

Louis-Pierre LAUZON

Étudiant à la maîtrise en histoire
Université de Sherbrooke, Québec

J'ai débuté mes études universitaires à l'Université de Montréal où j'ai obtenu mon baccalauréat en histoire en 2006. Durant mes études universitaires de premier cycle, je me suis particulièrement intéressé à l'histoire de l'Europe aux XIX^e et XX^e siècles. J'ai ensuite poursuivi mes études au deuxième cycle en complétant en 2007 une formation en enseignement postsecondaire dans le but de devenir enseignant dans les cégeps de la province de Québec. Ne me trouvant pas d'emploi dans le réseau collégial, j'ai décidé de devenir professeur suppléant au niveau secondaire. La direction de l'école où je travaillais m'a offert un contrat à temps plein comme enseignant en anglais et j'y suis demeuré pendant deux ans. C'est pendant cette période que j'ai pu me familiariser avec le fonctionnement de l'école secondaire québécoise ainsi qu'avec les détails de la réforme. J'y ai également découvert un intérêt pour les manuels scolaires.

Je termine actuellement ma maîtrise en histoire à l'Université de Sherbrooke. Je travaille sous la direction de M. Tristan Landry et mes recherches portent sur les journaux de tranchées français et allemands pendant la Première Guerre mondiale. C'est cependant lors de ma première année de maîtrise que j'ai commencé à m'intéresser à la question de l'esclavage alors que j'ai suivi un séminaire donné par M. Jean-Pierre Le Glaunec portant sur les problèmes liés à la mémoire de l'esclavage moderne. Mon travail de fin de session, « L'esclavage dans les manuels d'histoire de la réforme au secondaire au Québec », a été publié dans un livre l'automne dernier (*Quand le passé ne passe pas. Histoires et mémoires de l'esclavage : Québec, États-Unis, France et Afrique*, Sherbrooke, GGC, 2010). Enfin, je compte débiter mes études doctorales en septembre 2011 sous la direction de M. Le Glaunec et mes recherches consisteront en une étude comparée de la place et des représentations de l'esclavage racial dans les manuels d'histoire (primaire et secondaire) du Québec et de la France des années 1980 à nos jours.

« L'esclavage dans les manuels d'histoire de la réforme au secondaire au Québec »

En 2004, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a annoncé les détails de la réforme de son programme de formation de l'école québécoise au secondaire. La réforme est entrée en vigueur dans les écoles de la province pour la première année du secondaire à l'automne 2005. Contrairement au programme ministériel précédent, axé sur l'acquisition de connaissances et l'atteinte d'objectifs théoriques, le programme de la réforme vise à développer des compétences chez l'élève afin de mieux le préparer à sa future vie professionnelle. On pousse l'élève à mettre en application ses connaissances afin de réfléchir, de résoudre des problèmes et de poser des gestes plutôt que de simplement réciter et mémoriser des concepts. L'un des objectifs est en particulier de renouveler le contenu des cours d'histoire. Dans les années qui ont suivi l'annonce de la réforme, des pédagogues et des historiens ont eu l'occasion de rebâtir les cours d'histoire dans leur intégralité, mais leurs orientations ont parfois causé la controverse. Une des critiques les plus répandues concerne l'absence de dates et de faits dans le programme d'histoire. En effet, la pédagogie socioconstructiviste mise de l'avant par la réforme veut que l'élève soit l'artisan de la construction de son savoir. Les activités pédagogiques ont pour but d'aider l'élève à développer des compétences plutôt que de mémoriser des notions. Pourtant, comment est-il possible de construire une interprétation sans avoir connaissance de certains faits, événements et concepts existants ? Malgré la dénonciation de cette lacune par plusieurs historiens, le MELS n'a pas modifié son programme de formation.

Des questions importantes peuvent donc être posées en ce qui a trait au contenu des cours d'histoire de la réforme. Dans le cas de l'esclavage, les rédacteurs ont-ils su profiter des études les plus récentes afin de briser le moule dans lequel se trouvait présenté aux élèves cette question ? C'est dans cette optique que j'ai décidé d'analyser les manuels scolaires du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* publiés entre 2006 et 2008. En utilisant les manuels approuvés par le MELS, j'ai étudié comment la mémoire de l'esclavage est transmise aux élèves des écoles secondaires du Québec, tant du point de vue du contenu que de la forme. L'analyse porte notamment sur la manière dont est représentée la traite transatlantique dans les manuels d'histoire. Dans ma présentation, je ferai d'abord un bref survol du système scolaire québécois. Je poursuivrai en exposant les idées qui sous-tendent la réforme scolaire au Québec et en expliquant comment celle-ci a affecté les cours d'histoire au secondaire, qui ont été renommés *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Enfin, la dernière partie de la présentation sera consacrée à l'analyse des manuels afin de voir sous quel angle ils traitent de la question de l'esclavage. Quelques manuels datant d'avant la réforme seront également présentés afin de montrer l'évolution du contenu.

L'esclavage dans les manuels d'histoire de la réforme au secondaire au Québec

En ce qui concerne l'esclavage sur le territoire canadien, les études historiques se sont longtemps faites silencieuses à ce sujet. Contrairement à d'autres territoires, comme l'île de Saint-Domingue, l'économie de la colonie au Canada ne reposait pas sur des plantations de sucre ou de café où la main-d'œuvre nombreuse et bon marché était nécessaire. Les coureurs des bois et les marchands s'occupaient de rentabiliser la traite des fourrures qui constituait la majeure partie de l'économie coloniale. Les quelque 4 185 esclaves recensés au Québec entre la deuxième moitié du XVII^e siècle et 1834 étaient davantage utilisés comme domestiques en milieu urbain¹. Comme le nombre d'esclaves ne représentait qu'une infime portion de la population, l'histoire de l'esclavage en sol canadien a été mise de côté. Cette tendance n'a été renversée que très récemment alors que des monographies, des romans, des expositions et des sites Internet éducatifs² sur le sujet ont été présentés. Malgré cela, l'esclavage est encore aujourd'hui un thème grandement marginalisé dans l'histoire canadienne. Les Canadiennes et Canadiens se sentent peu concernés par les enjeux liés à la mémoire de l'esclavage et des initiatives éducatives devraient pallier ce problème. Un des moyens pour y parvenir serait de sensibiliser et d'éduquer les générations plus jeunes durant leur cheminement scolaire, en particulier à l'école secondaire.

Parmi les outils permettant de transmettre l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière aux jeunes d'aujourd'hui, on peut penser aux manuels scolaires. Or, ces derniers ont beaucoup évolué ces dernières années, en raison de l'application progressive de la réforme. En 2004, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a annoncé les détails concernant la réforme de son programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Un an plus tard, la réforme est entrée en vigueur dans les écoles de la

¹ Marcel Trudel, *Deux siècles d'esclavage au Québec*, Montréal, Hurtubise HMH, 2004, p. 90.

