles ont vaincu pareils combattants.

Le dernier extrait de cette section concerne la bataille de Poitiers. Le passage, tiré de *L'histoire de France – tome 2* d'Henri Martin, est le plus éloquent en ce qui concerne les préjugés, les stéréotypes et les dénominations sur l'Orient.¹⁵ Datant du premier tiers du XIX^e siècle, l'extrait dépeint exactement cette dichotomie Orient-Occident créée anachroniquement. « Durant sept jours, l'Orient et l'Occident - s'examinèrent avec haine et terreur; les deux armées, ou plutôt les deux mondes, s'inspiraient un étonnement réciproque par la différence des physionomies, des costumes, de la tactique.¹⁶ » Contrairement aux autres extraits de cette section, la description de la bataille de Poitiers n'accorde que très peu de place aux qualités des Arabes.

Au moment du vaste choc, les Arabes présentaient à quelques égards, dans leur civilisation, un côté chevaleresque; mais il ne faut pas se faire illusion sur la valeur réelle de ces qualités extérieures et brillantes, ni se laisser éblouir par les élégants monuments d'art et de littérature qu'ont vus naître Cordoue, Grenade, Bagdad ou Shiraz. [...] Charles venait de conquérir son surnom de Martel, parce que, comme un marteau, il avait brisé la puissance des Sarrasins.¹⁷

Ces quelques mérites de l'Orient n'empêchent pas l'auteur de mentionner le caractère « retardé » de l'islamisme et ses principes anti-civilisationnels. Outre l'abondance des stéréotypes qu'il véhicule, l'extrait est également riche par son caractère tout à fait « XIX^{ème}

¹⁵ Voir l'extrait intégral en annexe C.3.

¹⁶ Manuel 11, p. 244.

¹⁷ *Ibid.*, p. 243-245.

siècle ». La précision du texte et les nombreux termes spécifiques qu'il utilise en font le symbole par excellence de l'orientalisme français du XIX^e siècle.¹⁸

Les représentations des invasions maures en Europe au Moyen âge démontrent bien le peu de place laissée à l'histoire dans ce récit. L'importance de la forme littéraire des extraits prend ici tout son sens. L'intérêt est la qualité de la prose et de l'effet qu'elle provoque, et non pas l'exactitude historique.

4.1.2 Les Croisades

Selon Thierry Hentsch, du rendez-vous entre la Chrétienté et l'Islam que constituent les Croisades provient la première image de la religion musulmane que l'Europe s'est faite. Et pour lui, cette image a une portée jusqu'à nos jours.¹⁹ « La mythologie qui, très vite, s'est développée à partir des épopées plus ou moins fabuleuses tissées sur le thème de ces expéditions lointaines imprègne encore aujourd'hui l'image que nous nous en faisons communément en Occident.²⁰ » L'examen approfondi des extraits sur les Croisades retrouvés dans les manuels de lecture du tournant du XX^e siècle permet de voir quelle forme cette mythologie a pris au Québec. D'abord, dans un extrait du *Cours d'histoire du Canada*, l'abbé Ferland lie l'histoire du Québec, de la France et de l'Église : « Foi et honneur! C'était la devise qu'elle [la belle France, fille aînée de l'Église] remettait à ses preux chevaliers, lorsqu'elle les envoyait en Orient délivrer le tombeau du Christ.²¹ » Le passage réfère ensuite à une note de bas de page où il est indiqué : « Allusion aux croisades ».

¹⁸ Les termes « Musulmans », « Arabes », « Maures », « cheik », « berbères », « muezzins » sont utilisés avec précision dans le texte. De plus, l'auteur mentionne le cri de guerre arabe « Allah at bar! » [sic] en y joignant la traduction française (« Dieu est grand »).

¹⁹ Thierry Hentsch, *Orient...*, p. 45.

²⁰ *Ibid.*, p. 46.

²¹ Manuel 45, p. 173.

D'autres extraits traitent directement de ces expéditions en décrivant le départ des croisés ou leur arrivée à Jérusalem. Deux extraits tirés de *l'Histoire des Croisades* de Michaud²² narrent le départ d'Europe des pèlerins et leurs motivations. Celles-ci se traduisaient par l'intérêt d'aller «délivrer» les chrétiens d'Orient des mains des «infidèles». Dans ces lectures, les termes «Sarrasins» et «Turcs» sont utilisés dans le même contexte, pour désigner les infidèles qu'il faut «exterminer». Malgré la «haine» des musulmans traduite dans l'extrait, Michaud termine en disant que les Croisés de l'époque étaient tout à fait irrationnels de s'engager dans une telle aventure. Ensuite, un passage du manuel 11 décrit l'arrivée des soldats de Godefroy de Bouillon à Jérusalem.²³ L'extrait intitulé *La Jérusalem délivrée* est en fait une traduction par Baour-Lormian d'un poème de Le Tasse. L'extrait, plutôt court, décrit le peuple sarrasin qui regarde les croisés arriver à Jérusalem. Encore une fois, le poème utilise des termes négatifs pour décrire les Sarrasins : «blasphèmes», «profanes cris», «hurlements affreux» ou encore «corbeaux criards».

Dans les manuels de lecture, les Croisades sont également représentées par la figure de Saint-Louis, roi de France. Pas moins de quatre extraits le mettent en scène. D'abord, un extrait²⁴ sur sa capture en Égypte propose un long récit sur les motivations de Louis à partir vers l'Orient, sur son arrivée à Damiette puis sur la défaite de ses armées (les Templiers) à Mansourah, défaite qui mena à sa capture. Dans cet extrait signé «Lecture courante», l'auteur fait mention d'une chronique orientale: «la chronique orientale dit qu'autour [du comte d'Artois] plus de quatorze cents chevaliers périrent.²⁵ » La chronique orientale dont il est

²² Manuel 10, p. 179-183; manuel 28, p. 272-275.

²³ Manuel 11, p. 292.

²⁴ Manuel 09, p. 172-174.

²⁵ *Ibid*, p. 173.

question, pourrait être extraite de la *Bibliothèque des Croisades* de Michaud.²⁶ Dans le quatrième tome, intitulé *Chroniques arabes*, nous avons trouvé ceci:

Cependant, le frère du roi de France avait pénétré en personne dans Mansoura. Il s'avança jusque sur les bords du Nil, au palais du sultan. Les chrétiens s'étaient répandus dans la ville. [...] En un moment ils furent moissonnés par le glaive, ou écrasés par la massue des Turcs; quinze cents d'entre les plus braves et les plus distingués couvrirent la terre de leurs cadavres.²⁷

Cela semble tout à fait correspondre à la chronique orientale mentionnée dans notre extrait. Cette mention est intéressante puisqu'elle fait ici référence, pour la première fois, à une voix arabe qui parle d'elle-même. Or, peut-on pour autant conclure qu'il s'agit ici d'une véritable présence de l'Orient par lui-même? Nous croyons plutôt que ces chroniques s'inscrivent totalement dans l'institution savante orientaliste. En effet, elles ont été «traduites et **mises en ordre** par M. Reinaud, Employé au **Cabinet des Manuscrits orientaux** de la Bibliothèque du Roi²⁸». Il ne faut pas se méprendre, ici, comme ailleurs, la voix de l'Orient est en fait celle que l'Occident décide de lui donner.

Les trois autres extraits sur Saint-Louis se contentent de résumer sa vie, de souligner son zèle et ses tentatives pour convertir les infidèles ou encore de décrire la vie de sa femme.²⁹ Finalement, un dernier extrait traite, indirectement, des Croisades. Il s'agit d'un passage sur la mort de Saladin. L'intérêt et la curiosité de cet extrait réside dans le fait que la mort de Saladin est utilisée pour illustrer un passage religieux sur la résurrection de la chair.

[...] il lui commanda d'attacher, au bout d'une lance, un morceau de drap, dans lequel on devait l'ensevelir, et de crier en le montrant à tout le monde: Voilà ce que le grand

²⁶ Joseph François Michaud, *Bibliothèque des Croisades - quatrième partie Chroniques arabes*, 1829, Paris, Ducollet, [En ligne] < http://books.google.ca/books?id=ZMQGAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

²⁷ *Ibid.*, p. 459.

²⁸ *Ibid.*, page titre. (Nous soulignons pour faire ressortir le caractère orientaliste de cette phrase).

²⁹ Respectivement manuel 28, p. 130-132; manuel 13, p. 280; manuel 20, p. 41.

Saladin, vainqueur et maître de l'empire d'Orient, emporte de tous ses trésors et de toute la gloire qu'il s'est acquise par tant de conquêtes ! Excellente leçon qui nous apprend que la mort ne laisse rien de ce qui a fait la grandeur en ce monde, et qu'il n'y a que nos vertus qui nous accompagnent au tribunal de Dieu.³⁰

Ce passage est particulier, car on prend exemple d'un musulman pour illustrer le tribunal de Dieu. Par contre, le caractère très religieux de l'exemple est tout à fait représentatif des manuels des Clercs de Saint-Viateur.

Les passages sur les Croisades ne sont pas très nombreux dans les manuels. Est-ce dire que cet élément mythique de la chrétienté n'avait pas une grande force d'évocation au tournant du XX^e siècle au Québec? Ou plutôt, est-ce que le rôle mythique des Croisades dans l'histoire de la chrétienté se retrouvait ailleurs dans l'institution scolaire, par exemple dans les manuels d'histoire de l'Église?

4.1.3 Jérusalem, la mythique

La ville de Jérusalem est un sujet d'intérêt à plusieurs reprises dans les manuels de lecture. Nous traiterons ici de quatre extraits particulièrement longs qui sont tous des descriptions contemporaines aux XIX^e et XX^e siècles de la ville sainte.

Le premier extrait est signé Châteaubriand et il constitue la première leçon de la section « Description » du quatrième livre de lecture de la série Montpetit.³¹ Ce dernier a une définition particulière de ce qu'est une description, et il faut dire que son premier exemple, la description de Jérusalem par Châteaubriand, correspond tout à fait à ce qu'il propose. Pour Montpetit, une description est :

la représentation par la parole, d'un objet ou d'une action mettant en relief sa nature et ses circonstances. Plus puissante que la peinture, la description imite les sons, reproduit la succession des mouvements, exprime les élans du coeur, révèle les secrets les plus intimes de la pensée. Elle varie suivant les sujets, les temps, les lieux, les personnes. La

³⁰ Manuel 13, p. 143.

³¹ Manuel 09, p. 37-38.

description diffère de la définition en ce sens que cette dernière est réduite aux termes les plus simples.

La Jérusalem de Châteaubriand est une « région désolée », « triste » et n'offrant à la vue qu'un « amas de ruines ». La vision de la ville sainte de l'écrivain français est sombre, mélancolique. Montpetit reprend le même thème dans son cinquième livre de lecture. Et la vision de Jérusalem n'est pas plus gaie.³² L'extrait, non signé, va ainsi :

Tout est silencieux autour de Jérusalem; aucun bruit ne se fait entendre dans ses rues étroites, tortueuses et mal pavées. Cette ville désolée et déserte semble encore frappée de la scène sanglante qui s'accomplit sur le Calvaire, il y a 1800 ans. Partout apparaissent des traces de malédictions.³³

L'auteur s'applique ensuite à dépeindre la ville sainte dans ses menus détails. Il y est question, entre autres, de la mosquée d'Omar, que les musulmans ont bâtie sur les ruines du temple de Salomon, dont le dôme est « l'un des plus riches de tout l'univers », et que les chrétiens ne peuvent fréquenter « sous peine de mort ».³⁴ Plus loin, l'auteur brosse le portrait de la population de Jérusalem avec ses « vingt-cinq mille Arabes, Juifs, Turcs, Arméniens et Chrétiens³⁵ ». La description qui suit, celle du quartier des Hébreux, avec ses « enfants en haillons », est particulièrement déprimante.

Plusieurs années plus tard, les FIC reprennent une description de Jérusalem par Châteaubriand. L'extrait n'est pas le même que celui de la série Montpetit. Dans celui-ci, l'impression que l'auteur a de la ville sainte est encore plus négative que dans le premier extrait étudié.³⁶ De plus, le romancier ajoute des impressions personnelles sur la population de la ville, particulièrement sur les musulmans :

³² Manuel 10, p. 46-56.

³³ *Ibid.*, p. 48.

³⁴ *Ibid.*, p. 50.

³⁵ *Ibid.*, p. 53.

³⁶ Manuel 45, p. 205-207.

Personne dans les rues, personne aux portes de la ville; quelquefois seulement un paysan se glisse dans l'ombre, cachant sous ses habits les fruits de son labeur, dans la crainte d'être dépouillé par le soldat; dans un coin, à l'écart, le boucher arabe égorge quelque bête suspendue par les pieds à un mur en ruines; à l'air *hagard* et féroce de cet homme, à ses bras ensanglantés, vous croiriez qu'il vient plutôt de tuer son semblable que d'immoler un agneau. Pour tout bruit, dans la cité *déicide*, on entend par intervalle le galop de la cavale du désert : c'est le janissaire qui apporte la tête du Bédouin ou qui va piller le fellah.³⁷

La note de bas de page qui suit l'extrait réfère à des définitions que les FIC jugent nécessaires d'ajouter. Or, au lieu de rectifier la pensée de Châteaubriand ou de la nuancer, les FIC la confirment.

Le janissaire; soldat chargé de la police du pacha ou gouverneur de la province, et qui a décapité quelque **Bédouin** pillard, ou qui va lui-même piller le paysan chrétien. **Fellah** est le nom que portent les paysans égyptiens; ici l'auteur l'applique aux paysans chrétiens des environs de Jérusalem, abandonnés au despotisme et à la rapacité de leurs maîtres musulmans.³⁸

Finale­ment, le thème de Jérusalem revient une dernière fois dans notre corpus, et dans une perspective différente de ce que nous avons vu jusqu'ici. Le passage³⁹, extrait du manuel *Lecture à haute voix : 8^e et 9^e année* de la CND, est tiré de l'ouvrage *Autour du monde* de l'abbé J.-C. Beaudin, aumônier au Mont-Saint-Louis⁴⁰. À l'opposé de Châteaubriand, le ton de l'abbé est positif. La ville sainte est « contempl[ée] » pour sa « grande place », son « cachet particulier », sa « superbe et très riche église russe » et « l'une des [plus] belles mosquées ». Tous ces attraits laissent à l'auteur une « impression inoubliable » de cette ville

³⁷ *Ibid.*, p. 206-207.

³⁸ *Ibid.*, p. 207.

³⁹ Manuel 65, p. 237-239.

⁴⁰ L'abbé Jean-Charles Beaudin a occupé diverses fonctions tout au long de sa vie, entre autre, celle d'aumônier du Mont-Saint-Louis. En 1935, il part faire un voyage de cinq mois autour du monde à bord de l'*Empress of Britain*. Ce voyage le mène, entre autres, en Terre Sainte, à Jérusalem, en Égypte et en Inde. Son livre *Autour du monde (rêves et réalités d'un voyage)* est issu de ce voyage et a été publié à plus de 19 000 exemplaires entre 1937 et 1946. « Monsieur l'abbé Beaudin est l'homme d'un seul livre! Qui n'a pas lu « *Autour du Monde* » et depuis rêvé aux pays merveilleux qu'il a rencontrés sur sa route. » (Jacqueline Desaulniers Pelletier, *Bio-bibliographie de M. l'Abbé Jean-Charles Beaudin, Aumônier du Mont-Saint-Louis*, Montréal : École des bibliothécaires, 1947, p. 7).

qui est encore, à son avis, éclairée de la divinité du Christ.⁴¹ De plus, Beaudin mentionne que les juifs ont été dépossédés de l'emplacement de l'ancien Temple par les musulmans qui y ont construit la mosquée d'Omar. L'abbé ne croit pas que les juifs puissent un jour reprendre possession de l'emplacement. Il pense que des armées musulmanes se lèveraient, et « c'est ce que l'Angleterre ne voudra jamais permettre » conclut-il. Cette mention des intérêts britanniques dans la région est une belle illustration de l'importance de l'impérialisme occidental en Orient.

4.1.4 L'Orient colonisé: la domination européenne en Orient au XIX^e siècle

La domination coloniale de l'Europe en Orient à partir du XIX^e siècle est un thème assez fréquent dans les manuels de lecture tout au long de notre période. De la figure du militaire bienveillant à celle de la religieuse en campagne, le portrait de la présence européenne en Orient est diversifié. « L'Europe colonialiste tout ensemble adore et méprise dans la même étreinte possessive cet Orient qu'elle ne parvient jamais à s'approprier autant qu'elle le voudrait. D'où la multiplicité des images, la violence des contrastes, le côtoiement du sordide et de l'idéalisme naïf.⁴² » La représentation de l'Orient colonisé dans les manuels, associé aux descriptions de Jérusalem précédemment étudiées, correspond tout à fait à ce que Hentsch décrit.

Deux extraits littéraires reviennent à quelques reprises dans les manuels. Il s'agit du récit de *La médaille du maréchal Bugeaud*⁴³ et de celui de *Kléber et le petit Arabe*⁴⁴. Dans ces deux passages, l'Européen, militaire haut gradé, incarne une certaine figure « paternelle »

⁴¹ Manuel 65, p. 237-239.

⁴² Thierry Hentsch, *L'Orient...*, p. 183.

⁴³ Manuel 52, p. 237-239 ; manuel 64, p. 130-132. Voir l'extrait intégral en annexe C.4.

⁴⁴ Manuel 27, p. 27-30 ; manuel 33, p. 114-116. Voir l'extrait intégral en annexe C.5.

face au colonisé. Dans l'extrait sur Bugeaud, le maréchal fait appel à un spahi⁴⁵ pour aller chercher sa médaille de la Sainte Vierge laissée au camp. Cette représentation du militaire bienveillant est encore plus évidente dans l'extrait sur Kléber. En effet, celui-ci doit interroger un enfant arabe suspecté d'avoir volé des fusils à l'armée française. Malgré les questions insistantes de Kléber, l'enfant dit n'avoir été inspiré que par le Prophète pour commettre son méfait. Face à l'attitude courageuse de l'enfant, Kléber décide de le prendre sous son aile. « L'enfant, sans comprendre les paroles du général, devina, d'après le regard et le sourire de Kléber, que c'était pour lui le pardon. Prenant la main du général, il la baisa, et ses lèvres murmurèrent : "Je me souviendrai de ton visage, et tu me seras désormais comme un père."⁴⁶ »

D'autres leçons des manuels illustrent la présence des Européens en Orient. Ainsi, un extrait sur la décoration d'une religieuse infirmière fait allusion à ses exploits lors d'une campagne en Syrie.⁴⁷ Ailleurs, c'est Louis Veuillot qui écrit à un ami d'un monastère au Liban où il passe quelques jours de « loisir ».⁴⁸ Finalement, la mention de la construction du canal de Suez par Ferdinand de Lesseps, « un Français », illustre cette conquête et l'utilisation du territoire oriental par l'Europe (principalement la France dans les manuels). L'Europe a su dépasser tous les obstacles : « C'est l'isthme de Suez qu'il [Lesseps] attaqua, la boue des Lagunes, le sable mouvant du désert, les rochers les plus durs, l'opposition calculée de certains peuples, tout a été vaincu. »⁴⁹ Le contrôle du territoire est également évoqué dans trois autres extraits. Un passage fait mention de l'expédition des Anglais en

⁴⁵ « Spahi n.m. (mot turc). Cavalier de l'armée française appartenant à un corps créé en 1834 en Algérie, avec un recrutement en principe autochtone. » *Le Petit Larousse Illustré*, Paris : Larousse, 2006, s.v. « spahi ».

⁴⁶ Manuel 33, p. 116.

⁴⁷ Manuel 28, p. 310.

⁴⁸ Manuel 33, p. 43.

⁴⁹ Manuel 10, p. 98.

Égypte durant la campagne de Bonaparte⁵⁰; un autre décrit toutes les possessions de l'empire britannique, entre autre celles d'Orient⁵¹. Finalement, une lecture rapporte le discours que M. Louis Bertrand de l'Académie française prononça dans le cadre du deuxième Congrès de la langue française au Canada. Dans ce discours, il est question du caractère beaucoup moins hostile des colonisés français face à leurs colonisateurs. Cela s'explique, selon lui, par l'esprit français qu'il loue.⁵²

Dans un tout autre ordre d'idée, la piété des musulmans et leur caractère très religieux sont illustrés à deux reprises. D'abord, un exemple d'un manuel des CSV met en scène un missionnaire en Algérie qui demande l'hospitalité à des Arabes : « L'Arabe est naturellement religieux. Après le souper, on parla de religion. L'Arabe parla de Mahomet, et on dit au prêtre de parler de Jésus-Christ. [...] Il raconta avec effusion sa naissance, sa vie, sa bonté, ses miracles, ses souffrances, sa mort. L'Arabe était visiblement ému⁵³ ». Ailleurs dans le même manuel, c'est la piété des Turcs qui est mise en scène : « Quelque chose que l'on dise à un Turc lorsqu'il est en prière, il ne répond pas [...]. Ah! que ces infidèles donneront un jour de confusion aux chrétiens qui font leurs prières avec si peu d'attention et avec tant d'immodestie!⁵⁴ » Il faut remarquer que dans ces deux extraits, la piété musulmane est

⁵⁰ Manuel 9, p. 144.

⁵¹ Manuel 25, p. 99-103.

⁵² Manuel 65, p. 202-203.

⁵³ Manuel 13, p. 89-90.

⁵⁴ Manuel 13, p. 351.

utilisée pour susciter la piété catholique. On ne louange pas les musulmans gratuitement, il s'agit, dans les deux cas, d'exemples incitant les catholiques à être aussi pieux.⁵⁵

La représentation littéraire des différentes rencontres historiques entre l'Orient et l'Occident est caractéristique de ce que Hentsch et Saïd relèvent dans leurs ouvrages. D'abord, l'Orient du Moyen-Âge, malgré son opposition avec l'Europe, est puissant, vénérable. À ce propos, Hentsch dit : « En dépit du fanatisme qui les inspirait, jamais les Croisés n'ont méprisé leurs adversaires. Nul sentiment de supériorité culturelle ni raciale n'émanait de leur conviction religieuse.⁵⁶ » Or, les extraits concernant cette époque, mais rédigés au XIX^e siècle peuvent porter les caractéristiques de ce siècle où la supériorité de l'Europe était acquise dans l'esprit des auteurs. La gloire passée de l'Orient semble donc justifier la lente marche vers le triomphe de l'Europe. Celle-ci parvient à dominer complètement l'Orient au XIX^e siècle. La représentation de l'Orient comme *Autre* absolu prend son sens dans ce contrôle et cette connaissance d'une civilisation dont la gloire a été figée près de 1000 ans plus tôt.

4.2 Récits de voyage et imaginaire oriental

L'expédition de Bonaparte en Égypte (1798-1801) est le point de départ d'une longue série de textes qui mettent en forme une science sur l'Orient et qui créent un imaginaire oriental. Contrairement aux textes littéraires de la précédente section qui présentaient la relation historique entre l'Orient et l'Occident, nous étudierons maintenant la façon dont la littérature romantique du XIX^e siècle a utilisé l'Orient comme thème privilégié.

⁵⁵ Dans le même ordre d'idée, une réflexion du prêtre Magnan qui suit les deux lectures sur l'histoire de *Kléber et le petit Arabe* incite les écoliers à prendre le petit arabe en exemple : « Ce n'est pas l'espion qu'il faut admirer dans le petit Arabe, mais le patriote. Voyez comme il aimait déjà son pays et comme il cherchait à le défendre contre les ennemis de sa patrie. Tant de hardiesse, de courage et de dévouement chez un enfant vous étonne ! Non, il faut être patriote, même à douze ans ! » Manuel 27, p. 30 et manuel 33, p. 116.

⁵⁶ Thierry Hentsch, *L'Orient...*, p. 183.

Le point commun de ces perceptions imaginatives de l'Orient est le voyage. Les textes sur l'Orient qui ont été écrits au XIX^e siècle émanent des voyages de leurs auteurs.⁵⁷ Pour les voyageurs français de ce siècle, auteurs de la plupart des extraits que nous allons observer, le but et la fonction du voyage en Orient sont personnels, et varient d'un auteur à l'autre. Par exemple, pour Châteaubriand, son voyage répondait à un besoin de « refaire le plein de son stock d'images » et de compléter ses expériences par la visite des ruines antiques de l'Orient.⁵⁸ De son côté, Lamartine entreprend son voyage en Orient pour répondre à un besoin spirituel et pour faire ce « à quoi il a toujours rêvé ».⁵⁹

Ainsi, de toutes ces expériences en Orient, qui abondent au XIX^e siècle, sortira un imaginaire typiquement oriental, qui correspond beaucoup moins à ce que les auteurs ont vu en Orient qu'à ce qu'ils croyaient y trouver.⁶⁰ C'est cet imaginaire, présent dans les manuels de lecture, que nous allons maintenant analyser. Pour bien saisir les différentes manifestations du thème oriental, nous les observerons sous quatre grandes formes. Il y a d'abord les contes, légendes et métaphores, puis, les auteurs s'appliquent à produire une image particulière du désert oriental. De plus, l'Orient prend aussi la forme d'une terre d'aventures et de curiosités pour l'Européen. Finalement, le thème oriental se manifeste dans les différents visages décrits dans les textes.

4.2.1 Contes, légendes et métaphores

L'imaginaire oriental développé au XIX^e siècle est d'abord utilisé, dans les manuels de lecture, pour transmettre des valeurs et des leçons de vie aux écoliers canadiens-français. L'utilisation de douze légendes, métaphores et contes orientaux différents sert à illustrer des

⁵⁷ Voir à ce sujet : Edward Saïd, « Pèlerins et pèlerinages, anglais et français » dans *L'Orientalisme...*, p. 183-227.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 198.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 205.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 203-204.

éléments de morale, de religion, voire d'hygiène de vie, mais également des découvertes ou encore les qualités d'un animal.

Dans la série de Montpetit deux histoires se déroulant en Orient transmettent un enseignement moral aux élèves. D'abord, dans son deuxième livre (1874), Montpetit raconte l'histoire du calife Haraoun-al-Raschid (sic) qui, en se promenant, rencontre un vieillard qui plante des arbres pour la postérité. Impressionné par la sagesse du vieillard, le calife lui donne des pièces d'or, ce qui fait dire au planteur : « Il est donc vrai que celui qui fait le bien en est récompensé, souvent même en ce monde⁶¹ ». Dans le manuel suivant (1874), Montpetit utilise l'Orient pour mettre en garde les lecteurs par rapport à l'émigration. Dans cette lecture, un pigeon qui a envie de voyage part en Orient. Il passe par Alexandrie, et il arrive à Alep, où il devient messenger pour un pacha. Heureux de sa nouvelle position, le pigeon finit par la maudire lorsqu'il se fait tuer à cause de la politique du pacha soupçonné de trahison par le grand-seigneur.⁶²

L'imaginaire oriental est également utilisé par les Clercs de Saint-Viateur pour donner une leçon d'hygiène aux élèves. L'exemple, servant à illustrer la leçon sur la gourmandise va comme suit :

Un roi de Perse envoya demander au calife un médecin très habile. Celui-ci, en arrivant, demanda comment on vivait à cette cour : "On ne mange, lui dit-on, que quand on sent la faim, encore ne la satisfait-on pas entièrement. — Dans ce cas, répondit le médecin, je me retire ; je n'ai rien à faire ici"(ROLLIN).⁶³

Non seulement, l'exemple discrédite la gourmandise, mais il sert aussi à dire comment éviter d'être malade. Finalement, les FEC débutent un extrait sur l'alcoolisme par une légende arabe. Dans celle-ci, un génie se présente à un homme et lui propose trois gestes pour éviter la mort : tuer son père, battre sa sœur ou boire du vin. Ne se résignant pas à choisir l'un des

⁶¹ Manuel 07, p. 25-26.

⁶² Manuel 08, p. 15-18.

⁶³ Manuel 13, p. 266.

deux premiers choix, l'homme décide de boire du vin et finit par tuer son père et battre sa sœur.⁶⁴ Il est intéressant de noter que c'est la deuxième fois que les FEC font précéder un extrait sur l'alcoolisme d'une légende arabe.⁶⁵ Dans un autre manuel, ils racontaient comment Noé avait arrosé la vigne du sang d'un paon, d'un singe, d'un lion et d'un porc pour illustrer ce à quoi l'homme ressemble lorsqu'il boit de l'alcool.⁶⁶

Les histoires orientales ont une deuxième fonction. En plus d'être des leçons morales, certaines d'entre elles servent à légitimer des pratiques religieuses ou les grâces de Dieu. Ainsi en est-il de la légende orientale « Les deux frères » issue du *Voyage en Orient* de Lamartine. Cet extrait se retrouve à trois reprises dans notre corpus.⁶⁷ La légende rapportée par Lamartine met en scène deux frères cultivateurs habitant Jérusalem. L'un est célibataire et l'autre a une femme et des enfants. Au temps des récoltes, les deux frères se partagent également les fruits de leur terre. Or, le premier trouvant qu'il est injuste qu'il garde autant de récolte que son frère qui a une famille à nourrir va porter quelques-unes de ses gerbes sur le tas de son frère. Durant ce temps, le deuxième frère fait la même chose, croyant qu'il est injuste qu'il reçoive autant que son frère qui est seul alors que lui peut compter sur l'aide de sa famille. La légende dit que le bien qui s'était fait sur cette terre était si grand que Dieu devait l'avoir choisie pour devenir sa maison. C'est ainsi que les hommes choisirent cette terre pour bâtir un temple pour Dieu.⁶⁸

⁶⁴ Manuel 40, p. 253.

⁶⁵ Voir l'extrait sur Noé au chapitre 3, p. 91.

⁶⁶ Manuel 46, p. 138.

⁶⁷ Manuel 08, p. 12-14; manuel 40, p. 221-222; manuel 57, p. 243-244.

⁶⁸ Il semble que le lieu dont il est question ici est l'emplacement de la mosquée d'Omar qui était elle-même construite sur les ruines de l'ancien temple de Salomon.