² Parcs Canada, *Portail sur l'histoire de la communauté noire au Canada* [en ligne], Canada, Parcs Canada, dernière mise à jour le 19 juin 2009, <http://www.pc.gc.ca/fra/culture/mhn-bhm/index.aspx>, page consultée le 16 septembre 2010.

province pour la première année du secondaire³. L'un des objectifs était en particulier de renouveler le contenu des cours d'histoire⁴. Dans les années qui ont suivi, des pédagogues et des historiens ont eu l'occasion de rebâtir les cours d'histoire dans leur intégralité. Des questions importantes peuvent être posées en ce qui a trait au contenu des cours d'histoire de la réforme. Dans le cas de l'esclavage, les rédacteurs ont-ils su profiter des études les plus récentes afin de briser le moule dans lequel se trouvait présenté aux élèves le commerce triangulaire ? C'est dans cette optique que nous avons décidé d'analyser les manuels scolaires du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* publiés entre 2006 et 2008. En utilisant les manuels approuvés par le MELS, nous désirons étudier comment la mémoire de l'esclavage est transmise aux élèves des écoles secondaires du Québec, tant du point de vue du contenu que de la forme. L'analyse portera notamment sur la manière dont est représentée la traite transatlantique dans les manuels d'histoire. Dans ce travail, nous exposerons d'abord les idées qui sous-tendent la réforme scolaire et nous expliquerons comment celle-ci a affecté les cours d'histoire au secondaire, qui ont été renommés *Histoire et éducation à la citoyenneté*. La seconde partie de cette étude sera consacrée à l'analyse des manuels afin de voir sous quel angle ils traitent de la question de l'esclavage.

Programme de formation de l'école québécoise au secondaire

La réforme de l'éducation au Québec entreprise par le MELS a atteint le niveau secondaire de l'ensemble des écoles de la province en septembre 2005. Contrairement au programme ministériel précédent, axé sur l'acquisition de connaissances et l'atteinte d'objectifs théoriques, le programme de la réforme vise à développer des compétences chez l'élève afin de mieux le préparer à sa future vie professionnelle⁵. On pousse l'élève à mettre en application ses connaissances afin de réfléchir, de résoudre des problèmes et

³ François Charbonneau et Martin Nadeau, dir., *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2008, p. 62.

⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*, 2006, [en ligne], p. 4, http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm, page consultée le 4 août 2010.

⁵ *Ibid.*, p. 5.

de poser des gestes plutôt que de simplement réciter et mémoriser des concepts. Les diagrammes en annexe de ce travail offrent une aide visuelle pour faciliter la compréhension de l'information qui suit.

Le programme de formation a été construit en plaçant l'élève au cœur de trois visées : la structuration de l'identité, le développement du pouvoir d'action et la construction d'une vision du monde⁶. Ces trois objectifs sont sensés permettre à l'élève de fonctionner adéquatement dans la société une fois rendu à l'âge adulte, autant dans sa vie professionnelle que personnelle. Ces trois objectifs sont omniprésents tout au long du cheminement scolaire de l'élève. Les cours qu'il doit suivre afin de rencontrer ces objectifs sont divisés en cinq domaines de formation généraux : orientation et entrepreneuriat, santé et bien-être, environnement et consommation, médias et enfin vivre-ensemble et citoyenneté⁷. Le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*, qui a remplacé les cours d'histoire proprement dits du programme précédent, se retrouve dans ce dernier domaine de formation général. L'intention éducative de ce domaine de formation est d'« Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité »⁸. L'élève doit ensuite transposer ce comportement afin de fonctionner dans la société québécoise qui devient de plus en plus hétérogène quant aux traditions, croyances, valeurs et idéologies qui y sont présentes.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Avant la réforme, les élèves du secondaire devaient suivre un cours d'histoire générale en secondaire 2, couvrant la période allant de l'Égypte ancienne jusqu'au XX^e siècle, ainsi qu'un cours d'histoire du Québec et du Canada en secondaire 4. Les élèves qui souhaitaient poursuivre en secondaire 5 avaient droit à un cours optionnel sur l'histoire du XX^e siècle.

⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

À la suite de la réforme, le nom du cours d'histoire a été remplacé et le contenu a également été modifié. Le premier cycle du secondaire s'étend sur deux ans, soit secondaire 1 et secondaire 2. Les différents cours de premier cycle s'étendent eux aussi sur deux ans. Le cours d'histoire couvre la période allant des premières manifestations de sédentarisation des peuples jusqu'à aujourd'hui, soit le début du XXI^e siècle. Chacune des époques est étudiée selon une thématique, par exemple « Une première expérience de démocratie » pour la Grèce ancienne ou « L'essor urbain et commercial » pour la fin du Moyen-âge. En plus d'étudier une civilisation ou une région pour chaque thème, le programme ministériel impose l'enseignement d'une civilisation secondaire, ce qui n'était pas le cas dans les cours d'histoire avant la réforme. Par exemple, une section du chapitre portant sur l'essor urbain et commercial au Moyen-âge est réservée à l'étude de Tombouctou à la même époque. Cette modification du programme de formation permet aux élèves de développer une ouverture sur le monde et de respecter la diversité comme il est fait mention dans les objectifs du domaine de formation.

Une fois le premier cycle du secondaire terminé, les élèves entrent dans le second cycle qui se déroule sur trois ans (secondaire 3, 4 et 5). Le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* de deuxième cycle est lui aussi d'une durée de deux ans. Lors de la première année, le cours couvre l'histoire du Québec d'une manière chronologique allant de la situation des premiers occupants d'Amérique avant l'arrivée des Européens jusqu'à aujourd'hui. La deuxième année est structurée selon une approche thématique qui permet de réinvestir les savoirs construits en première année et de les consolider, c'est-à-dire que le même contenu est revu selon des thèmes : population et développement, économie et développement, culture et mouvements de pensée, pouvoir et pouvoirs ainsi qu'un enjeu de société du présent. Selon le MELS, « cette répartition du contenu de formation présente l'avantage de donner une vue d'ensemble de l'histoire de la société québécoise aux élèves qui, au terme de la 3^e année du secondaire, choisiraient de s'orienter vers la formation professionnelle ou de quitter l'école »⁹.

⁹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle, *Domaine de l'univers social*, 2007, [en ligne], p. 28, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=social>, page consultée le 30 avril 2010.