Deux autres extraits servent à la religion. D'abord, une lecture qui doit être « une leçon salutaire pour la jeunesse » met en scène un jeune homme nommé Nil⁶⁹ qui veut devenir moine après une jeunesse peu chrétienne.⁷⁰ Une autre lecture permet d'illustrer l'importance des aliments que donne Dieu. L'extrait « l'Arabe affamé », où un Arabe perdu dans le désert trouve un sac rempli de ce qu'il croit être des noisettes mais qui se révèle plutôt être des perles, en témoigne.⁷¹

Une troisième série de légendes se retrouve dans les manuels de lecture. Contrairement aux exemples que nous venons d'examiner, ce troisième type d'histoires orientales n'est plus utilisé à des fins morales ou religieuses. Par exemple, l'une d'elles concerne une métaphore d'un poète persan⁷², une autre raconte comment un mollah a découvert le café⁷³ et une troisième se rapporte à un proverbe arabe sur l'amitié⁷⁴. Deux autres lectures se retrouvent aussi dans cette section. D'abord, l'une d'elle est un conte oriental intitulé « Le Tapis », divisé en trois lectures successives dans le manuel *Lecture à haute voix: 6e année et 7e année*

⁶⁹ Le jeune Nil en question est en fait Saint-Nil de Calabre et l'histoire ressemble beaucoup à l'article sur ce saint dans l'ouvrage *Vies de Saints pour tous les jours de l'année*. Voir René François Rohrbacher, *Vies des Saints pour tous les jours de l'année*, Paris : Gaume, 1854, p. 222, [En ligne] <http://books.google.fr/books?id=Z2pxQWnz8yMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

⁷⁰ Manuel 14, p. 94-96.

⁷⁰ Manuel 14, p. 94-96.

⁷¹ Manuel 22, p. 39-40.

⁷² Manuel 65, p. 156. La métaphore en question est la suivante : « Une feuille de rose jamais n'embarrasse » et est insérée au début d'une lettre d'Eugénie Guérin au comte Xavier de Maistre.

⁷³ Manuel 08, p. 93-95.

⁷⁴ Manuel 25, p. 203-204. Le proverbe, utilisé par Lamartine, dans une lettre à M. Dargaud, est le suivant : « Pourquoi Dieu, disent-ils, a-t-il donné une ombre au corps de l'homme ? C'est pour qu'en traversant le désert, l'homme puisse reposer ses regards sur cette ombre, et que le sable ne lui brûle pas les yeux. ».

(1941) de la CND.⁷⁵ Attribué à Maurice Boucher (sic)⁷⁶, ce conte raconte l'histoire d'un sultan de Constantinople qui va au pays des Kurdes et dont le fils tombe amoureux d'une villageoise. Celle-ci, avant d'accepter de se marier au prince, lui demande d'apprendre un métier. Il apprend donc à tisser des tapis. Quelque temps après, le prince goûte la cuisine exquise d'une auberge, où il se fait attaquer par des bandits. Pour ne pas qu'ils le tuent, il leur dit qu'il fera des tapis et que cela les enrichira. Six mois après son entrée au cachot, le prince confectionne un superbe tapis. Il propose au bandit de le vendre au sultan. Sur ce tapis, il y a une inscription pour que ses proches le retrouvent. Le prince est ainsi sauvé grâce au travail. Ce conte comporte son lot d'allusions à un imaginaire oriental populaire aux XIX^e et XX^e siècles : le tapis (au centre du conte), le sultan, les bandits, les pachas.

En dernier lieu, intéressons-nous à l'histoire d'Abou-el-Marsch et de son cheval, extrait du *Voyage en Orient* de Lamartine, qui se retrouve à trois reprises dans les manuels.⁷⁷ Dans cette histoire, qui est devenue une légende chez les Arabes de Jéricho selon Lamartine, c'est le cheval arabe qui est vanté. En effet, après avoir été capturée par des Turcs, une bande d'Arabes est amenée au pacha d'Acre. Or, alors qu'ils campent dans le désert, un Arabe, Abou-el-Marsch, rampe malgré ses liens jusqu'à son cheval pour le libérer. Alors qu'il a fini de ronger la corde qui maintenait son cheval captif, celui-ci prend la ceinture de son maître entre ses dents et parcourt le désert pour le ramener chez les siens. « En arrivant et en jetant son maître sur le sable aux pieds de sa femme et de ses enfants, le cheval expir[e] de fatigue. » C'est pour cet exploit que le cheval d'Abou-el-Marsch est devenu légende. Ici aussi, l'imaginaire oriental est pleinement utilisé : les Turcs, le pacha d'Acre, la tribu

⁷⁵ Manuel 64, p. 258-262. Voir annexe C.6 pour l'extrait intégral.

⁷⁶ Le véritable nom de l'auteur devrait plutôt se lire ainsi : Maurice Bouchor (1855-1929).

⁷⁷ Manuel 09, p. 16-18; manuel 28, p. 306; manuel 33, p. 95-97. Voir en annexe C.7 pour l'extrait intégral. L'inclusion d'un extrait du *Voyage en Orient* de Lamartine dans le manuel 28 (*Cours français de lectures graduées: degré supérieur* de l'abbé Magnan) est particulièrement intéressante. En effet, dans ce même manuel, il est dit de Lamartine : « Malheureusement trois de ses ouvrages : *Voyage en Orient*, *Jocelyn* et *la Chute d'un ange*, sont à l'index. » p. 122.

d'Arabes, la caravane de Damas, les chameaux, les chevaux arabes, le désert. De plus, dans deux des trois extraits, une gravure représentant l'arabe et son cheval agrmente le texte.

4.2.2 Le désert, lieu d'aventures et de dangers

Dans les manuels de lecture, le désert apparaît comme un lieu mythique de l'Orient. Tout un lexique associé au désert, que ce soit le Sahara ou d'autres espaces de l'Orient, est utilisé. Ainsi commence une lecture d'un manuel des Frères de l'instruction chrétienne : « C'était un grand désert sauvage, tout hérissé de plantes bizarres, de ces plantes d'Orient qui ont l'air de bêtes méchantes.⁷⁸ » Ailleurs, cette nature est décrite dans ces termes : « vaste », « désolée », « vide »⁷⁹, « solitudes attristantes⁸⁰ », « morne et silencieux⁸¹ », « poussière brûlante⁸² », « mouvante étendue », « atmosphère de poudre »⁸³. Le désert constitue, en soi, une nature hostile, souvent synonyme de mort.

Non seulement le désert en tant que tel est décrit comme une terre stérile, mais les effets du vent sur celui-ci occupent beaucoup de place dans les extraits. Ainsi, plusieurs lectures portent sur les ouragans ou le simoun dans les déserts orientaux.⁸⁴ Le danger du désert n'est pas mieux décrit que dans ces extraits où, presque toujours, des hommes y trouvent la mort. Les trois exemples ci-dessous démontrent bien la cohésion et l'homogénéité du thème oriental au XIX^e siècle :

⁷⁸ Manuel 45, p. 110.

⁷⁹ Pour ces trois termes : manuel 10, p. 61-63.

⁸⁰ Manuel 10, p. 63.

⁸¹ Manuel 28, p. 330.

⁸² Manuel 58, p. 132.

⁸³ Pour les deux termes : manuel 11, p. 191.

⁸⁴ « L'ouragan dans le désert de Thébaidé », de Châteaubriand (manuel 10, p. 61-63); « Le Simoun » (manuel 10, p. 63-67); « Un ouragan » de Maupassant (manuel 46, p. 114-116 et manuel 58, p. 132-135).

Soudain, de l'extrémité du désert accourt un **tourbillon**. Le sol, emporté devant nous, manque à nos pas, tandis que d'autres colonnes de sable, enlevées derrière nous, roulent sur nos têtes. Égaré dans un labyrinthe de tertres mouvants et semblables entre eux [...] Haletants, dévorés par une **soif ardente**, retenant fortement notre haleine dans la crainte **d'aspirer des flammes**, la sueur ruisselle à grands flots de nos membres abattus.⁸⁵

Le soleil se voila tout à fait de vapeurs rougeâtres; des **tourbillons** de sable fin d'abord, puis de gravier assez épais, s'élevaient en spirales avec impétuosité; plusieurs chameaux en furent débâtés. [...] Je ne respirais qu'avec une **extrême difficulté**; nous étions au milieu d'une atmosphère de sable et de petits cailloux qui nous cinglaient le visage et nous meurtrissaient les membres. [...] Moi, je m'étais blotti sous les toiles de mon bagage, de manière que je pouvais encore respirer, bien difficilement, **un air qui m'enflammait la bouche et les entrailles**.⁸⁶

Alors, je vis un surprenant spectacle. Tout l'horizon vers le sud avait disparu, et une masse nébuleuse qui montait jusqu'au zénith venait vers nous, mangeant les objets [...] Il arrivait, ce mur, avec la rapidité d'un train lancé et soudain il nous enveloppa dans un **tourbillon** furieux de sable et de vent, dans une tempête de terre impalpable, brûlante, bruisante, aveuglante et suffocante. [...] **Une soif ardente** nous torturait.⁸⁷

La cohérence de ces différents passages ne se remarque pas qu'à ces descriptions. D'abord, les trois extraits sont rédigés à la première personne, laquelle est un voyageur européen. Ensuite, dans les deux premiers passages mentionnés ci-dessus, la tempête dans le désert entraîne la mort de certains voyageurs. Dans l'extrait de Châteaubriand, son guide meurt « foudroyé par le vent de feu », alors que lui-même n'est pas inquiété outre mesure et qu'il admire les étoiles une fois que le vent s'est couché. Dans l'extrait sur le simoun, de la caravane de 102 personnes du cheik Hadji, seulement 19 survivent au simoun, dont le narrateur, voyageur européen. Finalement, dans la description de l'ouragan par Maupassant, personne ne trouve la mort dans la tempête, mais les spahis, que Maupassant appelle « nos spahis », voient leur tente, « moins assujettie », emportée par le vent alors que celle du

⁸⁵ Extrait de Châteaubriand : manuel 10, p. 62-63. Nous soulignons.

⁸⁶ Extrait non signé : manuel 10, p. 65-66. Nous soulignons. Malgré nos recherches, l'auteur de cet extrait n'a pas pu être retrouvé.

⁸⁷ Extrait de Maupassant : manuel 58, p. 134. Nous soulignons.

narrateur reste bien en place. Finalement, dans d'autres lectures, la mort est aussi associée au désert du Sahara.⁸⁸

La nature hostile et stérile de l'Orient présente dans ces descriptions est partie prenante de la construction d'un imaginaire oriental dans les manuels. Or, comme nous venons de le voir, les voyageurs européens y trouvent tout de même un lieu d'aventure qui sert ensuite l'écriture du récit de voyage. D'autres attraits intéressent les voyageurs européens : quels sont-ils ?

4.2.3 Curiosités et attraits de l'Orient pour l'Européen

Au XIX^e siècle, l'Orient n'est pas seulement un lieu de pèlerinage. Pour les Européens avides d'aventures, cette région devient aussi le lieu de plusieurs attraits et curiosités. « Les pèlerins français du dix-neuvième siècle, eux, étaient à la recherche d'une réalité exotique, certes, mais spécialement séduisante.⁸⁹ » Cette quête d'aventures et de spectacles est perceptible dans certains extraits des manuels de lecture. En premier lieu, revenons sur le maréchal Bugeaud et le lieutenant Kléber.⁹⁰ Pour ces deux Français, l'Orient est d'abord le lieu d'une campagne militaire. Il devient plus que l'objet d'un simple voyage, il est ici une carrière.⁹¹

D'autres occupations ou curiosités attirent l'Européen en Orient. Pour Édouard de Raymurac, capitaine de vaisseau, un passage à Alexandrie devient l'occasion d'aller « jusqu'au pied des Pyramides, pour [se] faire contempler par les quatre mille ans juchés là-haut, comme disait Napoléon⁹² ». Pour Châteaubriand, le pèlerinage en Orient le mène

⁸⁸ « L'Arabe affamé » (manuel 22, p. 39-40); « Frères dans la mort » (manuel 28, p. 330-333).

⁸⁹ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 197.

⁹⁰ Voir en 4.1.4. Extraits sur Bugeaud : manuel 52, p. 237-239 ; manuel 64, p. 130-132. Extrait sur Kléber : manuel 27, p. 27-30 ; manuel 33, p. 114-116.

⁹¹ L'importance de l'orientalisme au XIX^e siècle a fait dire à Benjamin Disraeli : « L'Orient est une carrière » (cité dans Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 11).

⁹² Manuel 65, p. 76.

jusqu'aux couvents maronites du Liban et aux couvents coptes (sic) de l'Égypte. Pour sa part, Pierre Loti devient involontairement spectateur d'une fantasia arabe lors de son passage au Maroc.⁹³ La curiosité et l'éclat de ce rite de bienvenue surprend et charme le voyageur.

Un autre attrait de l'Orient est mentionné à deux reprises dans les manuels de lecture. Il s'agit de la chasse au lion en Algérie. L'une des deux lectures met en scène Tartarin, un chasseur tarasconnais plutôt habile, qui se rend en Algérie pour réaliser une chasse digne de son talent : la chasse au lion.⁹⁴ Le deuxième extrait raconte comment Jules Renard, en voyage en Algérie, voulut tuer un lion qui rodait près du douar⁹⁵ où il logeait. Dans cette histoire, l'Européen apparaît plus brave que les Arabes locaux, voulant à tout prix tuer ce lion qui ne se laisse pas facilement attaquer.⁹⁶ Ces deux extraits construisent un imaginaire oriental qui n'est pas différent de ce que nous avons vu jusqu'ici : la chasse au lion, le village arabe, « mon Arabe », les casernes de Mustapha.

Les curiosités et les attraits de l'Orient pour l'Européen viennent d'être exposés. Or, une autre lecture trouve un sens dans cette section. Il s'agit d'un passage de Montesquieu intitulé « Un Persan à Paris ».⁹⁷ Ici, la curiosité de l'Orient est transposée en Europe. En effet, le texte prend la forme d'une lettre écrite par un Persan et qui raconte son arrivée à Paris. Il indique que tant qu'il porte l'habit persan, il ne peut, d'aucune façon, passer inaperçu. Par contre, du moment qu'il enfle un tailleur européen, l'intérêt des Parisiens pour lui s'estompe aussi vite qu'il était venu.

L'élaboration d'un imaginaire oriental dans notre corpus se traduit de plusieurs façons. Après avoir examiné les légendes et contes orientaux, ainsi que les particularités du désert

⁹³ Manuel 45, p. 353. Voir extrait intégral en annexe C.8.

⁹⁴ Manuel 45, p. 110-112.

⁹⁵ Douar : village arabe (définition du manuel 38, p. 268).

⁹⁶ Manuel 38, p. 268-271.

⁹⁷ Manuel 09, p. 132-133. Cet extrait est tiré des *Lettres persanes* de Montesquieu (1721).

oriental, nous avons vu que d'autres raisons pouvaient amener les Européens à se rendre en Orient, et surtout à le décrire, à utiliser le thème oriental pour écrire ces nouvelles expériences. L'imaginaire qui en découle, si particulier aux XIX^e et XX^e siècles, se manifeste une ultime fois dans les manuels de lecture québécois. En effet, cette quatrième manifestation est visible dans la description et l'utilisation de figures orientales par les auteurs français.

4.2.4 La figure de l'Oriental

La figure de l'Oriental est partie prenante de l'imaginaire créé par les écrivains et les scientifiques au XIX^e siècle. Les personnages présents dans les manuels de lecture étudiés peuvent être caractérisés par une ethnie (l'Arabe, le Turc) ou une fonction (le pacha, le sultan, le calife). Ainsi, cette figure de l'Oriental est multiple, elle revêt différentes formes, parfois opposées, d'autres fois confondues. Le personnage oriental a aussi divers rôles selon les extraits. Même s'il est souvent opposé à l'Occidental, il arrive aussi qu'il lui serve de guide. À d'autres moments, une certaine figure de l'Oriental est sympathique alors qu'une deuxième revêt le masque du « méchant ». Ce peut être le cas, par exemple, des personnages arabes et turcs dans un même extrait. Comme plusieurs différences distinguent les personnages orientaux contemporains du XIX^e siècle de ceux représentant une époque révolue (les Maures ou Sarrasins du Moyen âge), nous n'analyserons ici que la figure de l'Oriental contemporain des XIX^e et XX^e siècles.