Toujours dans l'optique de l'atteinte des objectifs du domaine de formation, une section de chacun des chapitres est consacrée à l'étude d'une civilisation ailleurs dans le monde à la même époque. Ainsi, le chapitre « L'émergence d'une société en Nouvelle-France », traitant du développement de la colonie aux XVII^e et XVIII^e siècles, prévoit également une section sur le rôle de Colbert et de la Compagnie de Jésus aux Indes françaises. Cette ouverture sur le monde permet d'étudier la place de l'esclavage dans les manuels d'histoire du Québec puisque des parties sont consacrées, par exemple, à l'exploitation de la canne à sucre en Dominique et au cas de la Louisiane vers la fin du XVIII^e siècle. Selon le programme ministériel, la Dominique et la Louisiane ont été choisies afin de présenter aux élèves les effets d'un changement de métropole sur l'organisation d'une société. Par ailleurs, la culture de plantation de ces deux territoires est également présentée dans les manuels, ce qui nous permet de les analyser dans ce présent travail. Enfin, on peut noter qu'il n'y a pas de cours d'histoire offert à la troisième année du deuxième cycle. Les élèves finissants le secondaire 4 qui s'intéressent à l'histoire et qui désirent poursuivre dans cette lignée ne pourront le faire qu'une fois rendus au cégep.

Analyse des manuels

Méthodologie

Les écoles secondaires du Québec doivent utiliser des manuels scolaires approuvés par le MELS. Pour ce qui est du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*, cinq maisons d'édition se disputent la clientèle à travers la province. Il s'agit des Éditions CEC, Éditions Grand Duc, Éditions du Renouveau Pédagogique, Chenelière Éducation ainsi que Modulo. Toutes ces maisons d'édition, sauf une, offrent trois manuels : un pour le premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2), un pour la première année du deuxième cycle (secondaire 3) et un pour la deuxième année du deuxième cycle (secondaire 4). La seule exception est Modulo qui n'a produit qu'un manuel pour le premier cycle. Le Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke possède l'intégralité de ces manuels, sauf *Histoire en action* de Modulo qui n'est pas

disponible. Pour cette raison, mais aussi parce qu'il se prête, par ailleurs, difficilement à une comparaison point par point avec les autres manuels, nous avons fait le choix de ne pas l'étudier¹⁰. Notre étude a donc porté sur un total de douze manuels.

Deux chapitres en particulier y ont été analysés. Un examen des textes, des sources et de l'iconographie a été effectué. Le premier chapitre fait partie du cours de premier cycle et porte sur l'expansion européenne aux XVI^e et XVII^e siècles. Ce chapitre explique comment s'est déplacé le centre économique européen de la Méditerranée vers le monde atlantique. Notre analyse a porté sur la façon dont est traitée la question du commerce triangulaire. Le deuxième chapitre étudié fait partie du cours de première année du deuxième cycle et porte sur le changement d'Empire. Le thème principal de cette section est le passage d'une colonie française à une colonie britannique pour la Nouvelle-France et les conséquences que cela entraîne. Cependant, c'est la section comparative avec d'autres régions du monde qui nous a intéressés principalement. En effet, on y compare le changement d'Empire en Nouvelle-France au cas de la Dominique et de la Louisiane à la fin du XVIII^e siècle.

On remarque qu'aucun de ces chapitres n'est extrait des quatre manuels existants pour le cours de secondaire 4. La raison est simple : l'esclavage n'y est jamais traité. Les cours d'histoire de deuxième cycle du secondaire ont pour sujet l'histoire de la Nouvelle-France, du Québec et du Canada. Aucune place n'y est consacrée aux Noirs, pourtant présents sur le territoire, et à l'esclavage. Un thème du cours s'intitule bien « Population et peuplement »; on n'y trouve cependant aucune mention des Noirs vivant dans la colonie. On ne parle donc de l'esclavage que dans les sections de chapitres portant sur un contexte géographique différent, soit la Dominique et la Louisiane. Il est vrai que l'esclavage a longtemps été perçu comme un problème américain, ou plutôt états-unien. Pourtant, une annonce de la *Gazette de Québec* datant de 1767 se lit comme suit : « À vendre, jeune nègre en santé, environ 15 ans, bien qualifié pour être au service d'un

¹⁰ Les titres de chacun des manuels se retrouvent dans la bibliographie située à la fin de ce travail.

gentleman »¹¹. L'esclavage a donc été présent au Canada français aux XVIII^e et XIX^e siècles¹². À la lecture des manuels scolaires, les élèves n'ont cependant aucune raison de croire que cela était le cas.

Analyse

L'expansion européenne dans le monde

Des quatre manuels analysés, un seul se démarque du lot. Malheureusement pour lui, c'est la faible quantité d'information disponible sur l'esclavage qui le distingue des autres. *D'hier à demain* (Chenelière Éducation) n'effectue qu'un rapide survol de la question, contrairement aux trois autres manuels qui offrent un regard plus en profondeur. On mentionne rarement le sort réservé aux populations autochtones présentes avant l'arrivée des Européens. Deux pages sont consacrées aux Amérindiens, où l'on se contente de montrer une carte sommaire sur laquelle sont situées les différentes communautés amérindiennes. Deux documents historiques sont également présentés : un où Bartolomé de Las Casas, un prêtre dominicain et ancien planteur qui a dénoncé les conditions de vie des esclaves en Amérique, décrit le massacre des Amérindiens par les Espagnols et un autre de Marie de l'Incarnation qui explique comment les maladies transportées par les missionnaires ont ravagé les populations autochtones¹³. Le manuel sauve la mise en fin de chapitre : deux pages portent sur la traite des esclaves et le commerce triangulaire. Bien que très peu d'information soit donnée à l'élève sous forme de texte, on y trouve une illustration représentant les conditions de vie des esclaves pendant la traversée de l'Atlantique¹⁴. Aucune explication supplémentaire n'est fournie quant au choix d'utiliser des Africains pour le travail agricole des Amériques. On n'aborde pas la question raciale, pourtant au cœur de la problématique. C'est pourtant

¹¹ Frank Mackey, *Done with slavery : the Black fact in Montreal, 1760-1840*, traduit de l'anglais par Louis-Pierre Lauzon, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2010, p. 16.

¹² *Ibid.*, p. 95.

¹³ Christian Laville, *D'hier à demain*, vol. B, Montréal, Graficor, Chenelière Éducation, 2006, p. 71.

¹⁴ *Ibid.*, p. 76.

une des raisons permettant d'expliquer pourquoi les Européens achetaient des esclaves noirs capturés en Afrique pour les remplacer.