La principale figure de l'Oriental dépeinte dans les manuels de lecture est, sans contredit, celle de l'Arabe. Présente dès les syllabaires et les méthodes de lecture⁹⁸, la figure de l'Arabe demeure une référence jusqu'aux niveaux les plus avancés⁹⁹. L'une des caractéristiques du personnage arabe est la présentation plutôt positive qui en est faite dans les manuels. En effet,

⁹⁸ Par exemple, manuel 54, p. 34.

⁹⁹ Manuel 45, p. 353.

l'Arabe est patriotique, sage, courageux, pieux et hospitalier¹⁰⁰. L'Arabe est aussi le guide de l'Européen qui s'aventure dans la nature hostile de l'Orient : Maupassant est accompagné d'Arabes et de spahis, Pierre Loti est escorté du caïd arabe et de ses cavaliers.¹⁰¹ Sous une autre plume, par contre, l'Arabe revêt une figure beaucoup moins sympathique. En effet, dans sa description de Jérusalem, Châteaubriand nous décrit un boucher arabe dont on croit « à l'air hagard et féroce de cet homme, à ses bras ensanglantés, [...] qu'il vient plutôt de tuer son semblable¹⁰² ».

La particularité de la figure de l'Arabe se retrouve aussi dans l'utilisation fréquente qui en est faite dans les syllabaires ou les méthodes de lecture. Dans ces manuels, le terme « arabe » est utilisé à neuf reprises pour illustrer des leçons orthographiques. Même s'il est parfois utilisé seul¹⁰³, il figure aussi souvent dans des phrases d'exercices : « L'arabe se bâtira une cabane », « la robe favorite de l'Arabe », « l'Arabe joue de la guitare », « La robe de toile de l'Arabe », « Les Bédouins sont des Arabes » ou encore « l'arabe a tiré l'horoscope du bébé ».¹⁰⁴ Ces références à l'Arabe dans des manuels destinés à des écoliers de première année vient confirmer la place particulière qu'occupe cette figure de l'Oriental dans notre corpus.

D'autres figures « ethniques » de l'Orient sont présentes dans les manuels de lecture. Une attention est portée au Turc, au Kabyle, au Bédouin et au Persan. La figure du Turc est

¹⁰⁰ Patriotique : « Kléber et le petit Arabe » (manuel 27, p. 27-30). Sage : « Pour les Orientaux, il était le symbole de l'amitié. « Nous avons mangé le sel ensemble », disent les Arabes pour signifier une amitié solide, à l'épreuve de la trahison » (manuel 58, p. 437). Courageux : « L'arabe et son cheval » (manuel 33, p. 95-97). Pieux : « Un missionnaire d'Algérie » (manuel 13, p. 89-90). Hospitalier : « Une fantasia arabe » (manuel 45, p. 353-354).

¹⁰¹ Respectivement, manuel 58, p. 132-135 et manuel 45, p. 353-354.

¹⁰² Manuel 45, p. 206.

¹⁰³ Manuel 29, p. 23; manuel 41, p. 31; manuel 47, p. 24.

¹⁰⁴ Respectivement : manuel 54, p. 34, manuel 41, p. 29, p. 31 et p. 33; manuel 35, p. 56; manuel 30, p. 29. Nous avons reproduit les majuscules et les minuscules telles qu'elles apparaissent dans les manuels.

souvent associée au « méchant » ou à l'ennemi comme dans les extraits « l'Arabe et son cheval » et « Pour la couronne »¹⁰⁵. Pour sa part, la figure du Kabyle est utilisée à plusieurs reprises dans les syllabaires et les méthodes de lecture pour servir des leçons orthographiques¹⁰⁶, mais également dans certaines lectures comme dans « La médaille du maréchal Bugeaud » où les Kabyles d'Algérie sont combattus par les troupes du maréchal¹⁰⁷. Quant à elle, la figure du Bédouin est souvent associée au nomadisme et au pillage¹⁰⁸ alors que celle du Persan apparaît comme un poète (dont la métaphore est utilisée par Eugénie de Guérin) ou un voyageur comme dans la lecture sur le « Persan à Paris ».¹⁰⁹

La représentation de l'Oriental a d'autres particularités. Ainsi, même s'il apparaît souvent sous des traits ethniques, l'Oriental est également représenté pour ses fonctions. Il est à la fois janissaire, fellah, calife, cheik, boucher, caïd, spahi, mamelouk, pacha, sultan, shah, cavalier et mollah. Ces différents rôles (politiques, religieux, militaires et agricoles) sont autant de réalités reconstruites par l'imagination des écrivains occidentaux qui ont voyagé en Orient aux XIX^e et XX^e siècles.¹¹⁰ Il demeure que ces réalités imaginées sont des filtres de la perception de l'Orient qu'ont les lecteurs des manuels.

Pour terminer sur ces figures de l'*Autre* oriental, mentionnons que son identité peut même être confuse, parfois Arabe et Turc comme dans ce poème de Déroulède sur la guerre de 1870:

¹⁰⁵ Manuel 09, p. 16-18; manuel 45, p. 586-594.

¹⁰⁶ Voir chapitre 3, p. 83. Le terme « kabyle » est aussi intégré à des phrases-exercices : « Lévi a vu le Kabyle » (manuel 05, p. 13); « le kabyle a tué la bête féroce » (manuel 29, p. 33).

¹⁰⁷ Manuel 64, p. 130-132.

¹⁰⁸ Manuel 05, p. 13 et manuel 11, p. 191.

¹⁰⁹ Manuel 09, p. 132-133 et manuel 65, p. 146.

¹¹⁰ « Toute interprétation, toute structure créée pour l'Orient est donc une réinterprétation, une reconstruction de celui-ci. » dans Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 185.

« Où sont les Prussiens? Réponds, réponds vite!
 Les avons-nous bien vaincus, cette fois?
 Sommes-nous en France, et sont-ils en fuite? »
 Et l'enfant, voyant que l'Arabe hésite,
 Reprit tristement de sa douce voix :
 « Où sont le Prussiens? Ah! Réponds-moi vite!
 Dis, les avons-nous vaincus, cette fois? »

Et le vieux Turco se prit à lui dire :
 « Oui, petit Français, tu les as vaincus.
 - Alors, je m'en vais... veux-tu me conduire?...
 O ma chère mère!... » Et dans ce sourire,
 L'enfant s'endormit et ne parla plus.
 Et le vieux Turco ne cessa de dire :
 « Oui, petit Français, tu les as vaincus. »¹¹¹

* * *

Dans son livre *L'Orient imaginaire*, Hentsch écrit :

[...] parce que l'Orient du XIX^e siècle européen n'a plus d'intérêt en tant que société, il conserve une grande attirance en tant que mythe; ce qu'il perd en réalité historique, il le gagne en puissance de rêve. Autant l'Orient social peut être ignoré, dénaturé, détruit, autant l'Orient rêvé doit être préservé, comme une précieuse bulle de l'univers mental occidental.¹¹²

C'est l'intégration de cet Orient rêvé dans l'imaginaire collectif des enfants canadiens-français par le biais des manuels de lecture que nous avons étudié dans ce chapitre. D'une part, les extraits littéraires retrouvés dans les manuels utilisent beaucoup, comme toile de fond, les références historiques aux différentes confrontations entre l'Occident et l'Orient. D'autre part, ces mêmes extraits participent à la construction de l'imaginaire oriental au Québec.

¹¹¹ Manuel 28, p. 316.

¹¹² Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire...*, p. 208.

L'Occident, en niant le visage vivant de l'Oriental, ne l'a reçu que comme thème. Et encore, comme thème qu'il a défini lui-même. L'*Autre* entré dans l'immanence s'insère dans la forme que l'Occident a créée pour lui ; pensons aux formes de la barbarie, de l'exotisme et de l'aventure vues dans ce chapitre. En ce sens, notre thèse, à savoir que l'Orient est essentiellement l'*Autre* absolu vis-à-vis de l'Occident, n'est pas invalidée par les visages orientaux que nous avons vus dans ce chapitre.

Les voyages en Orient des auteurs occidentaux aux XIX^e et XX^e siècles mettent au jour une « image de l'Orient comme spectacle ou "tableau vivant"¹¹³ » : cela est tout à fait perceptible dans les manuels de lecture. Nous pouvons maintenant affirmer que le discours orientaliste, dans sa manifestation littéraire, a atteint le Québec et que sa transmission s'est effectuée, entre autre, par le biais de l'école primaire.

¹¹³ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 185

CONCLUSION

Les rapports entre la société québécoise et l'Orient méditerranéen sont à la base du mémoire de maîtrise que nous avons réalisé. Étant particulièrement interpellées par les stéréotypes et les préjugés envers les immigrants d'origine arabe et les pays du Moyen-Orient dans la société québécoise actuelle, nous avons voulu interroger l'histoire afin de mieux comprendre les racines de ces stéréotypes. D'autre part, en examinant la recherche des dernières décennies sur les représentations occidentales de l'Orient nous avons constaté les lacunes de l'historiographie québécoise à ce sujet. Ainsi, le présent mémoire a voulu interroger, par une approche historique, le regard québécois sur l'Orient méditerranéen.

La démarche que nous avons effectuée consistait à découvrir les représentations de l'Orient présentes dans les manuels de lecture approuvés par le gouvernement québécois entre 1875 et 1945 et destinés à des enfants francophones de 6 à 14 ans. Notre thèse est qu'au Québec, comme ailleurs en Occident au tournant du XX^e siècle, l'Orient représentait une altérité importante. Nous avons d'abord comparé la place de l'Orient dans les manuels avec d'autres figures d'altérité.¹ Notre recherche a démontré que l'Orient méditerranéen occupe une place particulière comme figure de l'*Autre* au tournant du XX^e siècle au Québec. Dans la représentation des peuples et des régions non-occidentales du monde, l'Orient constitue la deuxième figure d'altérité en importance après l'Amérindien.

Or, même si la représentation de l'Orient est importante dans les manuels, il nous restait à savoir quel Orient était présenté aux écoliers. Était-ce l'Orient développé par l'orientalisme européen au XIX^e siècle? Les caractéristiques des destinataires des manuels ont-elles obligé une certaine sélection dans le corpus orientaliste européen? L'examen détaillé des

¹ Ces figures sont les suivantes : La France/le Français, l'Angleterre/l'Anglais, l'Europe, les États-Unis/l'Américain, l'Amérindien, le Juif et les régions non-occidentales (Asie, Afrique, Amérique).

représentations trouvées dans les manuels nous a permis de répondre à ces questions et de remarquer que d'autres aspects caractérisaient le regard québécois sur l'Orient.

La première forme d'évocation de l'Orient que nous avons observée est l'Orient géographique. En effet, les manuels de lecture s'intéressent aux attributs géographiques de cette région (ressources, territoires, peuples). Sans que ces représentations soient directement issues du discours orientaliste savant qui a cours à cette époque en Europe, il demeure qu'elles relèvent du même esprit, c'est-à-dire, du désir de connaissance de l'Orient. La deuxième forme d'évocation concerne l'Orient ancien. Ces représentations sont une tentative d'appropriation par l'Occident d'une bonne partie de l'histoire ancienne de l'Orient. De plus, elles constituent une reconnaissance de certaines civilisations orientales anciennes comme des composantes d'un passé commun de l'humanité. En troisième lieu, la présentation d'un Orient biblique et chrétien dans les manuels vient créer un sentiment d'identification au territoire oriental. Contrairement à la plupart des autres représentations de l'Orient découvertes dans les manuels, l'Orient est ici définitivement associé au *Nous*, à l'identité canadienne-française chrétienne et catholique. En somme, ces trois premières formes de représentations de l'Orient ont en commun le fait qu'elles concernent toutes un Orient qu'on croit « réel ».

Un deuxième pôle de représentations de l'Orient a été repéré dans le corpus de manuels de lecture que nous avons observé. Ce pôle est constitué des extraits issus de la littérature historique et romantique sur l'Orient. Les extraits traitant de l'histoire des rapports entre les deux civilisations bordant la Méditerranée définissent et renforcent le rapport dichotomique entre l'Orient et l'Occident. De plus, ils inscrivent ce rapport dans le temps pour rappeler à l'écolier occidental que le caractère altéritaire de l'Orient existe depuis des siècles. Pour sa part, la littérature romantique sur l'Orient, principalement issue des récits de voyages des auteurs occidentaux, propose une ultime fenêtre par laquelle l'écolier peut regarder l'Orient. Cette littérature de voyage peint un Orient servile, dangereux, stérile, parfois barbare, mais également hospitalier, excitant, sage, pieux et toujours exotique. La présence de la littérature sur l'Orient dans les manuels démontre que le discours orientaliste européen du XIX^e siècle a atteint le Québec et ce, principalement dans sa forme littéraire. Ces représentations tiennent

plus à l'imagination des auteurs ou au rôle qu'ils ont assigné à l'Orient qu'à la réalité objective de celui-ci.

En somme, l'Orient présenté aux écoliers canadiens-français entre 1875 et 1945² par le biais des manuels de lecture correspond bien à ce qu'Edward Saïd en dit :

Dans le système de connaissances sur l'Orient, celui-ci est moins un lieu au sens géographique qu'un *topos*, un ensemble de références, un amas de caractéristiques qui semble avoir son origine dans une citation ou un fragment de texte, ou un passage de l'œuvre de quelqu'un sur l'Orient, ou quelque morceau d'imagination plus ancien, ou un amalgame de tout cela.³

Comme nous l'avons vu dans ce mémoire, l'Orient présenté dans les manuels est réellement un *topos*, une entité dont la connaissance relève des textes qui en parlent. Partant de ces résultats, quelle fonction a revêtu la représentation de l'Orient dans les manuels de lecture destinés aux écoliers? Nous avons démontré que cette représentation servait à construire et à consolider une certaine image de l'*Autre*. Or, la représentation de l'altérité est toujours liée à la définition de l'identité. Partant de là, il semble que la représentation de l'Orient visait à définir et à ancrer dans la conscience de ces écoliers le caractère définitivement occidental de leur identité canadienne-française. En dernier lieu, cela aura certainement teinté la façon dont s'est développée, ultérieurement, la relation réelle entre l'Orient et le Québec, entre autre par l'immigration.

De plus, l'une des particularités de la transmission de l'orientalisme par l'institution scolaire est, telle que Thierry Hentsch la souligne, son caractère « grand public ». L'Orient n'est plus réservé aux élites, aux poètes et aux voyageurs. Au contraire, grâce à eux, il est désormais accessible aux masses laborieuses, et à leurs enfants. L'Orient rêvé est maintenant disponible pour tous. Il permet même de « valoriser à peu de frais la race dominante, y compris ses sujets les moins favorisés [...] ceux à qui la mauvaise fortune ne permet pas de

² Les résultats de notre étude démontrent que la représentation de l'Orient dans les manuels durant ces 70 années n'a pas changé.

³ Edward Saïd, *Op. cit.*, p. 204.

voyager autrement qu'en imagination.⁴ ». La supériorité de l'Occidental face à l'Oriental telle qu'elle est transmise par l'orientalisme permet à l'écolier de prendre conscience de cette supériorité qui lui est propre.

Parallèlement à l'altérité amérindienne qui n'existe que par le rôle qu'elle a joué dans notre histoire, l'altérité orientale, telle qu'elle est présentée dans les manuels de lecture, n'a que la voix que l'écrivain occidental veut bien lui donner, qui n'est, par le fait même, plus la sienne. Finalement, mentionnons que l'Orient représenté dans les manuels est caractérisé par son importance dans l'histoire des grandes religions monothéistes. Il est à la fois un lieu mythique (Jérusalem), la Terre Sainte de la Bible, le territoire du combat entre la chrétienté et l'islam au Moyen âge (Croisades). De plus, les premiers saints de la chrétienté y ont habité et le sort des chrétiens qui y habitent encore au XIX^e siècle inquiètent certains auteurs, tel Châteaubriand. Il est évident que l'identité religieuse de la plupart des auteurs de manuels (congréganistes ou prêtres) a joué dans cette mise en exergue du caractère religieux de l'Orient.

L'étude que nous avons menée visait à enrichir le champ de l'histoire du Québec par une compréhension nouvelle du regard que la société québécoise a autrefois porté sur l'Orient. Nous espérons que les conclusions de notre recherche auront permis de mieux comprendre les racines de notre regard actuel sur les populations originaires de cette région du monde, et qui sont maintenant partie prenante de notre société. Nous voulons aussi que ce mémoire suscite de nouvelles problématiques. Il conviendrait maintenant d'observer le regard québécois sur l'Orient tel qu'il se manifestait dans d'autres sphères de la société de l'époque, par exemple au théâtre ou chez les missionnaires. Il serait également pertinent d'examiner le contenu des manuels de géographie pour déterminer la concordance entre leur présentation de l'Orient et celle que nous avons trouvée dans les manuels de lecture. L'étude des manuels de lecture destinés aux écoliers anglophones du Québec et de l'Ontario au tournant du XX^e siècle serait également intéressante. En effet, la représentation de l'Orient était-elle la même chez les anglophones? Dépendait-elle plus de l'orientalisme anglais de l'époque? Cette représentation revêtait-elle la même fonction que chez les francophones? La possibilité

⁴ Thierry Hentsch, *L'Orient imaginaire...*, p. 186 .

d'établir de nouvelles problématiques en lien avec notre recherche est très grande. Espérons que ce mémoire n'aura été que le point de départ d'une véritable historiographie du regard québécois sur l'Orient.

ANNEXE A

LISTE DES 65 MANUELS DE LECTURE DE NOTRE CORPUS

01. Lagacé, Pierre, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles normales et des pensionnats*, Québec: A. Côté, 1875, 144 p.
02. Lagacé, Pierre, *Cours de lecture à haute voix ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes. À l'usage des écoles normales et des pensionnats*, Québec: P.-G. Delisle, 1884 (c1875), 359 p.
03. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures courantes: faisant suite au premier livre de lecture*, Montréal: FEC, 1875, 258 p.
04. F. J.-O. P (Frères des écoles chrétiennes), *Syllabaire ou premiers exercices de lecture en rapport avec la méthode d'écriture des frères des écoles chrétiennes*, Québec: Elzéar Vincent et FEC, 1875, 36 p.
05. Cloutier, Jean-Baptiste, *Le premier livre des enfants ou méthode rationnelle de lecture*, Québec: J.A. Langlais, 1875, 72 p.
06. Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - premier livre*, Montréal: J.-B. Rolland, 1876, 160 p.
07. Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - deuxième livre*, Montréal: J.-B. Rolland, 1876, 240 p.
08. Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - troisième livre*, Montréal: J.-B. Rolland, 1876, 318 p.
09. Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - quatrième livre*, Montréal: J.-B. Rolland, 1877, 286 p.

10. Montpetit, André-Napoléon, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - cinquième livre*, Montréal: J.-B. Rolland, 1877, 352 p.
11. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies en prose et en vers: quatrième livre*, Québec: Elzéar Vincent, 1880, 408 p.
12. Robert, E., *Syllabaire ou premier livre de lecture illustré*, s.l. : CSV, 1881, 102 p.
13. Robert, E., *La doctrine chrétienne de Lhomond augmentée de nombreux exemples puisés aux meilleures sources et distribués avec ordre : quatrième livre de lecture*, Mile-End : CSV, 1882, 377 p.
14. Robert, E., *La religion enseignée aux petits enfants - deuxième livre de lecture*, Mile-End : CSV, 1884, 222 p.
15. Robert, E., *Vie de N. S. Jésus-Christ d'après M. l'abbé Calas - Troisième livre de lecture*, Mile-End : CSV, 1884, 302 p.
16. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Le syllabaire gradué ou le premier livre des enfants*, Montréal: C.O. Beauchemin, 1890, 77 p.
17. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées: troisième livre*, Montréal: FEC, 1891, 351 p.
18. Frères maristes, *Le guide de l'enfance ou premier livre de lecture courante - à l'usage des écoles primaires*, Lévis: FM et Mercier, 1892, 328 p.
19. Frères maristes, *Nouveaux principes de lecture: à l'usage des écoles des petits frères de Marie*, Lévis: FM et Mercier, 1895, 72 p.
20. Sœurs de la congrégation Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours élémentaire*, Montréal: Beauchemin et CND, 1895, 288 p.
21. Sœurs de la congrégation Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours moyen*, Montréal: CND, 1898 (c1895), 188 p.
22. Frères du Sacré-Coeur, *Livre de lecture courante : cours élémentaire*, Lévis: Mercier et FSC, 1896, 164 p.
23. Frères du Sacré-Coeur, *Méthode de lecture : syllabaire*, Montréal: FSC, 1897, 48 p.

24. Frères du Sacré-Coeur, *Livre de lecture courante: cours moyen*, Lévis: FSC et Mercier, 1897, 306 p.
25. Sœurs de la congrégation Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française d'après la méthode de M. V. Delahaye - cours supérieur*, Montréal: Beauchemin et CND, 1898, 354 p.
26. Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré inférieur*, Montréal: Beauchemin, 1902, 216 p.
27. Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré moyen*, Montréal: Beauchemin, 1902, 380 p.
28. Magnan, J.-Roch, *Cours français de lectures graduées: degré supérieur*, Montréal: Beauchemin, 1902, 470 p.
29. Tremblay, Nérée, *Abécé - Nouvelle méthode de lecture par l'image et l'ancienne épellation - premier livret*, Montréal: (la compagnie d'imprimerie) Moderne, 1902, 44 p.
30. Rochon, T., *Méthode pratique de lecture-écriture - première partie*, Montréal: Beauchemin, 1904, 68 p.
31. Rochon, T., *Méthode pratique de lecture-écriture - deuxième partie*, Montréal: Beauchemin, 1904, 136 p.
32. Rochon, T., *Deuxième livre de lecture : contenant, sous forme de conversation et d'historiettes mises à la portée des enfants, des notions élémentaires de morale, d'histoire sainte, d'histoire du Canada, de géographie, de grammaire et de composition*, Montréal: Beauchemin, 1905, 209 p.
33. Frères du Sacré-Coeur, *Livre de lecture courante : cours supérieur*, Montréal: FSC, 1910, 359 p.
34. Frères de l'instruction chrétienne, *Méthode de lecture*, Laprairie : FIC, 1917 (c1913), 160 p.
35. Frères maristes, *Méthode de lecture rationnelle et simplifiée*, Iberville : FM et Vitte (Lyon, imprimerie), 191?, 64 p.
36. Frères de l'instruction chrétienne, *Lecture courante - cours élémentaire*, Montréal: FIC, 1915, 241 p.
37. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures courantes : deuxième livre*, Montréal: FEC, 1916, 228 p.

38. Frères de l'instruction chrétienne, *Lecture courante : cours moyen*, Laprairie, FIC, 1916, 296 p.
39. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Le premier livre des enfants : méthode phonique illustrée, lecture, écriture, orthographe*, Montréal: CND, 1917, 44 p.
40. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures graduées : troisième livre*, Montréal: FEC, 1917, 363 p.
41. Frères des écoles chrétiennes, *La lecture par la méthode phonique : première partie*, Montréal: FEC, 1918, 56 p.
42. Frères des écoles chrétiennes, *La lecture par la méthode phonique : deuxième partie*, Montréal: FEC, 1918, 102 p.
43. Sœurs de la Congrégation Notre-Dame, *Lecture à haute voix: lectures et récitations précédées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française : 3e et 4e année*, Montréal: CND, 1918, 192 p.
44. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix : lectures et récitations accompagnées d'une étude théorique et pratique de la prononciation française : 5e et 6e année*, Montréal: CND, 1918, 254 p.
45. Frères de l'instruction chrétienne, *Lectures littéraires - le français par les textes*, Laprairie : FIC, 1921, 726 p.
46. Frères des écoles chrétiennes, *Lectures littéraires et scientifiques : quatrième livre*, Montréal: FEC, 1921, 458 p.
47. Frères maristes, *Cours de lecture - 1er livret - degré préparatoire*, Montréal: FM et Granger, 1922, 76 p.
48. Frères maristes, *Cours de lecture - 2e livret - première année*, Montréal: FM et Granger, 192?, 105 p.
49. Frères maristes, *Cours de lecture - 2e livre - deuxième année*, Montréal: FM et Granger, 1924, 208 p.
50. Frères maristes, *Cours de lecture - 3e livre - troisième et quatrième année*, Montréal: FM et Granger, 1925, 330 p.
51. Frères maristes, *Cours de lecture - le tour du Canada - 5e et 6e années*, Montréal: FM et Granger, 1927, 570 p.
52. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Langue française: étude théorique et pratique de prononciation et d'expression par la lecture à haute voix: 3e et 4e année*, Montréal: CND, 1933, 250 p.

53. Frères de la charité, *Lecture progressive selon la méthode naturelle: premier livre - 1re partie*, Montréal: FCH, 193?, 62 p.
54. Frères des écoles chrétiennes, *Cours de lecture : premier livre (par la méthode phonique): première année*, Montréal: FEC, 1935, 123 p.
55. Frères des écoles chrétiennes, *Cours de lecture : deuxième livre : deuxième année*, Montréal: FEC, 1935, 152 p.
56. Frères des écoles chrétiennes, *Cours de lecture : troisième livre : troisième partie: troisième année*, Montréal: FEC, 1938, 378 p.
57. Frères des écoles chrétiennes, *Cours de lecture : quatrième livre : cinquième et sixième année*, Montréal: FEC, 1938, 376 p.
58. Frères des écoles chrétiennes, *Cours de lecture : cinquième livre : septième et huitième année*, Montréal: FEC, 1938, 462 p.
59. Forest, Marguerite et Madeleine Ouimet, *Mon premier livre de lecture*, Montréal: Granger, 1940, 110 p.
60. Forest, Marguerite et Madeleine Ouimet, *Mon deuxième livre de lecture*, Montréal: Granger, 1941, 111 p.
61. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Mon livre de lecture: deuxième année*, Montréal: CND, 1941, 94 p.
62. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Le français par la lecture: 3e année*, Montréal: CND, 1941, 142 p.
63. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: 4e et 5e année*, Montréal: CND, 1941, 304 p.
64. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: 6e année*, Montréal: CND, 1941, 270 p.
65. Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix: 8e année*, Montréal: CND, 1941, 292 p.

ANNEXE B

EXEMPLE DE FICHES DE LECTURE

B.1 Fiche de lecture vierge p. 137

B.2 Exemple de fiche de lecture complétée p. 139

Code manuel 28

EXTRAITS ORIENT (page, type, titre):

- XV-Tobie p.51-54 Ant. kel
- XVIII - Daniel et ses compagnons
p.62-64 Ant. kel.
- Sin Lamartine p.122
Voyage en Orient ^{extraits}
de l'index
- XXXVI - Saint Louis, Roi de France
p. 130-132 Moyen-A Hist.
- LXXX Départ des croisés p.270
Hist. Moy
- XXXIX - La Patrie perdue
Fict. p.304
- XC - Le corsaire du désert
p.306 Fict
- XCI - Une héroïne décorée
p.310. Desc.
- Résistance Le Furco . Fid. 19^o
p. 315-316
- XCVII - Freres de la mort
p.330 Fict.
- Supplément p.424 ^{vérifier}
- Dandolo Fict. Moy.
- Napoléon II (premier)
p.456 Fict.

Type:

- Historiques: # ||
- Biographiques: # |
- Religieux: # ||
- Fictionnels: # ||| |||
- Descriptifs: # |
- Moraux:

Temps:

- Antiquité: # ||
- Moyen-Âge: # |||
- Renaissance:
- 17^e:
- 18^e:
- 19^e: # |
- 20^e:

MOTS ORIENT (page et mot):

ANNEXE C

REPRODUCTION INTÉGRALE DE CERTAINS EXTRAITS

C.1 « Le café », Manuel 08, p. 93-95.....	p. 142
C.2 « Le Cor », Manuel 58, p. 409-412	p. 144
C.3 « Bataille de Poitiers », Manuel 11, p. 243-244	p. 145
C.4 « La médaille du maréchal Bugeaud », Manuel 52, p. 237-239	p. 147
C.5 « Kléber et le petit Arabe », Manuel 27, p. 27-30	p. 148
C.6 « Le Tapis », Manuel 64, p. 258-262	p. 149
C.7 « L'Arabe et son cheval », Manuel 09, p. 16-18	p. 151
C.8 « Une fantasia arabe », Manuel 45, p. 353-354	p. 152

C.1 Extrait « Le café » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec – troisième livre, Montréal: J.B. Roland, 1875, p. 93-95.*