Le deuxième manuel étudié, *Réalités* (Renouveau Pédagogique), offre des compléments d'information comparativement au manuel précédent. Après avoir traité des avancées scientifiques, technologiques et des grands explorateurs, *Réalités* a une section complète sur les civilisations d'Amérique précolombiennes. En introduction, on y trouve une carte de l'Amérique avec les grandes civilisations qui y vivaient au XV^e siècle¹⁵. Cette carte est beaucoup plus détaillée et visuellement plus attrayante que celle *D'hier à demain*. Ensuite, deux pages sont dédiées à chacune de ces civilisations pour un total de huit pages. On y présente les concepts de culture, de société et de pouvoir chez les Mayas, les Aztèques, les Incas et les autochtones d'Amérique du Nord. La section suivante traite des débuts de l'économie-monde avec le commerce triangulaire. Les raisons de l'utilisation d'esclaves africains dans ce commerce sont encore une fois peu expliquées. On peut lire que « Les premiers habitants d'Amérique du Sud sont très mal traités par les Européens »¹⁶ et que le nombre d'Amérindiens diminue rapidement à cause des mauvaises conditions de travail. C'est donc pour remédier à cette situation que les Européens commencent le trafic d'esclaves avec l'Afrique. Le manuel n'explique toujours pas pour quelles raisons les Africains ont été choisis pour travailler en Amérique si ce n'est qu'il s'agit du commerce le plus rentable. On se limite à des raisons économiques et l'on évite les questions raciales.

Ensuite, un encadré porte sur les navires négriers et présente les conditions de vie pendant la traversée. Une illustration montre la disposition des esclaves à l'intérieur d'un navire¹⁷. On avance également quelques chiffres quant au nombre d'esclaves qui ont vécu la traversée. Les élèves apprennent qu'au début des années 1700, les marchands ont transporté environ 5 000 esclaves par année. On précise aussi que quarante ans plus tard, ce chiffre a grimpé à plus de 25 000 esclaves par année. Les élèves peuvent donc prendre conscience de l'ampleur du phénomène de la traite. La section suivante s'intitule « Le

¹⁵ Line Lamarre, dir., *Réalités*, vol. 2A, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2006, p. 81.

¹⁶ *Ibid.*, p. 98.

¹⁷ *Ibid.*, p. 96.

choc des cultures » : elle présente les conséquences de l'arrivée des Européens pour les autochtones. Les guerres, les épidémies, l'esclavage et la conversion religieuse sont des concepts expliqués aux élèves. On montre aussi que certaines personnes étaient opposées au traitement des populations autochtones. Un paragraphe est dédié à Las Casas; l'on peut même lire un extrait de ses œuvres : « De 1518 à aujourd'hui, en 1542, toute l'iniquité, toute l'injustice, toute la violence et la tyrannie exercées par les chrétiens aux Indes ont débordé et ont atteint leur comble. »¹⁸ On omet cependant de préciser que Las Casas était lui-même, initialement, un planteur.

L'Occident en 12 événements (Grand Duc) offre beaucoup plus d'informations sous forme de textes que les autres manuels. Dans les premières pages du chapitre, on donne toute l'information essentielle à l'élève sous la forme d'un grand texte : moyens techniques menant aux découvertes, raisons économiques, grands explorateurs, colonisation et commerce international. À la suite de ce bombardement d'informations, le chapitre est divisé en dossiers. Le premier s'intitule « Les Européens en Amérique : les effets socioéconomiques ». On traite alors de la question de la cruauté des Espagnols envers les Amérindiens, des épidémies et de l'esclavage¹⁹. Ces dossiers sont uniquement constitués de sources sous formes écrites ou iconographiques. Les élèves peuvent lire Las Casas, le père Jean-Baptiste Labat – un missionnaire, explorateur et partisan de l'esclavage qui publia un célèbre récit de ses voyages dans les Antilles françaises – ou Charles de Rochefort – lui aussi auteur d'une histoire des Antilles. On peut douter, cependant, que les élèves possèdent toutes les connaissances nécessaires à l'interprétation autonome des différents documents. Les textes et les illustrations deviennent pratiquement inutiles si la lecture du manuel n'est pas combinée à l'animation de l'enseignant. Par exemple, on peut lire de Labat qu'il est un missionnaire dominicain, qu'il réside en Martinique et en Guadeloupe de 1694 à 1705, qu'il joue un rôle important dans le développement de l'industrie sucrière et qu'il devient un historien populaire à son retour en France²⁰. Cette courte biographie du personnage devrait probablement être

¹⁸ *Ibid.*, p. 98.

¹⁹ Sébastien Brodeur-Girard, Linda Frève et Claudie Vanasse, *L'Occident en 12 événements B*, vol. 1, Laval, Éditions Grand Duc - HRW, 2006, p. 84.

²⁰ *Ibid.*, p. 85.

jumelée à d'autres explications complémentaires – notamment sur l'importance du sucre dans le développement du Nouveau Monde et du capitalisme moderne, la place des Antilles françaises dans le Royaume de France ou encore l'impact en France des écrits de Labat.

Enfin, le dernier dossier traite des effets sociopolitiques de l'arrivée des Européens. On y parle pour la première fois de résistance des autochtones face aux arrivants. On peut même y voir la définition du terme « marron » – esclave qui s'est enfui de la propriété de son maître – tirée du *Dictionnaire de l'Académie française* (1762)²¹. Le dossier se termine avec une brève présentation du *Code noir* de 1685 ainsi que de cinq de ses articles²². On explique qu'il s'agit d'un édit du roi de France Louis XIV visant à réglementer les questions touchant les esclaves dans les colonies françaises. Les cinq articles du Code noir choisis présentent aux élèves la condition des esclaves et les rapports de pouvoir propres aux sociétés esclavagistes. Par exemple, l'article 42 prévoit que « Pourront pareillement les maîtres, lorsqu'ils croiront que leurs esclaves l'auront mérité les faire enchaîner et les faire battre de verges ou des cordes »²³. Ceci permet, encore une fois, de stimuler une discussion en classe sur le traitement des esclaves et sur les obstacles auxquels ces esclaves faisaient face.

Il est important de mentionner une particularité de ce manuel. Des capsules « Fenêtre ouverte sur ... » sont présentes dans chacun des chapitres. Une de ces capsules porte sur l'esclavage vu de l'Afrique. On y explique pour quelles raisons des Noirs étaient enlevés et ensuite vendus. Jusqu'à maintenant, les Européens étaient les seuls individus impliqués dans le commerce d'esclave. Une illustration montre d'ailleurs des Africains capturés par les membres d'une autre ethnie. *L'Occident en 12 événements* est le seul à aborder la question sous cet angle.

Le quatrième manuel, *Regards sur les sociétés* (CEC), est celui qui offre le plus de matériel complémentaire sur le sujet de l'esclavage. Le chapitre s'ouvre sur une

²¹ *Ibid.*, p. 93.

²² *Ibid.*, p. 95.

²³ *Ibid.*

magnifique gravure de Théodore de Bry datant de 1594 représentant Christophe Colomb à son arrivée aux Bahamas²⁴. Les élèves peuvent donc rapidement s'interroger sur les effets de l'arrivée des Européens en Amérique. Quelques pages plus tard, une carte montre les différentes voies commerciales ainsi que les produits transportés sur chacune de ces voies²⁵. Contrairement aux cartes géographiques des trois autres manuels, celle-ci ne se limite pas au monde atlantique. Dans les manuels précédents, les cartes se contentent d'expliquer le commerce triangulaire : des bateaux quittent l'Europe pour aller chercher des esclaves en Afrique; ces derniers sont transportés dans les Amériques; là, les bateaux font le plein de matières premières (sucre, café). Finalement, les bateaux retournent en Europe où les matières premières sont transformées en produits manufacturés. Dans *Regards sur les sociétés*, l'élève peut voir le trajet des bateaux de l'Amérique à l'Europe, puis à la côte est de l'Afrique, mais également jusqu'en Inde, en Indonésie et en Chine. Cette information supplémentaire est bien intégrée et complémente bien le chapitre.

Par la suite, les sections du chapitre se présentent sous forme de questions et de pistes de recherche. On trouve par exemple la section « Que faire des Amérindiens ? ». Des documents historiques et des textes explicatifs présentent le point de vue de plusieurs individus, favorables ou non au travail forcé des autochtones. On peut lire des écrits de Las Casas, mais aussi de l'Inca Garcilaso de la Vega, un métis, qui affirme que « les Indiens ne sont pas civilisés »²⁶. Cette affirmation contradictoire pousse l'élève à réfléchir sur la question identitaire des Blancs, des mulâtres et des Noirs impliqués dans l'esclavage.

La section suivante se nomme « Savoir » et contient des textes explicatifs plus théoriques que les pistes de recherche. La fin du chapitre traite du développement d'une économie-monde. On y explique le commerce triangulaire en ajoutant de l'information sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations et en proposant des chiffres concernant le nombre d'Africains touchés par la traite. Les élèves apprennent donc que

²⁴ Alain Dalongeville, dir., *Regards sur les sociétés*, vol. 2, Anjou, Éditions CEC, 2006, p. 49.

²⁵ *Ibid.*, p. 54.

²⁶ *Ibid.*, p. 58.

« La traite des Noirs, qui a été pratiquée pendant plus de 300 ans, a touché plus de 25 millions d’Africains »²⁷. Ce chiffre semble quelque peu élevé et mériterait davantage d’explications. Entre neuf et douze millions d’Africains ont effectué la traversée transatlantique pendant la période de la traite²⁸. Ce chiffre ne comprend pas les individus morts avant l’embarquement sur les côtes africaines ou morts en raison des conflits provoqués ou amplifiés par la demande négrière. Une précision semble donc s’imposer. En conclusion, *Regards sur la société* offre lui aussi une particularité, absente des autres manuels. Une capsule d’information est dédiée à Toussaint Louverture où l’on indique qu’il « était un esclave noir affranchi qui a lutté pour l’indépendance d’Haïti »²⁹. On mentionne également que l’esclavage a été aboli définitivement en Haïti en 1804 après l’indépendance de la colonie. La victoire des Haïtiens contre la France et l’indépendance de la nation ont effectivement eu lieu en 1804, mais c’est en 1794 que l’esclavage a été aboli.

Le changement d’Empire : la Louisiane et la Dominique

Repères (Renouveau Pédagogique) a décidé de se concentrer sur un seul des sujets proposés par le MELS pour la section « Ailleurs dans le monde ». Le manuel traite donc uniquement du cas de la Dominique, et ce, sur deux pages. L’accent est mis sur les luttes entre Français et Britanniques pour le contrôle de l’île. Celle-ci présente un intérêt économique par les plantations de café, de coton et plus tard de canne à sucre qui s’y trouvent. L’esclavage est mentionné par l’auteur lorsqu’il détaille la composition de la population de l’île : « Il y a dans la colonie, à cette époque, 1 718 colons blancs (pour la plupart français), 500 affranchis et 5 872 esclaves »³⁰. Cependant, il n’explique pas pourquoi il y a un si grand écart entre le nombre de colons et le nombre d’esclaves dans la colonie. Surtout, comment les colons s’assuraient-ils du contrôle des esclaves malgré leur infériorité numérique ? On trouve une illustration représentant un groupe de

²⁷ *Ibid.*, p. 77.

²⁸ Emory University, *Trans-Atlantic Slave Trade*, [en ligne], Atlanta, créé en 2008, dernière mise à jour en 2009, <http://www.slavevoyages.org/tast/assessment/estimates.faces>, page consultée le 6 septembre 2010.

²⁹ Dalongeville, dir., *op. cit.*, p. 76.

³⁰ Andrée Thibeault, *et al.*, *Repères*, vol. A, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2007, p. 192.

travailleurs et leur famille³¹, mais cette image n'a pratiquement pas de valeur éducative concernant la question de l'esclavage. On voit plutôt des esclaves fraterniser et danser en groupe.

Le manuel *Le Québec, une histoire à suivre...* (Grand Duc) se concentre de son côté sur le troisième choix proposé par le MELS pour cette section : l'Inde. On ne retrouve donc qu'une seule page sur la Louisiane et une autre sur la Dominique. Pour ce qui est de la Dominique, peu d'informations sont données quant à l'esclavage. On affirme que les Britanniques ont amené des milliers d'esclaves sur l'île afin de les faire travailler sur les plantations de sucre et de café jusqu'au début du 19^e siècle, quand l'esclavage est aboli³². Il aurait été intéressant de préciser la date exacte de l'abolition de l'esclavage dans la majorité du territoire de l'Empire britannique, soit 1834, mais on ne fait que mentionner qu'il a été aboli au début du 19^e siècle. Une image montre un esclave en train de travailler sur les plantations, ce qui est tout de même plus représentatif que l'illustration du manuel précédent. Pour ce qui est de la Louisiane, on mentionne uniquement que des milliers d'esclaves africains travaillent sur les plantations de tabac et d'indigo pendant la période française. Enfin, on ne donne pas plus d'information sur les conditions de vie des esclaves, leurs droits ou leurs libertés.

Les deux derniers manuels sont beaucoup plus explicites quant aux sections portant sur la Dominique et la Louisiane. Dans le cas de *Fresques* (Graficor), six pages sont consacrées à la Louisiane, quatre à la Dominique. Pour la Louisiane, on explique ici aussi que les plantations d'indigo et de tabac se retrouvent au cœur de l'économie. Les auteurs tentent d'expliquer les conséquences sociales et politiques de la présence d'esclaves sur le territoire. En effet, le nombre d'esclaves « incite les autorités françaises à doter la Louisiane d'un code de lois qui régit les rapports entre les Blancs et les Noirs. Le Code Noir, élaboré en 1685 à l'intention des planteurs des Antilles et de leurs

³¹ *Ibid.*, p. 193.