TROISIÈME LIVRE DE LECTURE. 93	94 TROISIÈME LIVRE DE LECTURE.																														
<p>conduits de métal, les chauffe, et la chaleur est communiquée à l'air.</p> <p>QUESTIONS.</p> <p>Quels soins et quelle religion apportait-on jadis à la conservation du feu ? Sur quel principe reposent les constructions des divers moyens de chauffage ?</p> <p>Quel est le rôle de la cheminée ? Quelles conditions doit réunir un bon poêle ? Qu'avez-vous à dire des calorifères ?</p> <p style="text-align: center;">: o :</p> <p style="text-align: center;">LE CAFÉ.</p> <p>Mots et expressions à expliquer.</p> <table border="0"> <tr> <td>Mol-lah.</td> <td>Baies.</td> <td>Mé-di-ne.</td> </tr> <tr> <td>Vé-né-ra-ti-on.</td> <td>Ca-bri-o-lant.</td> <td>La Mec-que.</td> </tr> <tr> <td>O-ri-ent.</td> <td>Vé-gé-tal.</td> <td>Cai-re.</td> </tr> <tr> <td>As-sou-pis-se-ment.</td> <td>Ce-ri-ses.</td> <td>Am-bas-sa-deur.</td> </tr> <tr> <td>Ti-é-deur de dé-vo-ti-on.</td> <td>Ca-lé-i-er.</td> <td>La Por-te.</td> </tr> <tr> <td>Cons-ci-en-ce-ti-mo-rée.</td> <td>In-fu-si-on.</td> <td>Lou-is XIV.</td> </tr> <tr> <td>Pâ-tre.</td> <td>En-ni-vre-ment.</td> <td>Ca-fés.</td> </tr> <tr> <td>Chè-vres.</td> <td>Der-vi-ches.</td> <td>Po-li-ti-ques.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Croy-ant.</td> <td>Jour-naux.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>A-den.</td> <td>Ca-pi-ta-le.</td> </tr> </table>	Mol-lah.	Baies.	Mé-di-ne.	Vé-né-ra-ti-on.	Ca-bri-o-lant.	La Mec-que.	O-ri-ent.	Vé-gé-tal.	Cai-re.	As-sou-pis-se-ment.	Ce-ri-ses.	Am-bas-sa-deur.	Ti-é-deur de dé-vo-ti-on.	Ca-lé-i-er.	La Por-te.	Cons-ci-en-ce-ti-mo-rée.	In-fu-si-on.	Lou-is XIV.	Pâ-tre.	En-ni-vre-ment.	Ca-fés.	Chè-vres.	Der-vi-ches.	Po-li-ti-ques.		Croy-ant.	Jour-naux.		A-den.	Ca-pi-ta-le.	 <p>Un mollah ou religieux mahométan, dont le nom est encore en vénération dans l'Orient, se voyant souvent surpris par le sommeil au milieu de ses prêtres, attribuait ses assoupissements à la tiédeur de sa dévotion, et sa conscience timorée en était tourmentée. Le hasard lui fit rencontrer un père qui lui raconta que ses chèvres, toutes les fois qu'elles avaient goûté des baies d'un certain arbrisseau, restaient éveillées, sautant et cabriolant toute la nuit. Le mollah voulut connaître ce singulier végétal, et le père lui montra un joli petit arbre à l'écorce grisâtre, au feuillage d'un vert luisant, avec des fruits de la grosseur à peu près de nos cerises. Cet arbuste était le caféier et le mollah voulut éprouver sur lui-même la vertu de ces baies; il en prit une forte infusion, et il passa toute la nuit dans</p>
Mol-lah.	Baies.	Mé-di-ne.																													
Vé-né-ra-ti-on.	Ca-bri-o-lant.	La Mec-que.																													
O-ri-ent.	Vé-gé-tal.	Cai-re.																													
As-sou-pis-se-ment.	Ce-ri-ses.	Am-bas-sa-deur.																													
Ti-é-deur de dé-vo-ti-on.	Ca-lé-i-er.	La Por-te.																													
Cons-ci-en-ce-ti-mo-rée.	In-fu-si-on.	Lou-is XIV.																													
Pâ-tre.	En-ni-vre-ment.	Ca-fés.																													
Chè-vres.	Der-vi-ches.	Po-li-ti-ques.																													
	Croy-ant.	Jour-naux.																													
	A-den.	Ca-pi-ta-le.																													

une sorte d'enivrement délicieux qui n'ôtait rien à la liberté de son esprit. Il fit part de sa découverte à ses derviches, et bientôt le café fut recherché par les dévots musulmans comme un présent divin, apporté du ciel par un ange à un vrai croyant. L'usage du café passa bientôt d'Aden à Médine, à la Mecque, au Caire et dans tout l'Orient.

Ce fut Soliman-Aga, ambassadeur de la Porte près de Louis XIV en 1669, qui introduisit en France l'usage du café. Vers le milieu du règne de Louis XV, on comptait déjà à Paris environ 600 cafés. Maintenant le nombre de ces établissements s'élève à plus de 4,000 dans la capitale; et il n'y a point de petit village qui n'ait au moins un ou deux cafés, où les politiques du lieu vont se former une opinion dans les journaux. (*Magasin pittoresque.*)

QUESTIONS.

Quel était le sujet des in- Qui introduisit le café
quiétudes du mollah ? en France ?
Comment découvrit-il le
café ?

C.3 « Bataille de Poitiers » dans Frères des écoles chrétiennes, *Lectures choisies en prose et en vers: quatrième livre*, Québec: Elzéar Vincent, 1880, p. 243-245

BATAILLE DE POITIERS,

243

Bataille de Poitiers (732).

Charles Martel n'avait pas attendu que les tribus musulmanes apparussent aux portes d'Orléans et de Sens pour publier un ban de guerre. Il n'avait pas quitté la Gaule cette année là et s'était tenu prêt à jeter dans la balance le poids de son épée. L'arrivée d'Eudes, roi d'Aquitaine, vaincu, fugitif, général sans armée, roi sans royaume, lui montra le danger plus imminent encore qu'il ne l'avait cru. Durant tout l'été de 732, les clairons romains et les trompettes germaniques retentirent dans les contrées de la Neustrie et de l'Austrasie. Les plus impénétrables marécages de la mer du Nord, les plus sauvages profondeurs de la Forêt-Noire vomirent des flots de combattants à demi nus qui se précipitèrent vers la Loire à la suite des lourds escadrons austrasiens tout bardés de fer. Cette masse énorme de Francs, de Teutons et de Gallo-Romains passa la Loire à Orléans, rallia les restes de l'armée d'Aquitaine qui avaient dû se retirer dans le Berry et dans la Touraine et parut en vue des Arabes, sous les murs de Poitiers, dans le courant du mois d'octobre 732. Abderrame y avait réuni les bataillons innombrables de ses deux armées. Ce fut un des moments les plus solennels de l'histoire du genre humain. L'Islamisme se trouvait en face du dernier boulevard de la Chrétienté. Le Nord et le Midi étaient aux prises. Le chroniqueur contemporain, Isidore de Béja, ne s'y trompe pas : il appelle l'armée franque l'armée des Européens. Cette armée détruite, la terre était à Mahomet. Quel eût été l'avenir de l'humanité, si la civilisation européenne du moyen-âge, notre mère, eût été ainsi étouffée au berceau ? Au moment du vaste choc, les Arabes présentaient à quelques égards, dans leur civilisation, un côté chevaleresque ; mais il ne faut pas se faire illusion sur la valeur réelle de ces qualités extérieures et brillantes, ni se laisser éblouir par les élégants monuments d'art et de littérature qu'ont vus naître Cordoue,

C.4 « La médaille du maréchal Bugeaud » dans Sœurs de la Congrégation Notre-Dame, *Langue française: étude théorique et pratique de prononciation et d'expression par la lecture à haute voix: 3e et 4e année*, Montréal: CND, 1933, p. 237-239.

<p style="text-align: center;">EXERCICE D'APPLICATION: LECTURE 237</p> <p style="text-align: center;">LA MÉDAILLE DU MARÉCHAL BUGEAUD</p> <p>La veille du jour où le maréchal Bugeaud devait partir pour l'Afrique, afin d'y prendre le gouvernement de l'Algérie et la direction de la guerre, une de ses pieuses filles lui demanda d'accepter de sa main une médaille de la Sainte</p>  <p style="text-align: center;">Vierge. Ce sera, lui dit-elle, une sauvegarde au milieu des périls sans nombre auxquels vous allez être exposé. Le maréchal, ému, laissa sa fille lui placer sur la poitrine, attachée</p>	<p style="text-align: center;">238 ÉTUDE DE PRONONCIATION ET D'EXPRESSION</p> <p>à un simple cordon, une médaille d'argent; il ne devait plus se séparer de ce précieux talisman.</p> <p>Un jour d'expédition, s'approchant, deux heures après le départ, qu'il avait oublié sa médaille, il appela un spahi et lui dit: « Mon brave, ton cheval arabe peut faire quatorze lieues à l'heure. J'ai laissé ma médaille suspendue à ma tente dans le camp; je ne veux pas livrer de batailles sans elle. J'arrête l'armée, et montre en main, je l'attends dans une heure. »</p> <p>Le cavalier partit à toute bride et fut de retour une heure après. Quand il présenta sa médaille au maréchal, le guerrier, lui aussi sans peur comme sans reproche, la baissa en présence de tout son état-major, la replaça sur sa poitrine, et dit à haute voix: « Maintenant je puis marcher. Avec ma médaille, je n'ai jamais été blessé. En avant, soldats, allons battre les Kabyles! »</p> <p>L'année suivante, en l'honneur des succès obtenus contre les Kabyles, Mgr Duouch, alors évêque d'Alger, invita à dîner le maréchal et vingt de ses principaux officiers. Après le repas, comme on causait dans le salon, le maréchal Bugeaud voyant que Monseigneur agitait sa croix épiscopale, lui dit en souriant: « Vous croyez peut-être, Monseigneur, être seul à porter pareille chose sur votre poitrine. » — « Est-ce que, par hasard, M. le maréchal viserait à l'honneur de l'épiscopat? » — « Non, Monseigneur, mais cela ne m'empêche pas de porter sur ma poitrine quelque chose comme votre croix. » Et le beau guerrier montra sa médaille en ajoutant: « C'est ma sauvegarde; Depuis que je l'ai reçue de ma fille, je n'ai jamais livré une bataille sans la porter sur moi. »</p> <p>Marie s'est plu à récompenser la confiance pieuse de l'enfant et l'acte de foi du vieux maréchal. Il est sorti sain et sauf de tous les périls de ses dix-huit campagnes, où tant de braves tombèrent à ses côtés sous les coups des Arabes. Sa petite médaille était encore suspendue à son cou, lorsqu'il mourut, quelques mois après son départ d'Alger, dans les sentiments les plus admirables. Sa pieuse fille, Madame la</p>
---	---

EXERCICE D'APPLICATION: LECTURE 239

Comtesse Feray D'Isly, des mains de laquelle il l'avait reçue, l'a reprise après sa mort avec un religieux respect, et l'a donnée à Mgr Lavignerie pour le sanctuaire de Notre-Dame d'Afrique. C'est là qu'on peut voir aujourd'hui, encadrée dans un cercle d'or, l'humble mais précieuse médaille du maréchal Bugeaud.

Termes à expliquer:

maréchal
talisman

spahi
toute bride

état-major
Kabyles

C.5 « Kléber et le petit arabe » dans J.-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées: degré moyen*, Montréal: Beauchemin, 1902, p. 27-30

COURS MOYEN. 27

IX. — KLÉBER ET LE PETIT ARABE

Candide,	 <p style="text-align: center; font-size: small;">KLÉBER (1769-1804).</p>	Platano,
Intrépide,		Sarmentée,
Puile,		Touffe,
Méfait,		Désormais,
Chirurgien,		Trafnant.

Dans ses campagnes d'Afrique, Kléber, pendant une halte, se reposait entouré de ses officiers à l'ombre d'un platano.

Tout à coup il entend des cris et voit des soldats accourir, trafnant à leur snite un enfant d'une douzaine d'années, à la figure charmante, au front candide.

"Voici le petit serpent qui vient nous voler nos fusils pour qu'ils servent ensuite contre nous," erient les soldats.

Le jeune prisonnier rougit en s'approchant du général. Son œil est à la fois intrépide et

28 COURS MOYEN.

doux. Il regarde d'un air indifférent le sang qui coule d'une large blessure à son bras.

" Qui t'a envoyé voler ces fusils? lui demanda Kléber, par interprète. — Personne.

— Comment, personne? Tu ne peux avoir fait cela de toi-même, sans motif? Parle, quelqu'un t'a conseillé cette action? — Non, seigneur franc.

— Non, c'est impossible, tu n'aurais pas songé seul à commettre ce méfait! Allons, avoue! C'était pour obéir à ton père sans doute?

— Mon père, depuis longtemps, dort sous la garde de l'ange de la mort. Je n'ai plus que ma mère qui est déjà vieille et qui est aveugle...

— Ah! reprit le général d'un air de compassion! Mais alors c'est quelqu'un de la tribu qui t'a poussé vers nos tentes? Dis la vérité et il ne te sera fait aucun mal.

— J'ai tout dit et ce que j'ajouterais serait un mensonge. Nul de la tribu, ni l'homme du livre, ni l'un des anciens, ne m'a dit: Vai

COURS MOYEN. 29

Allah est grand, c'est lui qui m'a inspiré, qui m'a conduit. J'ai cru faire une chose agréable à Dieu et au Prophète."

Puis jetant son fez au pied du général et découvrant sa tête surmontée d'une touffe de cheveux blonds, il ajouta:

" Si tu me crois coupable, voici ma tête, fais-la couper..."

— Faire tuer un orphelin, dont la mère est aveugle, dit le général, c'est de la cruauté. Allez, dit-il aux soldats, je prends cet enfant sous ma protection. Conduisez-le au chirurgien, puis qu'on le rende à sa mère.

L'enfant, sans comprendre les paroles du général, devina, d'après le regard et le sourire de Kléber, que c'était pour lui le pardon.

Prenant la main du général, il la baisa, et ses lèvres murmurèrent: " Je me souviendrai de ton visage, et tu me seras désormais comme un père." Puis, ramassant son fez avec l'air d'une pleine confiance, l'enfant suivit les soldats et, sa blessure pansée, il retourna vers sa vieille mère...

A vingt ans, le petit Arabe, qui avait

30 COURS MOYEN.

gardé le souvenir du bienfait reçu, s'engagea dans le corps de Mamelucks, qui forma plus tard une partie de la garde personnelle de Napoléon. (D'après Boesrol.)

Méfait, mauvaise action.	Kléber, général français.
Allah, Dieu des Mahométans.	Fez, bonnet de feutre rouge.
Panser, appliquer un remède sur une plaie.	Mamelucks (prononcez mamelouk), soldats égyptiens.

QUESTIONNAIRE. — Quels captures firent un jour les soldats de Kléber? — Qu'avait fait cet enfant? — Racontez le dialogue qui eut lieu entre Kléber et le petit Arabe. — Obtint-il sa grâce? — Qui devint son protecteur? — Comment l'enfant se montra-t-il plus tard reconnaissant?

Grammaire

Copier les affectifs qui se rencontrent dans le morceau et donner et indiquer à quel genre ils se trouvent.

REFLEXIONS. — Ce n'est pas l'espion qu'il faut admirer dans le petit Arabe, mais le patriote. Voyez comme il aimait déjà son pays et comme il cherchait à le défendre contre les ennemis de sa patrie. Tant de hardiesse, de courage et de dévouement chez un enfant vous étonne! Non, il faut être patriote, même à douze ans! — (J.-R. M.)

C.6 « Le Tapis » dans *Sœur de la Congrégation de Notre-Dame, Lecture à haute voix : 6e année*, Montréal: CND, 1941, p. 258-262.

258

LECTURE À HAUTE VOIX

ÉTUDES SUPPLÉMENTAIRE DE PHONÉTIQUE

On prononce le *f* final des

fait — dans les expressions: c'est un fait — voici le fait — vole de fait — en fait — au fait — le fait de recommencer — le fait d'un homme honnête.

Exceptions: faits (pluriel) faits divers — en fait de — tout à fait.

sept — dans les cas où ce mot ne se trouve pas devant un mot pluriel commençant par une consonne. Ex.: *Nous sommes sept, page sept — le sept mai — sept hommes, etc.* — mais *sept livres* se dit encore: *sept livres* malgré la tendance générale à prononcer: *sept livres*.

On prononce aussi le *f* dans les mots: net — granit — rapt — toast — lest — rest — oodput — azimut — non dans but. Les mots *étiole* — *étiolement* gardent l'articulation propre du *t* tandis que dans *pétiole* *t* se prononce *ci* pétiote.

QUARANTE-SEPTIÈME LECTURE

LE TAPIS
(Conte oriental)

Il y a bien des siècles, le sultan de Constantinople s'en alla, dit-on, avec une suite nombreuse, faire une excursion dans le pays des Kurdes.

Son fils l'accompagnait. Ils traversèrent des fleuves et des forêts, gravirent des montagnes, et passèrent de vastes plateaux, couverts de prés et de culture.

Un jour, ils arrivèrent aux abords d'un grand village entouré de prairies, où ils campèrent pour se délasser de leurs fatigues. Dans le village, il y avait beaucoup de monde: c'était jour de foire. Les gens allaient et venaient, vendaient ou achetaient des chevaux, des moutons, des légumes, des fruits, des ustensiles de ménage, des vêtements, et aussi de magnifiques tapis aux mille nuances, aux curieux dessins que l'on faisait dans le pays.

Le prince vit une jeune fille qui lui parut tout à fait belle et

LECTURE À HAUTE VOIX

259

charmante. Après avoir longuement causé avec elle, il dit à son père qu'il devrait épouser cette jeune fille.

« Mon fils, dit le sultan, ne fais pas cela! Qu'est-ce que cette fille? Une simple villageoise et une Kurde. Je te réserve une autre épouse: c'est la fille d'un pacha, le plus riche qu'il y ait dans ma capitale. »

Tout en répondant à son père avec le plus grand respect, le jeune homme se montra si décidé à épouser celle dont il lui avait parlé, dut-il passer dans ce village le reste de sa vie, que le sultan, à la fin, céda à ses instances. Il envoya chercher la jeune fille.

« Je consens à te recevoir pour ma bru, lui dit-il. Le veux-tu, ou non? »

— Seigneur, répondit-elle sans se troubler, quel métier votre fils a-t-il appris?

— Voyons, ma fille, que dis-tu? reprit le sultan. Aurais-tu perdu la tête? Que parles-tu de métier, lorsqu'il s'agit d'un fils de roi?

— Seigneur, moi, je ne connais pas de fils de roi. Si le jeune homme sait un métier, je l'épouse; sinon, non!

Il fut impossible de la faire changer d'idée. Voyant qu'il en était ainsi, le prince résolut d'apprendre un métier; et tandis que le sultan s'en retournait à Constantinople avec sa suite, le jeune homme resta dans le village kurde pour y faire son apprentissage.

Il apprit à tresser des tapis. N'étant pas maladroit et s'instruisant avec ardeur, au bout d'un an il était devenu un habile ouvrier.

Alors la jeune fille consentit de grand cœur à devenir sa femme. Ils se rendirent tous les deux à Constantinople, où on les maria. À cette occasion, il y eut de grandes réjouissances dans la ville pendant sept jours.

(A suivre.)

QUARANTE-HUITIÈME LECTURE

LE TAPIS (Suite.)

II

Quelque temps après, le prince fut informé qu'à tel endroit, près d'un vieux pont, il y avait une auberge où l'on faisait une cuisine plus exquise que partout ailleurs. Comme il était fort cu-

260

LECTURE À HAUTE VOIX

rieux, il décida d'y aller voir par lui-même. Il se déguisa en marchand et se rendit à cette auberge.

« Servez-moi, dit-il, ce que vous avez de meilleur. »

On lui apporta un plateau garni de toutes sortes de victuailles, et on le posa devant lui. Il resta seul en face de son dîner. Tandis qu'il dégustait, non sans quelque surprise, les mets fort délicats préparés dans cette auberge d'apparence commune, il s'aperçut tout à coup qu'il commençait à descendre. Le dîner, la table, le plancher, tout s'enfonçait avec lui. Enfin, il se trouva dans un profond cachot, à peine éclairé. Là, quatre ou cinq bandits se jetèrent sur lui, prêts à l'égorger avec leurs poignards.

Il ne perdit pas sa présence d'esprit.

« Si vous me tuez, dit-il, de quel profit cela vous sera-t-il? Prenez ce que j'ai d'or et gardez-moi ici. Je suis marchand de tapis; avant d'en faire le commerce, j'ai appris à en tisser moi-même, et si vous me donnez de quoi travailler dans cette cave, vous vous ferez de jolis bénéfices en vendant mon ouvrage. »

Ils y consentirent. On lui procura le nécessaire, et il resta dans ce cachot, travaillant sans relâche.

Il dut ainsi la vie à son métier.

Cependant, le prince n'étant pas rentré au palais, sa jeune femme en fut cruellement inquiète. Le sultan s'enquit à son tour et il envoya des hommes à la recherche de son fils.

Nulle part on ne trouva le prince, et on n'obtint aucune nouvelle de lui. Le sultan, sa bru, toute la cour, bientôt tout le peuple furent dans une profonde désolation.

Dans sa prison, le jeune prince, la tête penchée sur son ouvrage, ne perdit pas un instant. Son labeur obstiné le sauva du désespoir où il serait tombé, s'il avait pu réfléchir à l'horreur de sa situation. À la lueur d'une mauvaise lampe funèbre, il travaillait tout le jour, ne s'interrompant que pour faire deux chétifs repas, puis encore jusqu'au milieu de la nuit. Enfin, il s'endormait brisé de fatigue, et s'éveillait pour reprendre sa tâche, au moment où un peu de jour commençait à filtrer par le soupirail de la cave.

« Et ce n'est pas seulement pour moi que je travaille, pensait-il. Si mon espoir se réalise, une affreuse mort sera épargnée à plus d'un qui en est menacé sans le savoir. »

(A suivre.)

LECTURE À HAUTE VOIX

261

QUARANTE-NEUVIÈME LECTURE

LE TAPIS (Suite et fin.)

III

Six mois après son entrée dans le cachot, le fils du sultan achevait enfin un tapis de vastes dimensions.

C'était un splendide ouvrage. Il avait eu soin d'y broder son nom et même d'y indiquer en quelques mots l'endroit où il se trouvait prisonnier. Tracés dans un coin du tapis, avec des fils un peu sombres, ces mots ne pouvaient frapper le regard des gens aussi peu lettrés que les bandits.

« Voilà un ouvrage qui vaut cher, dit le prince. Allez le vendre à un pacha, ou, de préférence, au sultan lui-même, car il est fort amateur de beaux tapis. Surtout ne le donnez pas à moins de cent livres d'or. »

Deux brigands, vêtus comme des colporteurs, prirent le pesant tapis et se mirent à parcourir les rues en criant qu'il était à vendre...

Comme les vendeurs passaient devant le palais, ils y entrèrent et furent admis en présence du sultan. Celui-ci fut étonné par la beauté de l'objet, et, sans hésitation, l'acheta au prix demandé. Les bandits s'en allèrent bien contents.

Le sultan ayant fait étaler le tapis dans une salle du palais, toute sa famille vint l'admirer. La jeune femme du prince reconnut avec une vive émotion le genre de travail où excellaient les ouvriers de son village, et la pensée de celui qui, pour lui plaire, avait appris leur métier, la saisit avec plus de force que jamais.

« Ce tapis, dit-elle, vient sûrement de mon pays. » Tandis que les uns et les autres faisaient remarquer la beauté de l'ouvrage, ses riches couleurs si agréablement mêlées et l'ingénieux caprice de ses dessins, la jeune femme, retenant ses larmes, l'examinait en silence.

Elle s'écria tout à coup:

« Il y a une inscription! »

Elle ne mit pas longtemps à en déchiffrer les lettres; tous firent de même; et, avec stupeur, ils lurent le nom du prince. Ils virent aussi que l'auberge du vieux pont était nommée dans l'inscription.

« C'est lui, dit-elle d'une voix tremblante, c'est lui qui a brodé cette inscription! Il nous appelle à son secours! »

Le sultan demanda pourquoi le prince aurait ajouté à son nom celui d'une auberge.

« Quelque malheur, dit la princesse, a dû lui arriver à cet endroit. Croyez-moi, Seigneur, il nous appelle, et pas un instant ne doit être perdu pour le secourir! . . . »

« Peu importel dit le sultan; ma bru a raison, c'est bien le cri de mon fils en détresse que nous fait entendre l'inscription de ce tapis. Sa vie est en danger: sauvons-le! »

Sur l'ordre du sultan, une troupe armée se dirigea en toute hâte vers l'auberge du vieux pont. Elle y parvint peu après les deux bandits qui avaient reçu les cent livres d'or.

La maison fut aussitôt cernée, et les brigands, surpris, saisis, garrottés, ne purent même pas essayer de se défendre.

On envahit le cachot en enfonçant la porte de fer par où les bandits avaient l'habitude d'y pénétrer, et on trouva le prince assis à terre, commençant un nouveau tapis. On le fit sortir.

Le sultan ne tarda pas à arriver, avec sa bru, sa famille et sa suite. Je vous laisse à penser combien il fut ému en serrant son fils entre ses bras. Puis ce fut à la jeune femme de presser sur son cœur l'époux si merveilleusement retrouvé. Tout le monde pleurait de joie.

« Ma chère femme, dit le prince, je te dois la vie; le travail, que j'ai aimé pour l'amour de toi, fut mon salut. Il m'a préservé de la folie comme de la mort, et il m'apporte aujourd'hui ma délivrance. »

Tandis qu'on emmenait les brigands pour les juger, le sultan rentra au palais avec sa famille, et il ordonna une nouvelle fête de sept jours aux frais de sa cassette royale.

MAURICE BOUCHER.

(Contes, d'après la tradition orientale et africaine, Librairie Armand Colin.)

C.7 « L'Arabe et son cheval » dans André-Napoléon Montpetit, *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le conseil de l'instruction publique de la province de Québec - quatrième livre*, Montréal: J.B. Roland, 1877, p. 16-18.

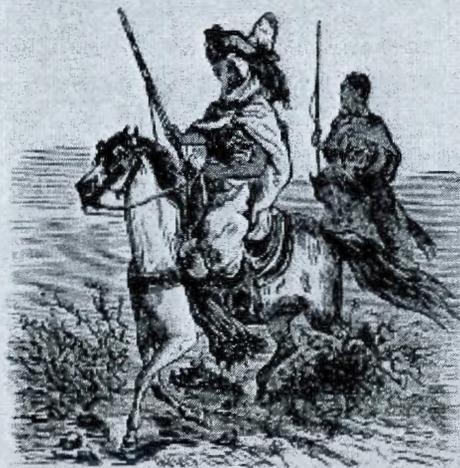
L'ARABE ET SON CHEVAL.

Un Arabe et sa tribu avaient attaqué dans le désert la caravane de Damas; la victoire était complète, et les Arabes étaient déjà occupés à charger leur riche butin, quand les cavaliers du pacha d'Acce, qui venaient à la rencontre de cette caravane, fondirent à l'improviste sur les Arabes victorieux, en tuèrent un grand nombre, firent les autres prisonniers, et, les ayant attachés avec des cordes, les emmenèrent à Acce pour en faire présent au pacha. Abou-el-Marsch, c'est le nom de cet Arabe, avait reçu une balle dans le bras pendant le combat; comme sa blessure n'était pas mortelle, les Turcs l'avaient attaché sur un chameau, et, s'étant emparés du cheval, emmenaient le cheval et le ca-

QUATRIÈME LIVRE DE LECTURE.

17

valler. Le soir du jour où ils devaient entrer à Acce, ils campèrent avec leurs prisonniers dans les montagnes de Japhud; l'Arabe blessé avait les jambes liées ensemble par une courroie de cuir, et était étendu près de la tente où couchaient les Turcs. Pendant la nuit, tenu éveillé par la douleur de sa blessure, il entendit hennir son cheval parmi



les autres chevaux entravés autour des tentes, selon l'usage des Orientaux; il reconnut sa voix, et ne pouvant résister au désir d'aller parler encore une fois au compagnon de sa vie, il se traîna péniblement sur la terre, à l'aide de ses mains et de ses genoux, et parvint jusqu'à son coursier. « Parlez

18

QUATRIÈME LIVRE DE LECTURE.

ami, lui dit-il, que feras-tu parmi les Turcs? tu seras emprisonné sous les voûtes d'un ken avec les chevaux d'un aga ou d'un pacha; les femmes et les enfants ne t'apporteront plus le lait du chameau, l'orge ou le doura dans le creux de la main; tu ne courras plus libre dans le désert, comme le vent d'Égypte; tu ne feras plus du poitrail l'eau du Jourdain qui rafraichissait ton poil aussi blanc que ton écume; qu'au moins, si je suis esclave, tu restes libre! Tiens, va, retourne à la tente que tu connais, va dire à ma femme qu'Abou-el-Marsch ne reviendra plus, et passe la tête entre les rideaux de la tente pour lécher la main de mes petits enfants. » En parlant ainsi, Abou-el-Marsch avait rongé avec ses dents la corde de poil de chèvre qui sert d'entraves aux chevaux arabes, et l'animal était libre; mais voyant son maître blessé et enchaîné à ses pieds, le fidèle et intelligent coursier comprit, avec son instinct, ce qu'aucune langue ne pouvait lui expliquer; il baissa la tête, flaira son maître, et l'empoignant avec ses dents par la ceinture de cuir qu'il avait autour du corps, il partit au galop et l'emporta jusqu'à ses tentes. En arrivant et en jetant son maître sur le sable aux pieds de sa femme et de ses enfants, le cheval expira de fatigue. Toute la tribu l'a pleuré; les poètes l'ont chanté, et son nom est constamment dans la bouche des Arabes de Jéricho.

LAMARTINE.

C.8 « Une fantasia arabe » dans Frères de l'instruction chrétienne, *Lectures littéraires - le français par les textes*, Laprairie: FIC, 1921, p. 353-354

84. Une fantasia¹ arabe.Extrait de *Au Maroc* (1890).

Vers dix heures, sous le ciel toujours gris, dans la campagne toujours verte et sauvage, nous apercevons là-bas, devant nous, une ligne immobile de bonshommes à cheval, postés pour nous attendre. C'est que nous allons changer de territoire, et tous les hommes de la tribu chez laquelle nous arrivons se tiennent sous les armes, caïd² en tête, pour nous recevoir. Ainsi qu'il est d'usage pour les ambassades qui passent, ils nous feront escorte à travers leurs pays, et les autres, venus de Tanger, s'en retourneront.

Oh! les étranges cavaliers, vus au repos et dans le lointain! Sur leurs petits chevaux maigres, sur leurs hautes selles à fauteuil, on dirait des vieilles femmes enveloppées de longs voiles blancs, des³ vieilles poupees à figure noire, des⁴ vieilles momies. Ils tiennent en main de très longs bâtons minces recouverts de cuivre brillant — qui sont des canons de fusil, — leur tête est toute embobelinée⁵ de mousselines, et leurs burnous⁶, sur la croupe de leurs bêtes, traînent comme des chéles.

On s'approche et, brusquement, à un signal, à un commandement jeté d'une voix rauque, tout cela se disperse,

1. Fantasia : sorte de divertissement où les cavaliers arabes exécutent, au galop, des évolutions variées en déchargeant leurs armes.

2. Caïd : officier public qui, chez les Arabes du nord de l'Afrique, cumule les fonctions de gouverneur, de juge et de chef militaire.

3. Des (vieilles poupees), tournure un peu hardie : Loti considère les expressions *vieilles poupees*, *vieilles momies*, comme une sorte de noms composés (Voir Gramm., Leçons N^o 691-692).

4. Embobelinée ou embobinée, de *en* et *bobiner* : tel, enveloppée, classée comme le fil enlaine la bobine. Le verbe *embobiner* n'est plus guère employé qu'au figuré où il signifie enjoliver, séduire par des paroles captieuses.

5. Burnous, (pron. burnonce) : manteau de laine, à capuzon, qui portent les Arabes.

essaims comme un vol d'abeilles, gambade avec de cliquetis d'armes, en poussant des cris. Leurs chevaux éperonnés, se cabrent, sautent, galopent comme des gazelles affarées, queue au vent, crinière au vent, bondissant sur les rochers, sur les pierres. Et, du même coup, les vieilles poupees ont pris vie, sont devenues superbes aussi, sont devenues des hommes sveltes et agiles, à beau visage farouche, debout sur de grands étriers argentés. Et les burnous blancs qui les empaquetaient se sont envolés flottant maintenant avec une grâce exquise, découvrant des robes de dessous en drap rouge, en drap orange, en drap vert, et des selles qui ont des tapis de soie rose, de soie jaune ou de soie bleue à broderie d'or. Et les beaux bras nus des cavaliers, fauves comme du bronze sortent des manches larges relevées jusqu'aux épaules brandissant en l'air, pendant la course folle, les longs fusils de cuivre qui semblent devenus légers comme des roseaux...

C'est une première fantasia de bienvenue pour nous faire honneur. Dès qu'elle est finie, le caïd qui l'avait conduite s'avance vers notre ministre et lui tend la main. Nous disons adieu à nos compagnons d'hier qui s'éloignent, et nous continuons notre route, escortés de nos nouveaux hôtes.

Pierre Loti.

ANALYSE DU TEXTE

1. Quelle est la nature de ce morceau? — 2. Montrez que l'auteur, pour rendre plus vivant et plus suggestif le tableau de la fantasia, a recouru au contraste. — 3. Distinguez les deux parties du morceau : a) *La nouvelle escorte vne, immobile, dans le lointain*; b) *Le soudain fantasia*. — 4. Pourquoi ces cavaliers se trouvent-ils sur le passage de l'ambassade? — 5. Relevez les expressions qui peignent leur attitude et dites pourquoi l'auteur a pris soin de les noter. — 6. Un mot du 3^e paragraphe résume la première description de Loti : quel est-il? Montrez que les détails présentés sont de nature à justifier cette impression. — 7. Il veut nous ménager une surprise devant la fantasia qui va se déployer; quel peut être ce sujet l'effet produit par les mots *vieilles*, répété, *fauves*, *pois*, *prés*, *momies*, par la description de l'aspect de la tête, du burnous.

BIBLIOGRAPHIE

Sources complémentaires

ACECM, Fonds du service des études CECM, Cote 01.01.01.08, « Liste des livres et fournitures de classe en usage dans les écoles dirigées par les laïques, (1915-1916) ».

ACECM, Fonds du service des études CECM, Cote 01.01.01.08, « La commission des écoles catholiques de Montréal - Livres fournis gratuitement - Résumé - Détails annexés, 26 mai 1945.

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, *Histoire sainte : cours moyen*, Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1921, 207 p.

FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE, *Histoire sainte : Ancien & Nouveau Testament : cours élémentaire et moyen*, Laprairie : Imprimerie du Sacré-Cœur, 1917, 224 p.

FRÈRES MARISTES, *Petite histoire sainte – Cours primaire élémentaire 4^e et 5^e année*, Montréal : Granger, 1938, 135 p.

_____, *Précis d'histoire sainte comprenant l'histoire du peuple de Dieu, la vie de N.-S. Jésus-Christ et l'histoire de l'Église jusqu'à la conversion de Constantin, suivi de notices sur les grandes hérésies, l'islamisme, le schisme des Grecs, la Réforme, l'Église au XIX^e siècle, etc.*, Iberville : Procure des frères maristes, 1923, 275 p.

INSTITUTRICE, *Enchaînement des grands faits de l'histoire : les temps anciens, le moyen âge, les temps modernes*, Québec : Imprimerie G. Poitras, 1924, 11 p.

MARTIN, Henri, *Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1789 : tome 2*, Paris : Furne, 1855, 557 p. [En ligne]
<http://books.google.fr/books?id=SE4PAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

MATHIEU, C.-J., *Grands faits de l'histoire universelle : t.1 Antiquité et Moyen-âge*, Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1943, 300 p.

MICHAUD, Joseph François, *Bibliothèque des Coisades - quatrième partie Chroniques arabes*, 1829, Paris, Ducollet, [En ligne]
<http://books.google.ca/books?id=ZMQGAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

ROHRBACHER, René François, *Vies des Saints pour tous les jours de l'année*, Paris : Gaume, 1854, 544 p., [En ligne] http://books.google.fr/books?id=Z2pxQWnz8yMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SŒURS DE LA CONGRÉGATION DE NOTRE-DAME, *Abrégé d'histoire sainte, Ancien et Nouveau Testament, suivi d'un précis d'histoire ecclésiastique (en rapport avec l'histoire sainte en 100 tableaux)*, Montréal : Beauchemin, 1888, 106 p.

Monographies, articles, mémoires et thèses

Études sur l'altérité et l'identité

BADIE, Bertrand et Marc Sadoun (dir.), *Études réunies pour Alfred Grosser*, Paris : Presses de Sciences Po, 1996, 318 p.

BERTING, Jan, « Identités collectives et images de l'autre: les pièges de la pensée collectiviste », *HERMÈS*, vol. 30 (2001), n° spécial « Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud », p. 41-59

CHARBONNEAU, François et Martin Nadeau (dir.), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, Bruxelles : P.I.E Peter Lang, 2008, 173 p.

PECTEAU, Jean-Marie, « La troublante altérité de l'histoire : Réflexion sur le passé comme 'Autre' radical », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 59, no. 3, 2006, p. 333-345.

HALEN, Pierre, « Le savoir de l'autre : une alternative ? (Commentaires) », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 56^e année, no. 3, 2001, p. 651-663.

HENTSCH, Thierry, « L'altérité dans l'imaginaire occidental : fonction manifeste, fonction occulte », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 59, no. 3, 2006, p. 347-356.

LÉVINAS, Emmanuel, *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier : Fata Morgana, 1972, 111 p.

_____, *Le temps et l'autre*, Paris : Quadrige/PUF, 1991, 92 p.

_____, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris : Bernard Grasset, 1991, p. 9-106.

_____, « La trace de l'autre » dans *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris : Vrin, 2001, p. 261-282.

_____, *Altérité et transcendance*, Paris : Le livre de Poche, 2006, 185 p.

MAALOUF, Amin, *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset et Fasquelle, 1998, 189 p.

NOWICKI, Joanna et Czeslaw Porebski (dir.), *L'Invention de l'Autre*, Paris : Sandre, 2008, 276 p.

OUELLET, Pierre et Simon Harel (dir.), *Quel Autre ? L'altérité en question*, Montréal : VLB éditeur, 2007, 378 p.

Études sur les représentations occidentales de l'Orient

AL-QAZZAZ, Ayad, « Images of the Arab in American Social Science Textbooks » dans Baha Abu-Laban and Faith Zeadey (éd.), *Arabs in America: Myths and Realities*, Wilmette : Medina University Press International, 1975, pp. 113-32

ANTONIUS, Rachad, « Au-delà de l'image... », dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Arabitudes: l'altérité arabe au Québec*, Montréal: Fides, 2010, p. 137-142.

APOSTOLOU, Irini, *L'orientalisme des voyageurs français au XVIIIe siècle: une iconographie de l'Orient méditerranéen*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2009, 453 p.

BÉNAÏCHE, Rahabi, *Identité et rapport à la culture arabo-musulmane: enquête exploratoire auprès de jeunes adultes d'origine maghrébine résidant à Montréal*, Mémoire (M. en sociologie) – Université du Québec à Montréal, 2011, 125 p.

BENALIL, Mounia et Janusz Przychodzen (dir.), *Identités hybrides : Orient et Orientalisme au Québec*, Montréal : Département des littératures de langue française, Université de Montréal, 2006, 196 p.

BENALIL, Mounia et Gilles DUPUIS, « Figures et contre-figures de l'orientalisme (dossier) » dans *Voix et Images*, vol. 31, no. 1, automne 2005, p. 5-187

COLLECTIF, Coordonné par Henda Ben Salah, *Arabitudes: l'altérité arabe au Québec*, Montréal: Fides, 2010, 285 p.

CRESPI, Vittoria et al., *Staging the Orient: visions of the East at La Scala and the Metropolitan Opera*, New York : Dahesh Museum of Art, 2004, 39 p.

FERRO, Marc, *Le choc de l'islam : XVIIIe-XXIe siècle*, Paris : O. Jacob, 2002, 267 p

GAILLARD, Emmanuelle et Marc WALTER, *Un certain goût pour l'Orient : XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris : Citadelles & Mazenod, 2010, 239 p.

GOODY, Jack, *L'islam en Europe : histoire, échanges, conflits*, Paris : La Découverte, 2004, 176 p.

_____, Jack, *L'Orient en Occident*, Paris : Seuil, 1999, 393 p.

GRISWORLD, William et al., *The Image of the Middle East in Secondary Textbook*, New York : MESA, 1975, 101 p.

HEINBECKER, Paul et Bessma Momani, *Canada and the Middle East : In Theory and Practice*, Waterloo : Wilfrid Laurier University Press, 2007, 243 p.

HENTSCH, Thierry, *L'Orient imaginaire : la vision politique occidentale de l'est méditerranéen*, Paris : Éditions de Minuit, 1988, 290 p.

JARRAR, Samir A., *Images of the Arabs in United States Secondary School Social Studies Textbooks ; a Content Analysis and a Unit Development*, Tallahassee : The Florida State University (Ph. D, Education, Social Sciences), 1976, 208 p.

KENNY, L. M., « The Middle East in Canadian Social Science Textbooks » dans Baha Abu-Laban and Faith Zeadey (éd.), *Arabs in America: Myths and Realities*, Wilmette : Medina University Press International, 1975, pp. 131-147

LEROUX Georges, « Une ouverture sur l'idéal de « convivencia » », dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Arabitudes: l'altérité arabe au Québec*, Montréal: Fides, 2010, p. 11-14

MCANDREW, Marie, Béchir OUESLATI et Denise HELLY, « L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire », *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 39, No. 3, 2007, p. 173-188

_____, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, Montréal : Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles, 2010, 249 p.

PERRY, Glenn. "The Arabs in American High School Textbooks" in *Journal of Palestine Studies*, vol. 4, no. 3 (Spring 1975), p. 46-58

PRZYCHODZEN, Janusz (dir.), *Asie de soi, Asie de l'autre : récits et figures de l'altérité*, Québec : PUL, 2009, 167 p.

RODINSON, Maxime, *La fascination de l'islam, suivi de Le seigneur bourguignon et l'esclave sarrasin*, Paris : La Découverte, 2003, 199 p.

ROY, Jean-Louis, « Exception montréalaise et passions québécoises » dans Collectif, coordonné par Henda Ben Salah, *Arabitudes: l'altérité arabe au Québec*, Montréal: Fides, 2010, p. 29-52.

SAÏD, Edward, *L'orientalisme : l'Orient créée par l'Occident*, Paris : Seuil, 2005, 422 p.

Études sur le manuel scolaire

AUBIN, Paul, *L'état québécois et les manuels scolaires au XIXe siècle*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 1995, 119 p.

_____, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 1997, 151 p.

_____, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec », *Histoire de l'éducation*, no. 85 (2000), [En ligne] <<http://histoire-education.revues.org/1232>>

_____, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec - 1765-1964*. Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 2001, 131 p.

_____, « Le manuel scolaire: une censure en douce - Le modèle québécois », dans DURAND, Pascal et al., *La censure de l'imprimé - Belgique, France, Québec et Suisse romande - XIXe et XXe siècles*, Québec : Nota bene, 2006, pp. 361-377

_____, *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec ; Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2006, 180 p.

_____, « Le manuel scolaire québécois, entre l'ici et l'ailleurs » dans LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, pp. 25-62

_____, « Les manuels scolaires québécois », Bibliothèque de l'Université Laval : Bases de données, <<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>> (18 avril 2011)

AUBIN, Paul et Michel SIMARD, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 1997, 342 p.

_____, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1900-1920: inventaire*, Sherbrooke : Éditions Ex Libris, 2005, 69 p. et un CD

BROSSEAU, Marc et Vincent BERDOULAY (coll.), *Les manuels de géographie québécois : Images de la discipline, du pays et du monde - 1800-1960*, Québec: Presses de l'université de Laval, 2011, 170 p.

CARITEY, Christophe, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Applications à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, juin 1992, 367 p.

_____, « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes », *Histoire de l'éducation*, no. 58 (1993), p. 137-164

CELLARD, Karine, *Leçons de littérature : un siècle de manuels scolaires au Québec*, Montréal : Presses de l'université de Montréal, 2011, 387 p.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette, 1992, 223 p.

GAGNON, Serge, *De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire (1830-1900)*, Saint-Nicholas : Les Presses de l'Université Laval, 1999, 236 p.

HAMEL, Thérèse, « La production pédagogique des Soeurs de la Congrégation de Notre-Dame: 1858-1991 », *Études d'histoire religieuse*, 65(1999): 67-87.

HUBERT, Olliver, « Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIX^e siècle », dans *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, (cédérom)

LAVILLE, Christian, « Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », *Traces*, 29, 2 (mars-juin 1991), p. 26-33

LEBRUN, Monique, « La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle » dans LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, pp. 1-31 (cédérom).

LEFEBVRE, Marie-Louis, « Le discours sur la lecture dans la presse pédagogique à l'aube du XX^e siècle », *Cahiers de recherche en éducation*, vol. 3, no. 3 (1996), p. 378-392.

MAISONNEUVE, Luc, *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels. Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*, Paris : L'Harmattan, 2002, 407 p.

MCDIARMID, Garnet et David PRATT, *Teaching Prejudice a Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario. A Report to the Ontario Human Rights Commission*, Commission ontarienne des droits de l'homme; Institut d'Études pédagogiques de l'Ontario, 1971, 129 p.

NICHOLLS, Jason, « The Philosophical Underpinnings of School Textbooks Research », *Paradigm*, vol. 3, no. 1, July 2005, p. 24-35

PARADIS, Jacques, « Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré-Cœur du Canada français (1897-1910) », *Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, no. 47 (1980), p. 75-93.

ROCHER, Guy, « Le manuel scolaire et les mutations sociales » dans LEBRUN, Monique (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, pp. 13-24

VINCENT, Sylvie et Bernard ARCAND, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, LaSalle : Hurtubise, 1979, 334 p.

Autres études spécialisées

CLUZAN, Sophie, *De Sumer à Canaan : l'Orient ancien et la bible*, Paris : Seuil, Musée du Louvre Éditions, 2005, 310 p.

DESAULNIERS PELLETIER, Jacqueline, *Bio-bibliographie de M. l'Abbé Jean-Charles Beaudin, Aumônier du Mont-Saint-Louis*, Montréal : École des bibliothécaires, 1947, 57 p.

DUPONT, Louis, « L'américanité québécoise : portée politique d'un courant d'interprétation » dans *L'américanité et les Amériques*, sous la dir. de Donald Cuccioletta, Saint-Nicolas : IQRC, 2001, 47-63.

FECTEAU, Jean-Marie, *La liberté du pauvre*, Montréal : VLB éditeur, 2004, 455 p.

GARNEAU, Philippe, *Les relations entre la France et le Canada à la fin du XIXe siècle : la revue Paris-Canada (1884-1909)*, Mémoire (M. en histoire), Université du Québec à Montréal, 2008, 130 p.

LAMONDE, Yvan, *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec : Nota Bene, 2001, 265 p.

LAPERRIÈRE, Guy, *Les congrégations religieuses. De la France au Québec : Au plus fort de la tourmente, 1901-1904*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1999, 597 p.

SAVART, Claude, « Quelle Bible les catholiques français lisaient-ils ? » dans *Le monde contemporain et la Bible* sous la dir. de Claude Savart et Jean-Noël Aletti, Paris : Beauchesne, 1985, pp. 19-34.

VOISINE, Nive, *Les Frères des Écoles chrétiennes au Canada : une ère de prospérité (II. 1880-1946)*, Sainte-Foy: A. Sigier, 1991, 471 p.