³² Raymond Bédard, Jean-François Cardin, *et al.*, *Le Québec, une histoire à suivre*, vol. 1, Laval, Éditions Grand Duc, 2007, p. 186.

esclaves, est introduit en Louisiane en 1724 sous une forme modifiée »³³. Une définition complète et précise du Code Noir se trouve dans un encadré en marge du texte. Lors de la prise de possession du territoire par les Espagnols, des changements ont lieu dans la société. Le manuel explique bien comment, avec la révolte de Saint-Domingue de 1791, des planteurs se sont établis en Louisiane avec leurs esclaves. Un tableau de l'évolution de la composition de la population entre Blancs et Noirs selon cinq années repères ajoute un complément d'information³⁴. *Fresques* dresse donc un portrait assez fidèle de la population louisianaise, sans toutefois s'aventurer sur la question des conditions de vie des esclaves.

Pour ce qui est de la Dominique, l'information trouvée ressemble beaucoup à ce qu'il y a dans *Repères*. Par contre, on y remarque un paragraphe additionnel très intéressant : « La résistance à la domination britannique ». Il s'agit de la première référence, pour le cours d'histoire de deuxième cycle du moins, à un phénomène de résistance de la part des esclaves. L'élève peut trouver dans cette section une définition du terme « marron », ainsi que des informations sur deux révoltes d'esclave en Dominique, soient celles de 1785-1786 et 1812-1814. La conclusion du chapitre est fort intéressante : « Ces deux révoltes se soldent par des échecs. Toutefois, la crainte engendrée chez les colons par les révoltes des marrons incite les autorités à assouplir les lois qui régissent les conditions de vie des esclaves »³⁵. On peut même y voir une illustration représentant la signature d'un traité de paix entre les Britanniques et des marrons de l'île de Saint-Vincent. Il s'agit ici du premier cas où des études récentes dans le domaine de l'esclavage et sur les résistances sont transposées et utilisées dans un manuel d'histoire au secondaire.

Le dernier manuel analysé est *Présences* (CEC) qui, comme *Fresques*, offre une section plus exhaustive sur la Dominique et la Louisiane. On compte six pages sur chacun des sujets. Dans le cas de la Dominique, il est dit que les Français développent la

³³ Sylvain Fortin, Maude Ladouceur, Sylvain Larose et Fabienne Rose, *Fresques*, vol. A, Montréal, Graficor, Chenelière Éducation, 2007, p. 167.

³⁴ *Ibid.*, p. 169.

³⁵ *Ibid.*, p. 179.

culture de la canne à sucre et qu'ils utilisent des esclaves africains comme main-d'œuvre. Il est précisé que les rapports entre les Blancs et les esclaves sont régis par le Code noir, mais ce dernier n'est pas défini. La thématique de la résistance est aussi abordée, mais cette fois face aux colons français : les esclaves africains évadés s'allient aux Indiens Caraïbes pour lutter contre les colons français, mais sans résultat significatif³⁶. Ce n'est que lors des luttes avec les Britanniques que les Caraïbes réussirent à négocier et à signer un traité de paix³⁷. Le reste du chapitre est consacré aux luttes entre Français et Britanniques, mais l'on mentionne tout de même que l'économie de plantation s'accroît et que « La population d'esclaves devient plus nombreuse que la population blanche »³⁸. Dans le cas de la Louisiane, l'information trouvée dans le manuel est pratiquement la même que dans *Fresques*. On fait toutefois mention du fait que les Espagnols au pouvoir ont continué à développer la culture du coton en incluant une illustration d'esclaves au travail³⁹.

Conclusion

En général, les manuels scolaires utilisés aujourd'hui renseignent adéquatement l'élève au sujet de l'esclavage. La traite des esclaves y est expliquée, à partir essentiellement de facteurs économiques. On y présente généralement certains aspects des conditions dans lesquelles les esclaves travaillaient. Toutefois, le but de cette recherche était de savoir si les auteurs de manuels d'histoire avaient su profiter de la chance qui leur était offerte de réformer l'enseignement de l'histoire pour intégrer les plus récentes recherches en histoire de l'esclavage. À l'exception de quelques références à des mouvements de résistance d'esclaves face à leurs maîtres, les manuels ne tirent pas toutes les conclusions possibles des résultats des dernières recherches réalisées dans ce domaine. Une fois les esclaves débarqués des navires négriers, on sait finalement peu de chose sur leurs conditions de vie dans les plantations. Les questions posées en

³⁶ Alain Dalongeville, dir., *Présences*, vol. 1, Anjou, Éditions CEC, 2007, p. 180.

³⁷ *Ibid.*, p. 182.

³⁸ *Ibid.*, p. 184.

³⁹ *Ibid.*, p. 197.

introduction restent donc partiellement sans réponse : par quels moyens les esclaves résistaient-ils au système économique des plantations ? Les esclaves concevaient-ils par eux-mêmes des idées et des ambitions politiques ? Comment l'héritage de leur communauté africaine d'origine se transposait-il dans les communautés des colonies ? Quels sont les fondements raciaux de l'esclavage et comment le concept de race prend-il forme ? Ces questions se retrouvent pourtant dans une multitude d'études récentes dont les auteurs de manuels scolaires auraient pu faire profiter les élèves.

L'intégration de ces questions dans le contenu des cours au secondaire pourrait inciter les élèves à réfléchir aux conséquences encore ressenties ou perceptibles de la traite des esclaves et de l'esclavage en général. L'inégalité d'origine « raciale » est une de ses conséquences; les élèves pourraient être mieux sensibilisés face aux enjeux sociaux qui en découlent. Les auteurs ont-ils décidé par eux-mêmes de ne pas prendre cette approche ? Ou ces questions sortent-elles du cadre imposé par le MELS ? C'est dans un cas comme celui-ci que le rôle de l'enseignant entre en jeu. Lorsque la porte de la classe se referme, les décisions finales quant au contenu des cours reviennent au professeur. Les enseignants à l'affût des dernières publications décideront peut-être de parler des questions citées plus haut avec leurs élèves en laissant de côté le manuel pour quelques instants. Cet aspect pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un travail de recherche à part entière.

À défaut d'aborder la question de l'esclavage dans toute sa profondeur à la suite de la réforme, on peut tout de même conclure que les manuels étudiés présentent d'importants progrès. À titre de comparaison, six manuels du cours d'histoire générale de 2^e secondaire datant de 1985 à 1995 ont été rapidement parcourus⁴⁰. Force est de constater que des avancées ont été réalisées dans la présentation et la diffusion de l'histoire de l'esclavage. Les manuels d'avant la réforme mettent l'emphase sur l'aspect économique de la traite sans aborder la question des conditions de vie des esclaves. On n'y trouve aucune mention des conditions dans lesquelles se déroulait la traversée de

⁴⁰ Les références pour chaque manuel se retrouvent dans la section « Manuels scolaires : histoire générale de 2^e secondaire (pré-réforme) » de la bibliographie située à la fin de ce travail.

l'Atlantique. L'esclave est présenté comme un produit d'échange, rarement comme un individu. On ne parle pas du Code Noir, de résistance d'esclaves ou de ce qui se passe sur la côte ouest de l'Afrique. Les manuels d'histoire actuellement utilisés ne sont pas parfaits lorsque vient le temps de parler de la traite des esclaves ou d'esclavage, mais des améliorations notables ont été accomplies. On peut espérer qu'une étude préliminaire comme la nôtre – qui en appelle beaucoup d'autres – permettra de mettre à jour ces manuels lors de rééditions prochaines.

Louis-Pierre Lauzon
Université de Sherbrooke

Bibliographie

Monographies

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

MACKEY, Frank. *Done with slavery : the Black fact in Montreal, 1760-1840*. Montréal, McGill-Queen's University Press, 2010, 604 p.

TRUDEL, Marcel. *Deux siècles d'esclavage au Québec*. Montréal, Hurtubise HMH, 2004, 408 p.

Manuels scolaires : histoire et éducation à la citoyenneté

1^{er} cycle du secondaire

DALONGEVILLE, Alain, dir. *Regards sur les sociétés*. Vol. 2. Anjou, Éditions CEC, 2006, 277 p.

BRODEUR-GIRARD, Sébastien, Linda FRÈVE et Claudie VANASSE. *L'Occident en 12 événements B*. Vol. 1. Laval, Éditions Grand Duc - HRW, 2006, 230 p.

LAMARRE, Line, dir. *Réalités*. Vol. 2A. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2006, 193 p.

LAVILLE, Christian. *D'hier à demain*. Vol. B. Montréal, Graficor, Chenelière Éducation, 2006, 334 p.

2^e cycle du secondaire, 1^{ère} année

BÉDARD, Raymond, Jean-François CARDIN, *et al.* *Le Québec, une histoire à suivre*. Vol. 1. Laval, Éditions Grand Duc, 2007, 242 p.

THIBEAULT, Andrée, *et al.* *Repères*. Vol. A. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2007, 216 p.

DALONGEVILLE, Alain, dir. *Présences*. Vol. 1. Anjou, Éditions CEC, 2007, 236 p.

FORTIN, Sylvain, Maude LADOUCEUR, Sylvain LAROSE et Fabienne ROSE. *Fresques*. Vol. A. Montréal, Graficor, Chenelière Éducation, 2007, 240 p.

2^e cycle du secondaire, 2^e année

BRODEUR-GIRARD, Sébastien, Sylvain CARRIÈRE, Marie-Hélène LAVERDIÈRE et Claudie VANASSE. *Le Québec, une histoire à construire*. Vol. 1. Laval, Éditions Grand Duc, 2008, 330 p.

DALONGEVILLE, Alain, dir. *Présences*. Vol. 1. Anjou, Éditions CEC, 2008, 236 p.

HORGUELIN, Christophe, Maude LADOUCEUR, France LORD et Fabienne ROSE. *Fresques Tome 1*. Montréal, Graficor, Chenelière Éducation, 2008, 334 p.

SARRA-BOURNET, Michel, *et al.* *Repères*. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2008, 399 p.

Manuels scolaires : histoire générale de 2^e secondaire (pré-réforme)

DAUPHINAIS, Guy. *De la préhistoire au siècle actuel*. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994, 546 p.

DEFAUDON, Bernard et Normand ROBIDOUX. *Histoire générale*. Montréal, Guérin, 1985, 303 p.

FRASER, Michèle et Claude BLOUIN. *Défis et progrès : Histoire générale*. Montréal, Éditions HRW, 1985, 484 p.

GOHIER, Michel et Luc GUAY. *Histoire et civilisations : de la préhistoire à nos jours*. Montréal, Lidec, 1985, 342 p.

LÉTOURNEAU, Lorraine. *L'histoire et toi*. Laval, Éditions Beauchemin, 1989, 384 p.

ROBY, Jean et Christiane PARADIS. *Enjeux et découvertes*. Montréal, Éditions HRW, 1995, 568 p.

Publications officielles

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*, 2006 [en ligne], http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1e_cycle.htm, page consultée le 4 août 2010.

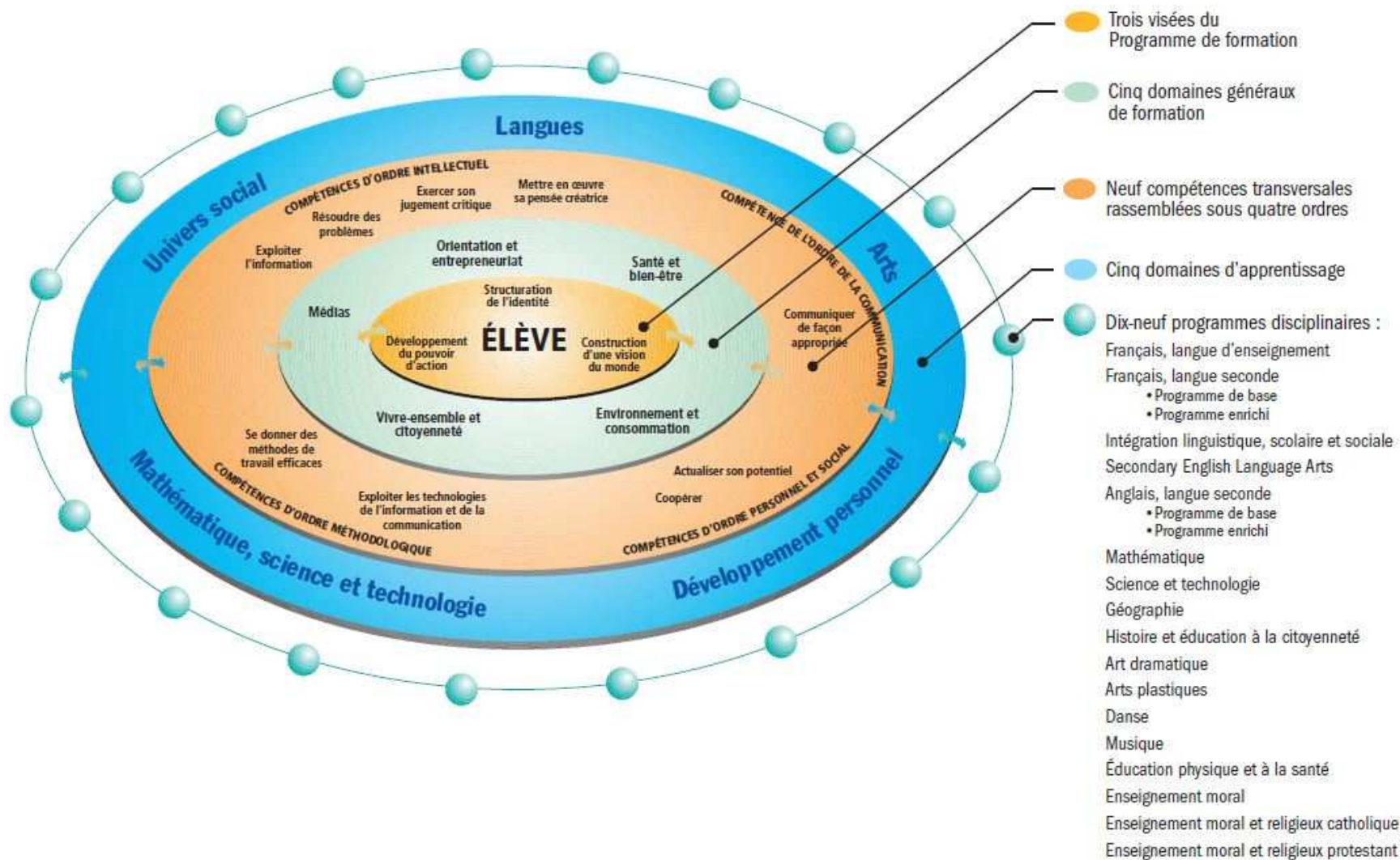
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle. *Domaine de l'univers social*, 2007 [en ligne], <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=social>, page consultée le 30 avril 2010.

Sites Internet

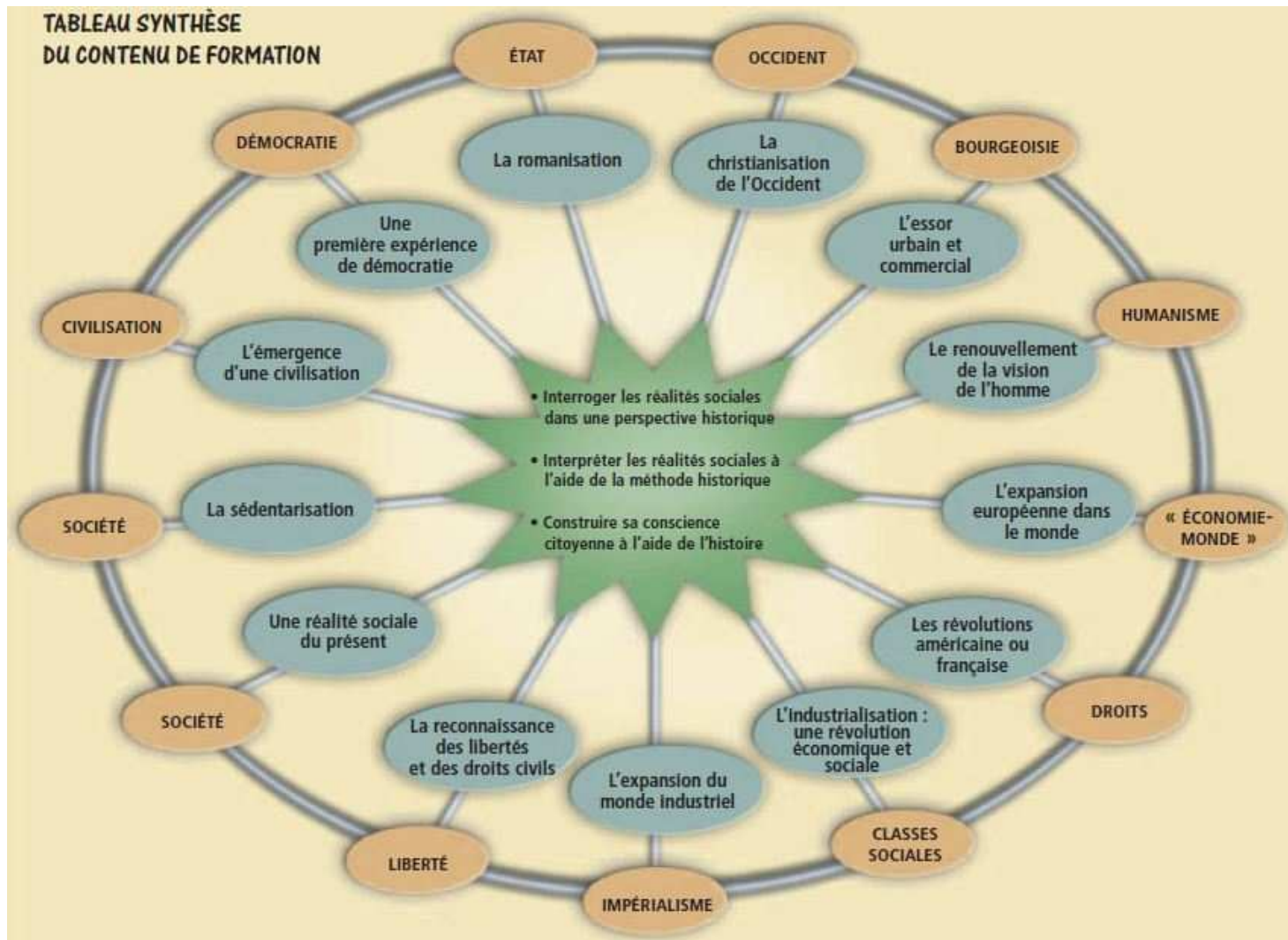
Emory University. *Trans-Atlantic Slave Trade*, [en ligne]. Atlanta, créé en 2008, dernière mise à jour en 2009, <http://www.slavevoyages.org/tast/assessment/estimates.faces>, page consultée le 6 septembre 2010.

Parcs Canada. *Portail sur l'histoire de la communauté noire au Canada* [en ligne]. Canada, Parcs Canada, dernière mise à jour le 19 juin 2009, <http://www.pc.gc.ca/fra/culture/mhn-bhm/index.aspx>, page consultée le 16 septembre 2010.

Annexe 1 : Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle



Annexe 2 : Contenu de formation du premier cycle du secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté



Annexe 3 : Contenu de formation du deuxième cycle du secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté

