



THÈSE

**En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

**Présentée et soutenue par
Claire ANCHORDOQUI**

Le 8 décembre 2023

**Éduquer une nation : Évolution de l'enseignement de l'histoire
auprès des D/N/Lakotas du Dakota du Sud, XIXe-XXIe**

Ecole doctorale : **ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication**

Spécialité : **Langues, Littératures, Arts et Civilisations du Monde Anglophone**

Unité de recherche :

CAS - Centre for Anglophone Studies

Thèse dirigée par

Anne STEFANI et Lionel LARRE

Jury

Mme Bernadette RIGAL-CELLARD, Rapporteur

M. Jean-Marc SERME, Rapporteur

Mme Susanne BERTHIER-FOGLAR, Examinatrice

Mme Celine PLANCHOU, Examinatrice

M. Lionel LARRÉ, Co-directeur de thèse

Mme Anne STEFANI, Co-directrice de thèse

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire CAS (Centre for Anglophone Studies)

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Langues, Littératures, Arts et Civilisations du Monde Anglophone

**Éduquer une nation : Évolution de l'enseignement de
l'histoire auprès des D/N/Lakotas du Dakota du Sud,
XIX^e-XXI^e**

Claire ANCHORDOQUI

Présentée et soutenue publiquement

Le 8 décembre 2023

Sous la direction de
Lionel LARRÉ et Anne STEFANI

JURY

Mme Bernadette RIGAL-CELLARD, Rapporteur
M. Jean-Marc SERME, Rapporteur
Mme Susanne BERTHIER-FOGLAR, Examinatrice
Mme Céline PLANCHOU, Examinatrice
M. Lionel LARRÉ, Co-directeur de thèse
Mme Anne STEFANI, Co-directrice de thèse

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs, Lionel Larré et Anne Stefani, pour leur aide inestimable tout au long de ce travail de thèse. Je vous suis profondément reconnaissante de m'avoir fait confiance, de m'avoir encouragée et de m'avoir préparée au travail d'enseignante-chercheuse auquel j'aspire. J'espère avoir fourni un travail à la hauteur de vos attentes.

Je souhaite également remercier Susanne Berthier-Foglar, Céline Planchou, Bernadette Rigal-Cellard et Jean-Marc Serme pour l'intérêt que vous portez à ma thèse et pour avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance. Merci aux membres de mes comités de suivi de thèse Hourya Bentouhami, Valérie Bonnet, Véronique Castagnet-Lars, Claire Chaplier, Bernadette Rigal-Cellard (doublement !) et Charles Wolfe pour leurs conseils précieux.

Je suis profondément reconnaissante envers la Commission franco-étasunienne Fulbright, la Fondation Lurcy et l'Institut des Amériques pour leurs aides financières qui m'ont permis de faire deux voyages de terrains aux États-Unis en 2019 et 2021, terrains au cours desquels j'ai pu feuilleter des documents et rencontrer des personnes indispensables à ma recherche. De l'autre côté de l'Atlantique, je souhaite particulièrement remercier Samuel Herley du Centre d'Histoire Orale de l'Université du Dakota du Sud, Delphine Red Shirt et Megan Red Shirt Shaw (*Pilamayaye*), Myah Red Horse, Dr. Elise Boxer pour m'avoir accueillie tous les vendredis après-midi, Mark Bordeaux, Jayette Cavender et Isabella LeBeaux pour leur confiance. Merci également aux archives du National Museum of the American Indian, de la South Dakota Historical Society, de l'université de Sinte Gleska et du Oglala Lakota College de m'avoir accueillie et épaulée dans mes recherches. Enfin, merci à Michelle et Leasa de m'avoir ouvert les portes de la seule maison punk de tout le Dakota et de m'avoir fait me sentir « comme à la maison » le temps d'un séjour.

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à mes collègues du Département d'Études du Monde Anglophone de l'UT2J ainsi qu'aux membres de l'équipe de recherche Centre for Anglophone Studies (CAS) et à Hanane pour son aide précieuse. Merci plus particulièrement à Hélène pour son aide lors de cette dernière année, aux Claire et à Sarah. Merci également à Nathalie Dessens et Hilda Inderwildi pour leur

accompagnement au sein de l'École Doctorale ALLPH@, ainsi qu'à mes camarades élu.es.

Merci aux doctorantes et doctorants ainsi qu'aux jeunes docteurs et docteurs du CAS sans qui ces cinq années auraient été bien tristes. Merci tout particulièrement à Mika, malgré l'ASMR et la chenille, à Sophie, Eva, Jeremy, Ana, Sam, Marie-Pierre, Anissa, Eleana et Franck. Quel plaisir de souffrir avec vous toutes et tous.

A mes amis et amies, Mylène, Lydie, Coralie, Fabrice, Valentine, Bastien et Bastien, Camila, Morgane, Robin, Antoine, Margaux, Claire, Léa, Tallulah, Baba, JB, Arthur. Merci particulièrement à Marion d'avoir vécu la thèse et tout ce qu'elle implique avec moi. Merci à Gauthier et Valentine pour vos relectures, et tout le reste. Merci à toutes et tous pour votre soutien, vos rires, votre présence toutes ces années.

Merci infiniment à mes parents pour votre soutien sans faille et pour avoir toujours cru en moi et merci à mes frères de s'être sacrifiés pour que je puisse faire des études et partir en vacances (il paraît...). Merci à Émilie et Isabelle pour les plats de pâtes réconfort. Merci à la famille Ducrot pour leur accueil chaleureux.

Enfin, à Thomas, merci de m'avoir construit un bureau sur lequel j'ai pu écrire cette thèse, et de construire ta vie avec moi.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	I
TABLE DES ILLUSTRATIONS	II
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – NEGOCIATIONS ET RESISTANCES, 1865 – 1889	46
CHAPITRE 1 – « THE WHOLE VILLAGE RAISED THE CHILD »: PHILOSOPHIES D’EDUCATION ET TRANSMISSION DE L’HISTOIRE DE L’OCETI SAKOWIN	50
1. <i>Mitakuye oyasin : la relationnalité dans l’éducation de l’Oceti Sakowin</i>	52
Unité et cohésion de l’Oceti Sakowin	53
Une éducation située et la centralité de la terre	56
Le symbole de cette unité : le cercle sacré	60
2. <i>Les modalités de transmission de l’histoire/des histoires</i>	61
La tradition orale et le storytelling.....	62
L’histoire de la nation : les winter counts.....	66
CHAPITRE 2 – « OUT OF DARKNESS AND SUPERSTITION INTO THE LIGHT OF CHRISTIAN CIVILIZATION »: ENTREPRISE MISSIONNAIRE ET EDUCATION	69
1. <i>Conversion, « civilisation », colonisation</i>	71
« For the illumination and emancipation of mankind all over the world »: propager la « supériorité » occidentale à travers le « Nouveau Monde ».....	72
La conception stadiale du progrès humain	75
2. <i>La mission et la négociation</i>	78
Les premières missions du Dakota	79
Forme et outils d’éducation missionnaire.....	82
3. <i>Résistances autochtones</i>	88
Opposition à l’éducation missionnaire	89
La négociation pour la survie	93
La participation volontaire.....	95

CHAPITRE 3 – « THE GOVERNMENT MUST ATTEMPT TO COLONIZE THEM »: LE GOUVERNEMENT	
FEDERAL ET L'INTENSIFICATION DE LA COLONISATION PAR L'EDUCATION	98
1. <i>Colonisation et Politique de Paix</i>	99
« Land without money and without price »: la terre comme motivation principale.....	100
« To conquer by kindness » : une colonisation plus humaine ?	103
2. <i>Éducation, unité, ordre</i>	107
École publique, unité de la nation et uniformisation des programmes.....	108
Éducation et ordre social	116
3. « <i>Capture these children of nature</i> » : <i>Pensionnats sur réserve, conflits, et pouvoirs</i>	119
Les pensionnats sur réserve	120
« In a word, Americanized » : de la « civilisation » à « l'américanisation »	122
Conflits et résistance.....	125
PARTIE 2 – ASSIMILATION ET DERACINEMENT, 1879-1969.....	136
CHAPITRE 4 – « KILL THE INDIAN IN HIM, AND SAVE THE MAN »: DURCISSEMENT DE LA POLITIQUE DE	
DETRIBALISATION AU SEIN DES PENSIONNATS	141
1. <i>Les pensionnats hors réserve</i>	143
« A blank slate, like the rest of us »: la logique derrière la création du pensionnat de Carlisle.....	144
Recrutement des élèves D/N/Lakotas	148
Un modèle à répéter.....	150
2. « <i>What we never knew before</i> »: <i>colonisation des esprits par l'histoire</i>	158
« To be 'good citizens' » : l'histoire comme fabrique du bon citoyen.....	159
Ouvrages imposés dans les écoles « indiennes ».....	161
Expériences de l'histoire dans les écoles « indiennes »	166
3. <i>Systématiser l'éducation « indienne »</i>	173
Définir le rôle de chaque établissement.....	177
Systématiser les recrutements.....	180
« Education to work » : Le Course of Study de 1901.....	187
CHAPITRE 5 : PROGRESSISME, INTEGRATION, AJUSTEMENT.....	198
1. <i>Progressistes et débats d'intégration</i>	200
Débats autour du « problème indien ».....	202
La Society of American Indians	205
2. <i>Transfert aux écoles publiques</i>	214
« The trying place in the winning of the race » : L'école publique du Dakota du Sud et les D/N/Lakotas.....	218
« A hopeless proposition » : les échecs du système public	227
3. <i>L'Indian New Deal : un renversement de politique ?</i>	230
Le rapport Meriam et l' <i>Indian Reorganization Act</i>	231
Les lieux de l'éducation et les programmes d'histoire	238

PARTIE 3 – REAPPROPRIATION ET « ESPACES DE DIFFERENCE » 1950-2020	252
CHAPITRE 6 : MILITANTISME, AUTODETERMINATION ET HISTOIRE	255
1. <i>Le mouvement Red Power</i>	257
Un mouvement qui se structure	258
Le tournant du rapport Kennedy	264
Red Power et l'éducation	270
2. <i>Les écoles communautaires</i>	279
Réformes et autodétermination	280
Le transfert des écoles communautaires	285
3. <i>E pluribus historium</i>	292
L'histoire et la gestion de crise	293
Les manuels d'après-guerre et le sujet autochtone	298
CHAPITRE 7 : UNIFORMISATION ET ESPACES DE DIFFERENCE	308
1. <i>« A grand experiment in standardization »: les objectifs scolaires et les Autochtones</i>	313
Le besoin d'uniformisation	315
<i>No Child Left Behind, Every Student Succeeds</i> , et l'éducation « indienne »	318
Les objectifs scolaires, les manuels et le Dakota du Sud	324
2. <i>« We teach ourselves »: création d'espaces de différence et réappropriation des savoirs</i>	339
La communauté et l'école	341
Les écoles alternatives	344
La pédagogie sensible à la culture et l'histoire orale	348
CONCLUSION.....	363
BIBLIOGRAPHIE.....	373
BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE.....	373
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE	399
<i>Témoignages</i>	399
<i>Histoire</i>	402
<i>Éducation</i>	408
<i>Militantisme</i>	416
<i>Colonialisme</i>	420
<i>Cultures et sociétés</i>	421
<i>Instances et politiques gouvernementales</i>	423
ANNEXES.....	431

<i>Annexe 1 : Transcriptions de six winter counts de l'Oceti Sakowin, de 1800 à 1920. Liste tirée de l'étude picturale de Candace S. Greene et Russell Thornton, The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian (Washington D.C.: Smithsonian Institution, 2007).</i>	432
<i>Annexe 2 : Carte et liste des pensionnats hors réserve présents sur le territoire étasunien.</i>	449
<i>Annexe 3 : « Mark Bordeaux, entretien avec l'auteur », 17 septembre 2019, Sinte Gleska University, Mission, Dakota du Sud, USA.</i>	451
<i>Annexe 4 : « Isabella LeBeaux, entretien avec l'auteur », 15 novembre 2021, Université du Dakota du Sud, Vermillion, Dakota du Sud USA.</i>	461
<i>Annexe 5 : « Jayette Cavender, entretien avec l'auteur », 22 novembre 2021, Université du Dakota du Sud, Vermillion, Dakota du Sud, USA.</i>	472
<i>Annexe 6 : Résumé de notes prises au South Dakota Indian Education Summit, 22 septembre 2019.</i>	484

INDEX	488
INDEX PATRONYMIQUE	489
INDEX TOPONYMIQUE, HISTORIQUE ET NOTIONNEL	498

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableau 1 : Statistiques de recrutement d'enfants d'n/lakotas du Dakota envoyés dans les pensionnats hors réserve, 1880-1900.....	152
Tableau 2 : Programme officiel des écoles fédérales indiennes de 1890.	162
Tableau 3 : Part des enseignants autochtones recrutés dans les écoles fédérales « indiennes » du Dakota du Sud, 1895-1905.	182

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Exemple tiré d'un manuel bilingue utilisé dans les écoles missionnaires auprès des D/N/Lakotas.	84
Figure 2 : Portraits des premiers élèves d/n/lakotas de la Carlisle Indian School.	147
Figure 3 : Photographies avant/après de trois enfants d/lakotas, élèves à Carlisle.....	154
Figure 4 : Luther Standing Bear à Carlisle, c. 1880.	156
Figure 5 : Carte du morcellement progressif des terres de l'Oceti Sakowin.	175
Figure 6 : Chaîne de supervision du système éducatif du Bureau des Affaires Indiennes, 1892.	179
Figure 7: Ann Clark, <i>Singing Sioux Cowboy, A Reader</i> , Indian Life Series (Haskell Institute Printing Department, 1947), 16.	242

INTRODUCTION

Le 24 avril 2021, à l'occasion du congrès annuel de la Young America's Foundation, Rick Santorum, ancien sénateur et analyste politique pour CNN, déclara : « we came here and created a blank slate, we birthed a nation, from nothing—I mean there was nothing here, I mean yes, there were Native Americans but candidly, there isn't much Native American culture in American culture »¹. Très vite, de nombreux organes de presse se saisirent de ses commentaires en l'accusant de racisme et de « réécrire l'histoire »². Fawn Sharp, directrice du National Congress of American Indians³, s'exprima alors dans un communiqué officiel datant du 26 avril 2021 :

¹ Rick Santorum, « The Fight for Religious Freedom », Young America's Foundation, 24 avril 2021, https://www.youtube.com/watch?v=O7_OyMkYkkY. Consulté le 29 août 2023.

² *MSNBC* a titré son segment sur Santorum « Santorum rewrites history ».

³ Le National Congress of American Indians (NCAI) est une organisation militant pour les droits des Autochtones aux États-Unis. Fondé en 1944, le NCAI avait pour ambition de porter la voix des nations autochtones du pays, notamment contre la politique de *termination* et d'assimilation du gouvernement fédéral. L'organisation représente aujourd'hui l'un des plus gros et influents organes d'influence des nations autochtones sur la scène nationale. Pour plus d'informations sur sa création, voir Thomas W. Cowger, *The National Congress of American Indians: The Founding Years* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1999).

To correct the record, what European colonizers found in the Americas were thousands of complex, sophisticated, and sovereign Tribal Nations, each with millennia of distinct cultural, spiritual and technological development. [...] Hopefully, sophisticated and humane Native American philosophy will win out over the caveman mentality of people like Rick Santorum⁴.

La réponse virulente de la part de la communauté autochtone, à l'image de celle de Sharp, fut sans appel pour Santorum qui se vit remercier par la chaîne de télévision après de nombreux appels au boycott⁵. Pourtant, la vision de l'histoire étasunienne exprimée par Santorum en 2021 n'était pas isolée, ni nouvelle. La culture populaire étasunienne regorge de références similaires à une terre vierge, sauvage, dénuée de toute forme de civilisation, finalement peuplée et apprivoisée par des colons avides de liberté. Cette idée se retrouve dans toute la littérature qui accompagnait la colonisation européenne, des mémoires de William Bradford rendant compte d'une « étendue sauvage hideuse et désolée, pleine de bêtes sauvages et hommes sauvages »⁶, aux écrits des Pères fondateurs s'inquiétant des effets des guerres indiennes sur les colons étasuniens : « Shall we not fill the Wilderness with white Savages, and will they not become more formidable to us than the tawny ones who now inhabit it ? »⁷. La culture étasunienne se nourrit, dès la fondation du pays, de cet imaginaire fantasmé d'un monde « sauvage », d'un obstacle grandiose que la machine étasunienne allait dompter. À la fin du XIX^e siècle, et alors que la colonisation du

⁴ National Congress of American Indians, « NCAI President Fawn Sharp's Statement re: Rick Santorum Comments to Young American Foundation », 26 avril 2021. <https://www.ncai.org/news/articles/2021/04/26/ncai-president-fawn-sharp-s-statement-re-rick-santorum-comments-to-young-american-foundation>. Consulté le 29 août 2023.

⁵ Fawn Sharp l'exprima clairement dans son communiqué lorsqu'elle déclara : « any mainstream media organization should fire him or face a boycott from more than 500 Tribal Nations and our allies from across the country and worldwide ». D'autres figures et organisations autochtones, comme Crystal Echo Hawk du média IllumiNative, ou la Native American Journalists Association ont également exprimé la volonté de voir Santorum congédié de CNN. Voir Shannon Larson, « 'We came here and created a blank slate.' Rick Santorum, CNN under fire following commentator's dismissal of Native American culture », *The Boston Globe*, 27 avril 2021. <https://www.bostonglobe.com/2021/04/27/nation/we-came-here-created-blank-slate-rick-santorum-cnn-under-fire-following-commentators-dismissal-native-american-culture/>. Consulté le 29 août 2023.

⁶ Dans le texte : « hideous & desolate wilderness, full of wild beasts & wild men ». William Bradford, *Bradford's History of 'Plimoth Plantation* (1651; The Project Gutenberg, 2019), 96, Ebook. Véronique Béghain et Lionel Larré citent notamment ce passage dans les propos introductifs de leur ouvrage *La fabrique du sauvage* pour proposer une définition du terme « wilderness » et démontrent que dans les écrits de l'époque, la wilderness nord-américaine était étroitement liée à l'image du désert biblique. Pour une analyse approfondie du terme, voir Veronique Béghain et Lionel Larré, *La fabrique du sauvage dans la culture nord-américaine* (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux 3, 2009), 7.

⁷ « To Thomas Jefferson from John Jay, 14 December 1786 », *Founders Online*, National Archives. <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/01-10-02-0457>. Consulté le 17 février 2022.

continent semblait être arrivée à sa fin, l'opposition au « sauvage » naturel et humain fut alors présentée comme constitutive d'une identité proprement étasunienne à travers la théorie de la frontière de Frederick Jackson Turner. L'historien présenta la frontière entre monde « sauvage » et monde « civilisé » comme l'espace liminal au sein duquel l'identité étasunienne prit forme :

The frontier is the line of most rapid and effective Americanization. The wilderness masters the colonist. It finds him a European in dress, industries, tools, modes of travel, and thought. It takes him from the railroad car and puts him in the birch canoe. It strips off the garments of civilization and arrays him in the hunting shirt and the moccasin. It puts him in the log cabin of the Cherokee and Iroquois and runs an Indian palisade around him. Before long he has gone to planting Indian corn and plowing with a sharp stick, he shouts the war cry and takes the scalp in orthodox Indian fashion. In short, at the frontier the environment is at first too strong for the man. He must accept the conditions which it furnishes, or perish, and so he fits himself into the Indian clearings and follows the Indian trails. Little by little he transforms the wilderness, but the outcome is not the old Europe, not simply the development of Germanic germs, any more than the first phenomenon was a case of reversion to the Germanic mark. The fact is, that here is a new product that is American⁸.

Ainsi, selon Turner et bien d'autres après lui⁹, l'Américain prit forme grâce et en réaction au « sauvage » qui l'entourait. Dans son étude des conceptions du « sauvage » dans la culture étasunienne, Roderick F. Nash postule d'ailleurs que la « civilisation » étasunienne se forgea en opposition au concept de « *wilderness* », traduit par « lieu désert », « étendue sauvage » ou « solitude inculte », dans lequel vivaient animaux sauvages, environnement inapprivoisé, et peuples autochtones. Ainsi, la colonisation graduelle des terres qui marqua la domestication de l'environnement (via l'agriculture et l'exploitation minière ou forestière, par exemple) et les conflits avec les peuples autochtones (sous forme de guerres déclarées ou de politiques d'assimilation) se construisit dans l'imaginaire collectif comme constitutive de cette « *wilderness* », si

⁸ L'extrait cité ici est tiré d'une communication de Frederick Jackson Turner intitulée « The Significance of the Frontier in American History » à l'occasion d'une conférence de la Société américaine d'histoire (American Historical Association) à Chicago, le 12 juillet 1893. Sa retranscription est disponible à l'adresse suivante : <http://xroads.virginia.edu/~Hyper/TURNER/chapter1.html#text1>. Consulté le 17 février 2022.

⁹ La frontière de Turner a par la suite dépassé les limites mêmes de l'historiographie et s'est immiscée dans de nombreuses facettes de la culture étasunienne, comme par exemple le cinéma et le genre des westerns, ou encore dans les parcs d'attraction de Disneyland avec le pays des Royaumes Enchantés de Frontiersland qui reprend les codes de la frontière de Turner et de ses dérivés (pionniers, individualisme, robustesse, désert sauvage, cowboys et Indiens...). Pour une analyse détaillée de l'impact de la théorie de la frontière de Turner, voir Martin Ridge, « The Life of an Idea: The Significance of Frederick Jackson Turner's Frontier Thesis », *Montana, The Magazine of Western History* 41, no. 1 (hiver 1991): 2-13.

unique au contexte nord-américain, et définit comme élément de base de la culture étasunienne¹⁰. Il fallait, pour se réaliser en tant qu'Étasunien, confronter et dompter le « sauvage ». Ce « sauvage » comprenait alors tant la nature que les peuples autochtones qui la peuplaient et qui incarnaient un obstacle supplémentaire à franchir. Ainsi, les sociétés autochtones ne furent jamais envisagées comme étant compatibles avec l'avancée étasunienne. Cette idée traversa les siècles, jusqu'en 2021, lorsque Rick Santorum fit polémique. Dans une tribune du journal britannique *The Guardian*, et en réaction aux propos de Santorum, Nick Estes, chercheur à l'Université du Nouveau Mexique et membre de la tribu Lower Brule du Dakota du Sud, déclarait alors :

The erasure of Native histories and peoples—which existed long before and despite a white supremacist empire—is a founding principle of the United States. In fact, it's still codified in US law. So when Rick Santorum and his ilk stress that Europeans possess a divine right to take a continent, create a nation from “nothing”, and maintain cultural superiority, they're not entirely wrong. It's the default position with a long sordid history¹¹.

Estes explique ici que les propos de Santorum représentaient bien plus que l'ignorance d'un seul homme, et que le discours de l'ancien sénateur était un exemple parfait d'un des principes fondateurs de la nation étasunienne : la suppression des contributions et existences autochtones. En ce sens, il considère les remarques de Santorum, non pas comme exception, mais comme règle dans l'histoire et la culture populaire étasunienne. Cette utilisation de l'histoire comme champ de bataille (ici médiatique) n'est qu'un exemple parmi tant d'autres de la portée hautement politique de la discipline. Comment, et pourquoi, est-il possible de se représenter l'histoire d'un même pays de façons si différentes ? Quels rapports de force s'opèrent dans l'élaboration d'une histoire étasunienne « nationale » ? Qui décide quelle version de l'histoire étasunienne peut (ou doit) être transmise et enseignée ? Comment ces choix affectent les sociétés concernées ? Ce sont ces questions initiales qui motivent le travail de recherche suivant.

¹⁰ Roderick F. Nash, *Wilderness and the American Mind* (New Haven: Yale University Press, 2001), xii, 3.

¹¹ Nick Estes, « Only racist ignorance lets Rick Santorum think America was 'birthed from nothing' », *The Guardian*, 27 avril 2021. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/apr/27/only-racist-ignorance-lets-rick-santorum-think-america-was-birthed-from-nothing>. Consulté le 16 février 2022.

Remarques terminologiques

L'histoire des relations entre peuples autochtones et colons euro-étasuniens est une histoire conflictuelle et complexe qui se manifeste aussi dans le vocabulaire utilisé. Avant de continuer, il est donc important de prendre le temps de définir ces mots et les choix qui seront faits dans cette thèse quant aux termes privilégiés.

Cette étude se concentre sur l'expérience éducative de l'Oceti Sakowin, soit les Sept Conseils de Feu, peuples autochtones plus communément connus sous le nom de « Sioux ». Cette appellation serait issue d'un terme ojibwé voulant dire « ceux qui parlent une autre langue » ou « serpents », et fut ensuite transformée par les colons français en « nadouessioux », puis « Sioux »¹². Ce terme pose problème à plusieurs niveaux. Tout d'abord, son histoire essentialise la population à laquelle il se réfère dans un rôle passif, observé par des yeux étrangers. Il enferme ceux qu'il désigne dans les mots des autres, notamment de colons européens puis étasuniens, et donc dans un cadre oppresseur. De plus, le « Sioux » représente, dans l'imaginaire collectif étasunien (et occidental), l'archétype de « l'Indien », et ainsi fait référence à une image stéréotypée qui participe également à l'invisibilisation des peuples autochtones et de leur diversité. Cette thèse s'inscrivant dans une démarche décoloniale, il semble important de commencer par se défaire des termes qui participent à l'invisibilisation et l'objectification des peuples autochtones ici concernés. Ainsi, au terme « Sioux » est préféré le terme d/n/lakota d'Oceti Sakowin. Ce terme regroupe les trois grandes familles linguistiques qui composent les Sept Conseils de Feu, à savoir les Dakotas, Nakotas, et Lakotas (traduits par « alliés » selon les variantes linguistiques de chaque groupe). Du fait des liens historiques et politiques qui relient ces trois familles, et à la suite de migrations, assimilations, et regroupements forcés dans des réserves, il peut être parfois difficile de définir à quel groupe appartient telle population sur telle réserve. Lorsque nécessaire, les

¹² En 1804, quand Lewis et Clark sillonnèrent les territoires de l'Ouest, ils notèrent dans leurs journaux : « This nation call themselves–Dar co tar. The French call them Souex », soulignant ainsi la différence d'origine entre les deux termes. Voir *Journals of the Lewis and Clark Expeditions*, 31 août 1804. <https://lewisandclarkjournals.unl.edu/item/lc.jrn.1804-08-31>. Consulté le 15 août 2023.

termes « Dakota », « Lakota » ou « Nakota » seront utilisés, ou « D/N/Lakota » et l'adjectif correspondant le cas échéant. Lorsque utilisés sous leur forme nominale, ces termes prendront une majuscule, selon la règle grammaticale qui s'applique aux substantifs qui désignent un peuple ou les habitants d'une région déterminée.

De plus, afin de pouvoir replacer l'Oceti Sakowin dans un contexte plus large, il sera nécessaire de faire appel à des termes généraux marquant bien la différence entre colons et peuples premiers. Il existe plusieurs dénominations pour nommer les peuples communément désignés comme « autochtones », « indigènes », « amérindiens » ou « aborigènes » d'Amérique du Nord. Elles sont généralement utilisées pour catégoriser et englober plus largement des peuples parfois bien différents qui se distinguent des populations issues de la colonisation et de l'immigration, ou encore pour faire référence à des contextes historiques et politiques bien particuliers. Ainsi, lorsque seront abordées les politiques fédérales visant les peuples autochtones des États-Unis de façon indistincte, il sera parfois nécessaire de comprendre ces peuples dans un contexte plus global. Aux États-Unis, les termes « Native American », « American Indian », et « Indigenous » sont largement utilisés, de façon plus ou moins interchangeable, pour désigner ces groupes de population : ils se traduisent littéralement par « Natif », « Amérindien », et « Indigène ». Pour cette thèse, le débat qui existe entre les termes « Native American » et « American Indian » et leur traduction sera mis de côté car aucun réel consensus n'existe autour de leur utilisation et de leur portée idéologique. Ces termes ne seront pas utilisés ici, sauf dans le cas de citations. Sera privilégiée la traduction du terme « Indigenous » qui me semble plus appropriée. Néanmoins, il existe en français deux traductions : l'une, comme indiqué précédemment, littérale, « Indigène », et l'autre, « Autochtone »¹³. Selon leurs racines étymologiques, tous deux viennent de la terre : l'Autochtone, du grec *autós*, soi-même, et *kthón*, la terre, et l'Indigène, du latin *indi*, à l'intérieur du pays, et *geno*, engendrer. L'utilisation de ces termes permet ainsi de souligner une différence claire entre peuples immigrés (de gré ou de force) et peuples premiers. C'est là le sens qui fut privilégié lors de l'adoption de la Déclaration des droits des peuples autochtones par les

¹³ En anglais, le terme « autochtonous » n'est pas utilisé pour désigner des peuples et s'applique plus généralement à la faune et flore. Cela dit, en français, il revêt un tout autre sens.

Nations Unies en 2007. Néanmoins, une raison importante me pousse à privilégier le terme « Autochtone ». En français, il est relativement neutre et n'a pas été utilisé de manière péjorative par le passé, contrairement à « Indigène ». En effet, l'utilisation du terme « Indigène » dans le cadre de la colonisation française (en particulier l'Algérie) véhicule un imaginaire particulièrement péjoratif, ce substantif ayant été utilisé pour souligner les différences entre colons jugés supérieurs et habitants « indigènes » supposés « non-civilisés ». Il s'accompagne d'une histoire propre à chaque langue qui en limite parfois l'usage.

Dans le contexte étasunien, le terme « *Indian* » est également utilisé dans les cadres juridique et législatif, et pour tout ce qui est lié aux politiques fédérales. Bien qu'il soit le résultat de l'erreur d'explorateurs européens du « Nouveau Monde » persuadés d'avoir trouvé la route des Indes par l'ouest, son utilisation controversée perdure. Il sera traduit tel quel dans cette thèse par le terme « indien », entre guillemets lorsqu'associé aux termes « éducation » ou « écoles » pour faire ressortir le fait qu'on ne parle pas là d'écoles gérées par des Autochtones, offrant une éducation traditionnelle, mais d'établissements fédéraux appliquant des politiques coloniales. Il est également à noter que le terme « Pays indien » (*Indian Country*) est couramment utilisé aux États-Unis pour désigner toutes les terres tribales (réserves et autres) du pays, et que certains Autochtones utilisent le terme « Indien » pour se définir entre eux.

Enfin, cette longue réflexion sur le poids des mots utilisés dans un contexte colonial tel que les États-Unis mène inévitablement le chercheur à réévaluer la pertinence du terme de « tribu » pour désigner les divisions de l'Oceti Sakowin, et les nations autochtones en général. A travers les écrits d'n/lakotas, le terme d'*oyate* semble particulièrement intéressant, signifiant « nation » ou « peuple », utilisé pour désigner ce que l'usage euro-étasunien nomme « tribu », à savoir les sept divisions de l'Oceti Sakowin. Cette différence pose la question de la pertinence des traductions habituelles en anglais ou français. L'utilisation du terme « tribu » plutôt que celui de « nation » révèle une certaine connotation péjorative, émanant de l'utilisation qui en fut faite par l'anthropologie moderne, fortement influencée par les théories de l'évolution et du progrès

qui désignèrent les peuples ainsi nommés de primitifs et inférieurs. Les réflexions de Malcolm Yapp à ce sujet sont éclairantes :

It was only with the sixteenth-century expansion of Europe into the Americas and Africa that the association of tribes with a more primitive order of mankind began, and only with the Enlightenment of the eighteenth century that this was formalized into that concept of progress which set tribal people outside the pale of civil society. It was then supposed that the natural course of human development was a progression to higher levels of social, economic and political organization, which could be equated with civilization; and that those people who remained grouped in tribes represented an earlier, lower form of life, left behind by the march of history and destined to be redeemed and refashioned by the intervention of superior forces. The epithet most commonly found in association with the word 'tribe' was 'savage'¹⁴.

Sans pour autant bannir le terme du vocabulaire employé dans cette thèse (il est en effet utilisé par de nombreuses nations autochtones comme appellation officielle), les traductions de « nation » ou « peuple », moins connotées et plus respectueuses, lui seront préférées lorsqu'il sera question des trois grandes divisions de l'Oceti Sakowin. Enfin, afin de coller au plus près du cadre référentiel d/n/lakota, le terme d/n/lakota *oyate* sera utilisé pour désigner les différentes subdivisions (expliquées plus loin) de ces trois groupes.

Questions initiales et définition du sujet

L'intérêt premier de cette étude se porte sur les relations entre Autochtones-Allochtones aux États-Unis, auquel s'ajoute une réflexion plus large sur la portée idéologique de l'histoire et son utilisation par différents pouvoirs. Ainsi, dans un pays issu de la colonisation comme les États-Unis, l'histoire peut-elle être, ou a-t-elle été utilisée comme arme de (dé)colonisation ? Et si oui, quand, par qui, et comment ? Partant du constat que l'école primaire et secondaire représente le véhicule premier par lequel l'histoire se transmet, cette thèse vise à analyser l'évolution de l'enseignement de l'histoire au sein d'écoles, collèges et lycées situés sur des réserves ou s'adressant spécifiquement à un public autochtone. Ce bornage spatial et institutionnel permet de

¹⁴ Cité dans David Sneath, « Tribe », dans *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, dir. Felix Stein (Cambridge: Cambridge University Press, 2016), <http://doi.org/10.29164/16tribe>. Consulté le 17 février 2022.

mettre en lumière les rapports de force autochtones-allochtones exercés tout au long de l'histoire coloniale du pays. Ainsi, d'autres questions se sont ajoutées aux réflexions initialement engagées : comment se sont développées les institutions scolaires « indiennes¹⁵ » aux États-Unis ? Quel rôle celles-ci ont joué dans l'évolution des rapports coloniaux entre les divers gouvernements et populations ? Quelle utilisation de l'histoire a été faite au sein de ces établissements, dans quel but, et par qui ? Comme cette étude tend à démontrer, l'histoire étasunienne, aussi variée soit-elle, est composée d'omissions et d'angles morts qui révèlent une réalité bien plus complexe que celle communément inscrite dans les manuels d'histoire. En mettant en parallèle différentes visions du monde, différentes sociétés, et différentes méthodes d'apprentissage et de transmission de l'histoire, cette étude vise à tracer les contours d'une histoire alternative, d'une résistance aux forces colonisatrices qui forment les fondements de la nation étasunienne, et d'un possible renversement de focale et de méthodes d'apprentissage décolonisées. Pour ce faire, cette étude se concentre sur l'expérience éducative d'une société particulière, celle des D/N/Lakotas du Dakota du Sud, face aux colons et à l'institution fédérale étasunienne. Elle traite simultanément d'enseignement de l'histoire et d'histoire de l'éducation (« indienne », autochtone et publique), de rapports de force entre gouvernements coloniaux et mouvements de résistance autochtones. Cette étude nécessite donc, en premier lieu, de définir les termes d'histoire et d'éducation appliqués au contexte étasunien, et de mettre en lumière le cadre colonial dans lequel ils s'inscrivent.

Histoire et historiographie étasunienne

There is no more significant pointer to the character of a society than the kind of history it writes or fails to write.

Edward H. Carr¹⁶

¹⁵ Une explication détaillée de l'utilisation de ce terme dans ce contexte est proposée plus loin.

¹⁶ Edward H. Carr, *What Is History?* (London: Vintage, 1967), Kindle.

Que voulons-nous dire par « histoire » ? En tant que connaissance du passé, l'histoire représente un terme valise qui comprend également la mémoire, la découverte, l'interprétation et l'organisation des événements passés en un récit construit, souvent chronologique. L'historien cherche en premier lieu à donner du sens à l'évolution de la société et à en garder la trace « afin d'empêcher que ce qu'ont fait les hommes, avec le temps, ne s'efface de la mémoire », comme l'annonça Hérodote, le « père de l'histoire » en occident, au début de son œuvre *Histoires*¹⁷. C'est à partir de cette conception antique que la discipline historique occidentale se façonna au fil des siècles, en gardant comme point de focale central les hommes et leurs « grands et merveilleux exploits »¹⁸. L'avènement de l'historiographie, l'écriture de l'histoire, revêtit alors une fonction éducative implicite : l'acte même d'écrire, de compiler la connaissance du passé, servait à sa transmission massive et à travers le temps¹⁹. Jusqu'au XIX^e siècle, l'histoire fut principalement appréhendée comme un art, « une branche des belles-lettres »²⁰. Alors qu'elle se mêlait aux récits épiques et mythologiques sous les ères grecques et romaines, la tradition judéo-chrétienne qui devint norme en occident au Moyen-Âge conféra à l'histoire une visée providentielle. Sous forme d'annales ou de chroniques, elle servit alors les besoins de l'Église et de l'État²¹. Sous la Renaissance, elle favorisa la transmission des leçons morales, et bien que le siècle des Lumières signala l'avènement de la science, l'histoire resta principalement régie par l'idée d'une providence divine qui déterminerait la destinée humaine.

Ce contexte correspondait alors tout à fait à l'état d'esprit qui habitait les colons européens qui atteignirent les côtes du continent nord-américain aux XVII^e et XVIII^e siècles : la croyance profonde en l'idée d'un progrès inévitable, sanctionné par le divin²². Michael Kraus et Davis D. Joyce, dans leur étude de l'historiographie étasunienne, débute leur ouvrage avec l'affirmation suivante : « the writing of American history

¹⁷ Hérodote et Philippe E. Legrand. *Histoires : Livre I Clio* (Paris : Les Belles Lettres, 1946), 12.

¹⁸ Hérodote et Legrand, *Histoires*, 12.

¹⁹ William J. Reese, *History, Education, and the Schools* (New York: Palgrave Macmillan, 2007), 9.

²⁰ Pierre Bonnechère, *Profession historien* (Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2008), <http://books.openedition.org/pum/443>. Consulté le 15 juin 2021.

²¹ Reese, *History, Education, and the Schools*, 13.

²² Reese, *History, Education, and the Schools*, 15.

began before there were any white American settlers; it began in Europe long before John Smith wrote his first chronicle of events in the Jamestown colony »²³. Dresser un portrait général de l'historiographie étasunienne semble donc mener au-delà des frontières actuelles du pays. L'histoire étasunienne « classique », celle qui se transmet à l'école et que l'on pourrait qualifier d'histoire nationale, puisa ses origines dans la colonisation et vit le jour sous la plume de colons européens venus explorer, puis s'installer dans le « Nouveau Monde », avant même la création d'une quelconque identité étasunienne. Elle commença véritablement avec les ambitions européennes d'expansion et de richesse, avec les récits des aventures d'explorateurs comme Cortès et les journaux de missionnaires comme Bartolomé de las Casas²⁴. En Angleterre, la fierté de l'empire élisabéthain poussa les chroniqueurs de l'époque à écrire des traités, rapports et histoires de ce « Nouveau Monde » que les grandes nations d'Europe de l'Ouest convoitaient, avant même que les premiers récits écrits par des colons n'apparaissent²⁵.

Vinrent ensuite les écrits de John Smith en Virginie, de William Bradford et son histoire *Of Plymouth Plantation* (1651) et de John Winthrop de la baie du Massachusetts. Tous relatèrent la vie de populations transplantées, de rencontres méfiantes ou lointaines avec les Autochtones qui peuplaient la terre convoitée, de la providence divine qui les mena jusqu'aux côtes nord-américaines. L'histoire proto-étasunienne, celle des premières colonies de peuplement qui posèrent alors les jalons de ce qui allait devenir l'état colonial (*settler-state*) que nous connaissons aujourd'hui, fut d'abord appréhendée en termes régionaux et ne s'envisagea pas encore comme un tout unifié. Les récits qui furent proposés témoignèrent néanmoins d'une certaine homogénéité dans leur dimension profondément religieuse, principalement puritaine, et ce tout au long des XVII^e et XVIII^e siècles. Les colonies furent guidées par une volonté divine, et c'est ainsi que Cotton Mather ou Robert Beverley les décrivirent dans leurs histoires de la Nouvelle Angleterre

²³ Michael Kraus et Davis D. Joyce, *The Writing of American History* (Norman: University of Oklahoma Press, 1990), chap. 1, Kindle.

²⁴ Kraus et Joyce, *The Writing of American History*, chap. 1.

²⁵ Kraus et Joyce citent dans leur ouvrage les écrits de Richard Eden (*The Decade of the Newe Worlde*, 1555), Thomas Hariot (*A briefe and true report of the New found land of Virginia*, 1582) ou l'oeuvre importante de Richard Hakluyt (*The principall Navigations, Voiages and Discoveries of the English Nation*, 1589), lui-même historien et plus tard membre de la Virginia Company.

ou de la Virginie²⁶. Parmi ces premiers historiens, rares furent ceux qui envisagèrent l'union des différentes colonies, mais la deuxième moitié du XVIII^e siècle et l'élan révolutionnaire qui s'empara des colons changèrent la donne. Comme Kraus et Joyce l'indiquent, un renouveau d'intérêt pour l'histoire se fit sentir après 1750 : « Americans' growing self-consciousness in the Revolutionary era fostered the study and writing of historical narratives which in turn nurtured the new national identity »²⁷. Les écrits de cette période se concentraient principalement sur la Révolution et les grandes figures politiques et militaires y ayant participé. Dès lors, l'histoire étasunienne fut appréhendée selon trois grands thèmes identifiés par le « père de l'histoire américaine », George Bancroft : le progrès, la liberté, et la mission²⁸. Les trois quarts du XIX^e siècle baignèrent ainsi dans un nationalisme romantique (« *drum-and-trumpet* » *history*) qui présenta les Pères fondateurs comme des héros, la nation étasunienne comme supérieure, et les civilisations autres comme inférieures.

Au début du XIX^e siècle, l'histoire se présenta progressivement comme une science et non comme un enseignement moral, une recherche de vérité puisée dans des faits considérés comme indiscutables. Alors, des historiens tels que le très influent Leopold von Ranke idéalisa une science historique, objective, et dénuée de toute visée politique ou idéologique²⁹. Ainsi, pour les empiristes de ce début de siècle, il était possible de raconter l'histoire de manière objective, celle-ci avait sa propre existence et progression en dehors de la subjectivité de l'historien qui la compilait. Cette tradition postula que l'historiographie représentait une reconstruction fidèle du passé tel qu'il fut. L'histoire aurait alors été l'étude de l'évolution des peuples à travers le temps, dénuée de toute idéologie, l'historien se plaçant comme observateur extérieur et objectif de son sujet d'étude³⁰. Cette vision devint norme tout au long du XIX^e siècle, aux États-Unis comme en Europe. Progressivement, l'influence puritaine sur l'historiographie étasunienne devint plus implicite, et la fin du siècle fut marquée par la professionnalisation de la discipline,

²⁶ Cotton Mather, *Magnalia Christi Americana: or the Ecclesiastical History of New England* (1702); Robert Beverley, *The History of Virginia* (1705).

²⁷ Kraus et Joyce, *The Writing of American History*, chap. 4.

²⁸ Kraus et Joyce, *The Writing of American History*, chap. 6.

²⁹ Reese, *History, Education, and the Schools*, 16.

³⁰ Alan Munslow, *Deconstructing History* (London: Routledge, 1997), 20.

symbolisée par exemple par la création de la Société américaine d'histoire (American Historical Association) en 1884. Ainsi, jusqu'au début du XX^e siècle, l'idée selon laquelle les faits pouvaient être fabriqués et non pas découverts fut fermement rejetée³¹. L'histoire devint un outil de choix pour véhiculer les idées nationalistes considérées comme nécessaires à la survie de l'union en cette période de Reconstruction.

Le centenaire de la nation, en 1876, marqua un regain d'intérêt populaire pour l'histoire, en particulier celle de la « découverte », de la colonisation et de la Révolution. Les historiens tentèrent de définir ce qui rendait la nation étasunienne si exceptionnelle, le plus célèbre d'entre eux étant Frederick Jackson Turner et sa théorie de la frontière comme processus fondateur de l'identité étasunienne. Comme Richard L. Rapson le souligne : « the frontier thesis is America's most popular explanation of herself and it has held this place from 1893 through John F. Kennedy's call for a New Frontier and on to our explorations into space. Turner is America's historian »³². L'influence importante qu'eut Turner sur l'histoire étasunienne de la fin du XIX^e et du XX^e siècle s'est également traduite par l'impossibilité de le placer dans une catégorie d'historiens précise. Bien qu'influencé par l'école « scientifique », Turner fut une figure importante du mouvement progressiste qui toucha l'historiographie du début du XX^e siècle. En effet, l'avènement d'un nouveau siècle et de la modernité en occident secoua les fondements de la discipline : par exemple, comment croire encore au progrès et à la supériorité de la civilisation occidentale lorsqu'on est confronté aux horreurs de la Grande Guerre ?

Les nombreux changements sociaux, économiques et culturels de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, aux États-Unis comme en Europe, conférèrent alors à la pratique de l'histoire une visée réformatrice. Des historiens européens comme Benedetto Croce ou R.G. Collingwood redéfinirent les contours d'une philosophie de l'histoire entreprise deux siècles auparavant par Voltaire. Ils affirmèrent respectivement que toute histoire était contemporaine, en ce sens que l'histoire d'événements passés était forcément analysée par un historien ancré dans le présent, et que l'histoire ne comprenait pas seulement la connaissance du passé, mais reflétait également la pensée de l'historien au

³¹ Reese, *History, Education, and the Schools*, 20.

³² Cité dans Kraus et Joyce, *The Writing of American History*, chap. 12.

regard de ce passé³³. Ces idées influencèrent alors Carl E. Becker et d'autres historiens progressistes étasuniens de la même veine qui postulèrent :

Since history is not an objective reality, but only an imaginative reconstruction of vanished events, the pattern that appears useful and agreeable to one generation is never entirely so to the next. There is thus a profound truth in Voltaire's witticism: "History is only a pack of tricks we play on the dead." It is unlikely that these tricks do the dead any harm, and it is certain that they do us much good. At best they help us to master our own difficulties; at worst they help us to endure them by nourishing the hope of a more resplendent future. The kind of tricks we play is therefore likely to depend on our attitude toward the present. If well enough satisfied with the present we are likely to pay our ancestors the doubtful compliment of approaching them with a studied and pedantic indifference; but when the times are out of joint we are disposed to blame them for it, or else we dress them up, as models suitable for us to imitate, in shining virtues which in fact they never possessed, which they would perhaps not have recognized as virtues at all³⁴.

La subjectivité de l'historien était ainsi vue comme pouvant servir à influencer le présent et induire des réformes sociales, politiques et culturelles qu'une société en crise identitaire exigeait. La « reconstruction imaginée » du passé par l'historien se défaisait ainsi de l'injonction à la quête de vérité qui avait dominé le siècle précédent : il était impossible et inutile de prétendre à une quête de vérité générale si l'histoire était tant influencée par la subjectivité de l'historien. Pierre Bonnechère l'explique : « l'historien, avec les moyens limités dont il dispose – son intelligence rationnelle –, n'a donc d'autre avenue qu'une vérité partielle, relativisée par autant de filtres irrémédiablement déformants : son éducation, ses convictions et ses peurs, en bref sa propre personnalité prisonnière des idées de son époque »³⁵. De même, Charles Crowe définit l'histoire progressiste du début du XX^e siècle selon plusieurs catégories, à savoir la reconnaissance des processus intellectuels, sociaux et économiques qui justifiaient le principe d'évolution humaine ; le déni d'objectivité de l'historien ; l'importance du présent dans l'écriture du passé ; l'utilité sociale et morale de l'histoire ; l'importance de la géographie dans l'historiographie étasunienne³⁶. Ce dernier point marqua une évolution supplémentaire dans l'écriture de

³³ Edward H. Carr propose une analyse très intéressante de la notion d'histoire à travers le temps dans une série d'essais tirés de conférences données en 1961 à l'université de Cambridge. Il y cite ainsi Benedetto Croce qui explique : « history consists essentially in seeing the past through the eyes of the present and in the light of its problems, and that the main work of the historian is not to record, but to evaluate ».

³⁴ Carl L. Becker, *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers* (New Haven: Yale University Press, 1932), 88-89.

³⁵ Bonnechère, *Profession historien*, 9.

³⁶ Cité dans Kraus et Joyce, *The Writing of American History*, chap. 12.

l'histoire étasunienne avec le développement d'histoires régionales – principalement l'Ouest, le Sud et la Nouvelle Angleterre, tentant d'expliquer comment leurs particularismes participaient à l'identité nationale.

Ces évolutions reflétèrent non seulement un climat intellectuel changeant, mais aussi l'évolution de la société étasunienne dans son ensemble. Progressivement, l'hégémonie économique et politique exercée par la Nouvelle Angleterre sur le reste du pays laissa la place à de nouvelles régions de plus en plus dynamiques. Après la Seconde Guerre mondiale, et alors que le pays profitait d'une période de prospérité économique et d'une sorte de consensus politique, l'historiographie étasunienne se fit l'écho de cette réalité : les années 1950 furent marquées par l'écriture d'histoires basées sur l'idée de consensus, sur la promotion de l'union et de la nation. Comme après la guerre de Sécession, il apparaissait nécessaire de panser les plaies de la guerre en présentant un tout unifié et fort—l'histoire fut ce pansement. Ce rôle hautement politique qu'elle endossa rappelle la pensée progressiste et structuraliste du début du XX^e siècle : le monde réel était forcément compris à travers une grille d'interprétation socialement construite, déterminée et structurée, et toute production humaine relevait ainsi d'un exercice de pouvoir précis³⁷. Vers la fin du XX^e siècle, ces idées menèrent des chercheurs tels qu'Hayden White ou Alan Munslow à considérer l'histoire comme « plus qu'un simple récit innocent, précisément car c'est le principal vecteur permettant de distribuer et d'user de pouvoir »³⁸. Ainsi, l'histoire devint un outil de réforme sociale, et donc un outil politique.

Dans les années 1960 aux États-Unis, le climat protestataire qui vit émerger les différents mouvements des droits civiques et de libération ainsi que l'impact des sciences sociales sur la discipline historique permit aux historiens de s'éloigner de l'idée de consensus et d'offrir des visions fragmentées de l'histoire étasunienne : l'apparition d'histoires étasuniennes écrites depuis les marges de la société, se centrant sur l'expérience des femmes, des Noirs, des Autochtones ou des Latinos complexifia un peu plus l'histoire du pays. Les années 1970 furent alors marquées par le manque de thème

³⁷ Munslow cite ici les travaux de Lyotard et de Foucault qui postulent que le récit historique relève systématiquement d'un exercice de pouvoir. Munslow, *Deconstructing History*, 14.

³⁸ Dans le texte : « more than merely innocent story-telling, precisely because it is the primary vehicle for the distribution and use of power ». Munslow, *Deconstructing History*, 13.

central et la fragmentation de la société et de sa représentation. On note ainsi, en 1971, la publication d'*Enterre mon cœur à Wounded Knee*, de Dee Brown, qui se proposa d'analyser la Conquête de l'Ouest d'un point de vue autochtone, ou encore la sortie, en 1980, de *L'histoire populaire des États-Unis* d'Howard Zinn, monument de l'historiographie étasunienne. Ces ouvrages, pour ne citer qu'eux, sonnèrent le renversement de perspectives et la volonté de nombreux historiens de prendre le contrepied d'une histoire nationale et nationaliste excluante. Ils furent suivis, dans les années 1990, par la publication de nombreux ouvrages illustrant ce basculement³⁹.

Dans cette étude, il sera question de définir si ce basculement s'est également opéré dans les manuels scolaires d'histoire étasunienne. Toujours est-il que la portée politique conférée à l'histoire pourrait en partie expliquer la différence de compréhension de l'histoire étasunienne que Santorum et Estes illustrèrent avec leurs deux visions de ce qui constituait les fondements de la nation. L'histoire était, d'une part, le reflet de la subjectivité de l'historien qui la compilait et l'écrivait, et d'autre part l'expression d'une volonté politique d'assise ou de prise de pouvoir. Son récit devint alors un outil idéologique de choix pour faire circuler des idées. Aux États-Unis, ce pouvoir politique s'exprima à travers la revendication de grands principes fondateurs de la nation—la liberté, le progrès, la mission divine—mais quelle était la face cachée de ces fondements ? À qui « appartenait » la colline sur laquelle John Winthrop espérait ériger sa cité exemplaire ?⁴⁰ Quels modèles de société et de pensée la destinée manifeste de John O'Sullivan a-t-elle tenté d'écraser ?⁴¹ Comment fut appréhendée la frontière de Frederick

³⁹ Nous pouvons citer en exemple l'œuvre majeure de Richard White publiée en 1991, *Le Middle Ground* (Paris : Anarchisis, 2009), traitant des relations inter-tribales et européennes dans le « pays d'en haut », ou encore celle de Peggy Pascoe, *Relations of Rescue* (Oxford: Oxford University Press, 1990) décrivant la mise en place par des femmes de centres de protection de femmes dans l'Ouest étasunien. Ces ouvrages, et les sujets qu'ils abordent, sont un exemple de plus de l'influence de Zinn sur l'historiographie étasunienne qui perdure de nos jours. En effet, la publication de son ouvrage a suscité de nombreuses réécritures, l'une des plus célèbres étant celle de Roxanne Dunbar-Ortiz, *Contre-Histoire des États-Unis* (Marseille : Wildproject, 2018). Au-delà des frontières étasuniennes, Zinn a également fait des émules : je pense notamment à l'œuvre importante de Gerard Noiriel, *Une histoire populaire de la France* (Marseille : Agone, 2019) qui s'inscrit dans la lignée directe des travaux de Zinn.

⁴⁰ John Winthrop, « A Modell of Christian Charity » (1630). <https://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>. Consulté le 16 août 2023.

⁴¹ John L. O'Sullivan, « The Great Nation of Futurity », *The United States Democratic Review* 6, no. 23 (1839): 426-430.

Jackson Turner sur le flanc ouest du front pionnier ? En bref, comment cette portée politique de l'histoire nationale s'est-elle manifestée au fil du temps ?

Comme dit précédemment, l'émergence de l'histoire écrite (ou conservée de quelque manière qui soit) revêtit une dimension éducative forte. William J. Reese, dans son étude des rapports entre histoire, éducation et écoles, cite alors Polybius, proto-historien sous l'ère romaine, qui aurait déclaré : « the soundest education and training for a life of active politics is the study of History »⁴². En occident, et dès ses origines, l'histoire fut associée à l'éducation, et c'est principalement à travers l'institution scolaire que celle-ci se transmet, évolua et se réinventa. Aux États-Unis, il faut se tourner du côté du système d'éducation publique pour rendre compte de cette transmission.

Éducation et écoles étasuniennes

Il est tout d'abord important de définir ce qui est entendu par « éducation », notion utilisée ici dans ses acceptions conceptuelle et pratique. Du latin *ex-ducere*, ou « guider hors de », l'éducation représente un processus d'apprentissage visant à transmettre à autrui des valeurs et des codes sociaux lui permettant de s'épanouir dans une société donnée, de se développer en tant qu'individu au sein d'un groupe. L'éducation est donc une entreprise fondamentalement sociale, ayant pour but de transmettre et perpétuer une tradition culturelle commune à un groupe humain. Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il existe trois types d'éducation : l'éducation diffuse (au sein d'un groupe social), l'éducation familiale et l'éducation institutionnalisée : l'école⁴³. Sauf indication, c'est de cette dernière dont il sera question dans cette étude, bien qu'elle ne puisse jamais être totalement séparée des autres types d'éducation qui existent.

Il est difficile de donner au concept d'éducation une définition propre tant sa compréhension a pu varier au fil du temps et selon les régions. Aux États-Unis, comme pour l'histoire, la notion d'éducation fut très fortement influencée par les philosophies

⁴² Reese, *History, Education, and the Schools*, 11.

⁴³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris : Les Éditions de Minuit, 1970), 19.

venues d'Europe, elles-mêmes basées sur les réflexions antiques de Platon et Aristote⁴⁴. Entre autres courants de pensée, l'éducation occidentale contemporaine fut particulièrement influencée par l'humanisme de la Renaissance et le libéralisme du siècle des Lumières. En effet l'éducation humaniste, étroitement liée au contexte religieux du nord de l'Europe du XVI^e siècle, avait pour but d'être la plus complète possible pour façonner le caractère de l'élève et le préparer à être un citoyen exemplaire⁴⁵. L'école était vue comme un outil de cohésion de la société, un centre de formation des futurs acteurs de la vie politique de la communauté. Dans leur ouvrage *History of Education in America*, John D. Pulliam et James J. Van Patten définissent cinq grandes périodes de l'histoire étasunienne ayant présenté des changements importants dans la mise en place d'un système d'éducation publique. Celle-ci vit d'abord le jour au moment de la colonisation de l'Amérique du Nord par les colons européens et de la mise en place d'un système de colonialisme de peuplement par les colonies britanniques qui amarrèrent le long de la côte ouest de ce qui forme aujourd'hui les États-Unis. L'éducation des jeunes colons fut d'abord prise en charge par des associations caritatives, comme par exemple la Société pour la propagation de l'Évangile en terres étrangères. Ainsi, l'éducation coloniale qui s'établit en Amérique du Nord rechercha la stabilité, la diffusion d'une tradition occidentale chrétienne, le respect de l'autorité et de la discipline—des valeurs puritaines qui ressemblaient à celles des colons qui les appliquaient⁴⁶. Les colonies britanniques recopièrent presque à l'identique les structures scolaires qui existaient alors en Europe, et s'ajouta à l'idée d'une école qui façonne des citoyens celle d'une nécessité de viser l'élévation économique de la société⁴⁷. En effet, différents systèmes s'établirent selon les régions au sein des treize colonies, mais c'est principalement le modèle de Nouvelle Angleterre qui se diffusa plus largement une fois la nation étasunienne créée. Ce système était basé sur l'instruction obligatoire, les niveaux d'éducation, le découpage en districts et la promotion des valeurs et de l'éthique puritaine, parmi lesquels l'on comptait la

⁴⁴ John D. Pulliam et James J. Van Patten, *History of Education in America*, 7^e éd. (New York: Prentice-Hall Inc, 1999), 9.

⁴⁵ Craig Kallendorf, « Humanism », dans *A Companion to the Philosophy of Education*, dir. Randall Curren (Malden: Blackwell Publishing, 2003), 69.

⁴⁶ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 52.

⁴⁷ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 68.

productivité, l'avancée économique, le patriotisme, la réussite personnelle et la compétition⁴⁸. Cinq siècles plus tard, on retrouvait cette idée d'une école destinée à façonner de futurs citoyens et à l'avancement économique dans, entre autres, le projet de réforme de l'éducation publique proposé par l'administration de Barack Obama, en 2010 : « Students need a well-rounded education to *contribute as citizens* in our democracy and to *thrive in a global economy* »⁴⁹. Preuve s'il en est de l'influence majeure de la pensée puritaine sur l'éducation étasunienne.

La deuxième grande période de changements en matière d'éducation concernait la période révolutionnaire, ou de création de la nation étasunienne. L'école, miroir de la société dans laquelle elle évoluait, se retrouva fortement influencée par les idéaux démocratiques qui secouèrent les différentes colonies. Le libéralisme classique de John Locke, célébrant l'autonomie de la raison et de la liberté individuelle, influença grandement l'éducation publique aux États-Unis. Se méfiant du clergé (et donc de l'État, alors quasi-indissociables au XVII^e siècle en Grande-Bretagne et dans ses colonies), Locke postula que le devoir d'éducation revenait à la sphère privée, aux parents, plutôt qu'au gouvernement⁵⁰. C'est cette pensée qui inspira les architectes de l'éducation publique étasunienne à favoriser un contrôle local plutôt que fédéral. En effet, l'éducation publique se divisa au sein des États fédérés qui composaient alors le pays. Parmi les pouvoirs réservés aux différents États, ceux-ci eurent la lourde tâche de gérer l'institutionnalisation de l'éducation de leurs citoyens, comme établi par la Constitution. Cette division de l'instruction publique se justifiait par un attachement certain à la notion d'individualisme (et de méfiance à l'égard de la centralisation des pouvoirs) qui caractérisait alors la société étasunienne. C'est alors que furent créées les « écoles libres » (*free schools*, écoles financées par l'État) et qu'on commença à imposer une langue nationale et la séparation de l'Église et de l'État au sein de l'institution. Les Pères

⁴⁸ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 68.

⁴⁹ U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, *ESEA Blueprint for Reform* (Washington D.C., 2010), 4.

⁵⁰ Amy M. Schmitter, Nathan Tarcov et Wendy Donner, « Enlightenment Liberalism » dans Curren, *Philosophy of Education*, 73-80.

fondateurs aspiraient à la liberté et à l'égalité des chances pour tous les citoyens⁵¹. Cette époque fut également influencée par l'industrialisation et l'afflux de populations ouvrières, principalement dans les grandes villes. Ces populations devaient être éduquées pour être formées au travail dans les usines, et ainsi se développa un système d'éducation publique et gratuite, financée par des impôts des États, sur le modèle des « écoles libres ».

Pulliam et Van Patten présentent ensuite une troisième époque d'expansion de l'institution correspondant à la première moitié du XIX^e siècle et qui conféra à l'éducation un rôle de nationalisation et d'assimilation⁵² : l'immigration se fit plus pressante, et l'éducation devint un instrument de transfert de la culture étasunienne aux étrangers⁵³. C'est ainsi que l'on commença à voir apparaître dans les écoles des enseignements en histoire étasunienne qui promouvaient les valeurs puritaines et libérales de l'individualisme et du laissez-faire⁵⁴.

La quatrième époque d'expansion du système étasunien d'éducation publique correspond à la période allant de la fin de la guerre de Sécession (1861-1865) au début de la Première Guerre mondiale (1914-1918). C'est à ce moment-là que se développa le système moderne d'éducation publique aux États-Unis. En 1918, la Commission pour la réorganisation de l'éducation secondaire définit alors sept principes cardinaux autour desquels l'éducation devait se décliner⁵⁵. Parmi ces principes, l'on note encore une fois la formation à la citoyenneté et le développement d'une personnalité éthique et morale⁵⁶. Cette période marqua également le développement de l'enseignement technique et professionnel⁵⁷ dû à la demande croissante de main d'œuvre dans les grandes villes

⁵¹ C'est notamment l'un des souhaits de Thomas Jefferson. Voir Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 82.

⁵² L'assimilation correspond à l'intégration d'une population dite minoritaire dans la société et culture dite dominante, signant généralement l'abandon des coutumes et de la langue d'origine. Le processus d'assimilation sera défini plus en profondeur dans la deuxième partie de la thèse.

⁵³ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 96.

⁵⁴ Pulliam et Van Patten soulignent que ces valeurs sont particulièrement évidentes dans les enseignements dispensés dans les *McGuffey Readers* qui circulent à l'époque (1836). Voir Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 99.

⁵⁵ Ces sept principes cardinaux sont : la santé, la maîtrise des processus fondamentaux, un rôle actif dans la sphère familiale, la vocation, la citoyenneté, une utilisation intelligente du temps libre et la construction d'une personnalité éthique. Cité dans Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 129.

⁵⁶ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 129, 139.

⁵⁷ Ici, « technique » et « professionnel » sont utilisés pour traduire les termes de « vocational » et « industrial », et plus largement de « manual ». Bien que les deux types d'enseignement soient relativement

industrialisées, fortement encouragé par des figures importantes du mouvement progressiste telles que John Dewey⁵⁸. Le délégué à l'éducation William T. Harris (1889-1906), quant à lui, pensait que l'éducation devait se concentrer sur la culture et préparer les enfants à vivre en communauté dans un monde industrialisé⁵⁹.

Enfin, la cinquième période d'évolution de l'éducation étasunienne identifiée par Pulliam et Van Patten correspond à l'intégralité du XX^e siècle depuis 1918. Selon eux, cette période reflétait l'idée que l'école fut envisagée comme pouvant régler les problèmes sociaux et culturels qu'affrontait le pays⁶⁰. L'école se réorganisa, les enseignants se professionnalisèrent, les disciplines se précisèrent et les programmes se centralisèrent autour de trames identiques⁶¹. La seconde moitié du XX^e siècle, secouée par des mouvements de réforme sociale, inscrivit l'éducation au centre des considérations et des mesures à prendre pour garantir l'égalité des chances à tous les citoyens. Des mesures de déségrégation, l'influence grandissante du gouvernement fédéral dans l'institution, et l'imposition graduelle d'un système d'évaluations et d'objectifs scolaires complexifièrent davantage l'administration de l'éducation publique aux États-Unis⁶². A partir des années 1980 et le retour de bâton conservateur de Ronald Reagan, de plus en plus d'alternatives au modèle d'éducation publique se développèrent avec l'émergence du mouvement pour l'école à domicile (*homeschooling*), les écoles privées et écoles privées sous contrat (*charter schools*)⁶³.

De manière générale, les évolutions en matière de politiques d'éducation publique aux États-Unis correspondaient aux évolutions sociétales, culturelles, économiques et politiques qui marquèrent l'histoire étasunienne. L'école, en ce qu'elle représente le miroir de l'institution qui la mandate, est un terrain de choix pour analyser la façon dont

similaires, on trouve dans l'enseignement technique une part de théorie qui n'existe pas dans l'enseignement professionnel. Dans le contexte de l'éducation « indienne », le terme de « professionnel » sera utilisé lorsqu'il s'agira de traduire « *industrial* » car il correspond mieux aux types d'enseignements qui furent mis en place à partir des années 1870. Il sera ensuite remplacé par de l'enseignement technique (*vocational*) au début du XX^e siècle.

⁵⁸ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 130.

⁵⁹ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 139.

⁶⁰ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 149.

⁶¹ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 151.

⁶² Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 252.

⁶³ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 261.

l'histoire fut utilisée par l'institution pour transmettre son idéologie, ses codes culturels dominants, et donc la « supériorité culturelle » à laquelle Nick Estes fit référence dans son article. Ce qu'on enseigne à l'école est ce qui est considéré comme étant utile pour la survie de la société qui gère l'institution. On y présente et recrée ses codes culturels, on les explique et on les impose. L'éducation est « considérée comme un processus à travers lequel s'opère dans le temps la reproduction de l'arbitraire culturel » d'un groupe social donné, elle est l'instrument « fondamental de la continuité historique »⁶⁴.

Encore aujourd'hui, cette idée d'une école comme véhicule d'une idéologie particulière se manifeste dans les débats autour des manuels et œuvres littéraires pouvant ou non être utilisés dans les établissements scolaires : on retrouve des exemples de livres traitant de sujets tels que le racisme ou la sexualité jugés inappropriés pour les élèves d'écoles de l'État conservateur du Texas, ou encore la destruction de livres jugés néfastes pour les Autochtones dans certaines écoles francophones de l'Ontario, au Canada⁶⁵. Ainsi, l'école aussi est idéologique. A travers son fonctionnement, elle reflète la structure de l'État dans lequel elle s'inscrit et les rapports de force qui en découlent. Aux États-Unis, cette structure est héritée et basée sur un système colonial qui, encore aujourd'hui, régit les relations entre les différentes communautés autochtones et allochtones du pays, ainsi que leurs cultures et histoires respectives. Ces rapports sont particulièrement évidents lorsqu'on s'intéresse à l'éducation « indienne » et autochtone aux États-Unis.

L'éducation « indienne » et autochtone aux États-Unis

L'éducation « indienne » aux États-Unis se définit par toute institution occidentale et/ou fédérale destinée à l'éducation des enfants autochtones qui peuplent le pays. Elle est

⁶⁴ Bourdieu et Passeron, *La reproduction*, 48.

⁶⁵ Mike Hixenbaugh, « Here are 50 books Texas parents want banned from school libraries », *NBC News*, 1^e février 2022. <https://www.nbcnews.com/news/us-news/texas-library-books-banned-schools-rcna12986>. Consulté le 29 août 2023 ; Thomas Gerbet, « Des écoles détruisent 5000 livres jugés néfastes aux Autochtones, dont Tintin et Astérix », *Radio Canada*, 7 septembre 2021. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1817537/livres-autochtones-bibliotheques-ecoles-tintin-asterix-ontario-canada>. Consulté le 29 août 2023.

à distinguer de l'éducation autochtone qui représente l'éducation selon des principes développés et/ou appliqués par les peuples autochtones.

L'éducation « indienne » fit son apparition en Amérique du Nord avec l'arrivée des colons missionnaires venus évangéliser et « civiliser » les peuples autochtones. Il fallut se rendre au Mexique pour trouver les premières institutions d'éducation « indienne » datant du début du XVI^e siècle, et ce n'est qu'un siècle plus tard que l'on vit apparaître des établissements similaires sur les territoires formant aujourd'hui les États-Unis. Ainsi, entre 1631 et 1674, le missionnaire puritain John Eliot établit quatorze villages de prière (*praying towns*) afin d'instruire et d'évangéliser les peuples autochtones de la région de Boston. Ces établissements, alors véritables institutions coloniales, se développèrent en parallèle (et parfois même en amont) de la colonisation militaire et administrative du continent. On y apprenait aux garçons le métier de fermier et les attitudes de bons chrétiens, et aux filles à devenir de bonnes mères et épouses, en plus d'une éducation en latin pour pouvoir lire et comprendre la Bible⁶⁶.

Avec la création des États-Unis, l'éducation « indienne » s'étendit d'autant plus que la période postrévolutionnaire marqua le développement d'un consensus humanitaire tourné vers la « civilisation » des peuples autochtones pour promouvoir l'harmonie et les pousser à céder leurs terres. En 1819, le vote du *Indian Civilization Act* permit au Congrès d'allouer des fonds (le *Civilization Fund*) aux institutions religieuses souhaitant éduquer les peuples autochtones. Cela accéléra la création de nouvelles écoles « indiennes », parfois même à la demande expresse des nations autochtones : par exemple, les Cherokees, ayant compris qu'une éducation formelle occidentale leur serait nécessaire pour s'adapter au nouveau monde qui s'imposait à eux, acceptèrent d'accueillir des missionnaires parmi eux à condition que ceux-ci ouvrent des écoles, et ce dès le début du XIX^e siècle⁶⁷. En 1824, on en dénombrait 32 sur tout le territoire ; un peu moins de quarante ans plus tard, ce chiffre avait plus que quadruplé avec 147 écoles « indiennes »⁶⁸.

⁶⁶ Jon Reyhner et Jeanne Eder, *American Indian Education: A History* (Norman: University of Oklahoma Press, 2017), chap. 1, Kindle.

⁶⁷ Pour plus d'informations sur les attentes des Cherokees en matière d'éducation « indienne », voir Lionel Larré, *Histoire de la nation cherokee* (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2014).

⁶⁸ Reyhner et Eder, *American Indian Education: A History*, chap. 2.

La rapidité avec laquelle se développèrent ces établissements illustra le besoin pressant des colons de s'établir sur ce nouveau continent et de légitimer leur présence en se débarrassant de la différence autochtone. Plus « humaine » que la guerre, l'éducation devint une arme de colonisation de choix pour le gouvernement étasunien qui exerça un contrôle total de l'institution en évinçant les groupes missionnaires. Dans les années 1870, et alors que la pression de la part des colons se fit particulièrement ressentir à l'Ouest, le Congrès alloua 100 000\$ pour la création d'écoles « indiennes » d'enseignement technique et professionnel directement gérées par le Bureau Indien (*Indian Office*) rattaché au Département de l'Intérieur. En 1887, on dénombrait 163 écoles « indiennes » fédérales et 61 écoles « indiennes » religieuses sous contrat⁶⁹. Trois types d'établissements existaient alors : les pensionnats sur réserve, les pensionnats hors réserve, et les écoles de jour (*day schools*). Tous eurent pour but principal l'assimilation des enfants autochtones dans la culture et la société étasunienne.

A la fin du XIX^e siècle et avec la fin de la conquête du territoire, le gouvernement fédéral souhaita se défaire graduellement de l'éducation « indienne » en proposant des contrats aux districts scolaires volontaires afin d'admettre des élèves autochtones au sein des écoles publiques, le but de cette manœuvre étant d'accélérer le processus d'assimilation et d'économiser de l'argent. Au XX^e siècle, l'augmentation rapide du nombre d'élèves autochtones au sein des écoles publiques signa le déclin des écoles « indiennes », en particulier des pensionnats hors réserve. Les années 1920 furent marquées par divers rapports d'inspection des conditions de vie sur les réserves qui déplorèrent la qualité médiocre de l'instruction « indienne » dans ces établissements et recommandèrent la création d'un plus grand nombre d'écoles de jour afin de rapprocher l'école de la communauté, ainsi qu'un transfert vers les écoles publiques⁷⁰. Progressivement, sous la pression des nations autochtones et l'influence du mouvement progressiste, l'enseignement des cultures et langues autochtones fit son apparition officielle dans les programmes des écoles « indiennes ».

⁶⁹ Reyhner et Eder, *American Indian Education: A History*, chap. 3.

⁷⁰ On peut ici citer les rapports du Committee of One Hundred de 1923 et le Meriam Report de 1929. Une analyse plus approfondie des recommandations émises dans ce dernier document est proposée plus loin.

Néanmoins, la Seconde Guerre mondiale bouleversa cet équilibre. En estimant que les politiques d'assimilation n'étaient pas assez efficaces, le Congrès vota des lois de *termination* du statut politique particulier de certaines nations afin de se défaire de la spécificité autochtone. Ces lois s'accompagnèrent de coupes budgétaires au sein du Bureau des Affaires Indiennes ainsi que d'une nouvelle campagne auprès des États pour qu'ils assument l'éducation des élèves autochtones dans les écoles publiques⁷¹. Avec la période des droits civiques, de la décolonisation et l'intensification des revendications militantes autochtones, la situation particulière des élèves autochtones au sein des écoles publiques fut reconnue et mena au financement fédéral de programmes éducatifs spécifiquement dédiés à leurs besoins. De plus, de nouveaux fonds furent attribués aux écoles « indiennes » fédérales afin de les rendre plus compétitives tout en proposant des enseignements plus sensibles aux cultures diverses des élèves.

Dans les années 1970, une nouvelle politique nationale basée sur le principe d'autodétermination des peuples autochtones fut mise en place sous la pression des groupes militants. Le vote, en 1975, du *Indian Self-Determination and Education Assistance Act* proposa la mise en place d'écoles autochtones sous contrat avec le gouvernement fédéral : l'administration et l'enseignement au sein d'anciennes écoles « indiennes » passa ainsi entre les mains des nations autochtones⁷². En 1988, on comptait aux États-Unis 103 écoles « indiennes » contre 65 écoles communautaires autochtones⁷³ ; en 2008, 58 écoles « indiennes » contre 125 écoles communautaires autochtones⁷⁴. Ce renversement démontra la volonté de la majorité des Autochtones de prendre le contrôle de l'éducation de leurs enfants, lorsque cela fut jugé nécessaire. Cela s'accompagna, à partir des années 1970, de réaffirmations ponctuelles de la politique fédérale d'autodétermination envers les peuples autochtones. Néanmoins, elle n'aboutit pas à un système éducatif réellement adapté aux besoins des élèves et des communautés autochtones dans leur ensemble. En effet, encore aujourd'hui, les résultats des élèves dans

⁷¹ Reyhner et Eder, *American Indian Education: A History*, chap. 9.

⁷² *Indian Self-Determination and Education Assistance Act of 1975*, Pub. L. 93-638, 88 Stat. 2203 (1975).

⁷³ Reyhner et Eder, *American Indian Education: A History*, chap. 10.

⁷⁴ Chiffres indiqués sur le site du Bureau des Affaires Indiennes étasunien : <https://www.bia.gov/bie>.

les écoles « indiennes » et autochtones restent inférieurs à la moyenne nationale⁷⁵. Afin de tenter de remédier à ce problème, certains groupes militants et gouvernements tribaux optent pour la création d'établissements privés ou sous contrats (*charter schools*) afin de proposer un enseignement réellement indépendant de l'influence du gouvernement fédéral—et donc de sa nature fondamentalement coloniale. D'autres coopèrent avec les États pour proposer des programmes sensibles aux cultures autochtones⁷⁶. Au cours de cette thèse, les différentes périodes d'éducation citées ci-dessus seront analysées plus en détails afin d'étudier comment l'histoire a été/est appréhendée au sein de ces divers établissements. Pour ce faire, ces institutions seront replacées dans le cadre colonial dans lequel elles s'inscrivirent afin d'évaluer dans quelle mesure celles-ci perpétuèrent le système colonialiste étasunien, s'en démarquèrent ou s'y opposèrent.

Colonisation, colonialisme, colonialité aux États-Unis : cadre théorique de l'étude

American history is the most sweeping, most violent, and most significant example of settler colonialism in world history.
Walter L. Hixson⁷⁷

Dans l'histoire des États-Unis, il existe une croyance fortement ancrée qui représente la nation comme libérée du joug colonial britannique au moment de la guerre d'Indépendance : dans les manuels d'histoire, on distingue l'ère « coloniale » de l'ère « nationale », impliquant que la nature coloniale du peuplement européen d'Amérique du

⁷⁵ On peut citer ici le rapport de 2008 « Striving to Achieve: Helping Native American Students Succeed » du National Caucus of Native American State Legislators qui rend compte des différences de résultats aux évaluations qui existent entre les élèves autochtones et les autres populations au sein des écoles. <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/LegislativeStaff/Quad-Caucus/strivingtoachieve.pdf>. Consulté le 15 août 2023. Des résultats relativement similaires ont également été relevés en 2019 dans le rapport « National Indian Education Study » de l'Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/studies/pdf/2021018.pdf>. Consulté le 15 août 2023.

⁷⁶ Une explication du principe d'enseignement sensible à la culture est proposée dans la dernière partie de cette thèse.

⁷⁷ Walter L. Hixson, *American Settler Colonialism: A History* (New York: Palgrave Macmillan, 2013), 1.

Nord s'évaporera au moment du divorce entre les colonies et la couronne britannique⁷⁸. Pourtant, les colons britanniques ne devinrent pas du jour au lendemain autochtones en devenant citoyens étasuniens. Ceci est un raccourci habituel qui s'explique par une erreur de compréhension (ou une stratégie d'évitement) de la spécificité de la pratique de la colonisation et du colonialisme étasunien. Le colonialisme, dans son acception large, correspond à une « doctrine politique qui prône l'exploitation par la métropole des territoires sous-développés qu'elle a pris en charge à son seul profit ou au profit unique des éléments métropolitains installés sur ces territoires »⁷⁹. Il s'agit ici de la définition courante du terme qui correspond néanmoins à une pratique bien précise du colonialisme : la colonisation d'exploitation ou d'extraction. Basé sur l'enrichissement économique des nations qui le pratiquent, ce type de colonialisme se comprend principalement en termes de contrôle territorial plutôt que de contrôle de populations, et ne nécessite pas forcément de déplacer de larges populations (allochtones ou autochtones) pour s'établir. Il est à distinguer du colonialisme de peuplement (*settler colonialism*) qui se base sur une forte émigration vers un territoire « conquis » à perpétuité, population n'envisageant pas de retour en terre natale. Le colonialisme de peuplement fait plus qu'exploiter les richesses d'un territoire cible : il y recrée les structures et la société du pays source dans une volonté de transférer et remplacer les structures autochtones en place. Lorenzo Veracini dans son ouvrage *Settler Colonialism: A Theoretical Overview* présente la logique colonialiste comme une logique de transfert physique, culturel, administratif et discursif d'espaces autochtones qui sont remplacés par des structures, des personnes et des histoires « nationales », ici étasuniennes⁸⁰. Ce remplacement est justifié par des représentations erronées des territoires cibles comme vides, et donc disponibles—vision qui n'est pas sans rappeler les remarques de Rick Santorum cité plus haut. Dans leur ouvrage collectif

⁷⁸ C'est une structuration des événements qui revient régulièrement dans les manuels scolaires étudiés pour cette thèse. Voir par exemple Alan Brinkley, *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*, 6^e éd. (New York: McGraw Hill, 2010); Robert Dallek, Jesus Garcia, Donna M. Ogle et C. Frederick Risinger, *American History* (Boston: McDougal Littell, 2008); David Goldfield, *et al.*, *American Journey: A History of the United States*, 6^e éd. (New York: Pearson, 2010); James L. Roark, *et al.*, *The American Promise*, 4^e éd. (Boston: Bedford/St Martin's, 2009).

⁷⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Colonialisme ». <https://www.cnrtl.fr/definition/colonialisme>. Consulté le 17 juin 2021.

⁸⁰ Lorenzo Veracini, *Settler Colonialism: A Theoretical Overview* (London: Palgrave MacMillan, 2010).

Studies in Settler Colonialism, Finona Bateman et Lionel Pilkington ajoutent : « The discourse of settler colonialism describes how, fortified by modernizing narratives and ideology, a population from the metropole moves to occupy a territory and fashion a new society in a space conceptualized as vacant and free : as available for the taking »⁸¹. Ainsi, le colonialisme de peuplement s'accompagne d'un discours qui le légitime, basé sur des concepts modernes de « découverte »⁸² et de « civilisation ». Au cours des trois derniers siècles, ces discours servirent à justifier la présence étasunienne sur le sol américain et servirent de base aux récits historiques enseignés dans les écoles publiques. Ainsi, le colonialisme de peuplement ne doit pas être compris comme un évènement (avec une fin définie) mais comme un processus structurel persistant. Patrick Wolfe, le plus célèbre des théoriciens du colonialisme de peuplement, l'explique d'ailleurs très bien :

Settler-colonization is at base a winner-take-all project whose dominant feature is not exploitation but replacement. the logic of this project, a sustained institutional tendency to eliminate the Indigenous population, informs a range of historical practices that might otherwise appear distinct—invasion is a structure not an event⁸³.

Considérer le colonialisme étasunien comme un processus structurel, et donc actuel, semble présenter un point de départ pertinent pour l'étude qui suit. Quels sont les liens existants entre colonialisme, histoire et éducation ? L'enseignement de l'histoire, et l'histoire de l'éducation, peuvent-ils être vues comme manifestations de cette structure coloniale persistante ? Les rapports de force qui régissent l'un et l'autre seront ainsi étudiés pour établir comment ceux-ci peuvent être considérées comme des outils de colonisation, ou décolonisation. Cette étude se positionne dans la continuité de nombreux travaux, majoritairement entrepris par des chercheurs autochtones et/ou issus de minorités étasuniennes. En effet, les discours et pratiques colonialistes étasuniens n'ont jamais été acceptés sans résistance. De cette dernière se sont développés des outils critiques et

⁸¹ Finona Bateman et Lionel Pilkington, dir., *Studies in Settler Colonialism* (London: Palgrave MacMillan, 2011), 1.

⁸² La doctrine de la découverte puise ses origines dans le vocabulaire juridique et servit, à l'époque des grandes explorations, à légitimer la colonisation des terres autochtones. Le terme qui fut alors utilisé pour justifier la « découverte » de la terre fut *terra nullius*, c'est-à-dire une terre vierge de tout être humain, de toute âme chrétienne, terme lui-même dérivé d'une bulle pontificale donnant la permission aux états catholiques de coloniser des terres habitées par des non-chrétiens comme si celles-ci étaient vides. Voir Pramod K. Nayar, *The Postcolonial Studies Dictionary* (Hoboken: John Wiley & Sons, 2015), 153.

⁸³ Patrick Wolfe, *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology* (London: Cassell, 1999), 3.

théoriques pour mettre en lumière les rouages de telles entreprises afin de les expliquer et de les dépasser. Parmi ces outils se trouve le champ des études postcoloniales, des études décoloniales, et la théorie raciale critique tribale (*tribal critical race theory*).

Les études postcoloniales

Le champ des études postcoloniales se développa pendant la seconde moitié du XX^e siècle en plein processus de décolonisation mondiale et de mouvements nationaux de libération face à l'hégémonie européenne sur les régions d'Asie du Sud/Sud-Est, d'Afrique et du Moyen-Orient. Initié par l'œuvre fondatrice d'Edward Said, *Orientalisme*, publiée en 1978, ce champ d'étude s'est ainsi attaché à décrire et comprendre ces divers mouvements de libération déstabilisant l'ordre mondial, et à mettre en lumière la nature proprement colonialiste du savoir et des méthodologies de recherche occidentaux. Le devoir des chercheurs est de mettre en lumière les manifestations inégalitaires de pouvoir entre les divers groupes colonisateurs/colonisés afin de les abolir. Selon Henry Schwarz, les études postcoloniales représenteraient alors « la philosophie radicale qui interroge autant l'histoire passée que les héritages actuels du colonialisme européen pour les détruire »⁸⁴. Ainsi, au-delà d'une étude historique de la décolonisation, les études postcoloniales interrogent la façon même que nous avons d'étudier le monde et d'organiser notre pensée : la division du monde en régions précises et identifiables et de la connaissance en disciplines académiques plus ou moins imperméables... À travers un renversement de focale (par exemple des marges au centre, du local au global), les études postcoloniales ont permis de mettre en lumière des rapports de force sous-jacents aux interactions violentes existant entre différents groupes culturels acteurs de la colonisation, et de replacer dans un contexte plus global de colonisation/décolonisation des faits historiques précis. Schwarz précise ainsi que les études postcoloniales participent à « reconnaître que le monde est un tout intégré de processus historiques et régionaux, et que des époques ou régions particulières peuvent rarement être séparées de tendances plus

⁸⁴ Dans le texte : « the radical philosophy that interrogates both the past history and ongoing legacies of European colonialism in order to undo them ». Henry Schwarz et Sangeeta Ray, dir., *A Companion to Postcolonial Studies* (Malden: Blackwell Publishers, 2000), 4.

larges si nous souhaitons développer des interprétations capables de produire du changement. Le contraire est aussi vrai : les grandes tendances historiques n'ont de sens que si leur fonctionnement peut être observé dans des contextes spécifiques »⁸⁵. Comme indiqué précédemment, cette étude vise à mettre en lumière l'utilisation de l'histoire comme outil de colonisation/décolonisation au sein des écoles majoritairement fréquentées et/ou destinées aux D/N/Lakotas du Dakota du Sud, et ainsi de décrire les rapports de force existants entre colonisateurs et colonisés à travers le temps. En ce sens, elle est fortement influencée par la théorie postcoloniale. Néanmoins, et comme Schwarz le précise, le terme même de « *postcolonial* » présente certaines limites dans un contexte étasunien. Il est d'abord à noter qu'en tant que pays issu du colonialisme de peuplement, les États-Unis n'ont pas subi de processus de décolonisation d'où auraient émergé des nations autochtones libres. Le pays n'est donc pas (encore) *post-colonial*, comme Lorenzo Veracini l'explique, car une décolonisation totale impliquerait deux événements : l'indépendance et l'autodétermination autochtone⁸⁶. Bien que les militants autochtones se battent pour cette dernière, et malgré d'importantes victoires au cours du dernier siècle, il reste encore du chemin à parcourir pour espérer la mise en place d'un processus de décolonisation institutionnelle effective. De plus, et quand bien même une décolonisation effective serait possible, l'ancrage profond du colonialisme dans la culture et le fonctionnement de la société étasunienne moderne ne garantit pas une disparition totale de l'influence coloniale. Cette influence se rapproche ainsi du concept de « colonialité » développé par le chercheur péruvien Aníbal Quijano, pièce maîtresse des études décoloniales.

Les études décoloniales

Les études décoloniales se développèrent en priorité en Amérique latine et dans les pays issus du colonialisme de peuplement (Nouvelle-Zélande, Australie, Canada et

⁸⁵ Dans le texte : « recognizing that the world is an integrated ensemble of historical and regional processes, and that particular times and places can rarely be separated out from larger patterns if we are to make interpretations capable of producing change. The reverse is also true: large historical patterns only take on meaning when they can be shown at work in specific contexts ». Schwarz et Ray, *A Companion to Postcolonial Studies*, 5.

⁸⁶ Veracini, *Settler Colonialism*, 108.

États-Unis pour n'en citer que quelques-uns) dans les années 1990. Elles virent le jour avec les écrits d'Aníbal Quijano lors de la commémoration des 500 ans de la « découverte » de l'Amérique en 1992 et l'articulation de la théorie de la colonialité. Cette période marqua également la convergence des luttes militantes autochtones issues de tout le continent américain (et au-delà) qui formèrent la toile de fond du développement des études décoloniales⁸⁷. Par « colonialité », Quijano décrit alors la face cachée de la modernité. Il postule que les origines de la modernité ne se situaient non pas dans les écrits des Lumières en Europe mais dans la colonisation du continent américain et le contrôle de l'Atlantique. Il ajoute que ces phénomènes engendrèrent un déséquilibre des pouvoirs qui constituait la base du monde moderne, amplifié et légitimé par une production eurocentrée/occidentaliste du savoir et des sciences⁸⁸. Toujours selon Quijano, la mise en place de la modernité et de sa répartition asymétrique des pouvoirs créa ce qu'il désigne comme la « colonialité du pouvoir » (*coloniality of power*) établie selon deux axes : l'organisation d'un système de domination culturelle basée sur une hiérarchisation eurocentrée de la population mondiale, et la mise en place d'un système d'exploitation et de contrôle économique des populations colonisées⁸⁹. Ces concepts furent par la suite adoptés par de nombreux chercheurs latino-américains entre autres, présentant l'idée selon laquelle les mouvements de décolonisation de la seconde moitié du XX^e siècle n'aboutirent pas en un monde post-colonial et que les institutions et l'organisation des sociétés émergentes et/ou issues du colonialisme de peuplement restaient profondément affectées par le joug colonial. Comme le souligne Claude Bourguignon Rougier en faisant écho à Quijano, la colonialité n'est pas « ce qui reste du colonialisme ni ce qui succède au colonialisme, mais l'autre face du monde moderne »⁹⁰. Cette théorie inspira des chercheurs autochtones tels que la chercheuse maori Linda Tuhiwai Smith, qui développa des outils critiques pour traiter de l'omniprésence de la colonialité dans le monde

⁸⁷ Claude Bourguignon Rougier, *Un dictionnaire décolonial* (Québec : Éditions science et bien commun). <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/colonialite/>. Consulté le 11 août 2021.

⁸⁸ Pablo Quintero, Patricia Figueira et Paz Concha Elizalde, « A Brief History of Decolonial Studies », *MASP Afterall* 3 (2019) : 4.

⁸⁹ Aníbal Quijano, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », dans *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales*, dir. Edgardo Lander (Buenos Aires : CLACSO, 2000), 203-41.

⁹⁰ Bourguignon Rougier, *Un dictionnaire décolonial*.

autochtone. Dans son œuvre majeure *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Smith souligne le lien entre recherche, impérialisme, colonialisme, et histoire. Elle explique notamment que l'histoire est un aspect critique essentiel du processus de décolonisation mais que sous sa forme actuelle (c'est-à-dire principalement influencée par des courants de pensée occidentaux), elle représente un outil d'oppression qui perpétue les rapports de pouvoir impérialistes et colonialistes régissant les sociétés issues du colonialisme de peuplement⁹¹. Cette idée sera ainsi développée dans cette recherche pour décrire l'évolution de l'enseignement de l'histoire auprès des D/N/Lakotas.

De plus, les études décoloniales, comme les études postcoloniales d'ailleurs, établissent un lien fort entre théorie et pratique militante en mettant en lumière la portée hautement idéologique de toute pratique intellectuelle. La reconnaissance du pouvoir politique de la recherche ou de l'histoire, la mise en lumière des rouages colonialistes et impérialistes qui sous-tendent la production du savoir à travers le monde sont autant d'outils de décolonisation des mondes autochtones et influencèrent de nombreux courants de théorie critique, dont la théorie raciale critique tribale développée par Bryan McKinley Jones Brayboy.

La théorie raciale critique tribale (TribalCrit)

La dimension proprement militante des études postcoloniales et décoloniales se déclina dans le contexte autochtone et éducatif par la création d'une théorie raciale critique tribale, ou TribalCrit, développée par Bryan McKinley Jones Brayboy dans son article de 2005 « Toward a Tribal Critical Race Theory in Education ». McKinley Jones Brayboy s'inspira de la théorie raciale critique (TRC) développée dans les années 1970 par des militants des droits civiques dans le domaine du droit pour mettre en lumière les différentes applications de la loi sur différentes communautés aux États-Unis. Cette théorie postule alors l'importance du facteur racial dans le traitement des personnes issues

⁹¹ Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (Dunedin: University of Otago Press, 1999), 29.

de minorités dans le système judiciaire et met en avant l'importance de l'expérience et du témoignage comme source légitime⁹². Dans les années 1990, la TRC se décline dans diverses disciplines dont l'éducation afin de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves issus de minorités au sein de l'institution scolaire. Cette théorie postule ainsi que le racisme est endémique dans la société étasunienne et que ce racisme se manifeste dans les institutions publiques. McKinley Jones Brayboy l'applique alors au contexte autochtone et développe son propre outil d'analyse pour rendre compte de sa spécificité s'appuyant sur le statut particulier légal et politique des Autochtones aux États-Unis et l'expérience du colonialisme (plutôt, ou en plus, du racisme)⁹³. Il développe ainsi neuf points, à aborder comme des points de départ, selon lesquels l'expérience autochtone pouvait être analysée, en particulier dans un contexte éducatif :

- 1) Le colonialisme est endémique dans la société étasunienne
- 2) Les politiques « indiennes » étasuniennes sont impérialistes, suprémacistes et capitalistes
- 3) Les Autochtones occupent un espace liminal de par leur statut politique et racisé
- 4) Les Autochtones souhaitent l'autonomie, l'autodétermination, l'autoidentification et la reconnaissance de leur souveraineté
- 5) Les concepts de culture, connaissance et pouvoir ont un autre sens que celui habituellement compris (c'est-à-dire occidental)
- 6) Les politiques fédérales et éducatives à l'égard des Autochtones sont liées au principe d'assimilation
- 7) Les philosophies et traditions tribales sont centrales pour comprendre l'expérience autochtone
- 8) Les histoires (*stories*) sont indissociables de la théorie et sont des sources légitimes
- 9) Théorie et pratique sont connectées.

De manière générale, la TribalCrit propose de mettre en avant l'expérience et les savoirs autochtones afin de rendre compte de systèmes alternatifs de pensée et de la nature

⁹² Bryan McKinley Jones Brayboy, « Toward a Tribal Critical Race Theory in Education », *The Urban Review* 37, no. 5 (décembre 2005): 428.

⁹³ McKinley Jones Brayboy, « Tribal Critical Race Theory », 429.

colonialiste des méthodes occidentales. Tout au long de cette thèse, les différents points soulevés par McKinley Jones Brayboy seront abordés en filigrane afin de rendre compte de l'expérience autochtone face à l'enseignement de l'histoire étasunienne.

Questions de légitimité du chercheur européen

Les questions de mes origines et de mes motivations sont revenues systématiquement lors des terrains entrepris au Dakota du Sud et au sein des communautés d/n/lakotas étudiées, avant toute possibilité d'échange d'informations. Ces questionnements viennent tant d'une tradition culturelle d/n/lakota qui inscrit l'individu dans un cercle plus étendu de connaissances, connexions, et communauté, que d'une méfiance à l'égard du chercheur étranger. L'un des aspects pervers de la colonisation étasunienne (et européenne en général) sur les nations autochtones d'Amérique du Nord (mais ceci s'applique aussi plus généralement aux peuples autochtones colonisés du monde entier) a été le transfert de voix d'autorité sur ce qui est constitutif d'une communauté autochtone donnée des mains de la communauté en question à celles de chercheurs occidentaux. Comme cette recherche tend à le démontrer, l'écriture de l'histoire n'est jamais objective et anodine, d'autant plus lorsqu'elle concerne des peuples historiquement colonisés, opprimés et invisibilisés. Dans le cas des relations anglo-autochtones, les chercheurs blancs ont presque systématiquement présenté leur vision du monde autochtone comme une vérité générale et universelle. Ce faisant, ils ont pris la place d'autres voix, souvent marginalisées, et pourtant directement concernées, qui auraient pu (et qui parfois ont pu) offrir une vision différente des faits relatés. Cette hégémonie épistémologique a grandement nui aux peuples autochtones et biaisé la compréhension que nous nous faisons du passé, et donc du présent des relations entre colons et peuples autochtones. Écrire sur les relations autochtones-allochtones aujourd'hui implique donc de reconnaître et comprendre ce contexte d'impérialisme intellectuel, et de se confronter aux limites qu'une approche européenne d'un tel sujet d'étude impose. Quelle portée réelle pouvons-nous donner à ce travail ? Comment se

démarquer d'une tradition impérialiste éprouvée de longue date ? Quels moyens de développer une étude sérieuse et respectueuse, malgré la distance physique et intellectuelle qui nous sépare de l'Oceti Sakowin ? Il est ainsi essentiel de me situer et de reconnaître mes biais. Tout comme sur les réserves, accorder de l'importance à ma position et à ce que je représente dans mon travail de recherche me permet de présenter un travail plus honnête, plus modeste et plus éthique. Entreprendre cette démarche permet de borner mes connaissances à ce qu'il m'est possible de savoir tout en n'excluant pas d'autres points de vue légitimes et pertinents.

Ma position en tant que chercheuse européenne me place donc en observatrice extérieure de deux sociétés et cultures étrangères : la société étasunienne, et l'Oceti Sakowin. Alors que je partage la majorité des codes sociaux et de la tradition intellectuelle de la première, la seconde m'était, de prime abord, majoritairement inconnue. Durant ces années de recherche, l'étude de la langue lakota, et des séjours sur place, m'ont certes permis de développer une certaine compréhension de cette culture, mais ne peuvent en aucun cas se soustraire à l'expérience au quotidien de la culture d/n/lakota. Il m'a semblé nécessaire de développer une stratégie de recherche qui puisse se faire l'écho, autant que possible, de voix autochtones ayant cette expérience qui m'est inaccessible. Les connaissances acquises tout au long de ce doctorat proviennent majoritairement de textes écrits, et de ce fait ont nécessité de porter une attention particulière à la nature de ces sources, comme le préconise Lionel Larré : « Si notre accès à tout ce qui est amérindien n'est que textuel, il importe donc de faire particulièrement attention aux sources textuelles qui constituent notre matériau de travail »⁹⁴. Il m'a donc semblé essentiel de pallier ce manque en appuyant ma recherche sur des sources principalement autochtones, et le cas échéant de replacer les sources allochtones dans leur contexte colonial.

Cadre spatio-socio-temporel de l'étude

⁹⁴ Lionel Larré, « Le chercheur, la source et la souveraineté intellectuelle des Amérindiens », dans *Regards croisés sur la (post-)racialité aux États-Unis*, dir. Lawrence Aje, Nathalie Dessens, Nicolas Gachon et Anne Stefani (Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 2021), 163.

Les États-Unis sont organisés en fédération composée de 50 États aux pouvoirs distincts, y compris en matière d'éducation. Ceci implique donc qu'il existe autant de systèmes éducatifs que d'États aux États-Unis. Afin de mener une étude qualitative, cette recherche se concentre sur l'étude de l'éducation des Autochtones au sein d'un seul et même État, le Dakota du Sud. Ce choix s'est fait pour trois raisons.

La première a trait à l'originalité de ma recherche : en effet, si de nombreuses études existent sur l'éducation des Autochtones aux États-Unis, elles sont pour la plupart généralisantes ou ne concernent qu'un aspect de l'éducation (par exemple, les missions religieuses ou les pensionnats fédéraux). Il était important ici de faire une étude localisée qui puisse faire dialoguer des tendances historiques plus larges au contexte spécifique du Dakota du Sud.

La deuxième raison concerne la position géographique de l'État, au cœur des Grandes Plaines. Il s'agit d'un État particulièrement intéressant à analyser via la portée hautement symbolique et mythique de la région dans l'imaginaire colonial étasunien. Il n'est pas anodin d'avoir choisi les montagnes des Black Hills pour graver dans la pierre les visages des Pères fondateurs de la nation, comme le symbole ultime de la conquête de l'Ouest et de la mainmise étasunienne sur la région. Le Dakota du Sud, c'est l'Ouest sauvage, les grandes prairies où jadis couraient les troupeaux de bisons et s'affrontaient les « pionniers » et les « Indiens ». L'État a été pendant longtemps le théâtre de violents affrontements entre colons et Autochtones, l'exemple le plus tristement célèbre étant le massacre de Wounded Knee de 1890 qui, dans l'imaginaire collectif, vint clôturer la frontière et la conquête de l'Ouest. Il pourrait alors sembler logique qu'ici, la mémoire et les manifestations de la colonisation se fassent plus vives, et donc soient plus représentées dans l'histoire de l'État.

La troisième raison pour avoir circonscrit cette recherche aux limites du Dakota du Sud repose sur sa démographie. En effet, le Dakota du Sud est un des États à la plus forte concentration autochtone du pays (12 % de sa population totale se définit comme autochtone), avec le Nouveau Mexique, l'Oklahoma, et l'Alaska. La population autochtone se répartit entre les grandes villes et les neuf réserves de l'État (soit quelques

21 252 km² de superficie) : Cheyenne River, Standing Rock, Lower Brule, Crow Creek, Pine Ridge, Rosebud, Lake Traverse, Yankton et Flandreau.

Au sein de ces neuf réserves se réunissent les *oyates* de l'Oceti Sakowin divisés en trois groupes linguistiques : les quatre *oyates* dakotas (Mdéwakanton, Wahpekute, Sisseton, Wahpeton), les deux *oyates* nakota (Yanktons, Yanktonais) et l'*oyate* lakota, lui-même divisé en plusieurs groupes (Hunkpapas, Sihasapas ou Blackfeet, Oglalas, Sicangus ou Brûlés, Itazipcos ou Sans Arcs, Minneconjous et Two Kettles). A elles toutes, les sept branches de l'Oceti Sakowin s'étendent au sein des deux Dakotas, du Nebraska, du Minnesota, du Montana, ainsi que des provinces canadiennes du Manitoba et du Saskatchewan.

Cette recherche se concentre sur l'expérience éducative des D/N/Lakotas pour deux raisons. Tout d'abord, dans l'histoire étasunienne, les D/N/Lakotas représentèrent l'archétype de « l'Indien », du « Noble Sauvage » contre lequel combattirent les pionniers lors de la conquête de l'Ouest—un peuple longtemps mythifié, rendu célèbre avec le Wild West Show de Buffalo Bill Cody qui sillonnait les États-Unis (et l'Europe) à la fin du XIX^e siècle et qui donnait à voir en spectacle des personnages emblématiques de l'Oceti Sakowin comme Sitting Bull ou Standing Bear. L'omniprésence du « Sioux » dans l'imaginaire collectif, parfois au détriment d'autres peuples autochtones aux attributs et caractéristiques très diverses, a participé à l'essentialisation de « l'Indien » comme Autre, et donc à la construction du récit colonial étasunien. De plus, les D/N/Lakotas ont été grandement impliqués dans tous les mouvements militants de décolonisation : des guerres indiennes du XIX^e siècle aux Water Protectors du XXI^e siècle, ils et elles ont pris part aux mouvements pour la défense des droits autochtones, de l'environnement, des femmes... Cette forte implication résulte non seulement d'un attachement farouche à leurs valeurs et coutumes traditionnelles mais également à la triste réalité de la colonisation. Encore aujourd'hui, la population autochtone du Dakota du Sud subit de plein fouet les effets pervers de la colonisation avec, par exemple, en 2020, un taux de pauvreté de 46,8 % (contre 7,6 % pour la population blanche de l'État)⁹⁵.

⁹⁵ « 2020 South Dakota Report », Talk Poverty, Center for American Progress. <https://talkpoverty.org/state-year-report/south-dakota-2020-report/>. Consulté le 18 août 2021.

Cette étude s'inscrit sur le temps long, qui débute en 1865 avec la construction de la première école « indienne » du Territoire du Dakota, et se termine de nos jours. Mon projet d'étude initial se limitait à une période plus courte (depuis les années 1970), mais les premières recherches et réflexions entreprises ont rapidement présenté la nécessité de replacer les éducations « indienne », autochtones et publiques, et l'enseignement de l'histoire dans un cadre plus large qui permettrait de mieux comprendre l'évolution des pratiques et de relier les luttes autochtones actuelles à une tradition de résistance de longue date. Ce bornage temporel permet de retracer l'histoire de la colonisation de l'éducation, et la colonisation par l'histoire, des D/N/Lakotas par les colons étasuniens, ainsi que celle des luttes contemporaines de décolonisation et d'autodétermination de l'enseignement au sein des écoles autochtones de l'État. Des périodes charnières seront ainsi mises en lumière, notamment la mise en place de l'éducation « indienne » dans la région des Dakotas dans les années 1860-1870, l'ère progressiste, ses débats d'intégration et son militantisme autochtone au niveau national, ainsi que la période de mise en place d'une politique d'auto-détermination dans les années 1970.

Sources et méthodologie

En adéquation avec le cadre théorique qui englobe ma démarche et les questionnements divers qui la motivent, cette recherche s'inscrit dans une approche interdisciplinaire alliant histoire et ethnographie, avec notamment la conduite d'enquêtes de terrain et d'entretiens. Elle s'établit sur différents niveaux : au niveau national, avec l'étude de politiques fédérales et la comparaison de politiques de différents États, lorsque ceci paraît pertinent ; au niveau de l'État, avec l'étude du système éducatif du Dakota du Sud ; et au niveau des réserves, avec l'étude localisée de l'éducation au sein d'institutions fédérales, privées, publiques ou communautaires ainsi que l'histoire et les cultures spécifiques aux nations étudiées. Ces différents niveaux d'analyse permettront ainsi d'appuyer cette recherche sur un contexte localisé précis, mais également de le replacer

dans un contexte national plus large afin d'en faire ressortir certaines tendances ou rapports de pouvoirs à l'œuvre dans l'enseignement de l'histoire étasunienne.

Cette étude se concentre sur un corpus primaire composé de nombreuses sources complémentaires. Ma volonté de traiter d'une histoire localisée et nourrie de différents points de vue des militants et acteurs locaux de l'éducation ainsi que de figures d/n/lakotas importantes m'a menée à sélectionner un corpus central qui repose sur leurs témoignages, sous forme d'autobiographies, d'essais et d'entretiens d'histoire orale et se concentre majoritairement sur deux périodes. Le début du XX^e siècle, avec les autobiographies et écrits de Luther Standing Bear, *My People the Sioux* (1928), *My Indian Boyhood* (1931) et *Land of the Spotted Eagle* (1933) ; de Zitkala-Sa, *Old Indian Legends* (1901), *American Indian Stories* (1921), et deux compilations de ses écrits non-publiés dirigés par Jane Hafen, *Dreams and Thunder: Stories, Poems, and The Sun Dance Opera* (2001) et Tadeusz Lewandowski, *Zitkála-Šá: Letters, Speeches, and Unpublished Writings, 1898–1929* (2018) ; de Charles Eastman, *Indian Boyhood* (1902), *Old Indian Days* (1907), *The Indian Today: The Past and Future of the Red American* (1915) et *From the Deep Woods to Civilization: Chapters in the Autobiography of an Indian* (1916) ; et le témoignage de Black Elk recueilli par John Neihardt, *Black Elk Speaks* (1932). La deuxième période concerne la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle avec les écrits de Russell Means et Martin J. Wolf, *Where White Men Fear to Tread* (1995) ; de Mary Crow Dog et Richard Erdoes, *Lakota Woman* (1991) ; de Vine Deloria Jr., *Custer Died for Your Sins: An Indian Manifesto* (1969), *Spirit and Reason: The Vine Deloria Jr. Reader* (1999), *Power and Place: Indian Education in America* (2001) ; du témoignage de Madonna Swan recueilli par Mark St Pierre, *Madonna Swan: A Lakota Woman's Story* (1991); et deux compilations d'essais et d'essais autobiographiques de Jack W. Marken et Charles L. Woodard, *Shaping Survival: Essays by Four American Indian Tribal Women* (2001) et de Brian Swann et Arnold Krupat, *I Tell You Now: Autobiographical Essays by Native American Writers* (2005). Ces deux périodes correspondent à des moments charnières du militantisme autochtone étasunien pendant lesquels la production littéraire d/n/lakota s'est avérée importante. Ces sources rassemblent des écrits autobiographiques classiques où l'auteur est également le sujet de l'œuvre, et des « autobiographies collaborées »,

(*collaborative autobiographies*) qui désignent des œuvres développées en collaboration entre un sujet autochtone et un éditeur, souvent allochtone, retranscrivant et réorganisant la parole du sujet⁹⁶. Les différentes natures de ces œuvres seront prises en compte, notamment en ce qui concerne la voix de l'éditeur et son rôle dans la production du témoignage.

Les autobiographies et témoignages d'acteurs de l'éducation « indienne » allochtones seront également utilisés : les rapports officiels de missionnaires, l'autobiographie de Stephen Return Riggs *Mary and I: Forty Years with the Sioux* (1880) ; celle de son fils, Thomas L. Riggs, *Sunset to Sunset: A Lifetime with My Brothers, the Dakotas* (1958) ; et celle du Colonel Richard Henry Pratt, *Battlefield and Classroom: An Autobiography* (2004).

A ces écrits s'ajoutent des entretiens d'histoire orale issus de sources différentes : l'American Indian Research Project (AIRP) du Centre d'histoire orale du Dakota du Sud de l'Université du Dakota du Sud à Vermillion, le Warrior Women Oral History Project (WWOHP), et des entretiens que j'ai conduits. Tous adoptent une méthodologie de l'entretien relativement similaire, à savoir une méthode semi-directive visant à guider la parole sans pour autant la brider. Premièrement, l'AIRP a été créé à la suite d'un appel lancé par la philanthrope étasunienne Doris Duke dans les années 1960 pour réunir des documents relatifs à « l'histoire indienne du point de vue indien »⁹⁷, en particulier des entretiens d'histoire orale. Les premiers contacts avec les nations autochtones furent entrepris dès 1967 par des chercheurs du département d'histoire de l'Université du Dakota du Sud qui collectèrent des centaines d'entretiens en peu de temps. De ces premières rencontres Herbert T. Hoover et Joseph H. Cash publièrent une anthologie, *To Be An Indian: An Oral History* (1971). En tout et pour tout, l'AIRP compte aujourd'hui une bibliothèque de plus de 2300 entretiens semi-directifs, couvrant une période d'une quarantaine d'années (1960-2000), tous conservés au Centre d'histoire orale de

⁹⁶ Pour une étude approfondie du genre en français, voir Lionel Larré, *Autobiographie amérindienne : pouvoir et résistance de l'écriture de soi* (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2009). Voir également Arnold Krupat, *Native American Autobiography: An Anthology* (Madison: University of Wisconsin Press, 1994).

⁹⁷ Propos rapportés par le directeur du Centre d'histoire orale de l'Université du Dakota du Sud (propriétaire des collections de l'AIRP), Dr. Samuel Herley, lors d'échanges avec l'auteure en 2016.

l'Université du Dakota du Sud à Vermillion. Il fait maintenant partie de la collection plus large du South Dakota Oral History Project (SDOHP) qui recueille des entretiens traitant de l'histoire du Dakota du Sud et des Grandes Plaines. De son côté, le WWOHP est issu d'un projet documentaire initié par Dr. Elizabeth Castle, *Warrior Women* (2019) et collecte des entretiens d'histoire orale de militants du mouvement Red Power des années 1970. Il se compose d'une dizaine d'entretiens vidéo, principalement de femmes impliquées dans le mouvement. Le but de ce projet est défini en ces termes : « to not only record these histories, but to make them accessible to those who need it most—the frontline communities, organizers on the ground, and educators working toward decolonization and anti-racism in the classroom. We're putting history back in the hands of its makers »⁹⁸.

Enfin, les entretiens conduits dans le cadre de cette thèse se sont déroulés au cours de deux voyages de terrains financés par l'Institut des Amériques, la Fondation George Lurcy, et la Commission Fulbright en 2019 et en 2021. Le premier, effectué en 2019 à Pierre et sur les réserves de Pine Ridge et Rosebud a permis d'établir des contacts avec les acteurs de l'éducation autochtone ainsi qu'au sein des deux universités tribales Oglala Lakota College et Sinte Gleska University. Au cours de ce mois passé sur place, j'ai tenu un journal de bord, sous la forme d'un carnet et d'enregistrements vocaux quotidiens, permettant de rendre compte de conversations informelles, d'entretiens anonymes, et de réflexions générales. Beaucoup a été appris de ces échanges furtifs, de conversations agréables avec des bibliothécaires, des anciens élèves d'écoles communautaires autochtones, des travailleurs sociaux, des parents, des anonymes. Cette première expérience sur le terrain, et la tenue de ce journal, ont ainsi permis d'orienter cette recherche vers sa forme finale. Le deuxième terrain effectué, cette fois de cinq mois, a eu lieu au sein du Centre d'histoire orale de l'Université du Dakota du Sud. Il avait pour objectif la conduite d'entretiens d'histoire orale en terre d/n/lakota ainsi que de suivre des cours spécifiquement liés à l'histoire et aux études autochtones de l'État. Malheureusement, le contexte de la pandémie mondiale de coronavirus ne m'a pas permis

⁹⁸ « Warrior Women Project ». <https://steve-white-nz3n.squarespace.com>. Consulté le 18 août 2021.

de me rendre sur les réserves comme prévu. Seulement trois entretiens formels sur le campus de l'Université du Dakota du Sud et de l'université tribale de Sinte Gleska ont pu être réalisés auprès de personnels et étudiants d/n/lakotas. Malgré tout, les discussions ainsi enregistrées, et les divers échanges plus informels qui ont rythmé mon quotidien à Vermillion recèlent des informations précieuses qui m'ont permis de développer cette étude.

À l'étude de ces témoignages s'ajoute l'analyse de sources gouvernementales et militantes issues des différents niveaux de gouvernance impliqués dans l'éducation des autochtones au Dakota du Sud (et dans le pays de manière générale). Au niveau fédéral, les projets de lois et rapports de commissions parlementaires ainsi que tout document relatif au militantisme autochtone sur la scène nationale (rapports de la National Indian Education Association ou du National Congress of American Indians, pour ne nommer qu'eux) seront utilisés. De plus, cette recherche s'appuiera grandement sur les rapports de missionnaires, agents indiens et autres acteurs de l'éducation contenus dans les *Annual Reports of the Commissioner of Indian Affairs*, notamment dans la première partie de cette étude. En effet, ces sources contiennent une multitude de points de vue sur les affaires indiennes et permettent de mieux comprendre les motivations et conséquences des politiques fédérales sur le terrain. Au niveau de l'État, j'analyserai également les textes de lois relatifs à l'éducation issus du département de l'éducation « indienne », du département des relations tribales, et du département de l'éducation. Au niveau local, et lorsque ceci sera pertinent, je me pencherai sur les accords possibles entre districts scolaires et gouvernements tribaux. Enfin, au niveau des réserves et gouvernements tribaux seront étudiés projets de lois, codes de l'éducation et tout document relatif à la mise en place concrète d'un système d'éducation communautaire.

De plus, le corpus de cette thèse se compose d'une analyse comparative d'outils pédagogiques et de programmes mis en place dans les écoles fédérales « indiennes », communautaires autochtones, privées et publiques du Dakota du Sud et au-delà. Il semble important de comparer, lorsque ceci est possible et pertinent, les contenus et outils éducatifs utilisés dans les écoles principalement dédiées aux élèves autochtones à ceux utilisés dans d'autres types d'institutions de l'État, ou au niveau national. Divers manuels

scolaires d'histoire étasunienne et/ou du Dakota du Sud seront donc analysés : *Elementary History of the United States* (1870) de G. P. Quackenbos, *A Condensed School History of the United States* (1871) de William Swinton, *Popular School History of the United States* (1881) de John J. Anderson, *History of the United States* (1885) d'Alexander Johnston, *Stories of Our Country* (1887) de James Johonnot, *Short History of the United States* (1890) de Horace E. Scudder, *Beginner's American History* (1893) de D. H. Montgomery, *A History of the United States for Schools* (1899) de John Fiske, *McMaster's Primary History of the United States* (1901) de John Bach McMaster, *A History of the United States for Schools* (1919) d'Andrew McLaughlin et Claude Halstead Van Tyne, *Since We Became a Nation* (1934) de Daniel C. Knowlton et Mary Harden, *The American Adventure: A History of the United States* (1957) de Bertrand M. Wainger, quatre éditions de *The American Pageant: A History of the Republic* (1961, 1966, 1971, 2008) de Thomas A. Bailey, *The American Experience* (1975) de Robert F. Madgic *et al.*, *The Americans: A Brief History* (1976) de Henry F. Bedford, Trevor Colbourn, deux éditions de *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People* (2010, 2015) d'Alan Brinkley, *American History* (2008) de Robert Dalleck *et al.*, *Give Me Liberty! An American History* (2011-2019) d'Eric Foner, *American Journey: A History of the United States* (2010) de David Goldfield *et al.*, et *The American Pageant* (2008) de David M. Kennedy, Lizabeth Cohen et Thomas A. Bailey. Le choix de ces manuels s'est fait en fonction de deux critères : pour les plus anciens, il a été conditionné à leur disponibilité dans les archives de l'Université du Dakota du Sud et aux mentions faites dans les rapports de terrain de l'époque ou directives gouvernementales. Pour les plus récents, leur sélection a été effectuée selon leur accessibilité et leur popularité, deux critères allant généralement de pair. Il est en effet difficile de définir exactement quels manuels sont utilisés dans les écoles du Dakota du Sud car chaque établissement choisit l'ouvrage qu'il souhaite proposer à ses élèves. Néanmoins, il est possible de savoir quels manuels circulent au niveau national et donc d'en déduire qu'ils sont également utilisés au Dakota du Sud (l'État ne fournissant plus de liste précise des manuels autorisés). L'utilisation de certains d'entre eux a été confirmée lors de conversations avec des acteurs de l'éducation sur place.

Lorsque ceci a été possible, j'ai souhaité comparer différentes éditions d'un même ouvrage afin de rendre compte d'évolutions possibles dans leurs contenus.

Cette analyse de manuels permettra d'établir une certaine tendance au niveau national de ce qui a été compris comme primordial pour l'enseignement de l'histoire des élèves. À cette étude s'ajoute l'analyse des contenus des objectifs scolaires en sciences sociales de la majorité des États pour déterminer quels sont les attendus de chaque État en matière d'éducation primaire et secondaire, et les comparer aux attendus du Dakota du Sud.

Enfin, le corpus de cette thèse comprend également l'étude d'objectifs scolaires alternatifs développés en partenariat entre des militants autochtones, les gouvernements tribaux du Dakota du Sud et le département des affaires indiennes de l'État. Ces objectifs scolaires, intitulés les *Oceti Sakowin Essential Understandings Standards (OSEUS)*, ont pour vocation d'être utilisés dans les écoles communautaires autochtones et publiques de l'État, avec leur complément, le Wolakota Project, qui rassemble des outils pédagogiques permettant la mise en place de ces objectifs alternatifs (entretiens d'histoire orale, activités...). Un détour auprès d'outils similaires développés dans d'autres États voisins sera également proposé afin de replacer les *OSEUS* dans un contexte plus large de création de contenu alternatif décolonial.

Plan de la thèse

Le déroulé de cette thèse s'effectue selon un axe chronologique. Dans un premier temps, cette étude traitera du XIX^e siècle et de la mise en place d'un système d'éducation missionnaire en terres d/n/lakota, conséquence d'efforts coloniaux graduels pour évangéliser, « civiliser », et prendre le contrôle de la région. Cette partie traitera des philosophies d'éducatrices d/n/lakota et occidentales s'étant confrontées et des rapports de force ayant découlé de cette cohabitation. Tout au long de cette partie, il sera principalement question d'étudier les relations et rapports à l'éducation et à l'histoire qui

se sont établis entre communautés d/n/lakota et missionnaires étasuniens, étude ici menée sous l'angle de la résistance, de la négociation, et du tâtonnement.

La deuxième partie de cette thèse traitera ensuite du déracinement de l'éducation par l'entreprise coloniale étasunienne et de l'institutionnalisation d'un système scolaire fédéral « indien ». Cette partie rendra ainsi compte non seulement des efforts fédéraux et de l'État pour assimiler et traiter le « problème Indien », mais également de la réponse militante d/n/lakota face à cette accélération du processus de « civilisation » et d'éradication de la spécificité autochtone. Il sera ici question de retracer une longue tradition militante autochtone, forgée en partie dans les pensionnats fédéraux, face aux incohérences du gouvernement fédéral quant à l'éducation de ses élèves autochtones. Cette partie sera principalement marquée par l'idée d'une remise en question perpétuelle de la place qu'occupaient les Autochtones dans la société et culture étasuniennes, et de la manière dont ils furent représentés dans le récit historique dominant.

Enfin, alors que la première moitié du XX^e siècle représente une accélération du processus de colonisation étasunien sur les peuples autochtones, cette période marque également l'essor d'un discours et de pratiques décoloniales importantes qui continuent aujourd'hui d'influencer l'enseignement des enfants autochtones dans les écoles du Dakota du Sud et la compréhension même de l'histoire de l'État. Ainsi la troisième partie de cette thèse rendra compte de l'entreprise décolonisatrice de l'éducation mise en place à partir des années 1950 et grâce aux efforts constants des militants autochtones de l'éducation, au Dakota du Sud comme sur la scène nationale. Cette partie sera l'occasion d'étudier la mise en place d'un système scolaire communautaire sous le contrôle de nations autochtones autonomes, l'adoption d'une politique nationale d'autodétermination en faveur des peuples autochtones, la possibilité d'une réappropriation du discours historique au sein de ces établissements, et de manière plus générale la fragmentation de l'historiographie qu'illustre la période contemporaine. De même, il sera ici question de confronter ces mouvements à un contexte plus large de tentatives d'uniformisation des écoles publiques forçant les Autochtones à créer leurs propres « espaces de différence » desquels peuvent découler les prémices d'une éducation et d'une histoire décolonisées.

PARTIE 1 – Négociations et résistances, 1865 – 1889

En 1863 John P. Williamson, missionnaire protestant mandaté par l’American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM), s’établit au sein de la nouvelle réserve de Crow Creek, sur la rive est du fleuve Missouri, en plein Territoire du Dakota. Williamson était le fils d’un missionnaire pionnier dans la région, Dr. Thomas S. Williamson, qui avait établi avec sa famille et d’autres missionnaires protestants la mission de Lac-qui-parle, à l’ouest du Minnesota, en 1835, avec pour objectif de « d’abord les [les Dakotas] transformer en un peuple chrétien puis en un peuple civilisé »¹. John P. Williamson, qui avait grandi au plus près des Dakotas, devint plus tard un interlocuteur privilégié du gouvernement étasunien dans ses négociations avec les *oyates* dakotas de l’Oceti Sakowin, notamment après leur bannissement du Minnesota en 1862. En effet, à la suite des traités de Traverse des Sioux et Mendota signés en 1851 par les *oyates* mdewakanton, wahpekute, wahpeton et sisseton, et le gouvernement étasunien, les signataires dakotas avaient cédé de larges étendues de territoire contre la promesse de

¹ Dans le texte : « first to make them a [c]hristian and secon[d]ly a civilized people ». Cité dans Linda M. Clemmons, *Conflicted Missions: Faith, Disputes, and Deception on the Dakota Frontier* (St Paul: Minnesota Historical Society Press, 2014), 44.

compensations, d'éducation, et de protection du gouvernement fédéral. À la table des négociations s'étaient présentées des nations affaiblies par la disparition de leurs moyens de subsistance traditionnels, entre autres le bison, résultat d'une pression grandissante de la colonisation euro-étasunienne dans la région. Les Dakotas devinrent alors grandement dépendants des rations du gouvernement fédéral, et furent contraints d'accepter un mode de vie sédentarisé sur les réserves qui leur furent attribuées.

Au début des années 1860, et alors que le contexte de la guerre de Sécession captiva l'attention du gouvernement fédéral, celui-ci prit du retard sur ses paiements et négligea les accords passés dix ans plus tôt. De plus, la période fut marquée par de longs mois de sécheresse qui rendirent toute entreprise agricole difficile, et plaça les signataires des traités dans une position d'extrême vulnérabilité. Des tensions se développèrent entre Dakotas et colons, et rapidement des violences éclatèrent entre les deux camps, impliquant l'action des forces armées de l'Union, résultant en la capitulation des guerriers dakotas et l'exécution de trente-huit d'entre eux à Mankato. Cet épisode marquait alors la plus importante exécution collective de l'histoire étasunienne². Les tensions furent telles que, face aux demandes des colons « [d'] exterminer ou relocaliser » les Dakotas, le Congrès exigea en 1863 l'abrogation de tous les traités conclus avec ces *oyates* et leur relocalisation au-delà des limites de l'État³. Alors que certains groupes s'exilèrent au Canada, la majeure partie des communautés visées s'installèrent à l'ouest, au Dakota, principalement à Lake Traverse et Crow Creek. Avec eux voyagèrent également des familles de missionnaires presbytériens, parmi lesquels se trouvait John P. Williamson, qui construisit sa mission à

² L'histoire de cette période est sujette à controverse dans l'historiographie de la région, comme en attestent les différents noms attribués aux événements de 1862 : La Guerre de Little Crow, la Révolte Sioux/Dakota, la Guerre US-Dakota de 1862, ou les Dakota 38+2. Auprès des descendants des Dakotas exilés, la mémoire de ces événements reste très vive et fut mentionnée dans la majeure partie de mes échanges avec des D/N/Lakotas sur le terrain pour illustrer l'invisibilisation des Autochtones dans l'histoire étasunienne, notamment lorsque celle-ci remet en question la glorification de certains héros nationaux (ici Abraham Lincoln). Récemment, le lourd héritage de ces événements a inspiré la création du documentaire *Dakota 38* qui suit un groupe de D/N/Lakotas qui reviennent sur les pas de leurs ancêtres en reliant Lower Brule à Mankato. <http://www.smoothfeather.com/dakota38>. Consulté le 20 janvier 2022.

³ Le Gouverneur du Minnesota, Alexander Ramsay, fut l'un des premiers à s'exprimer en ce sens lorsqu'il déclara : « The Sioux Indians of Minnesota must be exterminated or driven forever beyond the borders of the State ». Cité dans Howard J. Vogel, « Rethinking the Effect of the Abrogation of the Dakota Treaties and the Authority for the Removal of the Dakota People from their Homeland », *William Mitchell Law Review* 39 (2013): 548.

l'agence de Crow Creek. En 1865, aidé par d'autres missionnaires et des Dakotas convertis au christianisme, il ouvrit la première école « indienne » sur le Territoire du Dakota. Dans son rapport annuel au commissaire des affaires indiennes, l'agent J. M. Stone commentait alors : « [John P. Williamson] is doing much to improve the moral and intellectual condition of the Indians »⁴. Le rôle des missionnaires envoyés auprès des nations autochtones s'étendait bien au-delà du prosélytisme, et faisait alors partie intégrante d'une politique plus large de remodelage des sociétés autochtones servant à faciliter la colonisation du territoire et l'expansion de l'influence étasunienne. L'école de Crow Creek fut la première manifestation de cette politique dans la région de l'actuel Dakota du Sud, et devint, comme de nombreuses autres écoles construites par la suite, le théâtre d'une rencontre de cultures et de philosophies d'éducation fondamentalement différentes. Ces premières années furent ainsi marquées par le tâtonnement et l'appropriation, la négociation entre demandes et attentes autochtones, les objectifs des missionnaires, et l'intérêt grandissant du gouvernement fédéral.

Afin de comprendre les enjeux qui motivèrent les différents acteurs de cette histoire, il est nécessaire de comprendre le contexte culturel dans lequel ces institutions se développèrent. En effet, et contrairement aux idées circulant à l'Est et en Europe de sociétés primitives sans culture ni structure, les nations de l'Oceti Sakowin fonctionnaient selon des savoirs ancestraux complexes et bien définis qui se reflétaient dans la structuration et le contenu de l'éducation de leurs enfants. De même, ces savoirs donnèrent forme à des méthodes spécifiques d'historiographie et de transmission de l'histoire basées sur l'oralité. Lorsque les colons euro-étasuniens s'installèrent au Dakota en tant qu'ambassadeurs de sociétés prétendument supérieures, ceux-ci confrontèrent leur allégeance au verbe écrit à la tradition orale autochtone. S'ensuivit une longue période d'adaptation durant laquelle les missionnaires chrétiens catholiques et protestants s'attelèrent à comprendre les D/N/Lakotas afin de mieux les convertir, avant d'envisager de les « civiliser ». Consciemment ou non, ceux-ci furent des acteurs importants de

⁴ United States Office of Indian Affairs, *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, For the Year 1865* (Washington D.C.: Government Printing Office, 1865), 229. Les publications annuelles du rapport seront référencées ci-après sous l'acronyme *ARCIA*.

l'entreprise coloniale étasunienne. Alliés tantôt du gouvernement, tantôt des nations autochtones qu'ils servaient, les missionnaires construisirent des écoles qui devinrent des espaces stratégiques de colonisation et de résistance pour le gouvernement et les nations autochtones. Les écoles devinrent d'autant plus essentielles à la réussite d'une telle entreprise que le gouvernement s'octroya un rôle de plus en plus important dans l'éducation des jeunes Autochtones. Au sein de ces établissements l'histoire devint, elle aussi, un outil déterminant pour la réussite de l'invasion coloniale étasunienne.

CHAPITRE 1 – « The whole village raised the child »⁵: philosophies d'éducation et transmission de l'histoire de l'Oceti Sakowin

Bien que cette étude commence avec la construction d'une école missionnaire étasunienne, cela ne signifie pas que l'éducation était inexistante au sein des nations de l'Oceti Sakowin avant l'arrivée des colons européens. Cette croyance, longtemps entretenue dans l'historiographie des relations entre nations autochtones et empires coloniaux, présenta les savoirs autochtones comme simplistes, primitifs, ou inutiles⁶. On trouve par exemple, dans certains manuels d'histoire étasunienne de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle des affirmations similaires à celle-ci : « [t]hey built no cities, made no great inventions, knew nothing of books, and led a rude and wandering life », suggérant l'absence de sociétés aux cultures complexes⁷. Ces représentations se retrouvèrent également sur le terrain, comme dans les rapports officiels de Newton Edmunds, gouverneur et surintendant des affaires indiennes du Dakota qui, en 1867, utilisa le terme de « savoir utile » (*useful knowledge*) pour parler des savoirs acquis dans les écoles missionnaires, à l'inverse des savoirs acquis par les enfants autochtones auprès de leur communauté⁸. Tout au long de l'histoire de la colonisation étasunienne auprès des

⁵ Joseph M. Marshall III, *Crazy Horse Weeps: The Challenge of Being Lakota in White America* (Golden: Fulcrum Publishing, 2019), 7.

⁶ Donald A. Grinde Jr., « Taking the Indian Out of the Indian: U.S. Policies of Ethnocide through Education », *Wicazo Sa Review* 19, no. 2, Colonization/Decolonization I (2004): 25.

⁷ Alexander Johnston, *History of the United States* (New York: Henry Holt & Co, 1885), 1.

⁸ *ARCIA*, 1867, 226.

D/N/Lakotas, cette croyance servit à légitimer la construction d'écoles et l'imposition d'un modèle d'éducation occidentale et d'une historiographie eurocentrée. En 1902, dans son autobiographie *Indian Boyhood*, le médecin et intellectuel dakota Charles Eastman écrivit alors :

It is commonly supposed that there is no systematic education of the children among the aborigines of this country. Nothing could be farther from the truth. All the customs of this primitive people were held to be divinely instituted, and those in connection with the training of children were scrupulously adhered to and transmitted from one generation to another⁹.

C'est dans cet ouvrage, et dans son autobiographie suivante, *From the Deep Woods to Civilization* qu'Eastman expliqua en détails les différences qui existaient entre son éducation dakota et l'éducation occidentale, précisant tout du long que chacune était destinée à une vie bien précise : l'une le « préparant minutieusement à une vie complète dans la nature », et l'autre lui offrant les clés nécessaires à la compréhension des « savoirs des hommes blancs »¹⁰. Ce qui frappe alors dans les écrits d'Eastman est l'absence de hiérarchie entre les types d'éducation, approche qui différait des conceptions habituelles suggérant que seule la forme d'éducation occidentale était légitime. David H. Dejong dans son étude de l'histoire de l'éducation « indienne » aux États-Unis, remarque :

With few exceptions the written history of Indian education relates attempts to apply a white man's education and educational processes to the American Indian. Most federal and state initiatives focused on changing the Indian without allowing for cultural differences or taking into account traditional Indian patterns and practices. It is important to note that every human society has its own means of preparing children for adult participation in that society. Prior to the coming of the white man and the imposition of the Euro-American educational system, the many Indian nations had their own very diverse educational systems, but all were geared to giving education informally to parents, relatives, elder members of the tribe, and religious and social groups¹¹.

La vision étroite qu'adoptèrent les colons de ce qui constituait alors le savoir légitime faisait partie intégrante de la politique coloniale d'extermination et de remplacement de la différence autochtone. Celle-ci se heurta néanmoins à la réalité d'un monde d/n/lakota aux coutumes et philosophies complexes qui furent de formidables obstacles à la réussite de

⁹ Charles Eastman, *Indian Boyhood* (1902; Digireads.com, 2004), chap. 2, Ebook.

¹⁰ Dans le texte : « thus I was trained thoroughly for an all-round out-door life and for all natural emergencies ». Charles Eastman, *From the Deep Woods to Civilization* (1916; Boston: Little, Brown, & Cie, 1916), 5, 18.

¹¹ David H. Dejong, *Promises of the Past: A History of Indian Education in the United States* (Golden: North American Press, 1993), 3.

la colonisation dans la région. Afin de mieux comprendre quels enjeux accompagnèrent la création des premières écoles « indiennes » au Dakota, il est d'abord nécessaire de s'intéresser aux cultures au sein desquelles les missionnaires et le gouvernement tentèrent de s'implanter. Cette philosophie et ces traditions étaient, entre autres, centrées autour du concept d/n/lakota de *mitakuye oyasin*, de relationnalité, ou « toutes mes relations », et ordonnaient la vie sociale, politique, culturelle et spirituelle de l'Oceti Sakowin lorsque les colons euro-étasuniens tentèrent d'envahir leur territoire. Ces savoirs étaient localisés et dépendant de l'environnement immédiat des *oyates*, et se manifestaient au quotidien sous la forme de cercles sacrés et autres abstractions ou objets à la portée hautement symbolique. De plus, et en accord avec ce principe de relationnalité, les savoirs fondamentaux se transmettaient à travers la tradition orale impliquant la communauté entière dans l'éducation des enfants. L'historiographie et la transmission de l'histoire étaient elles aussi influencées par le concept de *mitakuye oyasin* et la structuration des savoirs qui en découlèrent.

1. *Mitakuye oyasin* : la relationnalité dans l'éducation de l'Oceti Sakowin

En 2001, dans un essai intitulé « Memories », Lydia Whirlwind Soldier se souvient de son expérience d'élève au pensionnat catholique de St Francis, sur la réserve de Rosebud :

The children at the school would learn to compete for affection or attention or simply to be recognized. A Lakota society that valued cooperation was losing its children to the teachings of competition, to the philosophy that one should strive to be better than her brothers and sisters. The concept of Mitakuye Oyasin, the Lakota philosophy of relationship, would lose its meaning for many of the children¹².

À travers son témoignage, la poétesse sicangu rendait ainsi compte de l'incompatibilité des philosophies occidentales d'éducation avec les savoirs d/n/lakotas privilégiant les relations et les liens avec l'autre, et traitait de l'effet néfaste de l'éducation étasunienne sur l'évolution de la culture d/n/lakota aux XX^e et XXI^e siècles. Le principe de *mitakuye oyasin*, signifiant la connexion qui relie la terre et tous les êtres vivants entre eux représentait alors, selon Mark Ruml : « a fundamental cosmological orientation that forms

¹² Lydia Whirlwind Soldier, « Memories », dans *Shaping Survival: Essays by Four American Indian Tribal Women*, dir. Jack W. Marken et Charles L. Woodard (Lanham: The Scarecrow Press, 2001), 166-167.

the basis of how human beings, ideally, should think, act, and relate to one another, to the natural world, and, ultimately, to the cosmos, the totality »¹³. Ce concept basé sur la relationnalité constituait une vision du monde qui se représentait tous les êtres vivants, humains et non-humains, comme étant connectés et faisant partie d'un tout unifié. Cette vision du monde différait et diffère encore grandement de la compréhension occidentale de la place des êtres humains dans l'univers :

In Western philosophy and thought there is a tendency, based on biblical and Cartesian notions, to separate humans from the rest of the world as superior, distanced, objective, third-party observers rather than acknowledging that humans are part of a system or web of relations and experience. Humans are encompassed and enmeshed within the universe rather than outside or above it. In this interconnected web of life humans are dependent upon everything else as interrelated parts of a system¹⁴.

Cette « toile de vies interconnectées », comme le souligne David Posthumus dans son étude de l'ontologie lakota *All My Relatives*, était le principe fondateur offrant unité et cohésion aux sociétés de l'Oceti Sakowin. Les liens que les Autochtones entretenaient avec leur environnement encadraient alors l'éducation des plus jeunes et influençaient autant les méthodes de transmission des savoirs que le contenu des enseignements.

Unité et cohésion de l'Oceti Sakowin

Dans le monde traditionnel d/n/lakota, la société humaine n'avait ainsi de sens que parce qu'elle était reliée au monde non-humain qui l'entourait et avec lequel elle partageait ses attributs. C'est ce que l'anthropologie moderne qualifia de culture animiste : la croyance en un esprit, une âme (du latin *animus*), présente chez tous les êtres vivants, brouillant les limites entre nature et culture¹⁵. Cette vision fut alors confrontée au rapport qu'entretenaient les colons européens avec la nature lors de leur arrivée sur le continent nord-américain. Luther Standing Bear écrivit à ce propos dans *Land of the Spotted Eagle* :

Every true student, every lover of nature has 'the Indian point of view,' but there are few such students, for few white men approach nature in the Indian manner. The Indian and

¹³ Mark Ruml, « Mitákuye Owás'į (All My Relatives): Dakota Wiconi (Way of Life) and Wicozani Waste (Well-Being) », *Aboriginal Policy Research Consortium International* (2010): 187.

¹⁴ David Posthumus, *All My Relatives: Exploring Lakota Ontology, Belief, and Ritual* (Lincoln: University of Nebraska, 2018), 34.

¹⁵ C'est là le propos de l'œuvre de Philippe Descola, *Par-delà nature et culture* (Paris : Gallimard, 2005).

the white man sense things differently because the white man has put distance between himself and nature; and assuming a lofty place in the scheme of order of things has lost for him both reverence and understanding¹⁶.

L'auteur lakota soulignait alors la différence qui existait entre la perception de la nature des Autochtones et des colons : les premiers avaient conservé un rapport direct avec la nature, en lisaient les signes pour évoluer dans leur monde (les traces, les odeurs, les textures) alors que les seconds s'en étaient détachés et ne s'intéressaient plus qu'aux représentations de la nature, aux mots qui étaient utilisés pour la décrire, comme le philosophe Michel Serres l'écrivit : « Je vois, j'entends, je sais le monde empaqueté de mots, de phrases, d'images. Nous mettons les oiseaux dans des cages, les poissons en aquarium [...] toutes les choses du monde en prison sous les mots, enfermées derrière leurs barreaux »¹⁷. Cette distance qui fut ainsi établie entre l'homme blanc et la nature empêchait celui-ci de considérer ce qui l'entourait comme digne de respect, et cela incluait les hommes qu'il considérait comme « différents », c'est-à-dire, entre autres, les Autochtones¹⁸.

Au contraire, au-delà de l'idée de connexion, l'ontologie d/n/lakota du XIX^e siècle qui se confronta à celle des colons étasuniens, attribuait des qualités perçues généralement comme intrinsèquement humaines aux autres êtres vivants. Charles Eastman écrivit en 1911 à ce propos : « we believed that the spirit pervades all creation and that every creature possesses a soul in some degree, though not necessarily a soul conscious of itself. The tree, the waterfall, the grizzly bear, each is an embodied Force, and as such an object of reverence »¹⁹. De même, Standing Bear expliquait en 1931 dans *My Indian Boyhood* : « in a measure we sensed the energy and power in every common thing about us, and so we looked at the trees, the cliffs, the streams, the stones, the birds, and everything else, and wished for power »²⁰. Les deux intellectuels soulignaient alors le pouvoir de tout être, de toute entité naturelle cohabitant avec l'Oceti Sakowin. De ce fait, la nature devint objet de respect et de révérence et un exemple à suivre, et fut enseignée comme telle aux membres

¹⁶ Luther Standing Bear, *Land of the Spotted Eagle* (1933; Lincoln: Bison Books, 2006), 195-196.

¹⁷ Michel Serres, *Biogée* (Paris : Le Pommier, 2010), 46-47.

¹⁸ Cette idée est extraite d'une communication de Lionel Larré intitulée « Reading Nature, Literally » donnée dans le cadre de la conférence internationale « Reading Nature » le 16 décembre 2011 à Madrid.

¹⁹ Charles Eastman, *The Soul of the Indian* (1911; Gutenberg Ebook, 2008), 16.

²⁰ Luther Standing Bear, *My Indian Boyhood* (1931; Lincoln: University of Nebraska Press, 1988), 159.

de la communauté. Selon David Posthumus, cette ontologie animiste correspondait à la volonté de vivre au sein d'une communauté composée d'espèces multiples, la plupart non-humaines mais devant être respectées de manière égale, tout être vivant ayant son propre rôle dans l'univers²¹. Cette conception découlait d'une volonté de comprendre, non pas les rouages du monde sensible en vérités générales, mais de donner un sens et une portée aux expériences individuelles et collectives de la communauté. Derrière cette ontologie se cachait alors le principe « d'univers moral » que le théologien et militant hunkpapa Vine Deloria Jr. développa dans son essai « If You Think About It, You Will See That It Is True » :

The real interest of the old Indians was not to discover the abstract structure of physical reality but rather to find the proper road along which, for the duration of a person's life, individuals were supposed to walk. This colorful image of the road suggests that the universe is a moral universe. That is to say, there is a proper way to live in the universe: there is a content to every action, behavior, and belief. The sum total of our life experiences has a reality. There is a direction to the universe, empirically exemplified in the physical growth cycles of childhood, youth, and old age, with the corresponding responsibility of every entity to enjoy life, fulfill itself, and increase in wisdom and the spiritual development of personality. Nothing has incidental meaning and there are no coincidences²².

Cet « univers moral », décrit également comme « univers vivant » (*living universe*), régi par l'expérience et la connaissance de l'environnement immédiat des D/N/Lakotas, permit ainsi d'envisager le monde comme un réseau de relations nécessitant un équilibre. En effet, cette ontologie postulait une certaine notion d'égalité entre les différents êtres vivants, l'absence d'une hiérarchie particulière qui placerait l'humain au-dessus des autres²³. Vine Deloria Jr. écrivait à ce propos :

The Sioux, as well as other tribes, interpreted the scheme of life as leading eventually to the production of human beings. Unlike Western religion and philosophy, however, the fact that humankind had been the final product of the purposeful life force did not make them the crown of creation. Coming last, human beings were the "younger brothers" of the other life-forms and therefore had to learn everything from these creatures. Thus human activities resembled bird and animal behavior in many ways and brought the unity of conscious life to an objective consistency²⁴.

²¹ Posthumus, *All My Relatives*, 25.

²² Barbara Deloria, Kristen Foehner, et Sam Scinta, dir., *Spirit and Reason: The Vine Deloria, Jr., Reader* (Golden: Fulcrum Publishing, 1999), chap. 4, Ebook.

²³ Posthumus, *All My Relatives*, 24.

²⁴ Deloria, Foehner, et Scinta, *Spirit and Reason*, chap. 4.

Deloria expliquait que, conformément au principe de relationnalité de tous les êtres, les philosophies d/n/lakotas ne considéraient pas l'homme comme supérieur au reste du monde. Ce constat se retrouvait dans les écrits de nombreux Autochtones tout au long du XX^e siècle. Par exemple, Luther Standing Bear écrivit dans sa troisième autobiographie : « all this was in accordance with the Lakota belief that man did not occupy a special place in the eyes of Wakan Tanka, the Grandfather of us all. I was only a part of everything that was called the world. I can now see that humaneness is not a thing which can be ordered by law. It is an ideal to be lived »²⁵. De même, en 1995, le militant de l'American Indian Movement (AIM) Russell Means expliquait dans son autobiographie *Where White Men Fear To Tread* :

For millennia, we Indians lived as part of the earth. We were part of the prairies and the forests and the mountains. We knew every blade of grass, every plant, every tree. We knew the winds and the clouds, the rivers and the lakes. We knew every one of the creatures that fly and crawl and burrow and run and swim—all our relatives with whom we share this earth. We are part of the earth, but not the most important part²⁶.

Cette conception de la place de l'être humain dans l'univers moral d/n/lakota était, comme le montrent ces extraits, ancrée dans la terre, remplaçant ainsi l'environnement immédiat des *oyates* au centre de leur compréhension du monde basée sur l'expérience.

Une éducation située et la centralité de la terre

Luther Standing Bear fit régulièrement référence à la centralité de la terre dans la culture lakota : « we are of the soil and the soil is of us. We love the birds and beasts that grew with us on this soil. They drank the same water we did and breathed the same air. We are all one in nature », ou encore « the American Indian is of the soil, whether it be the region of forests, plains, pueblos, or mesas. He fits into the landscape, for the hand that fashioned the continent also fashioned the man for his surroundings. He once grew as naturally as the wild sunflowers; he belongs just as the buffalo belonged »²⁷. La terre

²⁵ Standing Bear, *Land*, 22.

²⁶ Russell Means et Marvin J. Wolf, *Where White Men Fear to Tread* (New York: St Martin's Press, 1995), 14.

²⁷ Standing Bear, *Land*, 45, 247.

occupait une place au-delà de la simple notion de territorialité ou d'appartenance : la terre faisait partie de l'humain, comme l'humain faisait partie de la terre. Tout comme le principe de *mitakuye oyasin* connectait les êtres vivants entre eux, ceux-ci étaient également reliés à l'espace qu'ils occupaient, et ce dernier faisait donc partie intégrante de leur éducation. Comme l'exprime la chercheuse mohawk Sandra Styres : « land is our first teacher »²⁸. Charles Eastman, dans *From the Deep Woods to Civilization*, rendit compte de cette idée de la terre et de la nature comme premières expériences d'enseignement lorsqu'il raconta sa première expérience dans une école missionnaire : « the teacher made some curious signs upon a blackboard on the wall, and seemed to ask the children to read them. To me they did not compare in interest with my bird's-track and fish-fin studies on the sands »²⁹. Le jeune Eastman était alors incapable de comprendre les signes étranges que l'enseignante griffonnait au tableau, et ce furent ses apprentissages au contact de la nature qui revêtirent le plus de sens pour lui à cet instant. De même, Standing Bear écrivit :

Knowledge was inherent in all things. The world was a library and its books were the stones, leaves, grass, brooks, and the birds and animals that shared, alike with us, the storms and blessings of earth. We learned to do what only the student of nature ever learns and that was to feel beauty³⁰.

Les savoirs qui émanaient de la terre s'étendaient bien au-delà des apprentissages classiques dans les écoles occidentales et, selon Standing Bear, concernaient le « ressenti de la beauté ».

Contrairement à la compréhension occidentale de la terre comme source d'extraction ou objet convoité, l'ontologie d/n/lakota se représentait la terre au-delà de sa fonction matérielle et lui conférait une dimension métaphysique hautement symbolique. Vine Deloria Jr. l'expliquait en ces mots : « There were basically three major manifestations of space in the Sioux universe: the ceremonial directions; the sacred places that define meaning for the life around them; and the particular place that each species,

²⁸ Sandra Styres, « Land as first teacher: A philosophical journeying », *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 12, no. 6 (2011): 717. Citée dans *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View*, dir. Linda Tuhiwai Smith, Eve Tuck, et K. Wayne Yang (New York: Routledge, 2019), 1.

²⁹ Eastman, *Deep Woods*, 23.

³⁰ Standing Bear, *Land*, 194.

including particular groups of humans, comes to occupy and live in »³¹. En effet, l'espace comme lieu de vie n'en était qu'un aspect ; l'importance que revêtait l'environnement se trouvait principalement dans sa portée spirituelle, dans sa dimension sacrée. Chez les D/N/Lakotas, cette compréhension sacrée de l'unité de l'univers, le « pouvoir » ou « esprit » dont parlaient Standing Bear et Eastman, se représente par le terme de *wakq* (ou *wakan*, le « mystère ») : « it is the animating force that flows through all things »³². Là encore s'exprime le concept de relationnalité qui connecte l'univers d/n/lakota.

Cette connexion à la terre et le principe de *mitakuye oyasin* influencèrent une tradition éducative holistique dans laquelle la communauté entière et l'environnement jouaient un rôle essentiel. L'éducation des enfants de l'Oceti Sakowin avait pour but premier de les préparer à la vie en société et à la perpétuation des savoirs et traditions de la communauté. L'éducation occupait ainsi plusieurs espaces, et était confiée à plusieurs membres de la famille à divers moments de la vie des enfants, et au cours de diverses occasions. Luther Standing Bear écrivit à ce sujet :

In Lakota society it was the duty of every parent to give the knowledge they possessed to their children. Each and every parent was a teacher and, as a matter of fact, all elders were instructors of those younger than themselves. And the instruction they gave was mostly through their actions – that is, they interpreted to us through actions what we should try to do. We learned by watching and imitating examples placed before us. Slowly and naturally the faculties of observation and memory became highly trained and the Lakota child became educated in the manners, lore, and customs of his people without a strained and conscious effort. (...) This process of learning went on all the time. There was no period in the life of the Lakota child such as that referred to by some as the 'playtime' of life, when the child is growing only in body size and not in mind. Body and mind grew together³³.

Comme le soulignait Standing Bear, l'éducation des enfants lakotas (et par extension, d/nakotas) se basait sur l'observation et l'imitation, et le temps d'instruction n'était pas soumis à des horaires stricts. L'éducation se faisait principalement quand l'occasion s'y prêtait, bien souvent à l'initiative des doyens de la communauté ou des grands-parents. Cette caractéristique ressortait dans de nombreux témoignages autochtones. Par exemple, Madonna Swan décrivit : « Grandpa taught us a lot. He liked to talk about religion and

³¹ Deloria, Fohner, et Scinta, *Spirit and Reason*, chap. 4.

³² Posthumus, *All My Relatives*, 37.

³³ Standing Bear, *Land*, 13.

ceremonies, about the proper way to approach these things and the grandfathers in heaven »³⁴. De même, Russell Means témoigna :

Much later in my life, I realized Grandpa John was teaching me the Indian way of thinking, teaching me to use my imagination, to figure things out for myself, to study, and to analyze. He caused my unformed mind to frame questions—and then search out the answers. He also taught me patience. It took years to figure out some of the questions, but still more years to find the answers³⁵.

À travers cette organisation de l'éducation, les modes de transmission des savoirs de la communauté étaient adaptés à chaque enfant et besoin. L'éducation s'opérait en relation avec l'autre et ne nécessitait pas l'autorité d'un enseignant face à un groupe d'enfants, comme ce fut le cas pour l'éducation occidentale. Joseph M. Marshall III commenta :

The system depended on a one-on-one mentoring approach; essentially one mentor/teacher at a time. Although boys played with other boys, as girls played with other girls, rarely were they brought together in a group-learning environment. The only activity that could be considered consistent group learning was listening to stories, usually told by the elderly—the grandparents in the village/community hierarchy. Therefore, there was nothing like the European/Euro-American method of several children entrusted to one teacher who imparted basic lessons on behalf of parents. In pre-reservation Lakota society, in both the village and community, every adult was a teacher and mentor, whether the teaching moment was brief or extended, because practical skills, proper behavior, and respectful and courteous conduct were essential to the harmony and well-being of the family and the community³⁶.

Ce modèle d'éducation ne correspondant pas au système occidental basé sur l'instruction de disciplines clairement définies, entre quatre murs et dans un temps imparti, il manqua d'être reconnu comme tel par les colons qui côtoyèrent l'Oceti Sakowin. Pour eux, l'absence de structures dédiées équivalait à une absence d'éducation tout court. La vie en communauté n'était que « démoralisation et dégradation », comme le déplorait alors le commissaire des affaires indiennes Ezra Hayt dans son rapport annuel de 1877³⁷. Ce mépris des savoirs autochtones rendit les colons incapables de comprendre que les coutumes qu'ils observaient étaient en fait organisées selon des savoirs ancestraux qui se manifestaient sous différentes formes dans l'imaginaire et l'environnement des D/N/Lakotas. L'une de ces formes était le cercle sacré.

³⁴ Mark St Pierre, *Madonna Swan, A Lakota Woman's Story* (Norman: University of Oklahoma Press, 1991), 6.

³⁵ Means, *Where White Men*, 13.

³⁶ Marshall, *Crazy Horse*, 40-41.

³⁷ Dans le texte : « demoralization and degradation ». Cité dans Francis Paul Prucha, *The Great Father: The United States Government and the American Indian* (Lincoln: University of Nebraska, 1984), 689.

Le symbole de cette unité : le cercle sacré

Le cercle sacré (*sacred hoop*), parfois représenté comme une roue médicinale (*medicine wheel*) n'est pas un concept propre aux D/N/Lakotas et se retrouve dans d'autres cultures autochtones à travers le monde. Pour l'Oceti Sakowin, il correspond généralement à la représentation des quatre directions de l'univers (est, ouest, sud et nord), elles-mêmes rattachées à des couleurs (jaune, noir, rouge et blanc) qui peuvent représenter les différentes étapes de la vie, les quatre saisons, les quatre éléments, certains animaux sacrés ou plantes cérémonielles. Cette symbolique, que l'on retrouve dans de nombreuses œuvres d'art autochtones, se manifeste également dans la structure même des sociétés et des cultures qui l'adoptèrent, comme Vine Deloria Jr. l'expliqua :

the Plains Indians arranged their knowledge in a circular format—which is to say, there were no ultimate terms or constituents of their universe, only sets of relationships that sought to describe phenomena. No concept could stand alone in the way that time, space, and matter once stood as absolute entities in Western science³⁸.

Joseph M. Marshall III ajouta, lorsqu'il expliqua la structuration des villages lakotas :

a circular village was easier to defend in the event of attack because it was not scattered randomly. Another important reason was to acknowledge the connection to the reality of the total environment, in this case the circle. In Lakota philosophy and reality, life is a circle because it begins with something new and helpless and concludes with something old and helpless³⁹.

Marshall soulignait alors un point important, à savoir la correspondance entre réalité et philosophie, ou théorie et pratique, qui existait chez les Lakotas. Les croyances et savoirs de la communauté se diffusaient et imprégnaient chaque facette de la vie des individus et de leur culture. Avant la colonisation et la fragmentation des territoires autochtones en lots modelés sur un cadre occidental, cette compréhension circulaire du monde se manifestait non seulement dans le positionnement spatial des *tiospayes*⁴⁰ au sein de l'*oyate*, mais également dans l'organisation des savoirs, la structuration et la transmission

³⁸ Deloria, Fohner, et Scinta, *Spirit and Reason*, chap. 4.

³⁹ Marshall, *Crazy Horse Weeps*, 4.

⁴⁰ Se traduit par « famille » ou « unité familiale » en lakota.

des histoires. Le témoignage de Black Elk tel que retranscrit par Neihardt à ce propos est éclairant :

Everything the Power of the World does is done in a circle. The sky is round, and I have heard that the earth is round like a ball, and so are all the stars. The wind, in its greatest power, whirls. Birds make their nests in circles, for theirs is the same religion as ours. The sun comes forth and goes down again in a circle. The moon does the same, and both are round. Even the seasons form a great circle in their changing, and always come back again to where they were. The life of a man is a circle from childhood to childhood, and so it is in everything where power moves. Our tepees were round like the nests of birds, and these were always set in a circle, the nation's hoop, a nest of many nests, where the Great Spirit meant for us to hatch our children. But the Wasichus have put us in these square boxes. Our power is gone and we are dying, for the power is not in us any more⁴¹.

Cette vision circulaire du monde complétait ainsi l'ontologie d'n/lakota se représentant un monde harmonieux, connecté, et composé d'êtres humains et non-humains aux pouvoirs égaux. Ainsi, ni les hommes, ni le temps, ni la connaissance, ne pouvaient être envisagés indépendamment d'un tout unifié. La création et la transmission de l'histoire qui se développa au sein des nations de l'Oceti Sakowin découlait de cette relationnalité et conception animiste, circulaire et ancrée dans la terre. Ceci, comme nous allons le voir, s'opposa à la fragmentation des savoirs et des disciplines qui marquait alors l'organisation du monde et de la connaissance occidentale qui fut importée au « Nouveau Monde ».

2. Les modalités de transmission de l'histoire/des histoires

Toute communauté, toute culture développe des systèmes de préservation et de transmission des savoirs accumulés à travers le temps. Ces savoirs représentent des notions, des événements, des concepts jugés utiles pour la survie du groupe et son évolution. Il existe différentes techniques et traditions qui reflètent différentes conceptions du monde et systèmes de pensée. Lors de la colonisation du continent nord-américain, ce sont principalement deux traditions de préservation et de transmission des savoirs qui se firent face : la tradition écrite occidentale, et les traditions orales autochtones. Cette confrontation contribua aux représentations dégradantes des populations autochtones dans l'imaginaire occidental : des peuples n'ayant pas « atteint » la capacité d'écriture, des

⁴¹ John G. Neihardt, *Black Elk Speaks* (1932; Lincoln: University of Nebraska Press, 2014), chap. 17 « The First Cure », Ebook.

peuples « primitifs » donc, nécessitant d'être accompagnés et aidés pour « progresser ». Cette vision ethnocentrique de ce qui constituait le progrès et le savoir légitime servit alors de justification pour la mise en place d'un système d'éducation « indienne » aux États-Unis. Les colons euro-étasuniens passèrent ainsi à côté d'une richesse infinie de connaissances préservées dans les mémoires collectives des peuples rencontrés. Parmi ces peuples à la tradition orale, les nations de l'Oceti Sakowin développèrent des structures élaborées, et parfois institutionnalisées, de transmission des savoirs, et notamment de l'histoire de la communauté.

La tradition orale et le storytelling

Dans son étude de la tradition orale comme source historique, Jan Vansina définit le terme comme ceci : « the expression 'oral tradition' applies both to a process and its products. The products are oral messages based on previous oral messages, at least a generation old. The process is the transmission of such messages by word of mouth over time until the disappearance of the message »⁴². Deux caractéristiques fondamentales de la tradition orale sont présentées ici : comme son nom l'indique, elle se transmet oralement, et doit s'étendre sur plusieurs générations. Au sein des nations de l'Oceti Sakowin, cette transmission se faisait sous la forme de narration d'histoires, dans des contextes tantôt formels et institutionnalisés, tantôt informels. Luther Standing Bear rendit compte d'une de ces occasions formelles dans *Land of the Spotted Eagle* :

It was at these councils that we listened to wisdom and learned to regard it with esteem. Parents instructed the young to be quiet and respectful and soon they felt the importance of tribal gatherings. The old warriors retold stories that had become tribal history. Some of these stories had been told many times, but yet were never old. There were always the young to tell them to, and, besides, the people lived over their lives through the memory of great events⁴³.

Les événements relatés ici par l'auteur établissent un lien clair entre tradition orale et histoire de la nation : les histoires racontées par les anciens guerriers, répétées à plusieurs occasions, concernaient l'histoire de la communauté toute entière et influençaient la vie

⁴² Jan Vansina, *Oral Tradition as History* (Madison: The University of Wisconsin Press, 1985), 3.

⁴³ Standing Bear, *Land*, 24.

des individus la composant. La « mémoire des grands évènements », qui n'est pas sans rappeler la mémoire des « grands et merveilleux exploits » si chère à Hérodote, servait ainsi de code de conduite aux nouvelles générations de D/N/Lakotas, les guidant sur le chemin à suivre pour vivre en harmonie avec l'univers. Ces caractéristiques ne s'appliquaient pas seulement aux souvenirs des guerriers, mais aussi aux histoires considérées comme plus abstraites, comme par exemple le récit fondateur de la *White Buffalo Calf Woman*⁴⁴.

Tout au long de ce travail de thèse, une figure et histoire traditionnelle est sans cesse revenue, que ce soit dans les lectures, dans les cours suivis, ou dans les discussions avec des D/N/Lakotas sur place : celle de la *White Buffalo Calf Woman (Ptesanwin)* qui offrit la pipe sacrée (*ptehincala cannunpa*) à la nation lakota. Selon Arvol Looking Horse, dix-neuvième gardien de la pipe sacrée, cette histoire se résumait ainsi : il y a bien longtemps, les hommes abusèrent de la terre et tous les bisons disparurent. Deux éclaireurs furent envoyés pour trouver du gibier, et du haut d'une colline ils aperçurent une silhouette au loin, venir à leur rencontre. C'était une femme, portant une sorte de sacoche en peau de bison. Elle s'approcha des deux éclaireurs et leur révéla pouvoir lire dans leurs pensées et voir que l'un d'eux avait des idées nobles, et l'autre des idées impures. Elle fit signe à ce dernier de venir à elle, et celui-ci s'exécuta. Il fut alors enveloppé d'un épais nuage et se transforma en squelette. Alors, la femme s'adressa au premier éclaireur et annonça qu'elle se présenterait au village le lendemain pour offrir au peuple sa sacoche, et qu'il devait donc aller les préparer à sa venue. Celui-ci s'empressa d'annoncer la nouvelle à sa communauté et, le lendemain, la femme rejoignit le village avec sa sacoche contenant la pipe sacrée. Elle la présenta à la population et se mit à chanter aux quatre directions avant de l'allumer. Elle la confia au premier gardien, et expliqua les sept rites sacrés lakotas⁴⁵.

⁴⁴ Les traductions françaises possibles ne me semblent pas vraiment satisfaisantes pour désigner la *White Buffalo Calf Woman* : outre la traduction littérale « la femme jeune bison femelle blanche » qui est relativement ingrate, traduire par « la femme génisse blanche » occulte le fait que c'est une génisse de bison, animal central dans les cultures d/n/lakotas. Ici, l'anglais est donc préféré pour conserver le sens.

⁴⁵ Les sept rites sacrés lakotas sont : l'*Inipi (sweat lodge)* ou rite de purification, l'*Hanbleceyapi (vision quest)* ou rite de passage à l'âge adulte (majoritairement pour les hommes), le *Wiwanyang Wacipi (Sundance)*, l'*Hunkalowampi (Making of Relatives)* ou cérémonie d'adoption, l'*Isnati Awicalowanpi (A Girl's Coming of Age)* ou rite de passage à l'âge adulte des femmes (durant les premières règles), le *Wanagi Yuhapi (Keeping of the Soul)* ou rite de protection de l'âme des défunts, et *Tapa Wankayeyapi (Throwing of*

Elle se dirigea ensuite vers l'ouest et se transforma en jeune bisonne noire, puis rouge, puis jaune, puis blanche. Elle disparut au-delà de la colline, annonçant à la population qu'elle réapparaîtrait un jour sous la forme d'une bisonne blanche, les prévenant d'un danger imminent⁴⁶.

Sous bien des aspects, l'histoire de la *White Buffalo Calf Woman* concentre en quelques mots des pistes de réflexion autour des fondements culturels, spirituels, et historiques de la nation lakota nécessaires à la compréhension de ce qu'a pu être, et est en partie, l'histoire de la colonisation euro-étasunienne des territoires de l'Oceti Sakowin. Peu importe son origine précise tant elle s'applique à différentes périodes de cette histoire conflictuelle. La famine qui s'empara de la nation à plusieurs reprises au XIX^e siècle, la centralité de la terre et de tous les êtres vivants dans les rituels d/n/lakotas, ainsi que l'importance de l'unité nationale, rassemblée autour de la pipe sacrée—tous furent, à un moment ou un autre, des sujets au centre de la vie des sociétés d/n/lakotas. Bien plus important encore pour notre étude, la transmission de cette histoire, au fil des ans, aux membres des nations de l'Oceti Sakowin, en fit une pièce importante de la culture et de l'histoire des *oyates*. Encore en 2021, les enseignements de la *White Buffalo Calf Woman* représentaient pour certains une feuille de route à suivre, celle de la résistance par l'unité de la communauté et la préservation des savoirs et pratiques traditionnelles face à l'adversité⁴⁷. Au XIX^e siècle, la figure de la *White Buffalo Calf Woman* se fit d'autant plus présente qu'elle fut associée à des bouleversements majeurs dans la vie des communautés autochtones peuplant la région des Black Hills et l'ouest de l'actuel Dakota du Sud⁴⁸. En effet, il est tout à fait possible de percevoir derrière cette histoire, l'histoire des

the Ball) ou cérémonie de guérison. Voir Joseph Epes Brown, *The Sacred Pipe: Black Elk's Account of the Seven Rites of the Oglala Sioux* (Norman: University of Oklahoma Press, 1989).

⁴⁶ Cette histoire existe avec de légères variations. Voir « Chief Arvol Looking Horse Speaks of White Buffalo Prophecy », 27 août 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=PHqVdZmpRgI>. Consulté le 1 novembre 2021.

⁴⁷ Cette histoire a d'ailleurs inspiré la création de la White Buffalo Calf Women's Society en 1977, une ONG venant en aide aux femmes victimes de violences sur la réserve de Rosebud, toujours active aujourd'hui. L'organisation décrit sa mission comme ceci : « Our work is guided by the teachings of Pte' San Win to restore the spirit of every individual who seeks our help in their time of need. We extend our knowledge and cultural resources to empower our community to end violence in and around Rosebud Reservation ». Voir site internet : <https://wbcws.org>. Consulté le 21 janvier 2022.

⁴⁸ Pekka Hämäläinen, *Lakota America: A New History of Indigenous Power* (New Haven: Yale University Press, 2019), 165.

déplacements d'une nation, et de sa transition face à la colonisation, comme le souligne Jeffrey Ostler :

For Americans, extending the domain of civilization involved not just using the resources of the continent, but re-creating its entire face. The Plains would be thoroughly transformed. Abstract grids would be placed on it, sod overturned, fields fenced, and the land made to conform to a single standard. Rather than sanctioning this kind of domination over the land, the White Buffalo Calf Woman instructed her people how to receive the gifts offered from the world's spiritual powers so they could "walk the red road," to use a common Sioux metaphor. Although this vision entailed progress in the sense of moving from hardship (famine) to prosperity, walking the red road had more to do with maintaining a carefully balanced way of life through ritual and daily practices. This continually reminded people of their dependence on the life-giving powers that suffused the world⁴⁹.

Considérer l'histoire de la *White Buffalo Calf Woman* comme une source historique légitime pourrait ainsi permettre de mieux comprendre l'état d'esprit des D/N/Lakotas qui se confrontèrent aux colons. Il n'est pas question ici d'attester de la véracité des éléments de l'histoire qui importe peu, mais de comprendre les enseignements que les nations de l'Oceti Sakowin en tirèrent, et que ceci eut un impact sur les relations entre colons et Autochtones.

Ici se joue alors un point important de différence entre les conceptions occidentales et autochtones du terme « histoire », et le pouvoir que chaque tradition lui conféra. En français, que l'on parle d'histoire (*story*) ou d'histoire (*history*), le même terme est utilisé et se différencie selon le contexte. Généralement, la première acception est associée à des œuvres fictives, parfois d'ordre privé, contrairement à la seconde acception qui concerne des faits réels ayant une influence sur et une signification pour la communauté. Dans la tradition d/n/lakota, cette distinction n'est pas si évidente car elle n'est pas ancrée dans la même conception de ce qui constitue le monde réel et actuel. Par exemple, comme le souligne David Posthumus, l'ontologie lakota n'est pas exclusivement basée sur le factuel mais sur l'expérience. Il fait alors référence aux nombreuses mentions de métamorphoses dans les récits lakotas, comme celle de la *White Buffalo Calf Woman* :

For the Sioux, the Ojibwes, and other indigenous peoples of North America the realms of myth, dreams and visions, and ritual were continuous with waking life or actuality rather

⁴⁹ Jeffrey Ostler, *The Plains Sioux and U.S. Colonialism from Lewis and Clark to Wounded Knee* (New York: Cambridge University Press, 2004), 27-28.

than separate from it. Myth was understood as the past experiences of nonhuman persons, and dreams and visions were considered the past or future experiences of human selves⁵⁰. Une grande variété d'histoires, aux codes et références diverses, compose ainsi la tradition orale lakota, et par extension celle de l'Oceti Sakowin dans son ensemble. Ces histoires comportent non seulement des faits historiques et culturels, mais également des enseignements moraux, des codes de conduite—en bref, ce qui compose les cultures d/n/lakotas. Avant la colonisation, la transmission de ces histoires se faisait exclusivement oralement à travers le *storytelling*⁵¹. Comme l'explique Delphine Red Shirt, « l'art de raconter des histoires sous forme de récit existe chez les Lakotas depuis des temps immémoriaux car c'était là la seule manière pour que la connaissance culturelle soit transmise aux générations futures »⁵². Le contexte de diffusion de ces histoires pouvait varier, mais il regroupait toujours un narrateur adulte (souvent un doyen) et un ou plusieurs enfants. Le but de ces histoires était d'éduquer les enfants afin qu'ils puissent survivre et faire vivre la nation. L'histoire se devait ainsi d'apprendre aux enfants à être utiles au sein de leur propre communauté. Les événements relatés concernaient donc des exploits de membres remarquables ainsi que des données culturelles et économiques nécessaires à la survie de la communauté. En bref, l'enseignement de l'histoire, à travers le *storytelling*, servait à façonner l'esprit et l'identité d/n/lakota. En ce sens, le but de cet enseignement n'était pas différent de celui modelé sur des philosophies occidentales centrées sur la préparation à la citoyenneté des élèves. Au XIX^e siècle, les moyens de transmission de l'histoire des nations de l'Oceti Sakowin se diversifièrent en incorporant un nouvel outil de conservation du passé : l'art pictural.

L'histoire de la nation : les winter counts

⁵⁰ Posthumus, *All My Relatives*, 93.

⁵¹ Vansina, *Oral Tradition*, 34.

⁵² Dans le texte : « the art of telling stories in narrative form has existed among the Lakota people since time immemorial, as it was the only way cultural knowledge could be imparted to future generations ». Delphine Red Shirt, *George Sword's Warrior Narratives: Compositional Processes in Lakota Oral Tradition* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2016), 30.

L'histoire des nations de l'Oceti Sakowin n'était pas seulement préservée par la tradition orale mais également à travers l'élaboration de *winter counts*, des calendriers picturaux développés par chaque *oyate* dépeignant les événements notoires de chaque année sur des peaux de bisons ou plus tard du tissu ou du papier. Ces événements étaient soit alignés à la suite les uns des autres de manière chronologique, soit placés de manière cyclique, rappelant ainsi la centralité du cercle sacré. Ces œuvres monumentales pouvaient s'étaler sur un siècle entier et étaient alimentées et interprétées par un gardien (*keeper*), une sorte d'historien en chef de la communauté. Celui-ci était chargé de conserver le document ainsi que les histoires auxquelles il faisait référence et devait consulter le conseil des doyens pour décider quel événement servirait de marquage pour l'année écoulée. En ce sens, l'élaboration du *winter count* revêtait une portée collective ne reposant pas seulement sur la subjectivité du gardien : celui-ci devait se mettre d'accord avec les doyens de l'*oyate* pour inscrire tel ou tel événement comme marquant. Se jouait alors une différence notable avec la tradition historique occidentale ayant longtemps reposé exclusivement sur la volonté d'un seul individu : l'historien.

La transmission des *winter counts* se faisait à travers le gardien qui était également chargé de lire et d'interpréter son œuvre au reste de la communauté. Candace S. Greene et Russell Thornton expliquent ainsi son rôle :

At various times throughout the year he [the keeper] would unroll the calendar and retell the events of his people's past (Mallery 1886:91). In this way, band members learned the group's history and could use particular dates to index events in their own lives; for example, individuals determined their age counting back to the winter they were born⁵³.

Ainsi, la préservation écrite ou dessinée de l'histoire était étroitement liée à la tradition orale, l'une n'allant pas sans l'autre. Les *winter counts* s'étalant sur de longues périodes de temps, la responsabilité du gardien était en général passée à un apprenti qui devait apprendre et retenir toute l'histoire orale de la tribu pour pouvoir ensuite interpréter le *winter count* à la communauté. De plus, comme l'expliquent Thornton et Greene, ces calendriers fonctionnaient tant comme mémoire collective de la communauté que comme point de repère pour chaque individu se situant dans l'histoire de sa nation. Black Elk

⁵³ Candace S. Greene et Russell Thornton, *The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian* (Washington DC: Smithsonian Institution, 2007), 3.

illustra cette idée lorsqu'il expliqua à Neihardt : « I was born in the Moon of the Popping Trees (December) on the Little Powder River in the Winter When the Four Crows Were Killed (1863), and I was three years old when my father's right leg was broken in the Battle of the Hundred Slain »⁵⁴. Ainsi l'un des fondements de l'identité des individus était étroitement lié à l'histoire de l'oyate, inscrivant encore plus l'individu dans un collectif. Luther Standing Bear fit également référence à ces méthodes mnémoniques et de catégorisation dans *My People the Sioux* :

It was in a cold winter, in the month when the bark of the trees cracked, in the year of 'breaking up of camp,' that I was born. I was the first son of Chief Standing Bear the First. In those days we had no calendars, no manner of keeping count of the days; only the month and the year were observed. Something of importance would, naturally, happen every year, and we kept trace of the years in that manner. After I went to school and learned how to 'count back,' I learned that that year of 'breaking camp' was A.D. 1868; the month when the bark of the trees cracked was December. Consequently I was born in December, 1868⁵⁵.

Ces quelques exemples nous permettent de voir que, contrairement à l'image stéréotypée d'un peuple n'accordant à l'histoire aucune importance, les D/N/Lakotas conféraient à l'histoire de leur nation une place centrale, non seulement au niveau de la communauté, mais également de manière plus individuelle. Les événements historiques notoires étaient alors étroitement liés à la capacité des individus à se repérer dans le temps et à se définir individuellement.

Ainsi, il semble clair que la transmission traditionnelle de l'histoire d/n/lakota différait de la tradition occidentale, tant sur le fond que sur la forme. Cette différence résultait alors d'une conception du monde qui ne conférait pas la même importance aux mêmes choses. Dans les histoires qui composent la tradition orale de l'Oceti Sakowin, on retrouve ainsi ce qui importait pour la nation à une époque donnée. L'arrivée des colons européens et la mise en place d'un système colonialiste basé sur l'installation permanente d'étrangers sur les territoires d/n/lakotas força alors la confrontation entre plusieurs histoires et deux philosophies de transmissions qui s'avèrent longtemps irréconciliables. Du côté des colons, les missionnaires chrétiens furent les premiers à tenter de régler ce conflit sur le Territoire du Dakota.

⁵⁴ Neihardt, *Black Elk Speaks*, chap. 2 « Early Boyhood ».

⁵⁵ Luther Standing Bear, *My People the Sioux* (1928; Lincoln: University of Nebraska Press, 1975), 3.

CHAPITRE 2 – « Out of darkness and superstition into the light of Christian civilization »⁵⁶: entreprise missionnaire et éducation

Les années qui suivirent la signature des traités de Traverse des Sioux et de Mendota et l'organisation du Dakota en 1861 furent particulièrement mouvementées : alors que les *oyates* dakotas exilés du Minnesota et les Yanktons devinrent encore plus dépendants du gouvernement étasunien, les Lakotas restèrent fidèles aux accords internes passés à Mato Paha en 1857 et résistèrent à l'afflux grandissant de colons et à la présence militaire dans la région, et ce malgré la disparition rapide du bison, leur principal mode de subsistance⁵⁷. L'avenir des colonies euro-étasuniennes qui s'étaient installées sur les terres cédées des Yanktons au sud-est du Dakota restait incertain, la pérennité de ces dernières étant largement influencée par les tensions existant entre les divers pouvoirs en place⁵⁸. Afin de tenter d'apaiser ces tensions, une commission gouvernementale présidée par le commissaire des affaires indiennes et gouverneur territorial Newton Edmunds fut envoyée en 1865 auprès de l'Oceti Sakowin afin de négocier des traités de non-agression.

⁵⁶ Rapport de 1888 du commissaire des affaires indiennes cité dans Carol A. Barrett, « “Into the Light of Christian Civilization”: St Elizabeth’s Boarding School for Indian Children (1886-1967) » (thèse de doctorat, University of North Dakota, 2005), 4.

⁵⁷ Les *oyates* lakotas de l'Oceti Sakowin se réunirent en 1857 près de Mato Paha (Bear Butte), aux pieds des Black Hills, pour convenir d'une politique commune face à la présence étasunienne sur leur territoire. Il fut décidé de garder leurs distances avec les États-Unis afin de protéger leur mode de vie, ainsi que l'intégrité des Black Hills, considérées comme étant le cœur de leurs nations. Voir Hämäläinen, *Lakota America*, 233.

⁵⁸ On peut ainsi souligner l'abandon temporaire des colonies de Sioux Falls et Flandreau à la suite des événements de Mankato, les colons craignant l'éruption d'un conflit de grande envergure entre l'armée étasunienne et les nations de l'Oceti Sakowin.

Ainsi, la Commission Edmunds conclut neuf traités avec différents *oyates*, dont un qui établit la réserve de Lower Brule et la mise en place d'écoles « indiennes » sur celle-ci⁵⁹. La signature de ces traités signifia, du moins pour le gouvernement étasunien, un retour au calme propice à l'édification de structures coloniales stables, après des années de tensions dans les territoires de l'Ouest et la guerre de Sécession coûteuse qui venait de s'achever. C'est cette même année que John P. Williamson érigea l'école missionnaire de Crow Creek. Parallèlement, cette année marqua également la construction des premières écoles publiques territoriales.

De son côté, la promesse d'éducation contenue dans les traités avec les Yanktons avait encore de la peine à se mettre en place. La même année l'agent indien P. H. Conger déplora l'absence d'école sur leur réserve, malgré la signature du traité huit ans plus tôt⁶⁰. En 1863, son prédécesseur Walter A. Burleigh avait déclaré qu'il était impossible pour lui de mettre en place une école auprès des Yanktons « tant que les parents persistent à prendre les enfants avec eux quand ils partent à la chasse »⁶¹. Il semblerait qu'aux tensions géopolitiques se soit ajoutée une différence de perception de l'importance donnée à l'éducation proposée par les missionnaires et le gouvernement. En effet, ce dernier considérait l'éducation comme pierre angulaire de sa politique coloniale, comme en témoignèrent les instructions officielles prodiguées à la Commission Edmunds dans la conduite des négociations : « Your attention is specially invited to the establishment of schools for the instruction of the children in industrial pursuits and the elementary

⁵⁹ « Ratified treaty no. 340, Documents relating to the negotiation of the treaty of October 14, 1865, with the Lower Brule band of Sioux Indians » (Washington, D.C.: National Archives, October 14, 1865) <http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.IT1865no340>. Consulté le 26 novembre 2021.

⁶⁰ L'Agent Conger expliqua notamment que la demande d'écoles venait des Yanktons eux-mêmes : « the head chief of the nation, and one of the parties to the treaty, has repeatedly complained to me since my arrival, and says his Great Father has not kept his word with him, for he promised him when he signed the treaty and sold his lands to the United States that he should have a school-house and teachers to teach his children to read and write, and to do all kinds of business like the white man ». Voir *ARCIA*, 1865, 215.

⁶¹ Dans le texte : « as long as the parents insist upon taking their children with them when they go out upon their customary hunting tours ». *ARCIA*, 1861, 158. Il sera découvert plus tard que, pendant ses années auprès des Yanktons, l'Agent Burleigh détournait d'importantes sommes destinées aux Yanktons en créant des emplois fictifs pour ses proches et en finançant une école pour colons au lieu d'une école « indienne ». Voir *ARCIA*, 1866, 182.

branches, including the English language »⁶². L'absence de clauses d'éducation dans la quasi-totalité des traités qui résultèrent des négociations entreprises par la Commission témoigna d'un échec de la part des représentants du gouvernement de convaincre leurs interlocuteurs autochtones de l'utilité de telles institutions. Ainsi, dans les premiers temps, le gouvernement étasunien laissa les missionnaires chrétiens s'occuper d'établir des écoles auprès de l'Oceti Sakowin et commencer à propager leur influence et accompagner les enfants autochtones « hors des ténèbres et de la superstition, vers la lumière de la civilisation chrétienne »⁶³. L'influence et le rôle joué par les organisations religieuses dans la colonisation de la région fit rimer « civilisation » avec conversion. Le religieux fut utilisé comme justification pour l'expansion territoriale étasunienne, et devint synonyme de supériorité des colons face aux peuples autochtones. Sur le terrain, les missionnaires en poste auprès des D/N/Lakotas envisagèrent leur mission comme une étape nécessaire au progrès et à l'élévation divine des citoyens de l'Oceti Sakowin. Pour ce faire, ils développèrent différentes stratégies d'enseignement afin de faire passer leur message. Ils furent reçus par un public mitigé et méfiant qui, dès le début, se montra très réticent aux enseignements occidentaux proposés.

1. Conversion, « civilisation », colonisation

Dans son étude de l'histoire conflictuelle des missions presbytériennes de la région, Linda M. Clemmons identifie deux raisons pour lesquelles les missionnaires de l'American Board of Foreign Missions (ABCFM) s'intéressèrent aux Dakotas pour la mise en place de leurs églises et écoles. Ces deux raisons étaient fondées sur une vision stéréotypée des Dakotas, à savoir leur paganisme (*heathenism*) et leur « sauvagerie »⁶⁴. Ces images furent largement diffusées dans la presse évangélique tout au long du XIX^e siècle, période qui fut marquée, selon David Paul Nord, par « [l']industrialisation de

⁶² « Ratified treaty no. 339, Documents relating to the negotiation of the treaty of October 10, 1865, with the Miniconjou band of Sioux Indians » (Washington D.C.: National Archives, 1865). <https://digital.library.wisc.edu/1711.dl/WPGFPZ7UNFGFO8U>. Consulté le 16 août 2023.

⁶³ Dans le texte : « out of darkness and superstition into the light of Christian civilization ». *ARCIA*, 1888, xix. Cité dans Barrett, « 'Into the Light of Christian Civilization' », 4.

⁶⁴ Clemmons, *Conflicted Mission*, 31.

l'évangélisation » avec l'utilisation massive de nouvelles technologies d'imprimerie pour diffuser des tracts, publier des mémoires, des magazines et des rapports annuels vantant les mérites des missionnaires auprès de la population étasunienne et en Europe⁶⁵. Ces nombreuses représentations fantasmées du travail missionnaire leur offrirent l'illusion d'une cause noble, celle de la propagation du christianisme et de l'élévation matérielle et morale des Autochtones. Par exemple Stephen R. Riggs, qui suivit les *oyates* sisseton et wahpeton exilés à Lake Traverse, dédia son autobiographie à « [ceux] qui sont intéressés par l'élévation des Hommes Rouges »⁶⁶. La conversion au christianisme était alors condition indispensable pour le « progrès » des Autochtones. Ces idées, très répandues à l'Est, étaient basées sur la croyance en une prétendue supériorité euro-étasunienne, et une conception stadiale de l'idée de « progrès » humain.

« For the illumination and emancipation of mankind all over the world »⁶⁷: propager la « supériorité » occidentale à travers le « Nouveau Monde »

L'entreprise missionnaire auprès des nations de l'Oceti Sakowin fut, dès ses débuts, motivée par la conviction de la supériorité de la société et de la culture étasuniennes par rapport aux nations autochtones, supériorité qui justifiait ainsi la colonisation⁶⁸. Stephen R. Riggs s'exprima en ce sens lorsqu'il prit la parole en 1850 devant la Minnesota Historical Society :

It is well understood by all thinking persons, that in their present uncivilized condition, they cannot long continue. Civilization, as it passes onward, must encircle them with its blessings, or sweep them from the face of the earth. They must be civilized and christianized or perish. It seems also to be passing from a state of theory to that of a generally admitted fact, that the Indians in any state, cannot long continue to exist as a

⁶⁵ Clemmons, *Conflicted Mission*, 19-21.

⁶⁶ Dans le texte : « [those] who are interested in the uplifting of the Red Men ». Stephen R. Riggs, *Mary and I: Forty Years with the Sioux* (Chicago: W. G. Holmes, 1880), v.

⁶⁷ Extrait des notes de John Adams, « A Dissertation on the Canon and Feudal Law » (1765), cité dans Wilber W. Caldwell, *American Narcissism: The Myth of National Superiority* (New York: Algora Publishing, 2006), 42.

⁶⁸ David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875 – 1928* (Lawrence: University Press of Kansas, 1995), 5.

separate people. The great American people, will without doubt, absorb every other interest, and every other existence within its wide spreading reach⁶⁹.

Selon le missionnaire et ses contemporains, les peuples autochtones devaient impérativement adopter les croyances et coutumes étasuniennes s'ils espéraient survivre. Les « bienfaits » de la « civilisation » qui leur étaient offerts, par l'entremise des missions, représentaient alors dans l'esprit des occidentaux une main tendue pour s'élever vers un mode de vie et de pensée supérieur. Wilber W. Caldwell retraça les origines de cette croyance aux mythes fondateurs accompagnant l'image d'un « Nouveau Monde » dans lequel les sociétés européennes transférèrent leurs plus grands fantasmes. L'Europe de la Renaissance était particulièrement friande d'images de mondes utopiques, comme l'Acadia ou l'Atlantide, et ces siècles de rêveries se traduisirent très concrètement par l'investissement massif des empires européens dans l'exploration et la colonisation, la recherche d'un « coin de paradis sur terre »⁷⁰.

Les premiers colons britanniques à venir s'installer sur le continent américain, nombre d'entre eux hommes et femmes de foi à la recherche d'un sanctuaire, accordèrent des vertus régénératrices à cette nouvelle terre sur laquelle ils allaient pouvoir bâtir une société parfaite, une nation rédemptrice⁷¹. Ils s'envisageaient alors comme « choisis par la main de Dieu »⁷² et traduisirent leur croyance en la sélection divine en conviction de leur supériorité morale et intellectuelle sur les autres peuples. Les colons britanniques étaient alors convaincus qu'ils étaient élus par Dieu pour construire une société parfaite, une « cité sur la colline », qui deviendrait l'exemple à suivre pour toutes les nations et aurait pour mission de s'étendre au monde entier⁷³. Ainsi, le Père fondateur et futur

⁶⁹ Stephen R. Riggs, « “The Dakota Language”, Address at the Minnesota Historical Society, 1850 », *Collections of the Minnesota Historical Society* 1 (St Paul: Minnesota Historical Society, 1872), 89.

⁷⁰ Dans le texte : « a spot of earthy paradise », comme l'écrit Christophe Colomb dans ses journaux de voyage. Cité dans Caldwell, *American Narcissism*, 29.

⁷¹ Caldwell, *American Narcissism*, 40.

⁷² Prospectus anglais de 1616 promettant aux colons d'immigrer « at once as a [...] people marked and chosen by the finger of God ». Cité dans Anders Stephanson, *Manifest Destiny: American Expansion and the Empire of Right* (New York: Hill and Wang, 1996), xii.

⁷³ C'est dans le célèbre sermon de John Winthrop, fondateur de la colonie de la baie de Massachusetts, donné lors de la traversée de l'Atlantique vers le « Nouveau Monde » que cette idée d'une société exemplaire apparaît pour la première fois dans le contexte nord-américain. Dans le texte : « For wee must consider that wee shall be as a citty upon a hill. The eies of all people are uppon us ». John Winthrop, « A Modell of Christian Charity » (1630). <https://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>. Consulté le 16 août 2023.

président étasunien John Adams écrivit en 1765 : « I have always considered the settlement of America [...] as the opening of a grand scheme [...] for the illumination and emancipation of mankind all over the world »⁷⁴.

La divine Providence devint, avec la création des États-Unis, l'idéal qui unifia la jeune nation autour d'une noble cause, comme Caldwell le précise : « [t]he perceived mission, which began as one of religious evangelism, soon grew to include political, moral, and social values as well »⁷⁵. Les objectifs de la nation découlèrent directement de l'idéologie selon laquelle les colons étasuniens étaient un peuple choisi et furent influencés par les Lumières européennes qui promurent le projet moderne d'émancipation de l'humanité à travers la promotion de la raison, de la liberté, et du progrès⁷⁶. Ceci se traduisit outre-Atlantique par le culte protestant de l'individualisme : la « civilisation » était alors définie comme « le progrès de l'homme de l'individualisme sauvage à un individualisme plus élevé, moral et raffiné »⁷⁷. Au Dakota, cette prétendue supériorité fut utilisée par Newton Edmunds en 1866 pour justifier la mise en place d'un système d'éducation « indienne » : « they must be convinced of the superiority and benefits of a more civilized mode of life »⁷⁸. Selon lui, les agents les plus à même de convaincre les Autochtones de la région étaient, de manière évidente, les missionnaires. En effet, Edmunds était persuadé que la « civilisation » des Autochtones de la région était un travail de longue haleine pour lequel il fallait savoir se montrer patient, ce qui ne correspondait pas vraiment aux attentes du gouvernement étasunien, mais qui était tout à fait compatible avec le travail et le caractère missionnaire⁷⁹. Une telle opinion était alors largement répandue aux États-Unis, et perçue comme étant la seule alternative humaniste à l'extermination. À ce propos, le secrétaire de l'Intérieur James Harlan écrivit au Général John Pope en 1865 : « As their extermination cannot be entered on by a great and Christian

⁷⁴ Caldwell, *American Narcissism*, 42.

⁷⁵ Caldwell, *American Narcissism*, 40.

⁷⁶ Caldwell, *American Narcissism*, 44.

⁷⁷ Dans le texte : « the progress of man from the stage of savage individualism to that of an individualism more elevated, moral, and refined ». Article du *Democratic Review* de 1839 cité dans Caldwell, *American Narcissism*, 57.

⁷⁸ *ARCIA*, 1866, 177.

⁷⁹ *ARCIA*, 1866, 177.

nation, there is but one course left for consideration. The government must attempt to colonize them »⁸⁰. Ne pouvant pas se dire chrétiens s'ils continuaient leur politique d'agression directe, les représentants du gouvernement étasunien se tournèrent vers les organisations religieuses pour mettre en place leur politique de colonisation. Celle-ci était basée sur la promotion d'un mode de vie sédentaire (à travers l'agriculture) et de la foi chrétienne. En 1819, le Congrès étasunien avait d'ailleurs établi le *Civilization Fund* « dans le but d'empêcher que les tribus amérindiennes ne se dégradent encore plus et finalement s'éteignent, et pour leur apprendre les méthodes d'agriculture compatibles avec leur situation, et pour enseigner aux enfants la lecture, l'écriture et l'arithmétique »⁸¹. Le gouvernement s'était engagé à verser 10 000\$ par an à diverses organisations religieuses pour la mise en place d'écoles auprès des nations autochtones, financement auquel s'ajouta l'argent destiné aux nations signataires de traités comportant une clause d'éducation⁸². Cet investissement avait pour but de les accompagner sur le chemin du « progrès », vers l'ultime étape de la « civilisation ».

La conception stadiale du progrès humain

La mission que se donnèrent le gouvernement étasunien et les missionnaires chrétiens auprès de l'Oceti Sakowin était également ancrée dans l'idée d'une conception universelle du « progrès » humain, conception qui fut directement associée à l'idée d'une supériorité de la « civilisation » sur la « sauvagerie », et donc de l'existence de différentes étapes de la progression humaine. Dans son ouvrage *History of the Idea of Progress*, Robert Nisbet explique ainsi que l'idée de progrès, déjà présente dans les écrits antiques, se développa avec la propagation du christianisme en Europe et reposait sur deux principes complémentaires : l'évolution de la connaissance qui, par nature, vise le progrès, et

⁸⁰ *ARCIA*, 1865, 201.

⁸¹ Dans le texte : « for the purpose of providing against further decline and final extinction of the American Indian tribes and to instruct them in the mode of agriculture suited to their situation and for teaching the children in reading, writing, and arithmetic ». Cité dans Cynthia Leanne Landrum, *The Dakota Sioux Experience at Flandreau and Pipestone Indian Schools* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2019), 27.

⁸² Barrett, « 'Into the Light' », 22.

l'évolution de la condition humaine vers un idéal de perfection chrétienne⁸³. La révolution puritaine en particulier, qui eut un impact si important sur la création de la nation étasunienne, mêla au progrès l'idée de Providence, ou d'ordre divin dictant l'avancée des hommes, de manière indissociable. Ernest Tuveson commente d'ailleurs dans *Millennium and Utopia* : « [g]radually the role of Providence was transferred to “natural laws” whereby God was thought to operate... Thus it is that “evolution” and “stages of advancement” have come to hold for modern man very much the same significance that “grace” had for his ancestors »⁸⁴. Le progrès s'envisagea seulement en lien avec la foi chrétienne, et toute tentative d'élévation de la société étasunienne, ou d'autres sociétés coloniales, s'accompagna d'un effort certain d'évangélisation.

De concert avec cette idée de sociétés perfectibles se développa également la croyance selon laquelle il existait différentes étapes à franchir afin d'atteindre l'ultime statut de société « civilisée ». Ces étapes comprenaient la sauvagerie, la barbarie, et la civilisation. Au XIX^e siècle, l'éminent anthropologue E. B. Tylor définit la sauvagerie comme l'étape à laquelle « l'homme subsiste grâce aux plantes et animaux sauvages, sans labourer le sol ou domestiquer des bêtes pour se nourrir », la barbarie comme l'adoption de l'agriculture, et la civilisation comme l'acquisition et la maîtrise de l'écriture⁸⁵. Très tôt dans l'histoire de la colonisation du continent nord-américain, la sauvagerie fut associée aux nations autochtones que les colons rencontrèrent sur leur chemin. Ainsi William Bradford caractérisa les Autochtones peuplant la région de Plymouth de « barbares sauvages »⁸⁶. De même, les Pères fondateurs partagèrent la croyance de Tylor selon laquelle l'absence de mode d'agriculture chez les peuples premiers (ou en tout cas

⁸³ Robert Nisbet, *History of the Idea of Progress* (New York: Basic Books, 1980), 5.

⁸⁴ Cité dans Nisbet, *Progress*, 127.

⁸⁵ Dans le texte : « in which man subsists on wild plants and animals, neither tilling the soil nor domesticating creatures for his food ». Cité dans J. W. Powell, « From Savagery to Barbarism. Annual Address of the President, J.W. Powell, Delivered February 3, 1885 », *Transactions of the Anthropological Society of Washington* 3 (6 nov. 1883 – 19 mai 1885): 175. On retrouve également l'idée de progrès stadial dans les théories d'évolution sociale qui se développent à la même époque, avec par exemple la classification en « périodes éthiques » de Lewis Henry Morgan qui subdivise la sauvagerie, la barbarie et la civilisation en classes inférieures et supérieures. Voir Lewis Henry Morgan, *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization* (1877; Calcutta: Bharti Library, 1944).

⁸⁶ Dans le texte : « savage barbarians ». Béghain et Larré, *La Fabrique du Sauvage*, 7.

l'absence d'agriculture telle qu'envisagée en occident) était la preuve d'une société primitive et « sauvage », comme l'écrivit Benjamin Franklin dans son autobiographie : « if it be the design of Providence to extirpate these savages in order to make room for cultivators of the earth, it seems not improbable that rum may be the appointed means »⁸⁷. Cette caractérisation continua tout au long du XIX^e siècle et au-delà, comme en attestait le vocabulaire utilisé dans les manuels scolaires de la fin du siècle et du début du XX^e : « Some of these Indians were much more savage than others »⁸⁸, « Coronado [...] found only wandering savages, or, at best, Indians who lived in queer mud houses called pueblos »⁸⁹, « [t]he Indians were often hostile and sometimes treated the missionaries with great cruelty, even burning them to death; but neither these savage foes nor the cold of winter, neither hunger nor hardships of the wilderness, could stop the brave and devoted priests »⁹⁰. Ces croyances eurent des répercussions importantes sur la conduite des échanges entre nations autochtones et colons euro-étasuniens et renforcèrent l'idée d'une supériorité occidentale et chrétienne sur les Autochtones du continent nord-américain. Il était impensable alors d'imaginer une cohabitation avec des sociétés considérées si inférieures. En 1870, dans son rapport au commissaire des affaires indiennes, J. A. Burbank, surintendant et gouverneur du Dakota, écrivit : « The part which the red man takes in the future history of this country must be in some other character than that of the savage, or it must be a very brief one ; and the sooner he receives and accepts this truth and acts upon it, the better it will be for him »⁹¹. Dans le contexte du *Second Great Awakening* qui marqua la première moitié du XIX^e siècle et qui réaffirma les origines profondément chrétiennes de la société et de la culture étasuniennes, les églises protestantes et catholiques partagèrent cette vision et firent de l'élévation des « sauvages » vers la « civilisation » le fer de lance de leur entreprise missionnaire⁹². Ainsi se mêlèrent

⁸⁷ Benjamin Franklin, *The Autobiography of Benjamin Franklin* (1791; Gutenberg's Project, 2006), Ebook.

⁸⁸ John Fiske, *A History of the United States for Schools* (Cambridge: Houghton, Mifflin & Co, 1899), 3.

⁸⁹ McLaughlin et Van Tyne, *A History*, 21.

⁹⁰ John Bach McMaster, *McMaster's Primary History of the United States* (New York: American Book Co, 1901), 35.

⁹¹ *ARCLA*, 1870, 202.

⁹² Le *Second Great Awakening* fut une vague de reveils protestants qui secoua les États-Unis au début du XIX^e siècle et qui fut à l'origine de plusieurs mouvements de réforme de la société (comme le mouvement pour la tempérance ou le mouvement abolitionniste). Cette époque représenta une période d'engouement

les intérêts coloniaux aux intérêts de l'église⁹³. Les missionnaires furent envoyés en éclaireurs sur les territoires autochtones convoités, et la conversion religieuse devint synonyme de « civilisation », et donc outil de colonisation. Par exemple, Pierre-Jean De Smet, missionnaire catholique jésuite envoyé auprès des D/N/Lakotas en 1848, apposa à sa description des peuples rencontrés les termes de « dégradés », « pitoyables », « dépravés »⁹⁴. Il écrivit : « I spoke to them of the Great Spirit, of the necessity of baptism, of the future life, of the blessed or miserable eternity which must follow this state of being »⁹⁵. La conversion fut alors utilisée comme une étape d'élévation de la condition humaine, et supposait donc une hiérarchie culminant avec la « civilisation » chrétienne. Il est ainsi possible de discerner, dans ces propos, l'influence de la théorie stadiale du progrès humain, de l'évolution d'un état de sauvagerie à l'étape ultime du « progrès » correspondant à la société chrétienne occidentale. Les missions qui s'établirent auprès des nations de l'Oceti Sakowin furent motivées par ces croyances, et concentrèrent leurs efforts vers un seul et même but : aider, ou forcer, les D/N/Lakotas sur le « droit » chemin, celui du salut à travers la conversion, et de la « civilisation » chrétienne.

2. La mission et la négociation

L'entreprise missionnaire fut dès ses débuts un élément central de la colonisation euro-étasunienne auprès des populations de l'Oceti Sakowin. Certains missionnaires protestants et catholiques entreprirent la traversée de l'Atlantique et s'enfoncèrent vers l'Intérieur du continent nord-américain, motivés par l'idée de Providence et par les représentations euro-centrées des peuples autochtones. Ceux-ci étaient persuadés de

religieux et de forte évangélisation, particulièrement sur le front pionnier, avec notamment la création d'organisations missionnaires. Pour plus de détails, voir Brett Grainger, *Church in the Wild: Evangelicals in Antebellum America* (Cambridge: Harvard University Press, 2019).

⁹³ Barrett, « 'Into the Light' », 18.

⁹⁴ Dans le texte : « Such is, even at the present day, the degraded condition of the unfortunate Indian. They never take the field without endeavoring to draw down the favor of the Great Spirit, either by diabolical rites or by rigorous fasts, macerations, and other corporeal austerities. [...] Add to the thick shade of heathen darkness a shocking deprivation of manners, and you will have a faint idea of the lamentable position of these wretched tribes ». Pierre-Jean De Smet, *Life, Letters and Travels of Father Pierre-Jean De Smet, S.J. 1801-1873* (New York: Francis P. Harper, 1905), 629.

⁹⁵ De Smet, *Life*, 632.

prendre part à une cause noble. La Commission de Paix qui fut mise en place en 1867 par le Congrès et qui inaugura une nouvelle politique coloniale de « conquête en douceur » (*conquer by kindness*) légitima d'autant plus l'action des missionnaires auprès des nations autochtones⁹⁶. Mêlant esprit d'aventure et mission divine, ces hommes de foi, parfois accompagnés de leurs femmes, envahirent graduellement l'espace, jusqu'à ce que chaque nation autochtone soit associée à une mission. La mise en place de ces missions ne fut pas une mince affaire, et les missionnaires durent faire preuve de persévérance pour ériger leurs églises, écoles, et se faire respecter (ou au moins accepter) par les Autochtones. De plus, il était clair que les méthodes d'enseignement classiques occidentales n'allaient pas fonctionner auprès de ces populations. Les missionnaires durent alors expérimenter, négocier avec et s'adapter à leur public.

Les premières missions du Dakota

Les premières écoles missionnaires qui furent établies au Dakota se situèrent principalement auprès des *oyates* d/nakotas installés sur les réserves de Crow Creek, Lake Traverse, et Yankton. Dans les années 1860, les *oyates* lakotas vivant à l'ouest du fleuve Missouri réussissaient alors à garder leurs distances et conservaient un mode de vie semi-nomade qui rendait difficile la conduite de l'éducation telle qu'envisagée par les missionnaires (au sein d'une école, à des heures fixes). En 1872, l'agent indien J. C. O'Connor en poste à l'agence de Grand River (aujourd'hui sur la réserve de Standing Rock) déplorait :

No progress whatever has been made, since my last annual report, in the Christianization or civilization of any of the Indians of this agency, and I am satisfied that none can ever be made with this generation of this people. There is no doubt but that it can be successfully accomplished with the children who are now growing up here, but as regards the young warriors and old chieftains of these bands of Sioux, their training has completely unfitted them for receiving the benefits to be derived from education and Christian pursuits, and all that can be accomplished for these Indians is to provide for their wants,

⁹⁶ « Report to the President by the Indian Peace Commission, January 7, 1868 », *ARCIA*, 1868, <https://www.afsc.org/sites/default/files/documents/Commission%20Report%201868.pdf>. Consulté le 27 janvier 2022.

which will keep them at peace, and take their children in hand, and educate them in the pursuits of usefulness and Christianity⁹⁷.

Dans l'esprit des colons envoyés sur place, il semblait clair que si les Autochtones pouvaient se montrer imperméables aux enseignements chrétiens, ils ne tarderaient pas à succomber à l'avancée de la colonisation et aux « bienfaits » de la « civilisation », comme leurs voisins plus à l'est. Les agents indiens, ainsi que les missionnaires, durent néanmoins s'armer de patience, car la mise en place d'écoles permanentes auprès de l'Oceti Sakowin fut lente et laborieuse. L'école de Williamson à Crow Creek construite en 1865 fut rapidement abandonnée quand les *oyates* dakotas furent relocalisés, dès 1866, à l'agence Santee sur le Territoire Nebraska, à la frontière du Dakota⁹⁸. Williamson, qui les suivit au sud, s'installa à l'agence Yankton, mais ne trouva aucun financement pour ériger une nouvelle école car les fonds alloués, par les traités, pour la construction d'une école, furent détournés pour d'autres frais⁹⁹. En attendant, ce fut la femme de l'agent indien, Mme Conger, qui se porta volontaire pour faire la classe aux quelques enfants qui se présentèrent dans son « école en anglais » (*English school*), et ce pour quelques mois¹⁰⁰. En 1867, son mari écrivit dans son rapport annuel au surintendant du Dakota : « [m]y wife has taught as an experiment a class of these Indians both last summer and this, and it is very gratifying and encouraging to witness the aptness they manifest, and their eagerness to learn, clearly demonstrating the fact that their race is capable of advancement and civilization »¹⁰¹. Les bilans des agents indiens en poste auprès des *oyates* dakotas étaient visiblement plus optimistes que ceux venant des agents envoyés à l'Ouest. De la même manière, les rapports annuels du Dakota firent état de la présence de missionnaires auprès des *oyates* sisseton et wahpeton de l'agence de Lake Traverse, à la frontière est du Dakota, mais ne firent aucune mention d'écoles avant 1869¹⁰².

De leur côté, les missionnaires rapportèrent des visites entre les différentes missions, d'entraide pour la construction d'école et la mise en place du travail

⁹⁷ *ARCIA*, 1872, 261.

⁹⁸ *ARCIA*, 1865, 220.

⁹⁹ *ARCIA*, 1867, 225.

¹⁰⁰ *ARCIA*, 1867, 225.

¹⁰¹ *ARCIA*, 1867, 229.

¹⁰² *ARCIA*, 1869, 321.

missionnaire. Stephen R. Riggs relata notamment une tournée entreprise avec Thomas S. Williamson et John B. Renville qui passa par Crow Creek, puis la réserve Omaha, afin de consolider ce qui allait devenir un réseau important de missions en terres autochtones¹⁰³. A la fin des années 1860, néanmoins, c'est principalement des écoles éphémères qui furent construites au Dakota : des écoles de jour (*day schools*) ouvertes pour un ou deux mois, selon les déplacements des *oyates* et les saisons¹⁰⁴. En effet, les premières années, les missionnaires durent adapter leur organisation à celle des peuples qu'ils visaient, et non l'inverse. Ce n'est qu'à partir de 1869 que la construction d'écoles s'accéléra sur les agences de Yankton et Lake Traverse : quatre écoles furent construites à Lake Traverse cette année-là, et trois à Yankton l'année suivante¹⁰⁵.

Cet essor rapide de la présence missionnaire dans la région coïncidait avec l'adoption, la même année, de la « Politique fédérale de Paix » du Congrès qui alloua des fonds aux organisations missionnaires pour la construction et l'administration d'écoles en terres autochtones. Cet afflux de moyens permit aux missionnaires du Dakota d'investir l'espace de manière plus durable, et ce malgré les diverses épidémies de pneumonie ou de coqueluche auxquelles succombèrent de nombreux enfants d/n/lakotas¹⁰⁶. Entre 1865 et 1875, vingt écoles « indiennes » furent construites et/ou administrées par les missionnaires presbytériens, épiscopaliens et catholiques au Dakota¹⁰⁷. La nature de ces écoles se diversifia également à partir de 1870 : aux écoles de jour des premières années s'ajoutèrent des pensionnats sur réserve (*on-reservation boarding schools*) à la capacité d'accueil supérieure et permettant aux missionnaires puis au gouvernement de contrôler de plus près l'éducation des enfants d/n/lakotas, et de former de futurs enseignants autochtones¹⁰⁸. Ainsi l'enseignement, au sein de ces premières écoles, se démarqua singulièrement de la politique coloniale d'éducation qu'allait imposer le gouvernement, quelques années plus tard.

¹⁰³ Riggs, *Mary and I*, 205.

¹⁰⁴ *ARCIA*, 1872, 261.

¹⁰⁵ *ARCIA*, 1869, 321; *ARCIA*, 1870, 214.

¹⁰⁶ *ARCIA*, 1869, 321.

¹⁰⁷ Voir les rapports annuels du commissaire des affaires indiennes (*ARCIA*) des années 1865 à 1875.

¹⁰⁸ C'est la motivation première derrière la construction du pensionnat de l'agence Sisseton en 1870 par Stephen R. Riggs. Voir *ARCIA*, 1870, 225.

Forme et outils d'éducation missionnaire

Motivés par leur mission évangélisatrice et civilisatrice, les missionnaires qui s'installèrent au Dakota portèrent la double casquette d'émissaires religieux et coloniaux. Ainsi, la visée de l'éducation qu'ils proposèrent aux D/N/Lakotas s'articula également selon ces deux axes, avec une priorité donnée à la conversion. Ceci se traduisit par un intérêt particulier pour les langues autochtones, comme l'expliquait John P. Williamson en 1870 :

In our teaching we lay it down as a first principle that it is the duty of a teacher to impart ideas, and not words. Language is only the means of conveying ideas to the mind. Now, if the language spoken be not properly understood, of course no idea is conveyed. Paul says, "If I come to you speaking with unknown tongues, what shall I profit you?" English is an unknown tongue to the Indian children. It takes three or four years in a boarding school, and twice as many in a day-school, for them to learn enough English to make it a fit medium for the conveyance of ideas to their minds¹⁰⁹.

L'utilisation de la langue dakota comme langue d'instruction semblait alors être le meilleur moyen pour les missionnaires de propager les enseignements de la Bible. Déjà au Minnesota, Stephen R. Riggs et Thomas S. Williamson s'étaient attelés à traduire la Bible (*Wakantanka Wowapi*), des centaines de cantiques, et publier des manuels en dakota car, selon Williamson : « for the purposes of civilization, and especially of Christianization, we have found culture in the native tongue indispensable »¹¹⁰. Cette vision entraînait alors en conflit avec la politique coloniale du gouvernement fédéral, comme Linda M. Clemmons l'explique :

Federal Indian policy officially stated that civilization—including practicing farming, speaking English, attaining literacy, and living a settled existence—should come first, after which an acceptance of Christianity would naturally follow. [...] ABCFM inverted the government's order: they believed that Christianity must supersede civilization. Once a person or a group had accepted Christianity, civilization would follow¹¹¹.

Cette différence de priorités eut un impact direct sur l'importance qui fut donnée aux langues autochtones comme outils de colonisation, et donc sur la conduite de l'éducation

¹⁰⁹ *ARCI*, 1870, 214.

¹¹⁰ Riggs, *Mary and I*, 38.

¹¹¹ Clemmons, *Conflicted Missions*, 44.

au sein des écoles missionnaires. Comme Clemmons le démontre, les organisations missionnaires telles que l'ABCFM basèrent leur compréhension des langues sur le principe d'une origine commune (et divine) à toutes les langues les rendant toutes, même les moins « développées » et à force d'instruction, aptes à transmettre la parole de Dieu¹¹².

Les enseignements proposés dans les premières écoles missionnaires au Dakota se concentrèrent donc sur l'apprentissage de la lecture de textes religieux et l'écriture en langue dakota. D'ailleurs, ce phénomène ne se confinait pas à la langue dakota et concernait d'autres peuples autochtones que les missionnaires tentaient de « civiliser » à travers l'Amérique du Nord. Déjà en 1786, un manuel d'orthographe avait été publié pour instruire les Mohawks qui s'étaient réfugiés au Canada après la Révolution¹¹³. De même, en 1825, les missionnaires presbytériens Cyrus Byington et Alfred Wright publièrent le premier manuel d'orthographe en langue choctaw¹¹⁴. Cette utilisation des langues autochtones était intéressée, et ne relevait pas d'un intérêt pour la langue en tant que telle. Au Dakota, elle était utilisée comme un outil pour convertir plus rapidement ceux qui la pratiquaient. Riggs commenta : « The labor of writing the language was undertaken as a means to a greater end. To put God's thoughts into their speech, and to teach them to read in their own tongue the wonderful works of God, was what brought us to the land of the Dakotas »¹¹⁵. Un tel choix était motivé par deux principes : la nécessité de transmettre les savoirs occidentaux efficacement, et celle « d'élever » la condition des Dakotas, et donc de « civiliser » leur langue. L'analyse du manuel *Model First Reader – Wayawa Tokaheya* publié par Riggs en 1873, et utilisé comme base d'enseignement dans les écoles

¹¹² Clemmons explique notamment que cette conception des origines des langues était le fruit d'une croyance en la théorie d'une origine monogénétique de tous les êtres humains qui circulait au XVIII^e siècle en Europe, et selon laquelle tous les humains étaient considérés comme égaux, mais qui n'excluait pas la possibilité de degrés d'évolution différents selon les sociétés et cultures. En ce sens, il était possible d'envisager l'élévation de certaines cultures, et des composants de ces cultures (comme la langue), vers l'ultime idéal que représentaient les cultures européennes. Cette vision s'opposait aux théories polygénétiques de peuples considérés comme biologiquement inférieurs, et donc irrécupérables, et qui influencèrent de nombreux hommes politiques étasuniens durant la première moitié du XIX^e siècle. Ces deux courants alimentèrent les débats et tensions qui allaient, pour des décennies encore, influencer les politiques d'éducation et la conduite de celle-ci au Dakota. Clemmons, *Conflicted Missions*, 10.

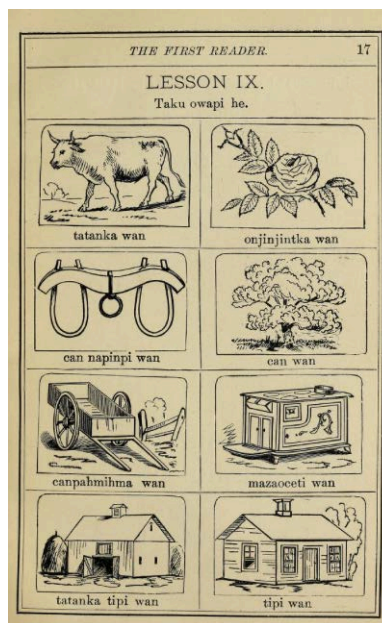
¹¹³ Daniel Claus, *A Primer, for the Use of the Mohawk Children, to Acquire the Spelling and Reading of Their Own, as Well as to Get Acquainted With the English, Tongue* (London: C. Duckton, 1786).

¹¹⁴ Pour plus d'informations, voir Louis Coleman, *Cyrus Byington: Missionary and Choctaw Linguist* (Choctaw Nation Education Special Projects, 1996).

¹¹⁵ Riggs, *Mary and I*, 37.

missionnaires dakotas, illustre ce point. En effet, les missionnaires s’attelèrent à traduire le dakota à l’écrit et à le faire correspondre à l’alphabet latin, malgré l’existence de sons inconnus des langues occidentales¹¹⁶. Ce faisant, ils développèrent des *primers*, ou premiers manuels d’instruction, qui véhiculèrent des images et concepts occidentaux. Par exemple, on y retrouvait des images de maisons, granges, ou encore du bétail importé par les colons.

Figure 1 : Exemple tiré d’un manuel bilingue utilisé dans les écoles missionnaires auprès des D/N/Lakotas¹¹⁷.



¹¹⁶ Dès l’installation des premiers missionnaires protestants auprès des Dakotas en 1835, Samuel et Gideon Pond s’attelèrent à retranscrire le dakota selon l’alphabet latin, afin de faciliter le travail de prosélytisme et de « civilisation » des missionnaires. Voir Linda M. Clemmons, « We are writing this letter seeking your help », *Western Historical Quarterly* 47, no. 2 (2016): 195. Ces travaux ont inspiré d’autres missionnaires (John P. Williamson, et plus tard Eugene Buechel) et laïcs allochtones (récemment le Lakota Language Consortium, initiative du linguiste tchèque Jan Ullrich et de l’anthropologue autrichien Wilhelm Meya) à créer leur propre orthographe des langues d/n/lakotas. Aujourd’hui, ces alphabets et orthographes font débat et leur légitimité est remise en question par de nombreux éducateurs et militants d/n/lakotas (voir par exemple le mouvement de résistance Lakota Language Reclamation Project contre le Lakota Language Consortium mené par Ray Taken Alive) qui leur préfèrent légitimement des systèmes développés par des D/N/Lakotas, comme l’orthographe *Lakota Iyapi Okolakiciye* d’Albert White Hat Sr., ou le *Txakini Iya Wowapi* de Violet Catches. Voir Ray Taken Alive, « Lakota Orthography Reclamation », *Lakota Language Reclamation Project*, <https://lakotalanguagereclamationproject.com/blog/2021/9/17/lakota-orthography-reclamation>. Consulté le 2 février 2022.

¹¹⁷ Stephen R. Riggs, *Model First Reader-Wayawa Tokaheya* (Chicago: Geo Sherwood and Co., 1873), 16.

L'exemple ici de l'image du bœuf est particulièrement intéressant. Le terme d/n/lakota « *tatanka* », qui se traduit par « bison » en français, n'est pas associé à l'animal correspondant, mais à une version occidentalisée, et domestiquée, du bison. Les missionnaires savaient certainement faire la différence entre les bisons et les bœufs, et ce choix relevait d'une stratégie de remplacement évidente de références autochtones par des références euro-étasuniennes, stratégie propre au colonialisme de peuplement. En désignant le bœuf comme le « nouveau » bison, les missionnaires pouvaient ainsi enseigner aux enfants les rudiments d'une vie de fermier et accompagner le gouvernement fédéral dans sa politique de sédentarisation des peuples autochtones¹¹⁸. Le même phénomène est observable avec la traduction dakota de la « maison », comme l'expliqua Clemmons :

Missionaries believed that Dakotas had no word for “home” because they had “no fixed habitation,” which led families to live “together very much like cattle.” In their readers, the missionaries used the Dakota word *tipi* to signify “home” but provided an image of a wooden cabin rather than a Dakota *tipi* or summer residence¹¹⁹.

De même, ces stratégies permirent aux missionnaires de s'appropriier la langue dakota : en changeant ses référents, ils espéraient « purifier » la langue, la culture, et donc les Autochtones eux-mêmes. Stephen R. Riggs écrivit à ce propos : « men become purified and elevated in heart and life, the impurity disappears from their conversation. Thus are the barbarous languages of the world brought up into the Christian household »¹²⁰. Bien que cette stratégie d'utilisation du dakota s'inscrivît à contre-courant de la politique officielle du gouvernement fédéral (celui-ci lui préférant l'imposition de l'anglais¹²¹), son apparent succès séduisit certains agents indiens sur place, comme ce fut le cas pour l'agent de Yankton, P. H. Conger, en 1867 :

The success of the Santees in acquiring a primary education in the Sioux language induces me to the belief that much might be gained by adopting the same plan with the Yanctons and Poncas, if it were to create in the minds of the children and their parents a degree of ambition to advance still further by learning the English language. It might be a necessary

¹¹⁸ Claire Anchordoqui, « Regards croisés d'intellectuels d/lakotas : Charles Alexander Eastman, Luther Standing Bear, et Zitkala-Sa vivent et pensent l'éducation des Autochtones au tournant du XX^e siècle », *Leaves*, no. 16, Lumières Autochtones : autogouvernance, expressions artistiques, éducation (juillet 2023) : 106.

¹¹⁹ Clemmons, « We are writing this letter seeking your help », 193.

¹²⁰ Stephen R. Riggs, *Tah-Koo Wah-Kan: or, The Gospel Among the Dakotas* (Boston, 1869), 172, cité Clemmons, « We are writing this letter seeking your help », 194.

¹²¹ Ce point est traité plus loin dans la thèse.

step on the road to useful knowledge, which, even without further advancement, would not be without valuable benefits¹²².

Ici encore se retrouve l'influence de l'idée de progrès humain avec l'image d'une prétendue « avancée » et d'un savoir « utile » qui s'offrait aux nations autochtones au sein des écoles euro-étasuniennes. Le travail de « civilisation » et de conversion des missionnaires ne s'arrêta pas aux images et références occidentales que l'on trouvait dans leurs manuels dakotas, mais également dans la nature des enseignements qu'ils dispensaient. Les premières écoles missionnaires au Dakota concentraient leurs efforts sur quatre disciplines : l'alphabétisation (lire et écrire, d'abord en dakota, puis plus tard en anglais), l'histoire biblique, l'arithmétique, et la géographie¹²³. Ces deux dernières semblaient alors particulièrement indispensables pour faire des enfants autochtones de futurs fermiers sédentaires, et ainsi détruire les structures sociales et économiques traditionnelles de l'Oceti Sakowin.

De leur côté, les enfants autochtones qui reçurent ces enseignements furent souvent démunis face aux étranges signes auxquels ils étaient confrontés en classe. Charles Eastman, lors de son premier jour à l'école missionnaire de Flandreau, se souvint qu'il « n'avait pas la moindre idée » de ce que voulait lui dire son enseignant qui lui donna « des directives inintelligibles » et dessina « de curieux signes sur le tableau noir au mur »¹²⁴. Les barrières de la langue et de l'écriture constituèrent un double obstacle que les jeunes D/N/Lakotas envoyés dans les écoles furent obligés de franchir. Dans ses écrits, Eastman rendit alors compte de ces problèmes de communication initiaux en décrivant notamment les premiers échanges (peu concluants) qu'il eut avec son enseignant : « Finally he asked in broken Sioux: 'What is your name ?' Evidently he had not been among the Indians long, or he would not have asked that question. It takes a tactician and a diplomat to get an Indian to tell his name! The poor man was compelled to give up the

¹²² *ARCIA*, 1867, 226.

¹²³ *ARCIA*, 1870, 214.

¹²⁴ Dans le texte : « When the teacher spoke to me, I had not the slightest idea what he meant, so I did not trouble myself to make any demonstration, for fear of giving offense [...] He then gave some unintelligible directions, and, to my great surprise, the pupils in turn held their books open and talked the talk of a strange people. Afterward the teacher made some curious signs upon a blackboard on the wall, and seemed to ask the children to read them ». Eastman, *Deep Woods*, 22-23.

attempt and resume his seat on the platform »¹²⁵. Bien que les enseignants missionnaires utilisassent la langue lakota pour se faire comprendre des élèves, ils ne maîtrisaient pas les codes culturels qui y étaient associés, et ainsi semblaient peu à même de développer un véritable échange avec leurs élèves. Le fait est que réellement comprendre et apprécier les cultures qu'ils visaient n'était pas dans leur intérêt, et la langue fut utilisée à son niveau le plus primaire pour faire passer des directives et transformer des référents afin de mener à bien l'entreprise « civilisatrice » étasunienne.

Certains missionnaires s'attelèrent à impliquer directement les enfants autochtones dans l'éducation de leurs camarades. Bien que faisant partie d'une stratégie évidente de colonisation, l'utilisation de D/N/Lakotas comme acteurs de l'éducation représenta néanmoins un effort d'adaptation de la part des missionnaires. Le fait est qu'ils manquèrent rapidement de main d'œuvre pour développer leurs écoles et suivre les *oyates* là où ils s'installaient¹²⁶. Par exemple, John P. Williamson développa un système de tutorat impliquant directement ses élèves comme élèves-enseignants (*pupil teachers*) :

Once Dakota students became proficient readers, Williamson put them in charge of less advanced peers. Williamson reported that pupil teachers "probably learned as much from teaching as the group did from being under instruction." [...] The challenges of missionary work at Crow Creek led Williamson to modify his teaching to deal with the reality of numerous students and few missionary instructors. The practice of using student teachers, however, mirrored the community-based educational system of the Dakotas and other indigenous peoples. As such, Williamson inadvertently integrated Dakota educational practices into his classroom¹²⁷.

A l'évidence, cette initiative ne put être mise en place que très graduellement, et ne concernait pas forcément toutes les missions. Elle représenta néanmoins un exemple supplémentaire de l'aspect « bricolé » des premières missions du Dakota, qui devaient se plier aux volontés des *oyates* convoités pour espérer survivre. Durant cette période, les missionnaires restèrent des étrangers parmi les Autochtones qui conservèrent un pouvoir décisionnel conséquent auquel les religieux furent contraints de se plier.

¹²⁵ Eastman, *Deep Woods*, 23.

¹²⁶ Clemmons, « We are writing this letter seeking your help », 200.

¹²⁷ Clemmons, « We are writing this letter seeking your help », 200-201.

3. Résistances autochtones

La lecture des rapports d'agents indiens et de missionnaires en poste durant ces premières années à travers le pays fait apparaître un argument sans cesse réutilisé pour justifier des demandes de financement pour la construction de nouvelles écoles : celui d'une demande émanant principalement des Autochtones eux-mêmes. Ainsi, on pouvait lire en 1867 que les *oyates* installés à l'agence Yankton « demandèrent plusieurs fois [à P.H. Conger] de supplier leur Grand Père le Président de leur faire construire une école et de leur envoyer un enseignant, car ils disent qu'ils ne pourront jamais être comme des hommes blancs s'ils n'apprennent pas à lire et écrire »¹²⁸, ou que ceux installés à l'agence Sisseton en 1870 exprimèrent « un attrait généralisé pour des écoles »¹²⁹. Peut-être se développait là un phénomène similaire aux demandes appuyées des Cherokees pour la mise en place d'écoles au sein de leur communauté ? En effet, l'éducation missionnaire des Cherokees avait débuté avec la construction d'une école à Spring Place, en Géorgie, en 1804, et s'était développée relativement rapidement dans les années qui suivirent grâce à une réaction générale plutôt positive de la part des Autochtones. Néanmoins, cette cohabitation s'arrêta brutalement au moment de la déportation des Cherokees dans les années 1830¹³⁰. Une fois installés en Territoire Indien, ceux-ci établirent leurs propres écoles publiques qu'ils conservèrent jusqu'en 1898, date à laquelle le gouvernement fédéral prit le contrôle des écoles « indiennes », comme c'était le cas ailleurs sur le

¹²⁸ Dans le texte : « repeatedly asked [P. H. Conger] to beg their Grand Father the President to have them a school-house built and to send them a teacher, as they say they can never be like white men until they have learned to read and write ». *ARCIA*, 1867, 229.

¹²⁹ Dans le texte : « a very general desire for schools ». *ARCIA*, 1870, 224.

¹³⁰ Le 24 avril 1802, le gouvernement fédéral signa un contrat avec l'État de Géorgie (*Compact of 1802*) selon lequel la Géorgie acceptait d'abandonner ses ambitions d'expansion à l'ouest contre la promesse de futures déportations des peuples autochtones qui vivaient sur le même territoire. L'un de ces peuples, les Cherokees, refusa continuellement de quitter ses terres, et des tensions aggravèrent la situation, notamment lors de la ruée vers l'or de 1828 qui mena des centaines de chercheurs d'or à pénétrer illégalement sur le territoire des Cherokees et exerça une pression grandissante sur le gouvernement pour tenir ses promesses inscrites dans le *Compact*. En ce sens, en 1830, le Congrès vota l'*Indian Removal Act* qui marqua le début d'une politique nationale de déportation qui eut pour conséquence, entre autres, la déportation brutale d'environ 16 000 Cherokees vers le Territoire Indien (Oklahoma). Pour plus d'informations, voir Lionel Larré, *Histoire de la nation Cherokee*.

territoire¹³¹. Cependant, il est difficile d'attester de la réalité d'un engouement similaire au Dakota car peu de sources autochtones de l'époque le confirment. Le fait est que les agents indiens et missionnaires avaient tout intérêt à présenter leur entreprise éducative comme soutenue et portée par les D/N/Lakotas eux-mêmes, ne serait-ce que pour obtenir les financements qu'ils convoitaient chaque année dans leurs rapports au commissaire des affaires indiennes. Ceux-ci ont certainement grossi le trait en attendant de recevoir les fonds nécessaires pour ériger des écoles pérennes, et pouvoir prétendre avoir un réel impact sur les *oyates*. Néanmoins, les sources autochtones existantes et les rapports gouvernementaux eux-mêmes proposent des indices contradictoires et nuancent les propos tenus par les agents en poste. Les premières écoles missionnaires s'établirent non sans mal, et semblèrent dès le début se confronter à une importante résistance autochtone. Cette résistance s'articula de différentes manières, et à différents degrés, oscillant entre opposition farouche, adaptation méfiante, et participation contrainte.

Opposition à l'éducation missionnaire

On retrouve, dans les écrits des missionnaires et les rapports d'agents indiens de ces premières années, de nombreuses mentions d'oppositions ou de manque d'intérêt de la part de D/N/Lakotas, à la mise en place d'écoles missionnaires. Dans leurs rapports, les agents s'évertuèrent à représenter les peuples de l'Oceti Sakowin de manière binaire en les essentialisant dans l'opposition « Indiens hostiles »/« Indiens amicaux » correspondant plus ou moins à une division entre Lakotas et D/Nakotas, présentant ces derniers comme étant « prêts » et demandeurs d'éducation. Cette généralisation fut une simplification évidente de la situation sur place. En effet, la majeure partie des *oyates* lakotas sembla peu concernée par le sujet durant ces premières années, comme en atteste l'absence totale de mention d'écoles dans les *winter counts* sicangus, oglalas, et

¹³¹ John Benjamin Davis, « Public Education among the Cherokee Indians », *Peabody Journal of Education* 7, no. 3 (novembre 1929): 170-171.

minneconjous avant 1880¹³². De leur côté, de nombreux leaders de communautés d/nakotas considérées « amicales » s’opposèrent ouvertement à la mise en place d’écoles missionnaires, et bon nombre d’entre elles ne manifestèrent aucun intérêt particulier pour les savoirs occidentaux. Par exemple, en 1867 à l’agence Yankton, et alors même que l’agent Conger assurait que la population demandait la mise en place d’écoles en anglais, le gouverneur A. J. Faulk soulignait le fait que « les Indiens eux-mêmes ne montraient aucun intérêt pour les écoles en anglais créées pour leur bien »¹³³. Une grande partie des populations d/n/lakotas ne trouvait aucun intérêt pratique aux enseignements occidentaux tant ceux-ci ne correspondaient pas à leurs propres manières d’éduquer leurs enfants. Tant sur le fond que sur la forme, l’éducation au sein des écoles missionnaires différait grandement de ce à quoi ils étaient habitués, et fut peu attractive car éloignée de leurs préoccupations.

À travers les agences du Dakota, de nombreux D/N/Lakotas firent ainsi entendre leur refus de se soumettre au système éducatif « indien », comme le fit le Yanktonai White Ghost à l’agence Crow Creek en 1875 : « I do not like school houses or school teachers, I cannot eat them, and don't want the buildings erected »¹³⁴. White Ghost soulignait alors un argument de grande importance qui conditionna la participation de la communauté dans les écoles missionnaires, à savoir le gain pratique que les familles pouvaient espérer recevoir en envoyant leurs enfants à l’école. Cette remarque se retrouvait en effet dans d’autres témoignages de l’époque. John P. Williamson, de l’agence Yankton, rapporta par exemple en 1870 : « a large delegation waited on me, soon after I arrived, and wanted to know when my rations and clothing were going to come; if I was not going to feed and clothe the children they didn’t want any school »¹³⁵. Certaines familles n’acceptèrent d’envoyer leurs enfants dans les écoles qu’en échange de rations ou autres « cadeaux », et

¹³² Voir Annexe 1, « Transcriptions de six *winter counts* de l’Oceti Sakowin, de 1800 à 1920. Liste tirée de l’étude picturale de Candace S. Greene et Russell Thornton, *The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian* (Washington D.C.: Smithsonian Institution, 2007) ».

¹³³ Dans le texte : « the Indians themselves failed to take any interest in English schools started for their benefit ». *ARCIA*, 1867, 225.

¹³⁴ Cité dans Robert Galler, « Tribal Decision-Making and Intercultural Relations: Crow Creek Agency, 1863-1885 », *Indigenous Nations Studies Journal* 3, no. 1 (Printemps 2002): 95.

¹³⁵ *ARCIA*, 1870, 214.

contrairement aux conclusions que de nombreux missionnaires et agents indiens se firent de leur participation, ne furent pas motivés par une volonté de « devenir blanc » ou par un aveu d'infériorité intellectuelle, comme l'expliqua Charles Eastman dans *The Soul of the Indian* :

It is simple truth that the Indian did not, so long as his native philosophy held sway over his mind, either envy or desire to imitate the splendid achievements of the white man. In his own thought he rose superior to them! He scorned them, even as a lofty spirit absorbed in its stern task rejects the soft beds, the luxurious food, the pleasure-worshiping dalliance of a rich neighbor. It was clear to him that virtue and happiness are independent of these things, if not incompatible with them¹³⁶.

La différence d'interprétation des motivations des Autochtones quant à l'éducation missionnaire, selon que l'on consulte des sources allochtones ou autochtones, est frappante, et souligne d'autant plus l'incapacité des colons (agents ou missionnaires) à réellement comprendre et prendre au sérieux les sociétés qu'ils tentèrent d'intégrer et de réformer. Même les émissaires étasuniens les plus « intégrés », selon leurs dires, aux *oyates* d/nakotas, furent confrontés à des actes de résistance ponctuels et de la communauté entière, comme en attestèrent les rapports gouvernementaux et la tradition orale¹³⁷. Russell Means raconta par exemple :

In 1869, Feather Necklace led a movement to force John Williamson, a Presbyterian missionary, to leave the reservation. A deeply spiritual man, Feather Necklace spoke his mind in council. If the white religion were allowed to remain on the reservation, he said, the Ihanktonwan religion, which permeated every aspect of daily life, would be in jeopardy. Thus the tiyospayes—extended families, the foundation of our culture—also would be in jeopardy. “Let white missionaries live here, and soon they will tell us that everything we believe is wrong,” said Feather Necklace. Padaniapapi spoke eloquently on behalf of the missionary, but after everyone had had his say, the council voted to ask Williamson to leave¹³⁸.

Ceci est d'autant plus perceptible à mesure que l'on regarde vers l'ouest et les *oyates* lakotas, et pour cause, l'administration même des agences établies à l'ouest du fleuve Missouri n'était guère tournée vers l'éducation : avant 1868, la présence coloniale dans cette région se résumait à quelques forts militaires qui servaient de comptoirs d'échanges avec les communautés autochtones voisines et de points de chute pour l'armée

¹³⁶ Eastman, *Soul*, 18.

¹³⁷ Par exemple, le rapport annuel au commissaire des affaires indiennes de 1877 fait état de l'assassinat du révérend R. A. B. Fennell en charge des écoles épiscopales de Cheyenne River. Voir *ARCIA*, 1877, 53.

¹³⁸ Means, *Where White Men*, 7.

en cas d'attaque des « Indiens hostiles ». Ce n'est qu'en 1869 que les agences indiennes de Grand River, Cheyenne, et Whetstone furent mises en place, et que les missionnaires furent appelés à s'installer auprès des *oyates* ainsi divisés. Stephen R. Riggs écrivit alors d'un voyage entrepris aux agences Cheyenne et Grand River : « Among these people we found some who desired instruction, but the more part did not want to hear. Our attempt to gather them to a Sabbath meeting seemed quite likely to fail »¹³⁹. De même, Richmond L. Clow explique :

Despite the gloom at Whetstone, Captain Poole started the first school for the Indian children. Poole's two daughters were well educated, but could not speak the Dakota language, so Suzan Bordeaux Bettelyoun, daughter of a transplanted Fort Laramie trader, served as the school's interpreter. Poole was extremely interested in the school and visited it often. However, the Indian children were not as interested. Some days all the children came; on other days, only a handful attended. Often, anxious mothers would bring their children to the school and wait patiently for them to come out of the cabin at the end of the day¹⁴⁰.

Ce manque d'intérêt pour l'éducation missionnaire se retrouvait également dans le nombre d'enfants autochtones qui vinrent à l'école : rapport après rapport, les agents indiens et missionnaires firent état de présence bien en deçà de leurs attentes initiales¹⁴¹. Ce phénomène persista dans les années 1870 alors même que le gouvernement engagea des fonds pour financer la construction d'écoles supplémentaires. Ainsi, dans son rapport de 1877, J. F. Cravens, agent en poste à Cheyenne River, déplorait :

The American Board of Foreign Missions, through their able representative, Rev. T. L. Riggs, have shown perseverance worthy of the cause they are engaged in. *In the face of strong opposition*, and though his schools were, I might say, deserted, Mr. Riggs persisted in his praiseworthy efforts, and I am very happy to say that he has been, in every sense of the word, successful¹⁴².

À la longue, le succès de Thomas L. Riggs ne fut pas imputable à un changement profond des mentalités au sein des *oyates* lakotas de Cheyenne River, mais à la manifestation de

¹³⁹ Riggs, *Mary and I*, 226.

¹⁴⁰ Richmond L. Clow, « The Whetstone Indian Agency, 1868-1872 », *South Dakota State Historical Society* (Pierre: South Dakota State Historical Press, 1977): 298.

¹⁴¹ En 1873, l'agent indien John G. Gassmann en poste à Yankton se plaint du peu d'intérêt des familles nakotas qui n'envoyaient pas leurs enfants à l'école : « This, I believe, is principally owing to the fact that in their homes they are without discipline of any kind. [...] We must first capture these children of nature and tame them to our home-life ». *ARCIA*, 1873, 238.

¹⁴² *ARCIA*, 1877, 53.

stratégies de survie adoptées par les Autochtones face à la pression grandissante de la colonisation sur la région.

La négociation pour la survie

La dégradation des conditions de vie sur les réserves du Dakota durant ces années contraignit en effet de nombreuses familles à se soumettre à la volonté des agents indiens et des missionnaires qui étaient les représentants sur place du pouvoir colonial. En 1870, le révérend Joseph W. Cook écrivit :

The mission and schools have been undertaken at the earnest and repeated request of the Indians themselves; and by their personal efforts for the same they show that they appreciate the benefits which these things are supposed to bring. They are at least determined to try it. They are fully convinced that for their children, at least, there must be a change of life, or they are likely to perish¹⁴³.

Accepter un certain degré d'interférence devint, pour certains, une stratégie de survie face à la perte graduelle de leurs moyens de subsistance, comme l'avaient entrepris d'autres nations plus à l'est avant eux¹⁴⁴. Ce constat ne signifia cependant pas l'abandon partiel ou total de pratiques et croyances traditionnelles, mais une adaptation négociée aux savoirs occidentaux prônés par les missionnaires dans les écoles. Ainsi, de nombreux Autochtones utilisèrent l'alphabétisation comme outil de défense contre les abus de pouvoir des autorités coloniales. La logique était alors que si les *oyates* avaient des interprètes d/n/lakotas capables de traduire les documents officiels, ils seraient plus assurés de comprendre les termes exacts des traités signés. Ainsi Linda M. Clemmons écrit :

Missionary teachers taught literacy mainly in a formal school setting, rigidly imparting their "superior" knowledge to young Dakota students. They also preached the necessity of using literacy mainly for religious purposes. Following the war, however, Dakotas, with the missionaries' tacit acceptance, turned the missionary model of literacy upside-down.

¹⁴³ *ARCIA*, 1870, 215.

¹⁴⁴ Le même type de commentaires existait dans les rapports au commissaire des affaires indiennes des agents indiens de différentes nations, comme les Quapaws ou les Osages. Par exemple, Andrew J. Dorn, agent indien à l'agence Neosho au Kansas parlait de parents « impatients » d'envoyer leurs enfants à l'école et d'une fréquentation record de l'école alors même que la région fut frappée par une sécheresse et les annuités destinées aux communautés vivant à l'agence retardées. Il n'est ainsi pas difficile de faire le lien entre le succès de l'école et les conditions de vie difficiles des familles : les parents envoyaient certainement leurs enfants à l'école, équipée de dortoirs, pour leur permettre à minima de manger à leur faim. Voir *ARCIA*, 1860, 121-122.

Many Dakotas of all ages asked for instruction; lessons took place in both formal and informal settings and incorporated some Dakota cultural practices; and most important, writing became a tool to fight for secular goals¹⁴⁵.

L'école devint alors un moyen pour l'Oceti Sakowin de se défendre contre l'invasion coloniale. Cette défense se manifesta de deux façons : l'apprentissage de l'anglais permit à certains de comprendre les exigences coloniales, et celui de l'alphabétisation en dakota d'échanger entre eux sans être compris par les agents indiens sur place qui, contrairement aux missionnaires, montraient rarement de l'intérêt pour les langues vernaculaires. Clemmons écrit :

Moreover, while ABCFM missionaries spoke fluent Dakota, few Indian agents or other government officials did. The missionaries noted the extreme difficulty of learning Dakota. They bluntly stated that “[t]here is, at present, no probability of white men learning their language.” Dakotas could write freely to each other, secure that few, if any, government officials could understand what they wrote. Indeed, officials worried that Dakota writers could use the language barrier to their advantage—perhaps, for example, to plan further resistance. The agent at Crow Creek believed that Dakotas could send letters containing “secret communication” that would induce the women at Crow Creek to “go off and join [the hostiles]”¹⁴⁶.

L'alphabétisation, qui avait été envisagée comme un outil de choix de la part des missionnaires pour la conversion et « civilisation » de l'Oceti Sakowin, servit alors les intérêts propres des *oyates*, indépendamment des ambitions des missionnaires ou agents étasuniens. John P. Williamson souligna par exemple, dans un rapport de Fort Thompson, que la motivation première des Dakotas présents dans son école était d'apprendre à lire et à écrire « pour qu'ils puissent communiquer avec leurs amis », loin des préoccupations d'élévation morale que les missionnaires espéraient transmettre à travers leur instruction¹⁴⁷. Ceci fit d'autant plus sens dans le contexte de migrations (forcée ou non) des années 1860 : la pression coloniale au Dakota rendit les déplacements entre différents *oyates* plus difficiles et la sédentarisation forcée ou subie de certaines communautés reconfigura les modes d'échanges traditionnels au sein de l'Oceti Sakowin. L'alphabétisation permit aux Autochtones de conserver ce lien alors même qu'ils perdaient en mobilité.

¹⁴⁵ Clemmons, « 'We are writing this letter seeking your help' », 186.

¹⁴⁶ Clemmons, « 'We are writing this letter seeking your help' », 202.

¹⁴⁷ Dans le texte : « [so] that they might have communication with their friends ». Cité dans Clemmons, « 'We are writing this letter seeking your help' », 203.

La participation volontaire

Durant ces premières années, certains D/N/Lakotas rejoignirent également les rangs des missionnaires, comme cela se faisait à travers le pays au sein des diverses nations autochtones¹⁴⁸. Ainsi, l'école du village de White Swan, rattaché à l'agence Yankton, fut placée sous la direction de Philip Walter qui enseigna la lecture et l'écriture en dakota ainsi que les cantiques, alors qu'une seconde école, gérée par l'Episcopal Board of Missions, fut administrée par le Révérend Paul Mazakute¹⁴⁹. À Lake Traverse, Stephen R. Riggs entreprit, en 1870, la construction d'un pensionnat presbytérien ayant pour vocation de former de futurs enseignants dakotas¹⁵⁰. Dans la majeure partie des cas, les enseignants d/n/lakotas se voyaient confier la responsabilité d'écoles de jour éloignées de l'agence principale, alors que les missionnaires euro-étasuniens demeuraient proches des missions rattachées à l'agence. Il est difficile d'établir, étant donné la pauvreté des sources disponibles, quelle fut la nature des enseignements dispensés par ces missionnaires d/n/lakotas, ou même leurs motivations. Leur approche était-elle seulement différente de celle de leurs homologues euro-étasuniens ? À en lire le dernier rapport de Mazakute, en 1873, il est difficile d'en attester tant ses réflexions semblaient correspondre aux idées que se firent les colons des sociétés et des savoirs autochtones :

I am an Indian, and I know all their thoughts and ways, and they are all hard and full of misery. I grew up among them sad and wretched; but at last I found a blessed Faith, having which, though I am dying, I know that I am but waiting for a great joy and peace. It is true that the Dakotas now have this blessed Faith, and also have teachers—but these are among Dakotas, and the teaching is in their language, and so it is difficult for them to think of much, or to learn much. Therefore I desire my children to be taught among whites, hoping

¹⁴⁸ L'un des premiers exemples d'Autochtone converti au christianisme qui rejoint la prêtrise fut Samson Occom, de la nation mohegan, qui vécut à la fin du XVIII^e siècle dans la région du Connecticut. De même, William Apess, de la nation pequot, fut un des premiers Autochtones missionnaires à publier son autobiographie, *A Son of the Forest* (1829). Pour plus d'informations sur ces premiers missionnaires autochtones, voir Bernd C. Peyer, *The Tutor'd Mind: Indian Missionary-Writers in Antebellum America* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1997); Bonnie Sue Lewis, *Creating Christian Indians: Native Clergy in the Presbyterian Church* (Norman: University of Oklahoma Press, 2003).

¹⁴⁹ *ARCIA*, 1870, 215.

¹⁵⁰ *ARCIA*, 1870, 225.

that if they are well cared for and learn English, one of them at least may come back as a Minister to his own people. This is my heart's desire¹⁵¹.

Il peut nous sembler que Mazakute partageait complètement les idées d'infériorité des savoirs et coutumes autochtones qui circulaient à l'Est : la compréhension que nous nous faisons des termes « misérable » (*full of misery*) et « pitoyable » (*wretched*), très négativement connotés, donne l'impression d'un jugement de valeur de la part de Mazakute. Il est facile de comprendre qu'en affirmant qu'ils ne pouvaient apprendre grand-chose en langue dakota, le révérend recycla l'idée, alors très partagée à l'époque, selon laquelle les langues autochtones étaient elles aussi primitives, et donc incompatibles avec toute pensée complexe. Stephen R. Riggs écrivit à ce propos : « the poverty of the language has been a great obstacle in teaching arithmetic. And that poorness of language shows their poverty of thought in the same line »¹⁵². C'était peut-être là réellement ce que Mazakute voulait dire. Néanmoins, une analyse alternative est envisageable. Si l'on prend en compte les systèmes de pensée et de valeurs dans lesquels le révérend grandit, il est tout à fait possible de faire dire aux mots utilisés une histoire bien différente. Il faut pour cela bien comprendre le contexte historique et culturel dans lequel Mazakute évolua.

En 1873, les Dakotas tentaient tant bien que mal de préserver leurs coutumes et savoirs face à la pression étouffante de la colonisation étasunienne, et Mazakute fut témoin et acteur de cette histoire conflictuelle. Son peuple vivait alors dans une extrême pauvreté qui le plaça, de fait, dans une situation « misérable », situation qui marqua la majeure partie de la vie du révérend. Sa conversion au christianisme et son travail de missionnaire fut potentiellement une stratégie de survie lui permettant de se sortir de cette extrême pauvreté. Certes, le quotidien d'un missionnaire ne rimait pas avec opulence, mais rejoindre la prêtrise restait un moyen efficace de s'assurer de la charité de philanthropes et du soutien de l'église épiscopale. Il ne fait aucun doute que de nombreux Autochtones furent attirés par l'église pour des raisons économiques, de la même manière que de nombreux parents confièrent leurs enfants aux missions pour simplement leur permettre

¹⁵¹ Cet extrait est tiré de « Testimony to the Love of Jesus: The Last Words to His Friends of the Rev. Paul Mazakute, the First Dakota Presbyter of the Protestant Episcopal Church » (Hartford: Archives of the Episcopal Diocese of Connecticut) et disponible à la lecture à l'adresse suivante : <http://anglicanhistory.org/indigenous/mazakute1874.html>. Consulté le 1^{er} février 2022.

¹⁵² Riggs, *Mary and I*, 58.

de manger, et donc de survivre¹⁵³. Les missions devinrent alors synonymes d'opportunité économique et de survie pour beaucoup de D/N/Lakotas.

Ces premières missions, construites et administrées au fil de l'eau et avec les moyens du bord, marquèrent le début d'un effort soutenu de colonisation par l'éducation au Dakota, et correspondaient aux modèles déjà établis à l'Est, et dans une certaine mesure au Canada¹⁵⁴. Elles furent ainsi rapidement envisagées comme des points d'ancrage sur lesquels le gouvernement étasunien s'appuierait pour propager son influence et coloniser la région et ses habitants. Petit à petit, la visée première de l'éducation « indienne » de l'Oceti Sakowin s'éloigna de la notion de conversion au christianisme et fut remplacée par un autre type de conversion : l'américanisation.

¹⁵³ John P. Williamson rapporta notamment en 1870 : « one man wanted to know how much I would pay the children for coming to school ». Voir *ARCIA*, 1870, 214.

¹⁵⁴ La pression exercée sur la France lorsque celle-ci perdit Québec au profit des Anglais entre 1629 et 1632 motiva l'empire français à faire de la Nouvelle-France le bastion du catholicisme au « Nouveau Monde », face à l'influence écrasante et grandissante de l'empire britannique. Ainsi des centaines de missionnaires catholiques furent envoyés à l'avant-poste des comptoirs français afin d'entamer la conversion des peuples autochtones et conserver la mainmise de la France sur la région. Quand finalement, ce qui constituerait plus tard le Canada fut cédé à la couronne anglaise, et après un certain temps d'adaptation, celle-ci appliqua une politique indienne relativement similaire à celle des États-Unis centrée sur le principe d'assimilation des peuples autochtones à la société blanche. L'école fut, au nord comme au sud, un outil de choix pour mener à bien cette entreprise coloniale. Pour plus d'informations, voir Charlotte Leforestier, « l'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative » (thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne, 2012) ; Franck Miroux, « Les pensionnats indiens du Canada et le rétablissement d'une indianité volée : de l'historiographie au récit de fiction » (thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, 2022).

CHAPITRE 3 – « The government must attempt to colonize them »¹⁵⁵: le gouvernement fédéral et l'intensification de la colonisation par l'éducation

En 1865, lorsque James Harlan écrivit au Général Pope que « le gouvernement [devait] essayer de coloniser » les Autochtones, le haut fonctionnaire vit en l'intensification de l'effort colonial à l'Ouest la solution permettant aux États-Unis de prospérer sans bafouer les valeurs sur lesquelles la jeune république reposait fragilement, valeurs déjà mises à mal par la guerre de Sécession s'achevant à peine. De plus, la société étasunienne d'après-guerre fut déstabilisée par une importante crise économique et de successives vagues d'immigration provenant d'Europe¹⁵⁶. Les limites géographiques du pays furent aussi bousculées, et les politiques de colonisation des territoires nouvellement achetés, cédés, ou occupés (le Texas en 1845, le territoire du Nebraska en 1854, ou celui du Dakota en 1861) qui avaient été plus ou moins mises en pause durant le conflit reprirent de plus belle au sortir de la guerre. Le pays devait maintenant trouver l'argent nécessaire pour payer les dommages de la guerre et financer le programme ambitieux de Reconstruction du Sud¹⁵⁷. Le gouvernement se tourna alors vers les nouveaux territoires

¹⁵⁵ *ARCIA*, 1865, 201.

¹⁵⁶ A partir des années 1860, les indices démographiques indiquent systématiquement une augmentation de la population de plus de 30 % pour chaque décennie. Ces chiffres diminuent ensuite petit à petit pour se stabiliser aux alentours des 10 % à partir des années 1950. Voir US Census Bureau, *Fast Facts*. https://www.census.gov/history/www/through_the_decades/fast_facts/. Consulté le 4 mai 2022.

¹⁵⁷ Dans la période d'immédiate après-guerre de Sécession, le gouvernement des États-Unis mit en place une série de politiques visant à réintégrer les États sudistes sécessionnistes dans l'Union et intégrer les Africains Américains nouvellement libérés de l'esclavage dans la société. Entre 1865 et 1877, il finança ainsi la mise en place de nouveaux gouvernements dans le Sud, la construction d'un vaste réseau ferroviaire, d'écoles publiques, ainsi que la création du Bureau des affranchis (*Freedmen's Bureau*), une agence

organisés de l'Ouest, potentiellement riches en or, pour répondre à ces besoins. Se faisant, il fallut également traiter avec les nations autochtones peuplant ces régions. La période d'après-guerre représenta alors un défi pour les dirigeants politiques et philanthropes qui tentèrent de conserver l'équilibre fragile sur lequel reposait la jeune république. Il était nécessaire de justifier l'expansion coloniale en des termes compatibles avec les valeurs humanistes et les racines chrétiennes du pays. Comment faire disparaître la résistance et la souveraineté autochtone sans passer par le conflit direct et meurtrier ? Ceux-ci trouvèrent partiellement des réponses à leur dilemme en développant et adoptant l'idée d'une « conquête en douceur » (*conquer by kindness*) à travers la mise en place de la Politique de Paix du Président Ulysses S. Grant. L'éducation, perçue par les contemporains comme symbole d'unité et d'ordre social, fut un outil de choix pour mener à bien cette politique.

1. Colonisation et Politique de Paix

Les raisons qui poussèrent le gouvernement fédéral à s'intéresser de plus près aux affaires indiennes furent multiples mais furent toutes partie intégrante d'une politique générale de colonisation des peuples et espaces autochtones. L'une des raisons qui fut alors invoquée par les philanthropes et hommes politiques de l'Est pour justifier cette implication fut notamment la nécessité de protéger les Autochtones de leur extinction imminente, extinction elle-même engendrée par la colonisation. Que les Autochtones, en l'état, fussent voués à disparaître semblait alors évident. Par exemple, en 1865, dans une lettre à Ulysses S. Grant, le général John Pope proposa « soit l'extermination des tribus indiennes », soit « une politique humaine les sauvant d'un destin si cruel, protégeant également les émigrés blancs du danger » (comprendre ici de l'hostilité autochtone)¹⁵⁸. Cette seconde option signifiait une implication plus soutenue du gouvernement fédéral dans les affaires indiennes et représentait alors un moyen de combattre le mal par le mal :

gouvernementale destinée à assister les Africains Américains dans leur intégration. Voir Eric Foner, *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863–1877* (New York: Harper & Row, 1988).

¹⁵⁸ Dans le texte : « The question is now squarely before us, either the extermination of the Indian tribes, or a humane policy which shall save them from so cruel a fate ». Voir *ARCIA*, 1865, 198.

l'intensification de la présence coloniale auprès des nations autochtones servirait ainsi à contrer les effets jusqu'alors néfastes de la colonisation jusqu'alors¹⁵⁹. Dans le Dakota, ceci se traduisit par une augmentation rapide de la présence allochtone sur les terres de l'Oceti Sakowin dans les années 1860, là où auparavant ne s'aventuraient que de rares commerçants de fourrure (avec le contrôle de Fort Pierre ou Fort Laramie par l'American Fur Company dans les années 1830 et 1840) ou d'occasionnels missionnaires¹⁶⁰.

« *Land without money and without price* »¹⁶¹: *la terre comme motivation principale*

Comme David Wallace Adams l'explique dans son ouvrage *Education for Extinction*, les relations autochtones-allochtones telles qu'elles s'étaient développées depuis le début de la colonisation du territoire nord-américain se concentraient autour d'une relation simple de cause à effet : les Autochtones occupaient des terres, les colons blancs voulaient ces terres, ils devaient donc en prendre possession¹⁶². Ainsi, la survie de la jeune république reposait sur la dépossession territoriale des nations autochtones. Les colons qui vinrent s'installer au Dakota furent motivés par le vote du *Homestead Act*¹⁶³ de 1862 qui accéléra considérablement la colonisation des territoires de l'Ouest, offrant approximativement soixante-cinq hectares « publics » (principalement « pris » aux Autochtones) à chaque chef de famille contre la promesse de cinq ans d'occupation de ladite parcelle. Cet afflux de colons à l'Ouest exerça une pression importante sur les nations autochtones : des hommes, et ensuite des familles entières, motivés par la promesse de s'établir sur des terres fertiles et « vierges », ou par l'attrait des mines d'or, entreprirent le voyage depuis l'Est, voire même depuis l'Europe, pour venir s'enrichir au

¹⁵⁹ Francis Paul Prucha, *American Indian Policy in Crisis: Christian Reformers and the Indian 1865-1900* (Norman: University of Oklahoma Press, 1976), chap. 1, Ebook.

¹⁶⁰ Hämäläinen, *Lakota America*, 177.

¹⁶¹ La citation vient d'un colon installé au Dakota, faisant de la publicité pour le Territoire. Cité dans Kenneth M. Hammer, « Come to God's Country: Promotional Efforts in Dakota Territory, 1861-1889 », *South Dakota History* 10, no. 4 (1980): 292.

¹⁶² Adams, *Extinction*, 6.

¹⁶³ *Homestead Act of 1862*, Pub. L. 37-64 (1862).

milieu des Grandes Plaines¹⁶⁴. Ainsi fut promu le Territoire du Dakota dans la presse des années 1860 : « Come where you can get land without money and without price. Land that when you tickle it with the plow [...] laughs with its abundance »¹⁶⁵.

Cette invasion des terres autochtones se justifiait, bien sûr, d'un point de vue économique et politique, mais elle devait également être légitime moralement. Pour cela, les Autochtones furent présentés comme inférieurs, et donc nécessitant l'aide et le contrôle de forces « supérieures » pour les guider. En 1866, Newton Edmunds écrivit des *oyates* de l'agence de Yankton : « their prejudices and inclinations have got to be undermined, and to do this they must be convinced of the *superiority* and benefits of a more civilized mode of life »¹⁶⁶. Selon Adams :

Indians were savages because they lacked the very thing whites possessed—civilization. And since, by the law of historical progress and the doctrine of social revolution civilized ways were destined to triumph over savagism, Indians would ultimately confront a fateful choice: civilization or extinction¹⁶⁷.

L'infériorité présumée des Autochtones devenait raison valable de les déposséder de leurs terres et de contrôler leurs espaces et leurs savoirs¹⁶⁸. Après de l'Oceti Sakowin, ceci se traduisit par la signature de deux traités qui officialisèrent la présence soutenue du gouvernement fédéral dans la région : le traité de Horse Creek de 1851, et celui de Fort Laramie de 1868. Ainsi, à Horse Creek, les *oyates* signataires acceptèrent la construction de routes le long de la rivière Platte en échange d'annuités de 10 000\$ par an sur 50 ans (montant réduit l'année suivante unilatéralement à 10 ans) et l'obligation de maintenir la paix¹⁶⁹. Ce traité avait alors été mis en place pour répondre à l'escalade de la violence

¹⁶⁴ Par exemple, des prospectus vantant la colonisation au Minnesota et dans les territoires de l'Ouest furent distribués jusqu'en Norvège, où ils inspirèrent de nombreuses familles à traverser l'Atlantique en quête d'une vie meilleure. Voir Jane Torness Rasmussen et John S. Rasmussen, dir., « *Dear Unforgettable Brother* », *The Stavig Letters from Norway and America, 1881-1937* (Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2013).

¹⁶⁵ Hammer, « God's Country », 292.

¹⁶⁶ *ARCIA*, 1866, 177.

¹⁶⁷ Adams, *Extinction*, 6.

¹⁶⁸ Adams, *Extinction*, 16.

¹⁶⁹ « Treaty between the United States and the Sioux, Cheyenne, Arapaho, Crow, Assiniboin, Gros Ventre, Mandan and Arikara Indians at Fort Laramie, Indian Territory », 17 septembre 1851. <https://catalog.archives.gov/id/12013686?objectPanel=transcription&objectPage=3>. Consulté le 31 août 2023 ; « Treaty with the Sioux-Brule, Oglala, Miniconjou, Yanktonai, Hunkpapa, Blackfeet, Cuthead, Two Kettle, Sans Arcs, and Santee-and Arapaho », 29 avril 1868. <https://www.archives.gov/milestone-documents/fort-laramie-treaty>. Consulté le 31 août 2023.

dans la région : les chemins de fer et les caravanes de colons firent fuir les troupeaux de bisons et apportèrent avec elles des maladies inconnues et meurtrières au sein des communautés autochtones¹⁷⁰, comme en attestent les *winter counts* sicangu et oglala de ces années¹⁷¹. Ce traité fut alors une préparation à l'invasion qui s'enclencha dans les années 1860 et à la mainmise financière que le gouvernement fédéral commença à exercer sur les D/N/Lakotas.

De plus, cette période coïncida avec l'intégration du Territoire du Dakota au sein des États-Unis en 1861, qui traduisit d'autant plus l'investissement exponentiel du gouvernement fédéral dans la région. Les affaires indiennes n'étaient plus du ressort des affaires étrangères, mais appartenaient maintenant aux affaires de l'État¹⁷². Dix-sept ans plus tard, la révision du traité à Fort Laramie confirma la tendance avec la création de la Grande Réserve Sioux, la construction de nouvelles agences indiennes (Lower Brule en 1868, Cheyenne River en 1869, et Red Cloud en 1871), la distribution d'annuités et de matériel agricole, et l'appropriation de fonds pour la création d'écoles auprès des nations signataires. Ce traité coïncida avec la construction de trois lignes ferroviaires au sein du Dakota (Dakota and Northern Railroad Company, Sioux City and Pacific Railroad et la Dakota Southern Railroad Company), la disparition rapide et brutale des troupeaux de bisons et la création d'organisations minières et d'exploration (Black Hills Mining and Exploring Association). En effet, il ne fallut que quelques années pour que les colons découvrent de l'or dans la région, et alors que le pays semblait dans une nouvelle crise économique au début des années 1870, la population allochtone saisit l'opportunité de s'enrichir alors qu'une nouvelle déferlante de colons s'abattait sur les territoires de l'Oceti Sakowin. Leur poussée vers l'ouest paraissait alors incontrôlée et incontrôlable, et il incombait au gouvernement fédéral d'imposer un cadre aux vagues successives de colons, séduits par les possibilités infinies d'ascension sociale que le « rêve américain » leur promettait. De même, le gouvernement fédéral trouva son compte dans la région car les

¹⁷⁰ Hämäläinen, *Lakota America*, 215.

¹⁷¹ Les *winter counts* de No Ears et American Horse désignèrent l'année 1850 comme « cramps winter » ou « many died of cramps winter », et 1851 fut désignée comme « many died of smallpox winter » par Battiste Good. Voir Annexe 1, « *winter counts* » ; Greene et Thornton, *The Stars*.

¹⁷² Comme en atteste, par exemple, le transfert du Bureau Indien du département de la guerre au département de l'Intérieur en 1849. Voir Hämäläinen, *Lakota America*, 230.

colons transplantèrent leurs savoirs, coutumes et organisation sociale sur des territoires contestés, et permirent alors de légitimer l'implication grandissante de la souveraineté étasunienne dans la région. Tout ceci complexifia les relations entre gouvernement fédéral et nations d/n/lakotas. Ces bouleversements nécessitèrent alors un cadre plus strict car les tensions et violences allochtones-autochtones s'intensifièrent, et alors que la guerre semblait inenvisageable d'un point de vue financier et/ou moral, il devint nécessaire de négocier avec les Autochtones, et de trouver une solution plus humaine (et moins coûteuse) de soumettre les D/N/Lakotas. Au cœur de ces considérations, l'école devint un champ de bataille privilégié pour résoudre le « problème indien » et limiter les conflits directs. Au fil des années, philanthropes, militants abolitionnistes, et hommes politiques de l'Est s'emparèrent également du sujet pour dessiner les contours d'une politique « apaisée » de « conquête en douceur » qui privilégia la colonisation par l'éducation et la sédentarisation plutôt que par la force militaire.

« To conquer by kindness » : une colonisation plus humaine ?

La publication d'un rapport gouvernemental sur la condition des tribus indiennes après la guerre de Sécession, en 1867, illustra un tournant dans la volonté de réforme des affaires indiennes qui marqua la seconde moitié du XIX^e siècle aux États-Unis. Ce rapport, communément connu sous le nom de *Doolittle Report* d'après le sénateur du Wisconsin, James Rood Doolittle, regroupa les témoignages d'un nombre important d'acteurs contemporains (étasuniens) des affaires indiennes, et notamment des généraux de l'armée en poste aux frontières. Le rapport souligna alors que les nations autochtones étaient en déclin à cause des maladies, de l'alcool, des guerres, de « l'émigration irrésistible des hommes blancs dans les territoires de l'ouest » et du « conflit irrépressible entre une race supérieure et une race inférieure qui se côtoient »¹⁷³. La commission imputa aux

¹⁷³ Dans le texte : « The Indians everywhere, with the exception of the tribes within the Indian Territory, are rapidly decreasing in numbers from various causes: By disease; by intemperance; by wars, among themselves and with the whites; by the steady and resistless emigration of white men into the territories of the west, which, confining the Indians to still narrower limits, destroys that game which, in their normal state, constitutes their principal means of subsistence; and by the irrepressible conflict between a superior

« hommes blancs sans lois » peuplant la frontière étasunienne la responsabilité de tels conflits, et appela à trouver un moyen plus pacifique de traiter le « problème indien »¹⁷⁴. Il n'était pas question de remettre en cause la légitimité de la colonisation des territoires de l'Ouest, jugée irrésistible et irrépressible, mais de trouver une façon moins brutale de traiter avec les nations autochtones. Cette volonté d'apaisement se comprenait particulièrement dans le contexte d'après-guerre et de l'influence colossale du militantisme abolitionniste et humaniste. En effet, les discours humanistes qui circulèrent en masse avant, pendant et après la guerre de Sécession mirent l'accent sur des concepts fondamentaux comme l'égalité entre les hommes, la dignité humaine et la bienveillance chrétienne. Si celle-ci visait le traitement des anciens esclaves, il n'était pas difficile de l'appliquer aussi aux Autochtones, ce que firent de nombreux politiques et philanthropes de l'Est. Mary Crow Dog, dans son autobiographie *Lakota Woman*, surnomma les réformateurs de l'époque les « *do-gooders* » et les « *white Indian-lovers* », et commenta les politiques adoptées (et plus particulièrement les écoles qui furent créées) comme suit : « the schools were intended as an alternative to the outright extermination seriously advocated by generals Sherman and Sheridan, as well as by most settlers and prospectors overrunning our land »¹⁷⁵. En effet, l'idée d'une destruction totale et imminente des nations autochtones par des forces militaires et la violence des colons blancs sur le front pionnier conduisirent les abolitionnistes à l'Est (qui s'étaient battus contre l'esclavage et tous les maux qui l'accompagnèrent) à s'intéresser de plus près au sort des Autochtones¹⁷⁶. Ainsi, le mouvement abolitionniste inspira en partie un mouvement réformateur des affaires indiennes en utilisant leur plateforme pour dénoncer les abus du gouvernement, de l'armée, et des colons. Par exemple, Lydia Maria Child écrivit en 1868 que les

and an inferior race when brought in presence of each other ». Voir Report of the Joint Special Committee, appointed under joint resolution of March 3, 1865. with an appendix., S. Rep. No. 156, 39th Cong., 2nd Sess. (1867). <https://digitalcommons.law.ou.edu/indianserialset/1747/>. Consulté le 12 avril 2022. Ci-après référencé sous le nom de *Doolittle Report*.

¹⁷⁴ Dans le texte : « The committee are of opinion that in a large majority of cases Indian wars are to be traced to the aggressions of lawless white men, always to be found upon the frontier, or boundary line between savage and civilized life ». *Doolittle Report*.

¹⁷⁵ Mary Crow Dog et Richard Erdoes, *Lakota Woman* (New York: Harper Perennial, 1991), 30.

¹⁷⁶ Prucha, *Crisis*, chap. 1.

Autochtones correspondaient aux « membres les plus jeunes d'une grande famille humaine qui doivent être protégés, instruits et encouragés »¹⁷⁷. Elle ajouta :

How *can* people improve, who are never secure in the possession of their lands? Yet, while we are perpetually robbing them, and driving them "from post to pillar," we go on repeating, with the most impudent coolness, "They are *destined* to disappear before the white man." And we "nail it with Scripture," just as we did our enslavement of the negroes; "Japhet shall be enlarged, and inhabit the tents of Shem, and Canaan shall be his servant." If the white man is Japhet, all I have to say is, he has behaved in a rascally manner toward Shem and Canaan¹⁷⁸.

Pour Child, la disparition programmée des nations autochtones n'avait rien d'inévitable, et les actions des colons blancs envers ces peuples devaient profondément changer. De même, quelques années auparavant, l'abolitionniste John Beeson écrivit dans son pamphlet *A Plea for the Indians* :

We must exhibit a character worthy of respect, before we can so far gain the confidence of the Red Man, as to be able to do him good. We must draw him outward; we must attract him upward; And must give him something better than his own barbarism, or we can never bring him into higher conditions¹⁷⁹.

Dans la littérature de l'époque, et comme John Beeson le souligna, la trajectoire imaginée par les penseurs de l'Est pour les peuples autochtones était celle d'une extirpation et d'une élévation de leurs conditions de vie jugées barbares. Cette image était profondément ancrée dans la croyance en l'idée de progrès, elle-même partie intégrante de la rhétorique abolitionniste. La cause indienne correspondait donc, sur de nombreux points, aux combats des réformateurs de l'époque. Par exemple, même avant la guerre de Sécession, la coalition interracial du mouvement *antiremoval* des années 1830 face à la relocalisation forcée des nations autochtones de Géorgie inspira les abolitionnistes noirs dans leur refus d'émigrer en Afrique¹⁸⁰. De même, Peter Cooper, fondateur de la Cooper's

¹⁷⁷ Prucha, *Crisis*, chap. 1.

¹⁷⁸ Lydia Maria Child, *An Appeal for the Indians* (New York: William P. Tomlinson, 1868) <https://twain.lib.virginia.edu/roughingit/map/indchild.html>. Consulté le 12 avril 2022.

¹⁷⁹ John Beeson, *A Plea for the Indians; with Facts and Features of the Late War in Oregon* (New York, 1857) 14.

¹⁸⁰ Natalie Joy cite alors William Lloyd Garrison qui écrit : « The American Colonization Society [...] stands in the same attitude to our colored population, as Georgia does to the Cherokees. It willfully disregards their earnest, unequivocal and reiterated desires; pretending at the same time to be actuated by the most disinterested and benevolent motives; promising to remove them to Africa only with their own consent; yet determining by every artifice to render their situation so intolerable here, as to compel them to emigrate ». Natalie Joy, « The Indian's Cause », *Journal of the Civil War Era* 8, no. 2, The Future of Abolition Studies: A SPECIAL ISSUE (2018): 216, 218.

Union, participa à la création de la United States Indian Commission (USIC) en 1868, soit l'une des premières organisations militantes pour dénoncer les abus et le manque de justice pour les Autochtones, ainsi que l'implication militaire à l'Ouest. L'USIC proposa ainsi la mise en place de réserves et d'une ségrégation stricte entre peuples autochtones et colons blancs violents des *border towns*¹⁸¹ ainsi que la nomination d'hommes de confiance comme agents indiens pour régler le « problème indien ».

L'influence de ces organisations militantes se fit sentir au niveau de la politique fédérale avec, la même année, le rapport de la Peace Commission mise en place en 1867¹⁸². Dans ce rapport, le commissaire des affaires indiennes Nathaniel Taylor reconnut d'abord l'inévitabilité du progrès (« Civilization must not be arrested in its progress by a handful of savages »¹⁸³) et la nécessité de « convertir » les Autochtones à la « civilisation » blanche. Il écrivit :

The object of greatest solicitude should be to break down the prejudices of tribe among the Indians; to blurt out the boundary lines which divide them into distinct nations, and fuse them into one homogeneous mass. Uniformity of language will do this—nothing else will¹⁸⁴.

Ainsi, le gouvernement fédéral s'embarqua dans une chasse à la différence et tenta d'imposer aux divers peuples autochtones de l'Ouest une politique uniformisante censée détribaliser les nations autochtones. Pour ce faire, le rapport de la Peace Commission

¹⁸¹ Les *border towns* furent les villes de colons situées à la limite du front pionnier, souvent éphémères, et au sein desquelles régnait parfois un climat de violence, en particulier lorsque celles-ci étaient établies près du territoire d'une nation autochtone. Aujourd'hui, le terme est toujours utilisé, du moins au Dakota du Sud, pour désigner les villes qui se trouvent à la limite des réserves.

¹⁸² La Peace Commission fut formée à la suite d'un vote au Congrès en 1867 dans le but de trouver une résolution pacifique aux conflits existants entre les États-Unis et certaines nations autochtones jugées hostiles. Ses membres, civils et militaires, sillonnèrent le pays pendant près de deux ans pour négocier avec divers peuples autochtones la cession de leurs territoires au profit de réserves et de promesses d'aide matérielle et pécuniaire pour garantir leur assimilation dans la société étasunienne. Néanmoins, plusieurs obstacles empêchèrent la réussite de la Commission : tout d'abord, la barrière de la langue rendit les négociations difficiles. De plus, les différences culturelles existant entre les membres de la Commission et les divers peuples autochtones ainsi abordés ne purent garantir que les accords passés furent bien compris de la même manière par les deux camps, ce qui créa par la suite des tensions, chaque parti se pensant dans son bon droit. Enfin, les membres de la Commission n'étaient que représentants du gouvernement fédéral, et les promesses faites avec la signature des traités n'étaient pas forcément acceptées lors de la ratification finale et unilatérale du Congrès. Ainsi, la Commission échoua dans sa mission de pacifier l'Ouest car peu des mesures qu'elle proposa furent en réalité appliquées. Pour plus d'informations, voir Prucha, *Crisis* ; Kerry R. Oman, « The Beginning of the End: the Indian Peace Commission of 1867-1868 », *Great Plains Quarterly* 22 (hiver 2002): 35-51.

¹⁸³ Prucha, *Crisis*, chap. 1.

¹⁸⁴ Prucha, *Crisis*, chap. 1.

recommandait la fin des annuités, la distribution d'animaux domestiques et de matériel agricole, la création de réserves et l'intensification de l'éducation auprès des enfants. C'était là un exemple parfait de la « conquête en douceur » qui accompagna la signature du traité de Fort Laramie de 1868 et qui fut centrale à la Politique de Paix de Grant. Prucha dit de celle-ci : « Basically it was a state of mind, a determination that since the old ways of dealing with the Indians had not worked, new ways which emphasized kindness and justice must be tried »¹⁸⁵. Cette nouvelle politique se concentra sur cinq points que le secrétaire de l'Intérieur Columbus Delano énonça en 1873, à savoir la mise en place de réserves, la répression sévère (mais « juste ») des Autochtones qui ne rempliraient pas leur part du contrat, la distribution de matériel et denrées alimentaires de bonne qualité, l'implication des organisations religieuses dans la mise en place de la politique, et la construction de plus d'églises et d'écoles. La ségrégation, la religion et l'éducation devinrent alors les outils principaux qui furent mobilisés pour mener à bien cette politique d'uniformisation. L'éducation, en particulier, regroupa le plus d'espoir pour la réussite de l'entreprise coloniale du pays.

2. Éducation, unité, ordre

L'utilisation de l'école comme outil de colonisation ne fut pas une idée révolutionnaire et s'inspira grandement des réussites du prosélytisme missionnaire sur le terrain précédant l'implication du gouvernement fédéral auprès des affaires indiennes. Elle était, bien évidemment, une approche plus humaine et moins coûteuse que la guerre, mais serait-elle pour autant efficace pour se débarrasser de la différence (et de la souveraineté) autochtone ? Pour comprendre pourquoi les hommes politiques et philanthropes de l'époque se tournèrent vers cette option, il est nécessaire de comprendre comment fut envisagée l'éducation dans la société et culture étasunienne dominante de cette seconde moitié du XIX^e siècle.

¹⁸⁵ Prucha, *Crisis*, chap. 2.

École publique, unité de la nation et uniformisation des programmes

Le XIX^e siècle fut un siècle de transformation des mentalités quant à la visée et aux modalités de l'éducation. Au temps des colonies britanniques et pendant les dernières décennies du XVIII^e siècle, l'école était l'affaire des familles aisées qui sollicitaient des tuteurs privés ou envoyaient leurs enfants dans des écoles payantes, et de l'église qui s'occupa de dispenser aux franges plus pauvres de la population une instruction rudimentaire au sein de *charity schools* qui se concentraient sur la lecture de la Bible et l'idée d'une éducation comme préparation au salut divin¹⁸⁶. Néanmoins, la période postindépendance vit émerger de nouveaux courants de pensée considérant l'école comme un outil de propagation des idéaux républicains de la jeune nation. Ainsi, Thomas Jefferson proposa en 1779 en Virginie la mise en place d'écoles gratuites, financées par l'État, qui serviraient à promouvoir la citoyenneté républicaine et à instruire de futurs hommes d'État vertueux et sages¹⁸⁷. Carl F. Kaestle, dans son étude monumentale *Pillars of the Republic* écrivit des sources d'influence de cette période : « The psychology of John Locke, which emphasized the malleability of children's mind, and Enlightenment ideas about the perfectibility of human character gave impetus to philanthropic efforts to educate the poor »¹⁸⁸. L'école n'était pas un privilège réservé aux élites, mais pouvait servir à unifier, faire sens de et faire progresser cette nouvelle nation en mal de structure. Noah Webster et Benjamin Rush, deux prééminents éducateurs de l'époque, s'exprimèrent sur l'impact important que pourrait avoir un système universel d'écoles publiques sur la réussite de l'expérience républicaine étasunienne afin de « convertir les hommes en machines républicaines »¹⁸⁹. L'école fut alors considérée comme nécessaire à la réussite

¹⁸⁶ Les *charity schools* étaient des écoles entretenues par des parents volontaires au sein des paroisses d'Angleterre et, plus tard, des colonies britanniques en Amérique du Nord. Ces écoles étaient reliées à des organisations religieuses et servaient à inculquer les rudiments de la lecture et de l'écriture aux enfants les plus pauvres de la communauté. Voir Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860* (New York: Hill and Wang, 1983) 4.

¹⁸⁷ Kaestle, *Pillars*, 6.

¹⁸⁸ Kaestle, *Pillars*, 33.

¹⁸⁹ Dans le texte : « to convert men into republican machines ». Citation de Benjamin Rush dans Kaestle, *Pillars*, 7 ; Joseph Moreau, *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004), 30.

et à la survie de la nation, et donc de son entreprise coloniale. Ces idées se retrouvèrent notamment dans la *Northwest Ordinance* de 1787, qui établit le premier territoire organisé étasunien à l'ouest des Appalaches : « religion, morality, and knowledge, being necessary to good government and the happiness of mankind, schools and the means of education shall forever be encouraged »¹⁹⁰. Ainsi, les idées d'intégration nationale, de conformité politique et religieuse, d'une citoyenneté ordonnée et morale encouragèrent les États du Nord à mettre en place des systèmes éducatifs divers pour répondre aux attentes de leur population et aux besoins idéologiques et économiques de la nation dans son ensemble. Ces réformes étaient d'autant plus nécessaires que les premières années du XIX^e siècle furent des années marquées par une forte immigration européenne qui fut représentée dans la presse comme responsable d'une vague d'insécurité au sein de la population étasunienne. Kaestle écrit :

American mass schooling efforts became increasingly acculturative as immigration increased. Even before the 1830s, despite the fact that a majority of working class was still native-born, the rhetoric and mission of the school movement in the coastal cities were heavily influenced by the fear of immigrant vice, infidelity, and crime¹⁹¹.

Pour ce faire, les réformateurs de l'éducation de l'époque présentèrent l'éducation de masse comme la solution permettant de se défaire de pratiques et d'une morale déviante au sein des populations nouvellement immigrées, et promurent tout particulièrement la mise en place d'un système lancastrien d'instruction se basant sur la récitation, la compétition, la standardisation, et l'éducation morale¹⁹². Alors que, dans les années 1830, les écoles accueillirent la majorité de la population blanche des États du Nord, ces idées se disséminèrent également à mesure que les États-Unis étendirent leur influence sur les

¹⁹⁰ *Ordinance for the Government of the Territory of the United States North-West of the River Ohio*, 13 juillet 1787. <https://www.archives.gov/milestone-documents/northwest-ordinance>. Consulté le 27 avril 2022.

¹⁹¹ Kaestle, *Pillars*, 36.

¹⁹² Le système lancastrien, aussi connu sous le nom de système d'éducation mutuelle, se développa particulièrement aux seins des grands empires coloniaux européens et leurs colonies à la fin du XVIII^e siècle et début du XIX^e siècle. Il consistait, entre autres, à diviser les classes en niveaux, avec un maître unique, et faire participer les élèves en tant que « tuteurs » pour l'apprentissage des uns et des autres, ce qui permettait un apprentissage plus rapide à moindre coût. C'est le quaker Joseph Lancaster qui, après avoir appliqué cette méthode dans une école de Londres destinée aux enfants pauvres, diffusa ses idées aux États-Unis à travers *The Society for Promoting the Lancasterian System for the Education of the Poor*. Voir Joseph Lancaster, *Improvements in Education* (London: Darton and Harvey, 1805); Kaestle, *Pillars*, 43.

territoires de l'Ouest¹⁹³. Ainsi, partout où les colons s'installaient, des écoles fleurissaient, et le XIX^e siècle fut marqué par la transition d'un système d'écoles privées et religieuses à un système d'éducation gratuite et publique, et ce à travers la mise en place de *common schools*. La portée universelle de ce projet impliqua alors de réfléchir à des enseignements fédérateurs qui permettraient de promouvoir et de diffuser la souveraineté étasunienne sur des territoires nouvellement colonisés.

Ce système, d'abord mis en place sporadiquement dans certains États de Nouvelle Angleterre, prit de l'ampleur à partir des années 1830 à mesure que l'économie étasunienne se développa. En effet, l'expansion du capitalisme dans la jeune nation coïncida avec la nécessité pour la population d'atteindre un certain degré d'alphabétisation pour pouvoir rivaliser sur le marché du travail¹⁹⁴. Ce phénomène dépassait les frontières des États-Unis, comme le souligne Merle Curti dans son étude des réformateurs de l'éducation étasunienne : « the movement for the education of the masses was not merely a democratic movement peculiarly at home in republican America. It was in part a product of the industrial capitalism rapidly becoming dominant throughout the western world »¹⁹⁵. Ainsi Horace Mann, premier secrétaire du Board of Education du Massachusetts, présenta à la fin des années 1830 l'éducation universelle comme l'instrument privilégié de la promotion de la prospérité économique, culturelle et sociale de la jeune nation¹⁹⁶. Selon Mann et d'autres réformateurs de l'époque, l'éducation devait jouer un rôle d'unificateur de la diversité nationale servant à consolider et promouvoir la démocratie étasunienne, et en ce sens il incombait aux États d'assurer sa tenue et sa pérennité¹⁹⁷. Ces années furent

¹⁹³ Il est important de préciser ici que l'idée d'éducation de masse ne faisait pas des émules sur tout le territoire. Dans le Sud esclavagiste, par exemple, mis à part quelques *charity schools* développées par les paroisses et le cas de la Caroline du Sud (qui adopta une sorte de système d'écoles publiques), la plupart des enfants de planteurs blancs recevaient l'instruction de tuteurs privés ou étaient envoyés dans des écoles privées. Du côté des esclaves, l'éducation leur étant déconseillée ou formellement interdite, il fallut attendre la fin de la guerre de Sécession et la Reconstruction pour voir apparaître des écoles libres destinées à l'instruction des affranchis. Ainsi le développement de l'éducation publique dans le Sud se fit bien plus tard qu'ailleurs sur le territoire. Pour plus d'informations, voir James O'Neil Spady, *Education and the Racial Dynamics of Settler Colonialism in Early America: Georgia and South Carolina, ca. 1700-ca. 1820* (New York: Routledge, 2020).

¹⁹⁴ Kaestle, *Pillars*, 65.

¹⁹⁵ Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators, with New Chapter on the Last Twenty-Five Years* (Paterson: Pageant Books, Inc., 1959), 85.

¹⁹⁶ Curti, *American Educators*, 114.

¹⁹⁷ Curti, *American Educators*, 56.

donc marquées par la mise en place d'écoles financées par les impôts, d'abord dans les centres urbains de la Nouvelle Angleterre¹⁹⁸. Ce système d'écoles gratuites et publiques se développa relativement rapidement dans les États du Nord et sur les territoires nouvellement organisés de l'Ouest, et l'éducation populaire et publique devint le modèle d'instruction privilégié dès la fin de la guerre de Sécession, phénomène symbolisé par la création du Département de l'Éducation fédéral en 1867.

A l'Ouest particulièrement, l'attrait des *common schools* et l'idée générale d'un système d'éducation universelle et gratuite se fit ressentir auprès de la classe politique émergente de ces régions en développement. Les colons qui s'installèrent au-delà de l'Ohio et de l'Indiana, se représentant le « front pionnier » comme un espace de possibilités et de progrès, virent en l'éducation universelle, uniformisatrice et publique telle que proposée par Mann un système moderne capable de s'adapter aux besoins des populations transplantées, tout en assurant la pérennité des idéaux démocratiques étasuniens au-delà des frontières du pays¹⁹⁹. De plus, les vastes étendues de terres « disponibles » à l'achat sur ces territoires nouvellement colonisés facilitèrent la construction d'écoles publiques²⁰⁰. C'est ainsi que dès l'organisation du Territoire du Dakota en 1862, le gouverneur William A. Jayne déclara lors de son discours inaugural à la première assemblée législative :

There is no subject more vital to the prosperity and general welfare of the Territory, than the subject of education. The virtue, intelligence and public happiness of people, the wealth and power of a country, is immediately associated with, and dependent upon, the development of the educational interests of the state²⁰¹.

La même année, les intentions du gouverneur furent accompagnées des premières provisions pour la mise en place d'un système d'éducation publique sur le Territoire, période qui coïncida d'ailleurs avec la création de la première école missionnaire à Crow Creek. Sous bien des aspects, le système éducatif qui se développa dans la période d'après-guerre au Dakota fut un mélange de plusieurs types d'organisations inspirées des systèmes

¹⁹⁸ Kaestle, *Pillars*, 70.

¹⁹⁹ Curti, *American Educators*, 65.

²⁰⁰ Curti, *American Educators*, 66.

²⁰¹ Cité dans Walter Ludeman, « Studies in the History of Public Education in South Dakota », *South Dakota Historical Collections* 12 (1924): 380.

éducatifs de la Nouvelle Angleterre²⁰². Les écoles furent d'abord divisées en districts, financées par le « *common school fund* » mis en place en 1862, et le poste de surintendant de l'instruction publique territoriale fut créé en 1864.

Cette période coïncida également avec l'arrivée massive de colons venus d'Europe de l'Est qui porta la population blanche du territoire à 10 000 en 1870. La découverte d'or dans la région des Black Hills, en pleine crise financière au niveau national, attira de plus en plus de colons dans la région, et ce pour les quarante années à venir, période alors communément appelée « *Great Dakota Boom* ». Proportionnellement à cet afflux massif de colons, des écoles publiques se développèrent pour satisfaire les besoins de cette population en manque de repères²⁰³. Le nombre d'écoles publiques augmenta alors de 240 écoles en 1877 sur l'entièreté du Dakota à 3074 au Dakota du Sud seulement en 1890²⁰⁴.

L'idée d'une quête d'unité à travers l'instruction publique se manifesta également à travers les politiques d'uniformisation des programmes scolaires au sein des États et des territoires organisés qui marqua la période d'avant et d'après-guerre. Cet essor coïncida alors avec la professionnalisation du corps enseignant. Ce phénomène s'appliqua d'abord dans les zones urbaines qui étaient plus particulièrement concernées par l'immigration, et donc par les besoins pressants « d'américaniser » ces nouvelles populations. Kaestle écrit : « education for assimilation became one of the central preoccupations of nineteenth-century school officials »²⁰⁵. Pour ce faire, les réformateurs de l'éducation prônèrent la mise en place de programmes imposant certaines disciplines dans les écoles publiques, comme par exemple en 1857 au Massachusetts avec l'imposition de l'histoire à l'école, et donc d'objectifs correspondant à chaque matière, plus ou moins identiques pour toutes les écoles publiques de l'État²⁰⁶. Ces réformes s'appliquèrent d'abord en Nouvelle Angleterre et mirent quelques années avant d'atteindre le Dakota, où

²⁰² Ludeman, « Public Education in South Dakota », 381.

²⁰³ Ludeman, « Public Education in South Dakota », 425.

²⁰⁴ W. E. Caton, *8th Annual Report of the Superintendent of Public Instruction, Dakota Territory* (Elk Point: C. F. Mallahan, Printer, Courier Office, 1877), 6 ; State of South Dakota, *1st Annual Report of the Superintendent of Public Instruction* (Pierre: Pierre Journal, Printers and Binders, 1890), 75.

²⁰⁵ Kaestle, *Pillars*, 70, 72.

²⁰⁶ Department of Education, Commonwealth of Massachusetts, « The Development of Education in Massachusetts, 1630-1930 », *Selections from Archives and Special Collections, Bridgewater State University* (1930), 7. <http://vc.bridgew.edu/selections/5>. Consulté le 3 mai 2022.

l'homogénéisation des programmes fut adoptée en 1868 avec la sélection de manuels scolaires uniques pour toutes les écoles du Territoire, puis formalisée en 1874 avec l'organisation centralisée de l'éducation publique sur trois niveaux : primaire, intermédiaire, et avancé²⁰⁷.

Le surintendant de l'éducation devait ainsi choisir les manuels à utiliser selon les différentes disciplines des différents niveaux, et « décourager » l'utilisation de livres et de méthodes d'instruction non-conformes (« religieux »)²⁰⁸. Les *Reader* et *Speller* de McGuffey furent sélectionnés comme manuels officiels d'instruction sur le Territoire, ainsi qu'*Elementary History of the United States* (1870) de G. P. Quackenbos. L'histoire étasunienne faisait alors partie du programme élémentaire « avancé » (lecture, écriture, géographie et arithmétique, identique à celui des écoles « indiennes », ainsi que botanique, zoologie et chant), et la discipline fut rapidement considérée comme un outil essentiel à la propagation d'un idéal nationaliste, patriotique, et uniformisant dans les écoles publiques du Territoire et du pays dans son ensemble. Il s'agissait alors de développer et propager une histoire radicalement étasunienne qui se démarquait du « Vieux Monde », comme Noah Webster l'avait envisagé quelques années auparavant :

For America in her infancy to adopt the maxims of the Old World would be to stamp the wrinkles of old age upon the bloom of youth, and to plant the seed of decay in a vigorous constitution. [...] begin with the infant in his cradle [...] let the first word he lips be "Washington"²⁰⁹.

En effet, les premiers manuels d'histoire étasunienne répondirent à un besoin de créer des mythes nationaux autour de grandes figures (souvent politiques ou militaires) pouvant servir de symboles capables de transcender de potentielles divisions dans la société²¹⁰.

Merle Curti commente alors :

American history, federal, state, and local, found many advocates, for it was felt that if children could be taught to appreciate the struggles of their fathers in achieving the blessings of civil freedom, their heirs might be more apt to perform their duty in preserving

²⁰⁷ Ludeman, « Public Education in South Dakota », 460.

²⁰⁸ Dans le texte : « The same session asked the superintendent to standardize the text books of the counties of the territory and to discourage the use of sectarian books and sectarian instruction in the schools ». Voir Ludeman, « Public Education in South Dakota », 405.

²⁰⁹ Cité dans Kaestle, *Pillars*, 6.

²¹⁰ Moreau, *Schoolbook*, 31.

the heritage. Teachers were charged with the duty of inspiring in their pupils a love of country and conformity to its institutions and ideals²¹¹.

Ainsi se manifesta cet « amour du pays » dans les pages du manuel de Quackenbos : on y parlait de « colons aventureux », de « pionnier robuste », ou encore du « grand Washington, le “père de la nation” [...] élevé par une mère exemplaire qui lui inculqua l’amour du noble et de la vérité »²¹². Le manuel se structura autour des exploits des Pères fondateurs et de leur persévérance au vu des nombreux obstacles qu’ils rencontrèrent dans leur quête d’indépendance – hégémonie britannique, ambitions coloniales européennes, résistances autochtones... Cette structuration n’était pas unique, comme Joseph Moreau le souligne dans son ouvrage *Schoolbook Nation* : les trois quarts du contenu des manuels de l’avant-guerre étaient en effet centrés sur des figures politiques et l’histoire militaire du jeune pays, permettant aux auteurs de toujours proposer un ennemi extérieur distinguant indirectement les Étatsuniens d’un « autre »²¹³. De même, les colons étasuniens furent systématiquement représentés en des termes positifs, au contraire des Autochtones décrits comme des « figures sombres et presque nues », « constamment en guerre », ou des « sauvages »²¹⁴. Traitant de la colonisation des territoires de l’Ouest, Quackenbos écrivit :

Long trains of wagons would be seen winding along through the prairies, bearing the sturdy pioneer, his wife, his little ones, and his goods. Sometimes the long prairie grass would be set on fire, and then it was fortunate if the poor emigrants escaped. At other times they found no less fierce a foe in the *prowling savage*. The Indians would sell their lands to the government, and agree to leave them; yet, when it came to the point, they would often fight rather than do so²¹⁵.

Ici, les Autochtones furent représentés comme violents et incapables de tenir leurs engagements, refusant d’honorer les traités conclus avec le gouvernement étasunien. L’auteur opposa « les Indiens » aux « pauvres émigrés », le « pionnier robuste » au « sauvage qui rôde ». Les synecdoques du « pionnier » et du « sauvage » dépeignaient alors une image pittoresque de la frontière, un récit d’aventure opposant le gentil colon étasunien à l’Indien fourbe et dangereux. Cette représentation patriotique et ethnocentrée

²¹¹ Curti, *American Educators*, 62.

²¹² G. P. Quackenbos, *Elementary History of the United States* (New York: D. Appleton & Co, 1870), 131, 162, 70.

²¹³ Moreau, *Schoolbook*, 32.

²¹⁴ Quackenbos, *Elementary History*, 7, 24, 63.

²¹⁵ Quackenbos, *Elementary History*, 162.

de l'histoire étasunienne perdura au moins jusqu'en 1877, comme l'indiquèrent les rapports des surintendants des comtés qui identifièrent le manuel de Quackenbos comme l'outil de référence dans la majorité des écoles du Territoire²¹⁶. Les représentations des Autochtones et l'angle clairement patriotique/ethnocentré de Quackenbos n'étaient pas uniques et se retrouvaient dans d'autres manuels scolaires en circulation dans la région à cette époque, comme par exemple le *Condensed School History of the United States* (1871) de William Swinton ou le *Popular School History of the United States* (1881) de John J. Anderson²¹⁷. Swinton décrivit par exemple les Autochtones rencontrés au moment de l'arrivée des colons européens « à l'état sauvage [...] manquant de toute forme de civilisation. Leur plaisir premier est la guerre »²¹⁸. Il poursuivit :

They have repelled all attempts at civilization; and even now the trains on the great transcontinental railroad are sometimes interrupted by painted warriors, the descendants of the savages who, nearly four hundred years ago, met the earliest Europeans with murderous attacks. Americans to-day are fighting Indians in Arizona and Montana, just as in the seventeenth century they contended with them for the strip of land along the Atlantic coast. It is not for us to say who is to blame. It is true, the whites were not always just and true and prudent in their dealings with the Indians. But, apart from this, there seems to be hostility between the Indian character and civilization. And it is not to be doubted that in a few more years the Red Men will have disappeared from the American continent²¹⁹.

Ces exemples rendirent compte d'une vision de la colonisation des territoires de l'Ouest basée sur la perception d'un environnement hostile, « sauvage », à dompter. Ce faisant, ils dressèrent le portrait de colons persévérants et courageux, presque héroïques, et ainsi entretenirent l'admiration des jeunes Étasuniens pour leurs ancêtres, et donc indirectement pour la colonisation du continent.

Cette représentation romanesque de l'histoire de la région ne se limita pas aux bancs des écoles publiques et fut également visible à travers la mise en place du Wild West Show de Buffalo Bill Cody en 1882 qui sillonna les États-Unis et l'Europe, symbole

²¹⁶ Caton, *8th Annual Report*, 21-39.

²¹⁷ Ces deux manuels furent cités comme référence dans les comtés de Lincoln, Minnehaha et Union du Dakota dans le rapport de W. E. Caton de 1877. Voir William Swinton, *A Condensed School History of the United States* (New York: Ivison, Blakeman and Co, 1871) ; John J. Anderson, *Popular School History of the United States* (New York: Clark & Maynard, 1881).

²¹⁸ Dans le texte : « The North American Indians were found in a savage state. [...] They were destitute of all that constitutes civilization. Their main delight was war ». Voir Swinton, *Condensed School History*, 20.

²¹⁹ Swinton, *Condensed School History*, 20.

« de l’histoire américaine dans son intégralité », comme titra la presse de l’époque²²⁰. Les années 1880 furent également marquées par la création de l’American Historical Society qui marqua un tournant dans l’importance donnée à l’historiographie dans la culture étasunienne : l’histoire devenait une discipline professionnelle alors que la nation venait de fêter son premier siècle, et de plus en plus d’historiens s’attelèrent à faire sens des évènements qui avait secoué le pays, des personnes qui en firent partie, et de trouver ce qui liait les Étasuniens entre eux. La guerre de Sécession, qui avait mis à mal l’unité de la nation, força les historiens à justifier l’union autour de valeurs et d’idées fédératrices et patriotiques. Il fallait faire sens des États-Unis, et il fallait propager ces idées au plus grand nombre afin de conserver l’ordre difficilement établi.

Éducation et ordre social

Les réformateurs de l’éducation du XIX^e siècle mirent également l’accent sur les vertus ordinatrices de l’instruction publique. Kaestle écrit :

Political theorists and policy makers were therefore concerned not only with protecting liberty, for which the Revolution had been fought, but also with maintaining order, without which all might be lost. Education could play an important role in reconciling freedom and order²²¹.

En effet, l’éducation publique fut, dès les débuts de l’expérience républicaine étasunienne, considérée par ses porte-paroles comme non seulement créatrice d’uniformité, garante de la démocratie, mais aussi de discipline au sein de la société. En 1786, Benjamin Rush écrivit :

In the education of youth, let the authority of our masters be as absolute as possible [...] By this mode of education we prepare our youth for the subordination of laws and thereby qualify them for becoming good citizens of the republic²²².

L’école était alors envisagée comme une reproduction miniature de la structure de l’État : les élèves/citoyens devaient se plier aux ordres du maître/législateur sous peine de

²²⁰ Ryan E. Burt, « ‘Sioux Yells’ in the Dawes Era: Lakota ‘Indian Play,’ the Wild West, and the Literatures of Luther Standing Bear ». *America Quarterly* 62, no. 3, Alternative Contact: Indigeneity, Globalism, and American Studies (2010): 620.

²²¹ Kaestle, *Pillars*, 5.

²²² Cité dans Kaestle, *Pillars*, 7.

sanctions. L'école devint un outil fondamental de reproduction de l'ordre social, comme le théorisaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1970 : l'école, « indifférence aux différences »²²³, contribuait « à reproduire l'état des rapports de force entre classes sociales tout en dissimulant l'existence de ces rapports de force »²²⁴. Sous couvert d'une inclusion de tous les citoyens étasuniens sur les bancs de l'école publique, l'école telle qu'envisagée par les réformateurs du XIX^e siècle fut utilisée pour contrôler et maintenir les institutions étasuniennes en place. Ainsi, les *common schools* et l'intégration des populations immigrées et classes populaires, des populations noires après la guerre de Sécession (*black schools*), et celle des Autochtones constituaient une stratégie de reproduction d'une uniformité et d'un ordre social considérés comme nécessaire au maintien de la démocratie. Ce phénomène fut particulièrement évident avec la mise en place d'un mouvement d'écoles manuelles/professionnelles, d'abord au niveau national, et rapidement adopté par la Politique de Paix de Grant.

En effet, le mouvement *manual labor* se développa d'abord dans les années 1820 et fut représenté comme un moyen de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur et de répondre aux besoins d'une population urbaine et immigrée en plein essor. Comme Stephen P. Rice l'explique dans son ouvrage *Minding the Machine* : « the manual labor system would in fact mitigate social distinctions of wealth and status by making a classical education available to all »²²⁵. La double visée du programme mêlant disciplines académiques et travail manuel permettait, selon les réformateurs de l'éducation de l'époque, de préserver la santé des élèves (en incluant de l'effort physique), de réduire le coût de l'éducation (le travail des élèves servant de paiement des frais de scolarité), de leur inculquer de bonnes manières, et de leur assurer un métier²²⁶. Ainsi, le mouvement *manual labor* de ces années-là se voulait profondément démocratique dans sa visée uniformisatrice et progressiste. Il séduisit notamment de nombreux abolitionnistes, dont

²²³ Bourdieu et Passeron, *La reproduction*, 220.

²²⁴ Anne Jourdain et Sidonie Naulin, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales* 4, n. 166 (2011) : <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>. Consulté le 16 mai 2022.

²²⁵ Stephen P. Rice, *Minding the Machine: Languages of Class in Early Industrial America* (Berkeley: University of California Press, 2004) 84.

²²⁶ Rice, *Minding*, 70.

Lewis Tappan, fondateur de la Society for Promoting Manual Labor in Literary Institutions et de la American Missionary Association, qui virent en ce mouvement la possibilité pour la population noire de s’émanciper et d’atteindre une certaine indépendance économique. Comme Peter Gallaudet, ancien secrétaire personnel de George Washington, écrivit à cette époque, l’enseignement professionnel devenait un moyen d’éduquer des « jeunes hommes paresseux » qui ne seraient devenus que des « nuisibles et boulets plutôt que d’être utiles à la société »²²⁷. Ces écoles étaient donc envisagées comme des outils permettant d’inclure tous les citoyens dans l’économie étasunienne, tout en se débarrassant des traits disruptifs (la paresse, par exemple) des enfants des populations minoritaires. Ces objectifs correspondaient alors aux objectifs identifiés par John Beeson pour l’élévation de « l’Indien », à savoir : « [w]e must draw him outward; we must attract him upward »²²⁸.

Ces écoles permettaient de sortir les populations minoritaires (classes ouvrières, immigrés) d’un entre-soi potentiellement dangereux pour la survie de la nation, et de leur permettre d’atteindre une certaine élévation économique à travers l’apprentissage d’un métier et l’initiation aux disciplines académiques. Ce système parut alors tout à fait correspondre aux besoins de la colonisation tels qu’identifiés par les réformateurs des affaires indiennes à l’Est, à savoir la nécessité de leur inculquer les valeurs étasuniennes, dont la conception puritaine du travail, d’en faire des membres « utiles » de la société, et d’accomplir tout ceci à moindre coût. Comme David Wallace Adams le souligne, la priorité de l’éducation « indienne » étant de « civiliser » les Autochtones, ceux-ci devaient être individualisés²²⁹. Il écrit :

Education should facilitate individualization in two ways. First, it should teach young Indians how to work. More specifically, it could teach them a host of practical skills and trades that would prepare them for the changed realities of their existence. [...] But teaching Indians how to work was not enough. In the end, they must be inculcated with the values and beliefs of possessive individualism²³⁰.

Individualisation, travail et « civilisation » devinrent alors tant d’éléments qui devaient se retrouver dans l’éducation des enfants autochtones. Ce fut donc principalement sur des

²²⁷ Dans le texte : « pests and burdens instead of useful members of society ». Cité dans Rice, *Minding*, 71.

²²⁸ Beeson, *A Plea*, 14.

²²⁹ Adams, *Extinction*, 22.

²³⁰ Adams, *Extinction*, 22.

écoles d'enseignement professionnel que la « conquête en douceur » de Grant se concentra.

3. « Capture these children of nature »²³¹ : Pensionnats sur réserve, conflits, et pouvoirs

C'est donc dans ce contexte national et régional que le gouvernement fédéral s'attela à prendre le contrôle, d'abord partiel, bientôt total, de l'éducation « indienne ». Celui-ci devait alors répondre à des besoins précis et pressants, énumérés année après année par les agents indiens dans leurs rapports : vêtir et nourrir les enfants, trouver un moyen de réduire l'influence de la famille et de la communauté, s'assurer de la présence des enfants des camps parfois lointains à l'école de l'agence, et de manière générale investir massivement dans cette politique. De l'autre côté, le gouvernement avait aussi des impératifs : accélérer le processus de colonisation, et faire des économies. La prise en charge de l'éducation allait permettre au gouvernement de répondre à ces besoins, comme s'en félicita le commissaire des affaires indiennes J. D. C. Atkins en 1887 :

The Government has made a wonderfully economic move in undertaking to educate these people in any kind of schools instead of fighting them. The cost of the schools is immeasurably less than that of the wars which they supplant, to say nothing of the sacrifice of lives of both soldiers and Indians²³².

Néanmoins, pour nombre d'agents indiens et autres fonctionnaires de l'État chargés des affaires indiennes, les écoles de jour missionnaires ne suffisaient plus pour répondre à ces attentes. Comme l'expliqua le capitaine William E. Dougherty, agent à Lower Brule :

It is not possible to impart even the rudiments of English in the primary (camp) schools. To accomplish this the children must be separated from camp and parental association and placed at the boarding-school, which should be the "high school" of the tribe²³³.

De même, John G. Gassmann, agent à Yankton, écrivit : « in their homes they are without discipline of any kind. [...] We must first *capture* these children of nature and *tame* them to our home-life; this can only be done by something like home or boarding schools »²³⁴.

Le vocabulaire utilisé dépeignit une image proche d'un processus de domestication d'un

²³¹ *ARCIA*, 1873, 238.

²³² *ARCIA*, 1887, xvii.

²³³ *ARCIA*, 1878, 35.

²³⁴ *ARCIA*, 1873, 238.

animal sauvage et souligna bien la nécessité pour l'éducation « indienne », selon ses agents, de contrôler et de fondamentalement remodeler les peuples autochtones. Pour ce faire, agents, réformateurs et politiques identifièrent les pensionnats dits « professionnels » (*industrial*) comme un outil de choix pour rendre les Autochtones conformes à l'ordre colonial.

Les pensionnats sur réserve

Dès 1866, le gouverneur territorial Newton Edmunds demanda la construction de pensionnats pour Autochtones :

The children [...] should be clothed, lodged, fed, educated, and kept at the school, under the surveillance of the teacher or matron at all times. I can but think that the influence of the twenty-five to fifty young men and women who will leave such schools after the first two or three years, who have learned how to live, how to manage and transact their business, how to take care of and make themselves comfortable, will be more salutary and beneficial to their respective tribes, and contribute far more to their amelioration than can be done in any other way by an equal expenditure of money²³⁵.

Les pensionnats permettraient alors une immersion totale des enfants autochtones dans la culture étasunienne et un contact modéré avec leur entourage pour que l'influence de la famille et de la société d/n/lakota ne sape pas les efforts des missionnaires. La mise en place de ces institutions participait ainsi à la prise de contrôle totale des nouvelles générations et à la fragmentation du tissu social et culturel des nations autochtones. À la suite du traité de Fort Laramie qui permit de débloquer plus de fonds pour le financement de tels édifices, le gouvernement s'impliqua dans la construction de pensionnats d'enseignement professionnel dans les différentes agences de la Grande Réserve Sioux, comme Yankton, Sisseton, Standing Rock, Crow Creek, ou Cheyenne River²³⁶. À partir des années 1870, de nombreuses écoles de jour furent converties en pensionnats, comme par exemple l'école presbytérienne de Flandreau qui devint un établissement fédéral (1877), puis un pensionnat sous le nom de Flandreau Indian School (1892)²³⁷. W. T. Hughes, agent à Standing Rock, écrivit en 1877 :

²³⁵ *ARCIA*, 1866, 177-78.

²³⁶ *ARCIA*, 1873, 232.

²³⁷ Landrum, *Flandreau*, 37.

The boarding school is the only practical one for the education and civilization of Indian children. By that system the child is removed from the influence of the parents where it can in time acquire, not only the rudiments of an English education, but can be taught many of the habits and customs of civilized life²³⁸.

Le phénomène qui se produisit au Dakota fut similaire à ce qui se passait au niveau national. La même année, le commissaire des affaires indiennes Ezra Hayt s'exprima à ce sujet :

The exposure of children who attend only day schools to the demoralization and degradation of an Indian home neutralized the efforts of the schoolteacher, especially those efforts which are directed to advancement in morality and civilization. How could the Indian child become properly acculturated, the reformers asked, if he were not removed from the Indian life and language of his home? What was needed was a substitute home, and this is what the boarding school provided²³⁹.

Progressivement, la construction de pensionnats s'intensifia et le nombre d'écoles de jour diminua : de 1878 à 1879, le gouvernement passa de 48 à 52 pensionnats au niveau national, alors que le nombre d'écoles de jour diminua de 118 à 107²⁴⁰.

Adams énumère ainsi les avantages que les pensionnats sur réserve représentaient pour la bonne conduite de la Politique de Paix : « The chief advantage of the boarding school was that it established greater institutional control over the children's lives [...] sustained confinement was now deemed to be the key element of the civilization process »²⁴¹. De même, la proximité géographique du pensionnat, établi sur réserve, permettait également d'atteindre, dans une moindre mesure, la communauté toute entière. En 1885, le surintendant des écoles « indiennes » affirmait alors : « the reservation boarding school may be made a great civilizer of Indian children, and at the same time be used to reflect some of the light of civilization into the Indian camp »²⁴². Sur ce dernier point, tous les acteurs contemporains de l'éducation « indienne » ne furent néanmoins pas d'accord, et certains prônèrent une politique plus radicale de déracinement sous la forme de pensionnats hors réserve²⁴³.

²³⁸ *ARCIA*, 1877, 73.

²³⁹ Cité dans Prucha, *The Great Father*, 689-690.

²⁴⁰ *ARCIA*, 1879, viii.

²⁴¹ Adams, *Extinction*, 30.

²⁴² *ARCIA*, 1885, 113.

²⁴³ Ce point est traité plus loin dans la thèse.

« *In a word, Americanized* »²⁴⁴ : de la « *civilisation* » à « *l'américanisation* »

Dans ces pensionnats sur réserve, l'enseignement différait quelque peu des enseignements des missionnaires dans les écoles de jour du Territoire, et des enseignements dans les écoles publiques du reste du pays, en ce sens qu'ils suivaient principalement la structure de ceux prodigués dans les écoles professionnelles. En 1882, l'agent de Yankton William M. Ridpath rapportait ainsi du nouveau pensionnat de l'agence : « besides teaching the rudimentary branches the children are taught to speak English; taught the manners and ways of the whites; in a word, Americanized »²⁴⁵. La même année, le commissaire des affaires indiennes identifia les pensionnats d'enseignement professionnel sur réserve comme des « centres de civilisation indienne »²⁴⁶. En effet, et toujours dans un souci d'économies et d'efficacité, les enseignements prodigués dans ces établissements se divisèrent en deux pans : enseignements des disciplines académiques le matin, et travail manuel l'après-midi. Comme démontré précédemment, la « conquête en douceur » des réformateurs de cette seconde moitié du XIX^e siècle fit rimer « civilisation » avec travail et éducation, et l'industrie représenta une qualité nécessaire au « progrès » de « l'Indien ». En 1874, l'agent indien de Yankton écrivit d'ailleurs à ce propos : « we must rescue these young people from their habits of indolence and filth, and make them see the value of labor and cleanliness »²⁴⁷. En effet, les enseignements inculqués dans ces pensionnats reflétaient ces considérations : les élèves entretenaient le jardin, nourrissaient les animaux, lavaient le linge, faisaient la cuisine... Tout ceci pour apprendre les rudiments d'une vie « civilisée » et du rôle de chacun dans la société étasunienne. Les enseignements dans les pensionnats sur réserve furent alors tournés, sans exception, vers l'enseignement professionnel (parfois qualifié d'enseignement technique).

²⁴⁴ *ARCIA*, 1882 47.

²⁴⁵ *ARCIA*, 1882 47.

²⁴⁶ Dans le texte : « too much importance cannot be attached to the agency industrial boarding school. It is the center of Indian civilization ». Voir *ARCIA*, 1882, xxxiv.

²⁴⁷ *ARCIA*, 1874, 259.

Néanmoins, une différence importante démarqua les pensionnats « indiens » des écoles professionnelles dans le reste du pays : le mouvement *manual labor* visait l'enseignement supérieur, les écoles mises en place faisant souvent office de lycée et accueillant des élèves plus matures et volontaires, alors que les pensionnats sur réserve visaient des enfants de sept ans ou plus, bien souvent sous la contrainte. Cette différence était importante car elle mit à mal l'argument d'un système plus démocratique prôné par les promoteurs de telles institutions. Néanmoins, et au vu des politiques fédérales à l'égard des nations autochtones, cette évolution semblait tout à fait logique : depuis le début de la colonisation du territoire, les écoles eurent pour mission de convertir les Autochtones au mode de vie sédentaire des colons étasuniens. Ainsi donc, dès 1870, le Congrès alloua 100,000\$ par an pour la construction et le financement d'écoles d'enseignement professionnel, sous le contrôle du Bureau des Affaires Indiennes (*Office of Indian Affairs*).

La plupart des pensionnats sur réserve qui virent le jour durant ces dernières décennies du XIX^e siècle suivirent plus ou moins le même programme : le matin, les élèves suivaient les cours « rudimentaires » et académiques en faisant de l'anglais (écriture, lecture), de l'arithmétique, et de la géographie ; l'après-midi, les filles et les garçons étaient divisés en deux groupes genrés, les garçons apprenant l'agriculture, la ferronnerie, le jardin, l'élevage, la cordonnerie, et les filles s'attelant aux tâches ménagères et à la couture²⁴⁸. Que les pensionnats fussent centrés sur l'apprentissage de l'agriculture fermière se comprenait comme un moyen de présenter les notions d'exploitation de la terre et de propriété privée aux nations autochtones dès le plus jeune âge. Il fallait faire d'eux des membres actifs et utiles de la société étasunienne, et rendre accessibles des rôles sociaux qui étaient à leur portée. En ce sens, le lieutenant J. M. Lee de l'agence de Spotted Tail (plus tard Rosebud) écrivit dans son rapport de 1877 :

Do not force the Indians to become scholars. First endeavor to make them industrious; and the principal schools they should now have should be industrial schools, so assisted and developed that industry and education would go hand in hand²⁴⁹.

L'instruction académique n'était pas encore une fin en soi mais servait à accompagner les enseignements professionnels : l'arithmétique et la géographie servaient aux futurs

²⁴⁸ *ARCIA*, 1882, 316-317.

²⁴⁹ *ARCIA*, 1877, 68.

fermiers, et la lecture et l'écriture était un moyen de permettre aux Autochtones d'interagir et de commercer avec les colons étasuniens. Cette importance donnée au travail manuel et fermier représenta alors une forme plus approfondie de celle esquissée des années auparavant par les missionnaires, mais une différence notable subsistait maintenant : les missionnaires n'étaient plus là pour sauver les « âmes perdues » des Autochtones à travers la conversion, mais pour les sauver d'une prétendue inévitable extinction. L'accent fut donc donné à l'urgence économique de l'époque plutôt qu'à des considérations morales. Il semblait alors évident que les rendre auto-suffisants serait le but ultime de l'école afin que ceux-ci se mêlent à la société blanche et évitent la disparition totale. Ainsi, en 1880, le commissaire des affaires indiennes E. M. Marble, écrivit :

In the education of the Indian youth it is the policy of the office to have farm and domestic work occupy as prominent a place as study in the school-room, and the development of character and training of the pupils in the manner and habits of civilized life is held to be quite as important as acquiring a knowledge of books²⁵⁰.

Le but de l'éducation professionnelle était de faire entrer les Autochtones dans des cases qui leur seraient attribuées dès le plus jeune âge, rappelant ainsi la visée propre de l'éducation uniformisatrice et ordinatrice. Cette approche n'était cependant pas seulement destinée aux Autochtones et concernait d'autres populations, comme le soulignent Samuel Bowles et Herbert Gintis dans leur ouvrage *Schooling in Capitalist America*. En effet, de nombreuses familles d'immigrés, composant une grande partie de la population ouvrière du pays, ne pouvaient s'offrir le luxe d'envoyer leurs enfants à l'école publique traditionnelle et les retiraient souvent de l'école assez jeunes pour les faire travailler et subvenir aux besoins de la famille. Les écoles professionnelles ou techniques devenaient une alternative à ce problème, alliant travail et études. Cette stratégie empêchait néanmoins toute élévation économique conséquente parmi ces populations, et ces établissements servirent alors à les « cantonner à des parcours non-académiques les plaçant, au final, au bas de l'échelle du système capitaliste de production »²⁵¹. Ainsi,

²⁵⁰ *ARCIA*, 1880, v.

²⁵¹ Dans le texte : « channeling them into non-academic paths leading, ultimately, to places at the bottom of the capitalist system of production ». Cité dans Michael R. Olneck, « American Public Schooling and European Immigrants in the Early Twentieth Century: A Post-Revisionist Synthesis », dans *Rethinking the History of American Education*, dir. William J. Reese et John L. Rury (New York: Palgrave Macmillan, 2008), 104. Bowles et Gintis font référence ici à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, période qui coïncide avec une importante vague d'immigration (notamment européenne) aux États-Unis, mais la

comme le souligna toute une génération d'historiens de l'éducation dans les années 1960, les écoles (publiques, professionnelles, et par extension « indiennes ») ne furent pas des « porte-drapeaux de la démocratie et de la liberté, mais servaient d'instruments de domination idéologique et d'exploitation économique »²⁵². L'école « indienne » n'avait pas grand-chose de démocratique en elle, et servait à établir la domination étasunienne et l'ordre social qui en découlait sur les peuples autochtones du pays.

Conflits et résistance

La mise en place de cette politique éducative et de ces établissements ne se fit pas en « douceur », contrairement à ce que les réformateurs avaient en tête. Sur le terrain, le gouvernement se retrouva confronté à plusieurs forces qui sapèrent avec plus ou moins d'efficacité les avancées espérées de telles institutions. Il est vrai que l'éducation « indienne » était maintenant devenue un vrai panier de crabes. Chacun prêchait pour sa paroisse : les réformateurs de l'Est, les agents gouvernementaux sur le terrain, les organismes religieux, et enfin les Autochtones. Cette situation engendra une longue période de négociations entre les différents acteurs de l'éducation, au niveau national, mais également au Dakota.

En premier lieu, l'un des aspects principaux de la Politique de Paix fut le partenariat qui fut rapidement instauré entre le gouvernement fédéral et les grandes organisations chrétiennes du pays qui étaient déjà impliquées dans l'éducation « indienne » de manière indépendante. Certes, le gouvernement et les églises protestantes avaient toujours plus ou moins collaboré, mais ce n'est que sous la présidence de Grant que ces relations se structurèrent véritablement, et que le gouvernement prit un rôle central dans l'éducation, la « civilisation », et la christianisation des nations autochtones. Ce

question de l'éducation et de « l'américanisation » des populations immigrées était déjà au centre des considérations des éducateurs et militants du début du XIX^e siècle, avec la création de la Western Literacy Institute and College of Professional Teachers en 1833 et les écrits de l'abolitionniste et éducateur Calvin Stowe promouvant l'éducation gratuite et universelle.

²⁵² Dans le texte : « Katz and the other revisionist educational historians argued that the public schools were not heralds of freedom and democracy, but had served as instruments of ideological domination and economic exploitation ». Voir Reese et Rury, *Rethinking*, 3.

rapprochement entre l'Église et l'État s'opéra pour répondre aux attentes énoncées dans le rapport de la Peace Commission en 1868, à savoir la nécessité de se défaire de la corruption qui rongait l'Indian Service, l'hostilité des colons des *border towns* de l'Ouest, et la prétendue dépravation autochtone²⁵³. Il fallait trouver des hommes de confiance, à l'exigence morale irréprochable, capables d'accompagner les Autochtones sur le chemin de la « civilisation ». De par leur statut d'hommes de foi, et leur expérience sur le terrain, les missionnaires chrétiens représentèrent un choix évident pour mener à bien cette tâche. De plus, les organisations missionnaires elles-mêmes avaient participé à l'élan réformateur de ces années, se retrouvant de fait déjà impliquées dans la mise en œuvre de cette nouvelle politique. Par exemple, l'évêque épiscopalien du Minnesota, Henry B. Whipple, pétitionna Grant pour « la nomination d'un conseil apolitique composé d'hommes compétents qui pourraient superviser les affaires indiennes sans rémunération »²⁵⁴. L'influence du rapport de la Peace Commission et de réformateurs chrétiens tels que l'évêque Whipple poussa Grant à réagir avec la refonte de l'Indian Service et la création du Board of Indian Commissioners (BIC) destiné à opérer le lien entre les organisations religieuses et le gouvernement fédéral. Il annonça alors, en 1869 :

I determined to give all agencies to such religious denominations as had heretofore established missionaries among the Indians, and perhaps some other denominations who would undertake the work on the same terms,—that is, as missionary²⁵⁵.

Ainsi, les affaires indiennes furent divisées entre plusieurs groupes religieux : aux quakers (Society of Friends) furent attribuées seize agences, à l'Église baptiste cinq, à l'Église presbytérienne neuf, aux méthodistes quatorze, aux catholiques sept, à l'Église réformée cinq, aux congrégationalistes trois, aux épiscopaliens huit, à l'ABC FM une, aux unitariens deux, et aux luthériens une²⁵⁶. Au Dakota, à l'exception de l'agence de Grand River (plus tard Standing Rock), toutes les agences indiennes passèrent sous le contrôle du Board of Missions of the Protestant Episcopal Church (BMPEC). En théorie, selon cette nouvelle répartition, les dénominations autres qu'épiscopaliennes présentes dans les

²⁵³ R. Pierce Beaver, « The Churches and President Grant's Peace Policy », *Journal of Church and State* 4, no. 2 (1962): 175.

²⁵⁴ Dans le texte : « the appointment of a non-political board of capable men who would supervise Indian affairs without remuneration ». Voir Beaver, « The Churches », 175.

²⁵⁵ Beaver, « The Churches », 178.

²⁵⁶ *ARCIA*, 1872, 74.

agences du territoire devaient plier bagage. En réalité, la BMPEC s'accorda avec les représentants presbytériens et les missionnaires de l'ABC FM pour que ceux-ci puissent continuer leur travail dans les écoles déjà établies : c'est ainsi que Thomas L. Riggs continua son travail à Cheyenne River, par exemple.

Néanmoins, la BMPEC ne fut pas si magnanime envers les missionnaires catholiques qui souhaitaient s'établir à Pine Ridge ou Rosebud, ceux-ci estimant que leurs liens historiques avec les *oyates* oglala et sicangu étaient raison suffisante légitimant leur présence sur place. En 1870, le gouvernement fédéral alla jusqu'à interdire les missionnaires catholiques à Rosebud, et ce malgré les demandes de Spotted Tail (*Sinte Gleska*) pour accueillir les Robes Noires au sein de son peuple²⁵⁷. En effet, les conflits autour du contrôle de l'éducation qui surgirent à ce moment furent principalement entre catholiques et protestants : les premiers accusaient alors le gouvernement de discrimination et de favoriser les seconds, alors que ces derniers voyaient en l'Église catholique un certain antipatriotisme mal venu en cette période tourmentée. En effet, de nombreux employés du Bureau des Affaires Indiennes étaient membres de l'American Protective Association, une organisation anticatholique qui diffusait l'idée selon laquelle la loyauté des catholiques n'était pas dirigée vers les États-Unis mais vers le Pape, ceci les rendant donc peu aptes à véritablement américaniser les Autochtones²⁵⁸. Au début des années 1890, le commissaire des affaires indiennes Thomas J. Morgan tenta d'ailleurs de transférer les enfants des écoles catholiques vers les écoles fédérales (et donc protestantes) pour combattre l'influence négative qu'il imputait aux missionnaires catholiques²⁵⁹. Ainsi, l'objectif du gouvernement d'uniformiser et d'ordonner les affaires indiennes allait jusqu'à se débarrasser de la différence au sein même de l'entreprise missionnaire.

²⁵⁷ Spotted Tail était une personne très influente de l'*oyate* sicangu, reconnu pour ses prouesses sur le champ de bataille ainsi que, plus tard, son combat pour la paix et la souveraineté de son peuple. Il fut envoyé à Washington D.C. pour négocier en faveur des Lakotas, notamment au sujet de l'éducation de son peuple. Voir George Hyde, *Spotted Tail's Folks* (Norman: University Press of Oklahoma, 1979); Markus Kreis, *Lakotas, Black Robes, and Holy Women: German Reports from the Indian Missions in South Dakota, 1886-1900* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2007), 21.

²⁵⁸ Kreis, *Black Robes*, 53.

²⁵⁹ Kreis, *Black Robes*, 54.

Entre 1870 et 1880, 8 pensionnats furent construits au Dakota, dont 6 sur réserve. Néanmoins, il apparut de plus en plus évident que cette politique de répartition plus ou moins arbitraire ne s'appliquait que très peu sur le terrain, et la clause d'exclusivité religieuse de la Politique de Paix s'essouffla rapidement avant d'être abandonnée complètement en 1881. Le gouvernement mit alors en place des contrats avec les différentes organisations religieuses leur permettant d'obtenir des financements pour superviser des pensionnats sur réserve. En conséquence, de nombreux missionnaires catholiques affluèrent sur les réserves leur ayant été interdites auparavant²⁶⁰. Ainsi furent fondés les pensionnats de St Francis à Rosebud en 1884, de Holy Rosary à Pine Ridge l'année suivante, et d'Immaculate Conception à Crow Creek en 1886.

Dès lors que les organisations missionnaires eurent le champ libre pour s'installer où bon leur semblait, elles furent soumises à une forte concurrence inter-dénomination. L'offre affluant, les pensionnats sous contrat se devaient de proposer des services plus avantageux que les autres pour pouvoir attirer les familles autochtones, et donc tenter de répondre plus spécifiquement à leurs besoins. Encore une fois, ceci n'était pas véritablement dû à une reconnaissance des cultures autochtones et une volonté de les respecter, mais à une quête de domination du marché de la part des organisations missionnaires. Les pensionnats catholiques devinrent alors particulièrement attractifs car ils proposaient de nombreuses visites aux parents et étaient souvent tenus par des missionnaires immigrés, ne maîtrisant pas bien l'anglais, et donc devant se reposer sur les langues autochtones, ce qui rendit les enseignements légèrement moins violents pour les enfants²⁶¹.

Ce cadre plus libre fut d'autant plus apprécié qu'à partir de 1887, le gouvernement fédéral interdit les langues autochtones dans toutes les écoles « indiennes », considérant « l'instruction des Indiens dans le vernaculaire non seulement inutile, mais également néfaste pour leur éducation et civilisation », si bien qu'aucune « école sur réserve

²⁶⁰ Prucha, *Crisis*, chap. 2.

²⁶¹ James T. Carroll, *Americanization or Indoctrination: Catholic Indian Boarding Schools, 1874-1926* (thèse de doctorat, University of Notre Dame, Indiana, 1997), 32.

n'enseignant pas exclusivement l'anglais ne serait tolérée »²⁶². Le commissaire des affaires indiennes J. D. C. Atkins déclara alors : « no unity or community of feeling can be established among different peoples unless they are brought to speak the same language, and thus become imbued with like ideas of duty »²⁶³. Cette idée d'une « unité de sentiment » faisait écho aux remarques déjà énoncées dans le rapport de la Peace Commission de 1868 qui notait : « through sameness of language is produced sameness of sentiment and thought »²⁶⁴. C'est principalement autour de la question de la langue d'instruction que les organisations missionnaires et le gouvernement entrèrent en conflit à partir des années 1880, comme en attesta la requête qu'adressa un groupe de missionnaires (certains dakotas) au Président le 16 septembre 1887 :

We would humbly tell you with our own understanding as follows: First. Because the whole of the Holy Bible is translated into the language of the Dakotas, by learning it a good many have been quieted down in Christian homes and civilized ways. Second. Learning in the Dakota language at the same time with learning English does not injure it, but helps and supports it. Third. The first scholars of the Dakota language with the help of a little English have become the most trustworthy men at the different agencies, and are to be found in the following occupations: (a.) Ministers; (b.) Teachers; (c.) Government clerks and other employees; (d.) Good farmers; (e.) Citizens; and above all true Christians. We know the English is good and beneficial but for these reasons we know it is better yet to have instruction in both the Dakota and English. Therefore we beg of you to abolish this order, for it is very grievous to us²⁶⁵.

Le gouvernement, ses agents, et les missionnaires sur place ne voyaient pas en la langue dakota la même utilité dans l'entreprise coloniale. Alors que les premiers l'envisageaient comme inutile, les religieux y voyaient un outil nécessaire pour commencer le travail de « civilisation » auprès des nations autochtones, comme le prônèrent Williamson et Riggs au début des années 1870. Cette tendance se confirma également dans les pensionnats des diverses dénominations, y compris catholiques, qui furent mis en place dans les années 1880, et ce malgré la tendance imposée par le gouvernement et ses agents. En 1878, l'agent de Yankton John W. Douglas identifiait alors l'utilisation du dakota dans les écoles

²⁶² Dans le texte : « The instruction of the Indians in the vernacular is not only of no use to them, but is detrimental to the cause of their education and civilization, and no school will be permitted on the reservation in which the English language is not exclusively taught ». Voir *ARCIA*, 1887, xxii.

²⁶³ *ARCIA*, 1887, xxii.

²⁶⁴ Prucha, *Crisis*, chap. 1.

²⁶⁵ Le comité était composé de John Eastman, Jas. W. Garvie, David Greycloud, Thos. H. Aungir, John B. Renville, Eli Abraham, et Eli Waktegli.

comme étant « un mal préoccupant » et recommandait l'utilisation exclusive de l'anglais²⁶⁶. Son successeur, W. D. E. Andrus, adopta une position encore plus radicale en recommandant un corps enseignant exclusivement blanc au sein des écoles « indiennes » de l'agence :

I cannot too strongly condemn the practice of teaching in the Indian language [...] The day schools should be in charge of competent, practical, self-reliant, white teachers, who would devote all their energies to teaching in the English language, and in English only²⁶⁷. Ces recommandations furent d'autant plus mal vues dans la communauté missionnaire de la région qu'une grande partie de la stratégie de « civilisation » des organisations religieuses se fondait sur la conversion d'Autochtones capables par la suite de reprendre d'eux-mêmes le flambeau et de servir de messagers auprès de leur propre communauté. C'est ainsi qu'en 1881, par exemple, malgré une tendance clairement hostile à un tel fonctionnement, trois écoles de l'agence Lower Brule (de jour et pensionnat) proposèrent des enseignements en dakota²⁶⁸.

L'atmosphère conflictuelle de ces premières années d'implication gouvernementale se fit également ressentir dans les relations avec les *oyates* de l'Oceti Sakowin qui se dégradèrent. Ceci eut un impact important sur la réussite de l'éducation « indienne » dans la région. Contrairement à l'idée qui circulait à l'Est « d'Indiens » en voie de disparition, affaiblis et incapables de résister au progrès étasunien, certains observateurs au Dakota reconnurent la résistance des *oyates* d/n/lakotas face à la colonisation. Par exemple, l'agent indien et militaire William E. Dougherty de Lower Brule rapporta en 1880 :

This tribe, and in fact twenty thousand of the Sioux, are now face to face with a commercial civilization, the advance of which neither laws nor physical force can stay or turn aside. They are encompassed, hedged in at every point, by a rapidly increasing and unfriendly population. [...] Is it reasonable to assume that this tribe of wild, unconquered warriors will quietly and peaceably submit to the inevitable mutations that must either destroy them or submerge them under the movement of the dominant race? I think it is not. The history of the Sioux nation for the last eighteen years contradicts the assumption, and these Indians are now more homogeneous and powerful than ever before²⁶⁹.

²⁶⁶ Dans le texte : « a serious evil ». *ARCIA*, 1878, 47.

²⁶⁷ *ARCIA*, 1880, 59.

²⁶⁸ *ARCIA*, 1881, 41.

²⁶⁹ *ARCIA*, 1880, 41.

La pression grandissante de l'arrivée de milliers de colons dans la région poussa, dès 1869, les figures importantes de la résistance autochtone tels que Crazy Horse (*Tasunke Witko*) et Sitting Bull (*Tatanka Iyotake*) à adopter, pour un temps, une approche prudente de cohabitation contrainte avec les colons. Pekka Hämäläinen écrit à ce propos : « this was *iwástegla*, a new political philosophy that recognized that Lakotas would have to gradually learn to live with the wasícus, whose presence in their world had become an irrevocable fact »²⁷⁰. La mise en place de cette nouvelle philosophie au sein des *oyates* lakotas de l'ouest, basée sur la prudence (l'adverbe lakota *iwástegla* signifie « doucement, prudemment »), se rapprochait peu à peu des tendances à l'adaptation contrainte déjà adoptées par les *oyates* dakotas à l'est du fleuve Missouri. En effet, en 1873, la moitié des *oyates* étaient répertoriés comme vivant près des agences gouvernementales de manière plus ou moins sédentaire²⁷¹. Ceci était principalement dû à la disparition de leurs moyens de subsistance, et donc à leur dépendance aux rations qui leur étaient dues par traités.

Cette sédentarisation près des agences fut aussi constitutive du relatif succès des pensionnats sur réserve : si les familles étaient regroupées, il était plus facile de contrôler leurs enfants et de les convaincre de les confier aux écoles. De même, les familles pouvaient ainsi rester relativement proches de leurs enfants en s'installant en périphérie des agences. Loin de représenter une soumission totale à l'hégémonie étasunienne, et comme Dougherty le soulignait dans son rapport de 1880, les *oyates* de la région s'adaptèrent aux changements radicaux dont ils firent l'expérience, sans pour autant perdre entièrement leur pouvoir. À Pine Ridge en 1879, se fut Red Cloud (*Mahpiya Luta*), et non pas l'agent indien McGillicuddy qui accueillit le Secrétaire de l'Intérieur Carl Schurz, et qui réussit à faire renvoyer ce même agent, entre autres à cause de leurs désaccords respectifs quant à la tenue des écoles sur la réserve²⁷². Cet exemple rendit compte du poids et de l'influence que certaines nations autochtones conservèrent dans leurs échanges avec l'état colonial.

²⁷⁰ Hämäläinen, *Lakota America*, 299.

²⁷¹ Hämäläinen, *Lakota America*, 339.

²⁷² Hämäläinen, *Lakota America*, 376.

Dans les années 1870, l'école, comme le champ de bataille, fut un terrain propice au conflit et à la résistance des Autochtones face au colonialisme étasunien. Deux ans seulement après la célèbre bataille de Greasy Grass (Little Big Horn)²⁷³, Dougherty rapporta que trois des sept chefs des *oyates* de Crow Creek s'opposaient ouvertement et de manière agressive aux écoles, et envoyaient régulièrement leurs soldats récupérer les enfants et les renvoyer chez eux²⁷⁴. De même, à Cheyenne River, l'agent en place en 1879 déplorait l'utilisation de services de police pour récupérer les enfants qui s'échappaient des écoles ou étaient emmenés par leurs parents ou proches²⁷⁵. Au pensionnat catholique de St Francis, sur la réserve de Rosebud, les missionnaires rapportèrent :

In consideration of the painful homesickness experienced by some of the little *Wilden*, who therefore frequently gave into the temptation of running away, they were given permission to go to their parents' huts on Sundays from after holy mess until the evening. However, this subsequently proved to be very vexing and unpleasant, as many did not return in the evening, with several at times staying at home for the entire week. Later on this unfortunate situation was somewhat remedied by ordering the police to bring back the missing children²⁷⁶.

Ce rejet de l'école de la part de certaines communautés et familles semblait être un phénomène global dans les écoles « indiennes » des États-Unis, rapporté dans la majeure partie des ouvrages sur le sujet et dans les témoignages de nombreux Autochtones²⁷⁷. Dans les années 1870, les raisons qui furent présentées par les agents gouvernementaux et missionnaires étaient multiples mais tournaient généralement autour de l'idée d'une incapacité pour les Autochtones de savoir ce qui leur était bénéfique, et de leur tendance

²⁷³ J'utilise ici le nom plus généralement utilisé par les D/N/Lakotas, Cheyennes et Arapahos en référence à la défaite de Custer de 1876, à savoir Greasy Grass plutôt que Little Bighorn, qui est le nom qui fut donné à la bataille par l'armée et dans la presse étasunienne d'après la rivière du même nom.

²⁷⁴ Dans le texte : « only last year three of the seven chiefs of this tribe openly and aggressively opposed the schools, and frequently sent their soldiers to turn out the children and send them home ». Voir *ARCIA*, 1879, 26.

²⁷⁵ Theo Schwan rapporta : « in several instances the services of the police were brought into requisition to enforce the return of children who had run off to or had been carried off by their parents or relatives ». Voir *ARCIA*, 1879, 22.

²⁷⁶ Extrait de « Chronicles of the Missions - St Francis Mission, Rosebud Agency, SD, 1887 » dans Kreis, *Black Robes*, 73.

²⁷⁷ Pour les ouvrages traitant de l'histoire de l'éducation « indienne », voir Adams, *Extinction* ; Jacqueline Fear-Segal, *White Man's Club: Schools, Race, and the Struggle of Indian Acculturation* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2007) ; Landrum, *Flandreau* ; Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller et Lorene Sisquoc, dir., *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2006). Pour les écrits autobiographiques, diverses références y sont faites dans les écrits de Luther Standing Bear, Charles Eastman, ou Zitkala-Sa, entre autres.

à l'errance et l'indiscipline. Contrairement à l'exemple ci-dessus, rarement fut reconnue la nature proprement traumatique du système de pensionnats et de la violence symbolique (et physique) que l'école « indienne » pouvait représenter pour ces enfants. Ainsi des missionnaires catholiques relatèrent les fuites de nombreux écoliers qui, selon eux, ne fuyaient non pas les religieux eux-mêmes, mais aimaient simplement « vagabonder »²⁷⁸.

De leur côté, les écrits des Autochtones ayant vécu ou assisté à de telles scènes sont révélateurs du caractère proprement traumatique de tels établissements. Charles Eastman relata, dans son autobiographie *From the Deep Woods to Civilization*, son premier jour à l'école de la colonie dakota de Flandreau et ce qui le poussa à s'enfuir :

The hair of all of the boys was cut short, and, in spite of the evidences of great effort to keep it down, it stood erect like porcupine quills. I thought, as I stood on one side and took a careful observation of the motley gathering, that if I had to look like these boys in order to obtain something of the white man's learning, it was time for me to rebel²⁷⁹.

Les cheveux revêtaient une importance particulière dans les cultures d/n/lakotas et leur coupe était codifiée, réservée à des étapes particulières d'une vie. Dans les écoles « indiennes », la volonté d'uniformisation du gouvernement se manifesta par le port d'uniformes et des cheveux courts. Cette étape de leur éducation, généralement vécue comme un épisode traumatique, poussa nombre d'entre eux à se rebeller²⁸⁰. De même, Eastman raconta son expérience de médecin sur la réserve de Pine Ridge à la fin du XIX^e siècle et décrivit les scènes de séparation des familles qui envoyèrent leurs enfants dans les pensionnats, et les stratégies qu'elles mirent en place pour les contourner :

The children of the large Government boarding school were allowed to visit their parents on issue day, and when the parting moment came, there were some pathetic scenes. It was one of my routine duties to give written excuses from school when necessary on the ground of illness, and these excuses were in much demand from lonely mothers and homesick little ones. As a last resort, the mother herself would some times plead illness and the need of her boy or girl for a few days at home. I was of course wholly in sympathy with the policy of education for the Indian children, yet by no means hardened to the exhibition of natural feeling. I would argue the matter with the parents as tactfully as I could; but if nothing else could win the coveted paper, the grandmother was apt to be pressed into the service, and her verbal ammunition seemed inexhaustible²⁸¹.

²⁷⁸ Dans le texte : « The boys also are very much prone to running away, not because they did not like being with us, but because they love roving about ». Extrait de *Die katholischen Missionen* 15, 1887, « New from the Missions, North America », dans Kreis, *Black Robes*, 133.

²⁷⁹ Charles Eastman, *Deep Woods*, 21-22.

²⁸⁰ Anchordoqui, « Regards croisés », 100.

²⁸¹ Eastman, *Deep Woods*, 81-82.

Le refus des familles et des enfants de se soumettre complètement au régime strict des pensionnats et des écoles de jour résultait d'une volonté de résister à la colonisation agressive du gouvernement étasunien et de préserver les liens et cultures que les nations et communautés autochtones entretenaient entre elles. Ainsi, malgré l'expansion considérable de l'éducation « indienne » et des moyens financiers débloqués grâce à la Politique de Paix de Grant, le gouvernement fédéral et les missionnaires ne parvinrent pas à se défaire complètement de la résistance autochtone qu'ils tentaient par tous les moyens de faire disparaître.

Face à un tel échec, les années 1880 marquèrent un tournant dans l'approche générale que le gouvernement allait adopter, à savoir un durcissement des mesures répressives et de coercition, et l'appui de plus en plus soutenu à des mesures de séparation physique strictes, afin de radicalement endommager les liens sociaux des communautés autochtones. Dans les écoles sur réserve, ceci se traduisit par la suppression de rations en cas de refus d'envoyer les enfants à l'école, comme le souligna W. H Parkhurst en 1882 à Lower Brule : « very little trouble has been experienced from the stealing of children from the school; two or three at the first tried it for a few times, but a stoppage of rations finally affected, a radical cure »²⁸². Ce durcissement des mesures répressives marqua, de fait, la fin de toute volonté de « conquête en douceur » que la Politique de Paix était censée développer. En parallèle, le fait que la région ait été, depuis la création de cette politique, en proie à de violents affrontements entre armée étasunienne et communautés d/n/lakotas représentait un paradoxe qui ne présagea rien de positif pour l'avenir des relations entre les différentes nations, signe de l'agressivité inhérente à toute entreprise coloniale. Alors même que l'éducation « indienne » se développait sur le Territoire sous la forme de pensionnats sur réserve, l'armée combattait les guerriers d/n/lakotas pour le contrôle des ressources et des terres autochtones. La guerre des Black Hills de 1876-1877²⁸³ et

²⁸² *ARCIA*, 1882, 30.

²⁸³ Aussi connu sous le nom de Great Sioux War, ce conflit armé opposa les Lakotas et Cheyennes du Nord à l'armée étasunienne suite à l'intrusion de centaines de chercheurs d'or dans les Black Hills, violant ainsi le traité de Fort Laramie qui stipulait que le massif montagneux appartenait exclusivement aux Lakotas. Devant le refus des Lakotas de céder leurs terres, le Président Grant ordonna à l'armée de se retirer afin de laisser les colons pénétrer dans la zone et pousser les Lakotas à attaquer, ce qui justifierait selon lui l'annulation des clauses du traité et la prise par la force des Black Hills. En parallèle, le gouvernement

l'enfermement obligatoire des Autochtones au sein des réserves, sous peine de mort, furent des exemples criants d'une politique de conquête brutale qui fit passer la paix de Grant pour un écran de fumée. La prise en main de l'éducation par le gouvernement, loin de se faire en douceur, ne représentait pas seulement la mise en place d'un cadre institutionnel centralisé, mais surtout l'intensification et l'accélération de l'entreprise coloniale étasunienne contre les nations autochtones des territoires convoités. Il n'était plus temps de négocier.

Les premières années de l'éducation « indienne » auprès des D/N/Lakotas furent donc des années mouvementées, placées sous le signe de la négociation, de l'adaptation, et de la résistance. Se joua, durant cette seconde moitié du XIX^e siècle, la rencontre entre des modes de pensée et des sociétés radicalement différentes. Les cultures d/n/lakotas, basées sur la relationnalité, furent confrontées à une philosophie protestante et individualiste étasunienne. Ceci se traduisit par l'exploitation des ressources, qu'elles soient culturelles ou physiques, qui servit de cadre à la mise en place d'écoles dans la région. D'abord une affaire de sauvetage divin des âmes en perdition entre les mains des missionnaires, l'école devint progressivement l'espace au sein duquel le « progrès » allait se confronter aux savoirs autochtones dominants. Plus tard, l'implication grandissante du gouvernement fédéral dans les affaires éducatives des peuples autochtones allait accentuer encore plus ces clivages, jusqu'à rendre toute tentative de « conquête en douceur » de l'éducation vaine. Ces premières années charnières, opérées à tâtons, laissèrent alors la place à une politique coloniale plus agressive, qui se traduisit dans les écoles « indiennes » par un processus de déracinement physique, et par une standardisation des programmes scolaires, leurs contenus étant étroitement supervisés par les agents gouvernementaux pour s'assurer de leur portée patriotique et assimilatrice.

fédéral décida d'imposer à tous les *oyates* de se rendre aux agences auxquelles ils étaient assignés sous peine d'être considérés comme hostiles, et donc de justifier une intervention militaire. S'en suivirent plusieurs batailles, dont la bataille de Greasy Grass qui se solda en la victoire écrasante des Autochtones sur le régiment du « *Indian killer* » George Armstrong Custer. Néanmoins, les Lakotas impliqués dans le conflit ne sortirent pas victorieux de la guerre et les Black Hills furent annexées par le gouvernement fédéral à la suite du *Sioux Agreement of 1877*. Pour plus d'informations, voir Dee Brown, *Enterre mon cœur à Wounded Knee : une histoire américaine (1860-1890)* (Paris : Albin Michel, 2009), 295-331.

PARTIE 2 – Assimilation et déracinement, 1879-1969

En ce début des années 1880, le bilan de l'enseignement « indien » sur les réserves que dressa le gouvernement étasunien n'était pas des plus positifs. La « civilisation » des Autochtones n'allait pas assez vite pour correspondre aux besoins de la colonisation. Les nombreux actes de résistance des nations autochtones, comme le refus d'envoyer leurs enfants à l'école, et leur attachement aux structures sociales et culturelles traditionnelles furent autant d'éléments que les agents indiens identifièrent comme attentatoires à la réussite de l'entreprise éducative étasunienne. Les écoles de jour furent alors montrées du doigt par certains comme des failles dans la stratégie coloniale du gouvernement. Ce fut le cas John Cook, de l'agence de Rosebud, en 1881 :

Experience has fully shown that day schools situated at the agency or in the camps are a failure, and the only feasible plan seems to be the establishment of boarding schools at some distant point, or the removal of the pupils from the reservation entirely; the object being to take them away from the influence of their parents and relatives, which is the bane of a day school¹.

Une solution plus radicale semblait alors être privilégiée par certains, comme l'avaient déjà souligné les défenseurs du système de pensionnats sur réserve, à savoir une rupture

¹ *ARCIA*, 1881, 53.

effective entre la culture d'origine des élèves et les enseignements prodigués dans les écoles. Il s'agissait de laisser les cultures, langues, et savoirs autochtones de côté et de les remplacer par la culture et la langue étasunienne au sein de l'école. Cette rupture complète n'était pas seulement visible au sein de l'éducation, mais faisait partie d'une politique plus large d'abandon des négociations et d'une approche intransigeante du gouvernement initiée en 1871 avec la fin de la signature de traités entre le gouvernement étasunien et les nations autochtones. Ces événements marquèrent un tournant dans les relations entre nations autochtones et gouvernement fédéral. Ils se traduisirent par un durcissement des mesures de coercition et des méthodes utilisées pour coloniser les espaces autochtones aussi rapidement et efficacement que possible. Au niveau éducatif, l'on se tourna vers les pensionnats sur réserve, et la mise en place d'établissements d'éducation hors réserve, pour mener à bien cette entreprise de déracinement et de transfert. Comme le capitaine Theo Schwan, alors agent de Cheyenne River, l'exprimait en 1879 : « the greater separation the better »².

Ainsi, la fin des années 1870 fut marquée par l'augmentation du nombre de pensionnats et la diminution progressive du nombre d'écoles de jour qui furent remplacées par de plus grandes structures pouvant accueillir plus d'élèves, généralement situées près des agences, mais également de grands complexes éducatifs en dehors des réserves, tous tournés vers l'enseignement professionnel, et principalement gérés par le gouvernement³. Ces mesures furent soutenues par les Amis de l'Indien (*Friends of the Indian*), ces philanthropes de l'Est qui promurent les pensionnats comme étant la meilleure solution au « problème indien ». Ainsi, lors de la première conférence des Amis au Lac Mohonk, dans l'État de New York, en 1883, ceux-ci donnèrent la priorité à la construction de pensionnats (tout en reconnaissant que les écoles de jour restaient une solution « faute de mieux »)⁴. Il n'était plus question de négocier, comme Carroll le souligne :

² *ARCIA*, 1879, 22.

³ Les États-Unis comptent 49 pensionnats en 1878, contre 52 en 1879, alors que les écoles de jour passent de 119 en 1878 à 107 en 1879. Voir *ARCIA*, 1879, viii.

⁴ Executive Committee of the Indian Rights Association, *Address to the Public of the Lake Mohonk Conference held at Lake Mohonk, N.Y., 1883*, 9. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31175035167033&view=1up&seq=20&skin=2021>. Consulté le 22 juin 2022.

The goal of Indian education moved from civilization and christianization to preparing the Indian student for the end of tribalism, agricultural pursuits, and eventual citizenship. Schools were expected to emphasize farming, enforce an English-only environment, and inculcate national patriotism among the Indians⁵.

Le changement de visée des écoles « indiennes » devint alors clair : il fallait former les Autochtones pour les intégrer à la masse citoyenne étasunienne, et donc les assimiler. Se mettait alors en place une nouvelle variation du processus d'intégration initié par les missionnaires quelques décennies auparavant à travers la revendication de politiques d'assimilation forcée. Le concept d'assimilation est ici important. Du latin *assimilare* signifiant « rendre semblable », il consiste en un procédé dynamique de groupe visant à soumettre une société et une culture minoritaires aux codes d'une société dominante dans le but de les intégrer à un tout unifié et homogénéisé⁶. L'assimilationnisme, en tant qu'idéologie politique, découle alors d'une volonté claire d'absorber des groupes ethniques « étrangers » dans la culture nationale, et en ce sens se démarque de toute volonté individuelle ou spontanée d'intégration. En fait, l'assimilation fut rapidement comprise comme l'étape finale d'un processus de perte d'ethnicité, notamment par Ernest Burgess et Robert Park qui, dans les années 1920, définirent l'idée d'un cycle de relations raciales allant du contact à la compétition, puis à l'accommodation, et enfin à l'assimilation⁷. Dans leur article « Acculturation and Assimilation: A Clarification », Raymond H. C. Teske Jr. et Bardin H. Nelson identifient alors trois caractéristiques nécessaires à la réussite de l'assimilation, à savoir : l'acceptation du groupe cible (dans notre contexte la société étasunienne) d'incorporer des membres de sociétés et cultures étrangères, l'absence de refus clair de rejoindre le groupe cible et la nécessité pour la communauté concernée de modifier ses valeurs pour faire partie du groupe cible⁸. Dans un rapport de force dominant/dominé, la notion de consentement qui semble théoriquement nécessaire à la réussite de l'assimilation devient matière à débat. Dans l'histoire étasunienne, ce processus d'assimilation fut d'abord mis en place pour traiter du

⁵ Carroll, *Americanization*, 99.

⁶ Leforestier, « L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord », 59-61.

⁷ Robert E. Park et Ernest W. Burgess, *Introduction to the Science of Sociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1921), 736.

⁸ Raymond H. C. Teske Jr. et Bardin H. Nelson, « Acculturation and Assimilation: A Clarification », *American Ethnologist* 1, no. 2 (mai 1974) : 361-364.

sort des nations autochtones, puis de celui des vagues de populations immigrées, avec néanmoins des différences entre les deux cas. En effet, comme Charlotte Leforestier l'explique dans sa thèse, la preuve d'une résistance systématique des Autochtones aux différentes formes d'absorption (conversion, américanisation) à travers l'histoire des relations allochtones-autochtones résultait du rapport de force qui s'exerça entre société colonisée et société colonisatrice « dominante » et correspondait alors à un processus d'assimilation forcée des nations autochtones. De leur côté, les populations immigrées souhaitaient majoritairement s'assimiler afin de s'intégrer à la société qu'ils rejoignaient volontairement. Il est vrai que dans certains cas, des Autochtones prônèrent également l'assimilation comme marche à suivre, mais cela s'inscrivait toujours dans un contexte tendu de pressions économiques, politiques et culturelles exercées par l'état colonial en place. En ce sens, même l'acceptation d'une forme d'assimilation par certains membres du groupe ainsi soumis découlait d'une stratégie de survie. Le fait est que dès la fin du XIX^e siècle, l'assimilation fut adoptée comme but ultime de la politique officielle aux États-Unis.

Ce système assimilationniste s'appliquait à travers les pensionnats sur et hors réserve et fut accompagné d'un remaniement des enseignements dans les écoles existantes, de la détribalisation de l'espace éducatif et de la promotion d'un patriotisme étasunien à travers l'introduction systématique de cours d'histoire. Face à ces politiques, des groupes d'Autochtones s'organisèrent pour lutter contre le déracinement de leurs communautés et cultures et en particulier, une nouvelle forme de militantisme issu des pensionnats vit le jour au début du XX^e siècle : les *Red Progressives*. S'ensuivirent des débats concernant les stratégies de résistance à adopter : ajustement, acculturation, ségrégation, intégration ? En effet, ces questions animèrent les affaires indiennes et la conduite de l'éducation dans la région des Dakotas pendant la première moitié du XX^e siècle, avec d'un côté les politiques d'intégration au tissu étasunien à travers le transfert dans les écoles publiques, et d'un autre la critique acerbe des établissements d'éducation « indienne » et de leur vraisemblable inefficacité. Une fois de plus, le gouvernement fédéral ne savait pas vraiment où aller, et l'inclusion de la voix des États dans le débat sur

l'enseignement public des élèves autochtones compliqua d'autant plus la situation, s'éloignant toujours plus des besoins réels et des revendications de l'Oceti Sakowin.

CHAPITRE 4 – « Kill the Indian in him, and save the man »⁹: durcissement de la politique de détribalisation au sein des pensionnats

La décennie 1880 dans la région des Dakotas marqua une période mouvementée, ponctuée de conflits armés entre D/N/Lakotas, colons et armée étasunienne. Les *winter counts* de Long Soldier et No Ears rendirent compte d'assassinats, d'incendies, et de soldats tirant sur et capturant des Lakotas¹⁰. De son côté, la défaite cuisante du Général Custer lors de la bataille de Greasy Grass en 1876 alimenta un sentiment revanchard chez de nombreux colons et sembla enterrer toute volonté de compromis de la part du gouvernement fédéral¹¹. Qu'importe que les principaux « coupables » de la déculottée infligée au célèbre « tueur d'Indien » (*Indian killer*, surnom donné à Custer) se soient rendus ou furent assassinés à l'aube de cette nouvelle décennie, il fallait intensifier les efforts si l'on voulait se débarrasser une bonne fois pour toute de l'Autre autochtone. C'est

⁹ Richard Henry Pratt, « The Advantages of Mingling Indians with Whites », dans *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the Nineteenth Annual Session held in Denver, Col., June 23-29, 1892* (Press of Geo. H. Ellis, 1892): 46. https://carlisleindian.dickinson.edu/sites/all/files/docs-resources/CIS-Resources_1892-PrattSpeech.pdf. Consulté le 30 juin 2022.

¹⁰ Voir Annexe 1, « *winter counts* ».

¹¹ L'intensification des tensions dans la région se traduit, par exemple, par le renforcement de la présence militaire à travers la mise en poste aux agences de militaires pour remplacer les fonctionnaires de l'État engagés durant la Politique de Paix de Grant. On retrouve également dans la presse régionale de l'époque la qualification de « massacre » pour parler de la bataille de Greasy Grass, terme connotant un certain sentiment d'injustice – injustice ne pouvant être impunie. Avec le recul que nous avons aujourd'hui, il paraît évident que le massacre de Wounded Knee perpétré par l'armée étasunienne à la fin du XIX^e siècle signait, entre autres, l'acte de revanche d'une nation humiliée à la mort de Custer. Voir par exemple l'article « A Relic of the Custer Massacre », *Daily Press and Dakotian*, 19 octobre 1880. <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn91099608/1880-10-19/ed-1/seq-2/#date1=1876&index=7&rows=20&words=Big+Horn+Little&searchType=basic&sequence=0&state=South+Dakota&date2=1890&proxtext=little+big+horn&y=0&x=0&dateFilterType=yearRange&page=1>. Consulté le 30 juin 2022.

là le sentiment qui transparait des écrits de deux avocats venus de l'Est, Herbert Welsh et Henry Pancoast, qui prirent le train jusqu'à Chamberlain en 1882 : « we must either butcher them or civilize them, and what we do we must do quickly »¹². Il est vrai que les efforts fournis jusqu'alors par le gouvernement fédéral et les missionnaires n'étaient pas suffisants aux vues de la véritable poudrière qu'était devenue la région. Le vocabulaire violent utilisé par les observateurs de l'époque illustre les besoins pressants de l'entreprise « civilisatrice » du gouvernement au niveau national. Cette entreprise se détacha rapidement d'une quelconque « douceur » ou bienveillance chrétienne, promue jusqu'alors. Du côté de l'éducation, ce durcissement du vocabulaire fut illustré par la célèbre allocution du Capitaine Richard Henry Pratt, fondateur du premier pensionnat d'enseignement professionnel hors réserve, en 1892 à Denver :

A great general has said that the only good Indian is a dead one, and that high sanction of his destruction has been an enormous factor in promoting Indian massacres. In a sense, I agree with the sentiment, but only in this: that all the Indian there is in the race should be dead. Kill the Indian in him, and save the man¹³.

« Tuer l'Indien » pour « sauver l'homme » comme si « Indien » et « homme » étaient contradictoires inspira ainsi la politique de déracinement que le gouvernement adopta à cette époque et qui s'inscrit dans une volonté d'assimiler, le plus rapidement possible, les Autochtones à la société étasunienne en se débarrassant de toute trace physique, culturelle ou structurelle d'un mode de vie autochtone. Les méthodes alors employées visaient l'uniformisation de masse, et ainsi les pensionnats devinrent, en premier lieu, l'outil de choix pour « tuer l'Indien ». Aux pensionnats sur réserves existants s'ajoutèrent bientôt des pensionnats d'enseignement professionnel hors réserve, appelés *training schools*, véritables machines d'assimilation et de détribalisation. Au sein de ces institutions, et progressivement dans toutes les écoles du système scolaire « indien », des programmes nationaux d'assimilation et d'uniformisation furent mis en place, offrant une place de plus en plus importante à l'enseignement professionnel, et systématisant l'enseignement de l'histoire étasunienne dans le but de préparer les Autochtones à la citoyenneté.

¹² Cités dans Adams, *Extinction*, 2.

¹³ Pratt, « The Advantages », 46.

1. Les pensionnats hors réserve

Les acteurs et observateurs de l'éducation « indienne » ne s'accordaient pas sur les méfaits et bienfaits des écoles de jour auprès des enfants autochtones, et les pensionnats sur réserve aussi s'accompagnèrent de leur lot de détracteurs et défenseurs. Comme David W. Adams le souligne dans *Education for Extinction*, nombreux furent ceux qui considéraient que les pensionnats sur réserve n'étaient pas assez efficaces pour éradiquer les cultures autochtones :

Indeed, although some agents and policymakers would continue to sing the praises of the reservation boarding school, this approach, like the day school before it, fell under heavy criticism. And oddly enough, the point of criticism was a familiar one: failure to exert sufficient influence over the children's minds. Even in the more controlled environment of the boarding school, the children were still not sufficiently removed from the degrading influence of tribal life¹⁴.

Les pensionnats sur réserve étaient maintenant jugés trop près de la communauté, et cette proximité empêchait le personnel enseignant de détribaliser les enfants autochtones de manière efficace : les enfants pouvaient facilement rentrer chez eux pendant les vacances et ainsi retomber dans leurs habitudes jugées « barbares », les parents pouvaient venir voir leurs enfants à l'école, leur parler d/n/lakota... S'établissait alors un énième changement de politique et de point de vue : alors qu'auparavant, les écoles sur réserve étaient considérées comme susceptibles de faire déteindre sur la communauté toute entière les bienfaits de la « civilisation » euro-étasunienne, elles étaient maintenant considérées comme inefficaces et donc dispensables. Il fallut envisager une solution plus radicale et éloigner les enfants de toute influence jugée néfaste. Cette idée devint alors réalité avec la création du pensionnat de Carlisle, en Pennsylvanie, bientôt suivi d'autres établissements similaires à l'Ouest.

¹⁴ Adams, *Extinction*, 31.

« *A blank slate, like the rest of us* »¹⁵: la logique derrière la création du pensionnat de Carlisle

C'est à Saint Augustine, en Floride, que l'on retrace la genèse de ce qui deviendrait plus tard le premier et le plus célèbre des pensionnats d'enseignement professionnel hors réserve. En 1875, dans l'enceinte du plus ancien des forts construits sur le sol étasunien, le Capitaine Richard Henry Pratt, alors en charge d'un groupe de prisonniers autochtones, décida de créer une école de fortune pour ses détenus, persuadé que la « sauvagerie » n'était pas innée, et que tous les Autochtones, même les plus belliqueux, pouvaient être accompagnés sur le droit chemin de la « civilisation » : « it is a great mistake to think that the Indian is born an inevitable savage. He is born a blank slate, like the rest of us »¹⁶. Ainsi Pratt mit à profit son expérience de militaire en proposant une nouvelle approche de l'éducation des Autochtones : son projet, sous la supervision du Département de la Guerre, s'inspirait alors d'un fonctionnement plus strict et structuré que ce qui se faisait dans les écoles sur réserve. L'école de Pratt se concentrait en effet sur la propreté, la discipline, l'isolement, et l'apprentissage intensif et exclusif de l'anglais¹⁷. Cette expérience éducative attira de nombreux curieux, parmi lesquels des figures publiques importantes telles qu'Harriet Beecher Stowe ou l'évêque Whipple, qui en louèrent ensuite les mérites dans leurs écrits et offrirent à Pratt une visibilité certaine auprès des acteurs de la politique indienne de Nouvelle-Angleterre¹⁸. Whipple témoigna :

Capt. Pratt's success is due to the fact that he has taught these Indians to obey; that he has encouraged them to labor; he has given to them, in its best sense, a Christian school. They are gaining manhood, and the Gospel of Jesus Christ will do for them and their people, if they have the means to learn its good news, what it has done for other heathen folk in the ages passed away. I feel that a deep debt of gratitude is due to the officers of the army at

¹⁵ Extrait de l'allocution de Richard Henry Pratt, « Advantages of Mingling with the Whites », cité dans Adams, *Extinction*, 52.

¹⁶ Adams, *Extinction*, 52.

¹⁷ Fear Segal, *White Man's Club*, 1, 2.

¹⁸ Adams, *Extinction*, 42. Ils écrivirent notamment dans des publications telles que *The New York Daily Tribune*, ou *The Christian Union*. Pour des extraits de ces essais, voir Richard Henry Pratt, *Battlefield and Classroom: Four Decades with the American Indian, 1867-1904* (Norman: University of Oklahoma Press, 2003), 155-166.

St. Augustine for having solved that vexed question, "What shall we do with hostile Indians when taken prisoners?" From my heart I can say, "God bless them!"¹⁹. La transformation des prisonniers devait paraître d'autant plus impressionnante que de nombreux visiteurs n'avaient pour point de référence que les récits et fictions d'aventure dépeignant des brutes assoiffées de sang²⁰. Les voir ainsi affairés à apprendre à lire contredisait fortement l'image dominante du noble ou ignoble guerrier indien que l'on retrouvait à travers la littérature étasunienne de l'époque.

La popularité de Pratt auprès des réformateurs de l'Est motiva le développement de cette nouvelle expérience en institution établie, et ce grâce aux dons pécuniers des nombreux philanthropes ayant visité Fort Marion. Il fallait alors trouver un établissement scolaire hors réserve qui accepterait d'accueillir ces curieux élèves : ce fut le cas de la Hampton Normal and Industrial Institute, établissement alors consacré à l'éducation des Africains Américains, qui accueillit ses premiers élèves autochtones en 1878. L'Institut avait en effet été érigé dix ans plus tôt sous l'égide de l'American Missionary Association et été dirigée par le Général Samuel Chapman Armstrong, lui-même fils de missionnaire envoyé dans les îles Sandwich (qui deviendront plus tard Hawaï) pour « civiliser » les peuples polynésiens. La logique et les méthodes utilisées à Hampton s'inspirèrent grandement de ce qui existait déjà pour les Autochtones, s'appliquant cette fois-ci aux Africains Américains nouvellement émancipés²¹. Cela en fit un établissement de choix pour accueillir l'école de Pratt.

Celui-ci prit alors la route pour recruter de nouveaux élèves, et se tourna tout particulièrement vers l'Oceti Sakowin pour composer le premier vivier de son expérience éducative. Ce choix venait en fait du Département de l'Intérieur qui lui demanda expressément de choisir ses recrues parmi les agences le long du fleuve Missouri, « de Fort Berthold à Yankton »²². Un tel choix n'était pas surprenant compte tenu des tensions existant dans la région : tout moyen de se défaire de la spécificité autochtone était bon

¹⁹ Extrait d'une lettre de l'évêque Whipple adressée au rédacteur en chef du *New York Daily Tribune* le 1^{er} avril 1876, cité dans Pratt, *Battlefield*, 164.

²⁰ Adams, *Extinction*, 43.

²¹ Pour plus d'informations sur Armstrong et son école, voir Robert Francis Engs, *Educating the Disfranchised and Disinherited: Samuel Chapman Armstrong and Hampton Institute, 1839-1893* (Knoxville: University of Tennessee Press, 1999).

²² Pratt, *Battlefield*, 197.

pour étouffer le plus rapidement possible le mouvement résistant qui prenait de l'ampleur sur les terres de l'Oceti Sakowin après la mort de Custer. Dans son autobiographie, il expliqua cela très clairement lorsqu'il revint sur sa visite aux agences de Red Cloud (Pine Ridge) et Spotted Tail (Rosebud) :

The rebellion of these two large bands made it almost hopeless to undertake to get children from them. Nevertheless, they were on my schedule, and the Commissioner of Indian Affairs had particularly desired that I get delegations from them, saying that the children, if brought east, would become hostages for tribal good behavior²³.

Les enfants, considérés comme des « otages », serviraient à faire plier les adultes, et soumettre la nation entière à l'hégémonie étasunienne. Pratt pensait être assuré de la coopération des agents indiens en poste, étant donné que la plupart d'entre eux avaient été remplacés par des militaires, comme lui²⁴. L'école devenait une réelle arme de guerre.

La cohabitation entre Pratt et le principal d'Hampton fut néanmoins de courte durée, car les deux militaires ne partageaient pas tout à fait la même vision de l'éducation « indienne ». D'un côté, Pratt était persuadé qu'avec le bon « entraînement », les Autochtones pouvaient tout à fait devenir égaux aux Blancs et intégrer la société dominante une fois « civilisés » ; de l'autre, Armstrong considérait les Autochtones comme occupant un rang social inférieur dans la société qui s'apparenterait à celui des Africains Américains, et prônait alors une ségrégation plus stricte des différentes communautés²⁵. Pratt déclara :

I told the General my dissatisfaction with systems to educate the Negro and Indian in exclusively race schools and especially with educating the two races together. Participation in the best things of our civilization through being environed by them was the essential factor for transforming the Indian²⁶.

Ainsi ce dernier se lança à la recherche de financements, d'un local, et d'élèves supplémentaires, pour ouvrir sa propre école. En 1879, après avoir reçu l'accord du Congrès pour recruter 125 élèves et de construire son école dans une caserne militaire abandonnée de Carlisle, en Pennsylvanie, il fut une fois de plus envoyé aux agences de Red Cloud et Spotted Tail pour trouver de nouveaux élèves, et ce pour les mêmes raisons

²³ Pratt, *Battlefield*, 202.

²⁴ Pratt précisa dans son autobiographie qu'il avait d'ailleurs retrouvé plusieurs frères d'armes sur le terrain, comme le sergent major Schwan et le lieutenant Brown de la 11^{ème} infanterie avec qui il avait combattu sur le front texan et qui étaient maintenant en poste à Cheyenne River. Voir Pratt, *Battlefield*, 200.

²⁵ Fear Segal, *White Man's Club*, 33; Adams, *Extinction*, 47.

²⁶ Pratt, *Battlefield*, 213.

que précédemment²⁷. L'école d'enseignement professionnel de Carlisle ouvrit ses portes le 1^{er} novembre 1879 avec, parmi ses premiers élèves, 60 garçons et 24 filles d'n/lakotas de Rosebud et de Pine Ridge, « minutieusement sélectionnés [...] et seulement ceux en bonne santé ont été acceptés »²⁸. Comme les portraits qui furent tirés de ces premiers élèves à leur arrivée en attestèrent (Figure 2), ceux-ci furent rapidement habillés et coiffés selon des critères occidentaux, comme cela se faisait à travers les écoles « indiennes » du pays.

Figure 2 : Portraits des premiers élèves d'n/lakotas de la Carlisle Indian School²⁹.



²⁷ Pratt expliqua : « Mr. Hayt, the Commissioner, was insistent that I must go to Spotted Tail and Red Cloud, because the children would be hostages for the good behavior of their people, but if I failed there I might bring the whole party from the Indians I knew ». Pratt, *Battlefield*, 220.

²⁸ Dans le texte : « carefully selected [...] and only healthy ones have been accepted ». Adams, *Extinction*, 49 ; Herbert S. Schell et John E. Miller, *History of South Dakota, 4th edition* (Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2004), 308 ; *ARCIA*, 1879, viii.

²⁹ Sources : (gauche) Photographie de John N. Choate intitulée « Five Sioux girls [version 1], c. 1880 » (NAA 74321; Photo Lot 81-12 06909200). Propriété de la National Anthropological Archives, Smithsonian Institution ; (droite) Photographie de John N. Choate intitulée « Five young male Sioux students [version 2], c. 1880 » (CCHS_PA-CH1-021c). Propriété de la Cumberland County Historical Society.

Recrutement des élèves D/N/Lakotas

Le recrutement d'élèves dans le Dakota ne se fit pas si facilement, et l'initiative de Pratt se heurta à deux problèmes : les populations autochtones voyant d'un mauvais œil cette prise d'otages à peine dissimulée, et les fonctionnaires de l'agence qui n'adhéraient pas à l'idée d'une séparation stricte des enfants et de leurs familles³⁰. En effet, bien que les réformateurs et acteurs de l'éducation « indienne » vantassent les mérites d'une telle entreprise³¹, les nations autochtones à l'Ouest n'accueillirent pas l'initiative avec le même enthousiasme. Pratt, conscient des tensions existantes entre l'Oceti Sakowin et le gouvernement étasunien à cette époque, et de l'éventualité d'une escalade de la violence, s'évertua alors à convaincre ses interlocuteurs que les États-Unis étaient prêts à opérer un virage radical dans leur politique :

I stood up and, assuming all the dignity I could, said that the Government was about to adopt a new policy with the Indians; that it believed the Indian youth capable of acquiring the same education and industries our white youth had and this would make them the equals of our youth. The Government now realized that by keeping them separate from us and on reservations remote from any material chances to learn our ways, the acquirement of our qualities was a very slow operation; that the Government believed that if they were brought among our people, placed in good schools, and taught our language and our industries by going out among our people, in a little while their children could be made just as competent as the white children. The purpose in establishing a school so far east was to bring them near Washington, where all the people could see the improvement and where members of Congress and the administrative officials of the Government could visit and witness their progress and their ability to learn³².

Bien sûr, le but premier d'une telle entreprise – les séparer pour mieux les « civiliser » – fut habilement passé sous silence. Il fut accueilli avec méfiance et parfois hostilité, notamment par Spotted Tail qui lui rétorqua : « The white people are all thieves and liars. We do not want our children to learn such things »³³. Cette méfiance se retrouvait également dans les écrits de Luther Standing Bear qui, enfant, fut témoin de ces scènes et fit partie des premières recrues de Carlisle. Dans *My People the Sioux*, il se souvint

³⁰ Pratt, *Battlefield*, 221 ; Adams, *Extinction*, 48.

³¹ En 1879, le commissaire des affaires indiennes présenta Hampton et Carlisle en ces termes : « the civilizing influence of these schools established in the East is very much greater than that of like schools in the Indian country ». Voir *ARCIA*, 1879, viii.

³² Pratt, *Battlefield*, 221.

³³ Pratt, *Battlefield*, 222.

notamment d'un rassemblement autour du bâtiment principal de l'agence de Rosebud qui piqua sa curiosité et celle de son cousin, Waniyetula. Alors que les deux garçons s'approchèrent de l'agence et jetèrent un coup d'œil prudent à travers la fenêtre, ils virent un groupe d'hommes blancs, accompagnés d'une femme (certainement Miss Mather, institutrice à Fort Marion qui avait suivi et assisté Pratt dans son projet), qui leur firent signe de rentrer et leur proposèrent des friandises pour les amadouer. Quand les deux jeunes garçons entrèrent, ils furent témoin de la scène suivante :

There we saw two Indian boys dressed in white men's clothes. They had been educated somewhere. They were both Santee Sioux, from the Mud or Missouri River. With their new clothes on they looked like white men. Then the interpreter told us if we would go East with these people and learn the ways of the white man, we could all be dressed up, as the Indian boys then were. He told us the white man, whose name was Captain R. H. Pratt, had asked him to tell us this. However, all this 'sweet talk' from the interpreter did not create much impression on me. We had heard this same sort of 'sweet talk' many times before, especially when these interpreters were paid by the Government for talking³⁴.

Malgré sa méfiance à l'égard des recruteurs, et la méfiance généralisée des membres de la communauté, Luther Standing Bear se proposa pour les accompagner à l'Est et découvrir « les mœurs de l'homme blanc », comme il lui fut promis. Néanmoins, les motivations qui le poussèrent à suivre Pratt et ses assistants étaient loin de correspondre à la supposée soif de savoir et volonté de progrès que les réformateurs et agents indiens imputaient aux nations autochtones pour légitimer leurs écoles. En effet, Luther Standing Bear se représenta le voyage à l'Est comme un voyage initiatique se substituant au sentier de guerre (*war-path*), alors étape importante dans l'éducation des hommes d/n/lakotas :

I was thinking of my father, and how he had many times said to me, "Son, be brave! Die on the battle-field if necessary away from home. It is better to die young than to get old and sick and then die." When I thought of my father, and how he had smoked the pipe of peace, and was not fighting anymore, it occurred to me that this chance to go East would prove that I was brave if I were to accept it³⁵.

La métaphore guerrière rappelait alors la centralité des récits de bravade (*coup tales*) dans les cultures de l'Oceti Sakowin³⁶, et rendit bien compte de la méfiance et de l'hostilité

³⁴ Standing Bear, *My People*, 123-124.

³⁵ Standing Bear, *My People*, 124. On retrouve également l'idée d'un acte de bravoure dans les écrits de Charles Eastman qui part pour la Santee Normal Training School du Nebraska, quelques années auparavant : « "Remember, my boy, it is the same as if I sent you on your first war-path. I shall expect you to conquer," was my father's farewell ». Eastman, *Woods*, 30-31.

³⁶ Ce rite de passage consistait à rejoindre un groupe de guerriers pour partir combattre une nation ennemie, bataille qui était ensuite relatée au reste de la communauté à travers la tradition orale de l'*oyate*. Avec la

avec laquelle certaines communautés d/n/lakotas accueillirent les recruteurs, considérés comme « ennemis ». De même, William E. Dougherty, agent à Lower Brule, déplorait en 1880 : « Many of the people are anxious to send their children to the East to be educated, but the majority are opposed to this »³⁷. De son côté, Spotted Tail, après avoir finalement consenti à envoyer ses propres enfants, et après une visite à Carlisle, décida de les récupérer, ce qui « causa un sentiment de méfiance parmi certains. Le fait de les retirer de l'école semblait justifier l'affirmation que 'l'école n'était pas une bonne école', ou il aurait sinon autorisé ses enfants à y rester »³⁸. Parmi les 239 enfants qui furent recrutés à Carlisle la première année, il n'en resta finalement que 196 à cause de maladies, fugues, décès, ou retrait des enfants par les parents³⁹.

Un modèle à répéter

L'école de Carlisle ne resta pas longtemps unique en son genre. D'autres écoles similaires furent construites dans les années qui suivirent⁴⁰. Contrairement à Carlisle, la plupart des pensionnats hors réserve furent construits à l'Ouest, ce qui allait bien à l'encontre de l'argument que Pratt avait servi aux D/N/Lakotas de Spotted Tail de la nécessité d'une immersion totale au sein de la société étasunienne pour que leur « avancée » soit suivie par les membres du gouvernement de l'Est. Il n'était nulle question d'impressionner les hommes politiques ou philanthropes, et la localisation de ces nouveaux établissements correspondait à des critères économiques et stratégiques tout

colonisation étasunienne, la perte de territoires de chasse et la sédentarisation forcée des communautés autochtones, ces rites disparurent progressivement car le système de réserve rendit les conflits territoriaux avec d'autres nations autochtones obsolètes. Ceci résulta en la remise en cause des rôles sociaux des hommes et des femmes, non seulement au sein de l'Oceti Sakowin, mais à travers le Pays indien. Anchordoqui, « Regards croisés », 99 ; Peter L. Bayers, « From Father to Son: Affirming Lakota Manhood in Luther Standing Bear's *My People the Sioux* », *Studies in American Indian Literatures* 26, no. 4 (hiver 2014): 22.

³⁷ *ARCIA*, 1880, 37.

³⁸ Dans le texte : « The return of Spotted Tail's children caused among some a feeling of distrust. The fact of his taking them away seemed to justify the assertion that "the school was not a good school", otherwise he would have allowed his children to remain ». *ARCIA*, 1880, 45.

³⁹ *ARCIA*, 1880, 179.

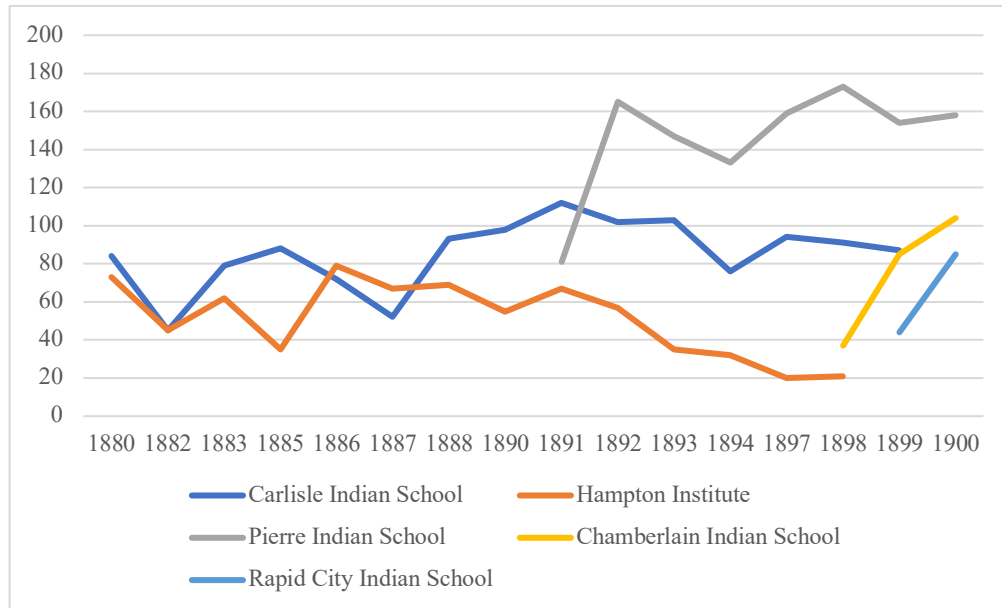
⁴⁰ Une carte indiquant l'emplacement, la date de création, et la liste des pensionnats hors réserve est proposée en Annexe 2, « Carte et liste des pensionnats hors réserve présents sur le territoire étasunien ».

autres. Adams identifie trois raisons pour cela, à savoir la réduction du coût de transport des élèves sur des distances moins importantes, l'avantage économique que de tels établissements offraient aux villes nouvellement établies à l'Ouest, et l'importance, selon certains hommes politiques, de garder un lien, bien que ténu, entre les élèves et leur région d'origine, ceux-ci étant pour la grande majorité voués à y retourner une fois leur éducation terminée⁴¹. C'est suivant cette logique que les écoles de Pierre (1891), de Flandreau (1893), de Chamberlain (1898) et de Rapid City (1898) furent construites au Dakota du Sud, afin d'accueillir les enfants issus des réserves avoisinantes. La multiplication de ce type d'établissement força alors le gouvernement à établir un système cohérent qui puisse comprendre les trois types d'institutions scolaires en place (écoles de jour, pensionnats sur et hors réserve). Le commissaire des affaires indiennes Thomas J. Morgan imagina alors un système au sein duquel les écoles de jour, puis les pensionnats sur réserves, serviraient d'incubateurs pour les pensionnats hors réserve⁴². Au Dakota, les enfants furent recrutés dans les écoles sur réserve et envoyés en Pennsylvanie (Carlisle Indian Training School), en Virginie (Hampton Institute), au Nebraska (Indian Industrial School) et au Kansas (Haskell Indian School), avant d'être principalement dirigés vers les établissements de la région. Ainsi, dans les années 1890, les effectifs d/n/lakotas des premières institutions diminuèrent progressivement au profit des établissements hors réserve régionaux qui puisèrent dans ce vivier fort convoité.

⁴¹ Adams, *Extinction*, 57-58.

⁴² Adams, *Extinction*, 62.

Tableau 1 : Statistiques de recrutement d'enfants d/n/lakotas du Dakota envoyés dans les pensionnats hors réserve, 1880-1900.



43

Qu'ils soient à l'Est ou à l'Ouest, néanmoins, tous les pensionnats hors réserve adoptèrent un fonctionnement similaire, quasi-militaire, centré sur la détribalisation, l'intégration, et l'assimilation complète des enfants autochtones dans la société étasunienne, comme l'avait imaginé Pratt :

It seems plain to me, that every educational effort of the Government should urge these people into association and competition with the other people of the country, and teach them that it is more honorable to be an American citizen than to remain a Comanche or a Sioux⁴⁴.

Pour ce faire, il fallait donc modeler les enfants autochtones à l'image des autres enfants du pays, et les pensionnats hors réserve adoptèrent une politique stricte de suppression de tout signe tribal distinctif, politique qui, en 1886, se matérialisa également au niveau national avec l'adoption d'une clause exclusive du Bureau des Affaires Indiennes imposant la langue anglaise comme langue d'instruction dans toutes les écoles

⁴³ Le graphique a été réalisé à partir de données collectées dans les différents rapports des surintendants des écoles « indiennes »/indépendantes compris dans les rapports *ARCIA*.

⁴⁴ *ARCIA*, 1884, 187.

« indiennes » du pays⁴⁵. Le durcissement des mesures de coercition à l'égard des Autochtones ne s'arrêta pas à la langue, et ces années furent également celles du début de la criminalisation des cérémonies traditionnelles au niveau national. Les politiques adoptées dans les écoles « indiennes » faisaient donc partie d'un mouvement général d'attaque directe des structures et cultures autochtones visant à les effacer et les remplacer par des savoirs et pouvoirs occidentaux. Adams définit ainsi les pensionnats comme étant « la manifestation institutionnelle de la volonté du gouvernement d'entièrement restructurer les esprits et personnalités des Indiens »⁴⁶.

De manière très concrète, la détribalisation des enfants autochtones s'opéra sur le plan physique et moral. Physiquement d'abord, ils furent arrachés à leurs familles et leur communauté. Le but premier de la localisation des pensionnats hors réserve était alors de se défaire complètement de l'influence de la communauté et d'immerger les enfants dans la société étasunienne dominante. Dans son essai « Advantages of Mingling with the Whites », Pratt expliqua :

Left in the surroundings of savagery, he [the Indian] grows to possess a savage language, superstition, and life. We, left in the surroundings of civilization, grow to possess a civilized language, life, and purpose. Transfer the infant white to the savage surroundings, he will grow to possess a savage language, superstition and habit. Transfer the savage-born infant to the surroundings of civilization, and he will grow to possess a civilized language and habit⁴⁷.

Ainsi, cette immersion totale dans le monde étasunien, loin de la réserve, permettait de se défaire de tout signe extérieur d'appartenance à une culture autochtone et s'appliqua notamment à travers l'attribution de nouveaux noms, le port d'uniformes, et de nouvelles coupes de cheveux règlementaires. Ce fut d'ailleurs, par la suite, à travers la promotion de ces deux derniers changements que Carlisle d'abord, et d'autres pensionnats par la suite, promurent leurs institutions sous la forme de photographies avant/après censées

⁴⁵ Le commissaire des affaires indiennes J. D. C. Atkins commenta en 1886 : « There is not an Indian pupil whose tuition and maintenance is paid for by the United States Government who is permitted to study any other language than our own vernacular—the language of the greatest, most powerful, and enterprising nationalities beneath the sun. The English language as taught in America is good enough for all her people of all races ». *ARCIA*, 1886, xxiii.

⁴⁶ Dans le texte : « The boarding school, whether on or off the reservation, was the institutional manifestation of the government's determination to completely restructure the Indians' minds and personalities ». Adams, *Extinction*, 97.

⁴⁷ Pratt, « Advantages of Mingling with the Whites », cité dans Adams, *Extinction*, 52.

représenter le passage de la « sauvagerie » à la « civilisation » (Figure 3). Les enfants y apparaissaient, cheveux longs ou tressés, vêtus de leurs habits traditionnels, puis quelques semaines ou mois plus tard, reprenaient la même pose, cette fois-ci vêtus de l'uniforme de l'école, cheveux coupés courts. La superposition des deux clichés était censée montrer l'évolution fulgurante des élèves au sein de l'école « indienne ».

Figure 3 : Photographies avant/après de trois enfants d/lakotas, élèves à Carlisle⁴⁸.



Dans les témoignages de survivants de ces établissements, ceux-ci revinrent souvent sur ces moments de transition et les présentèrent comme des passages

⁴⁸ Source : (gauche) Photographie de John N. Choate intitulée « Wounded Yellow Robe, Chauncey Yellow Robe and Henry Standing Bear [version 3], 1883 » (CCHS_BS-CH-016). Propriété de la Cumberland County Historical Society ; (droite) Photographie de John N. Choate intitulée « Wounded Yellow Robe, Chauncey Yellow Robe and Henry Standing Bear [version 2], 1884 » (PC 2002.2, folder 7). Propriété de Dickinson College Archives and Special Collections.

traumatiques. Par exemple, Zitkala-Sa, auteure, artiste et militante yankton, envoyée à la White's Manual Institute d'Indiana à la fin des années 1880, raconta son expérience de la coupe de cheveux : « I cried aloud, shaking my head all the while until I felt the cold blades of the scissors against my neck, and heard them gnaw off one of my thick braids. Then I lost my spirit »⁴⁹. L'importance des cheveux dans la culture d/n/lakota rendit l'évènement hautement symbolique et traumatique pour la jeune Zitkala-Sa. En effet, au sein des écoles « indiennes », leur coupe courte était obligatoire, officiellement pour des raisons d'hygiène⁵⁰. À l'instar de Zitkala-Sa, Luther Standing Bear, qui passa lui aussi devant l'objectif pour attester de sa « civilisation » (Figure 4), se souvint :

But when my hair was cut short, it hurt my feelings to such an extent that the tears came into my eyes. I do not recall whether the barber noticed my agitation or not, nor did I care. All I was thinking about was that hair he had taken away from me. [...] Now, after having had my hair cut, a new thought came into my head. I felt that I was no more Indian, but would be an imitation of a white man. And we are still imitations of white men, and the white men are imitations of the Americans⁵¹.

Au-delà même de raconter le traumatisme de la séparation avec sa communauté et sa culture, Standing Bear dénonça également l'inefficacité de la politique d'assimilation du gouvernement, jugée superficielle.

⁴⁹ Zitkala-Sa, *American Indian Stories* (Hayworth Publishing House, 1921), chap. 2, Kindle.

⁵⁰ Adams, *Extinction*, 101 ; Anchordoqui, « Regards croisés », 100-101.

⁵¹ Standing Bear, *People*, 141.

Figure 4 : Luther Standing Bear à Carlisle, c. 1880⁵².



Il expliqua alors que la coupe de cheveux réglementaire ne sut garantir son intégration dans la société étasunienne, et créa chez lui une perte de repères et d'identité. Les pensionnats n'offraient qu'un semblant d'intégration à la société blanche qui n'avait rien d'une véritable assimilation. La militante ho-chunk Angel De Cora, qui fut enseignante à Carlisle, déclara à ce sujet, des années plus tard, à l'occasion de la convention annuelle de la National Education Association de 1907 :

The method of educating the Indian in the past was an attempt to transform him into a brown Caucasian within the space of five years or a little more. The educators made every effort to convince the Indian that any custom or habit that was not familiar to the white man showed savagery and degradation. A general attempt was made to bring him "up to date." The Indian, bound up as he is in tribal laws and customs, knew not where to make a distinction, nor which of his natural instincts to discard, and the consequence was that he either became superficial and arrogant and denied his race, or he grew dispirited and silent⁵³.

⁵² Source : Photographie de John N. Choate intitulée « Luther Standing Bear, c. 1880 » (NAA 73330; Photo Lot 81-12 06810400). Propriété de la National Anthropological Archives, Smithsonian Institution.

⁵³ Angel De Cora, « Native Indian Art », *Southern Workman* (octobre 1907): 527.

Les perspectives d'avenir étaient alors bien limitées aux yeux de De Cora : soit les Autochtones devenaient un semblant d'eux-mêmes et reniaient leurs origines, soit ils déprimaient et se muraient dans le silence. Zitkala-Sa aborda également cette idée de superficialité dans ses écrits :

Examining the neatly figured pages, and gazing upon the Indian girls and boys bending over their books, the white visitors walked out of the schoolhouse well satisfied: they were educating the children of the red man! They were paying a liberal fee to the government employees in whose able hands lay the small forest of Indian timber. In this fashion many have passed idly through the Indian schools during the last decade, afterward to boast of their charity to the North American Indian. But few there are who have paused to question whether real life or long-lasting death lies beneath this *semblance* of civilization⁵⁴.

L'auteure présentait alors l'hypocrisie du philanthrope qui prit l'alphabétisation et l'apparence occidentale des élèves pour preuves de la réussite de l'assimilation⁵⁵.

Ces mesures ne furent pas accueillies sans résistance de la part des élèves : Zitkala-Sa se cacha dans l'enceinte du pensionnat pour ne pas avoir à vivre cette humiliation⁵⁶; Luther Standing Bear participa à un conseil secret entre élèves pour déterminer la marche à suivre de manière collective devant une telle épreuve⁵⁷. Du haut de leur jeune âge, les élèves autochtones envoyés dans ces écoles restèrent néanmoins généralement démunis face au sort brutal qui leur était réservé. Les cheveux, les habits, n'étaient qu'une facette du remodelage total que ces institutions leur réservaient.

Outre les mesures de détribalisation physique, les personnels des pensionnats hors réserve s'attelèrent également à se défaire des savoirs autochtones et à les remplacer par la langue et la culture étasuniennes. Les programmes scolaires adoptés dans ces établissements visaient à détribaliser les esprits des enfants autochtones, à leur inculquer de nouvelles références culturelles et spirituelles. Selon les représentants de ces institutions, l'un des principaux avantages de ces établissements fut le fait qu'ils permettaient d'accueillir des enfants issus de nations différentes, parlant des langues différentes, ne pouvant donc pas converser entre eux dans leurs vernaculaires respectifs. L'école de Genoa, au Nebraska, ouvrit ses portes en 1884 et ne put recruter, pour sa

⁵⁴ Zitkala-Sa, *Stories*, chap. 3.

⁵⁵ Anchordoqui, « Regards croisés », 101.

⁵⁶ Zitkala-Sa, *Stories*, chap. 3.

⁵⁷ Standing Bear, *People*, 140.

première année, que des enfants et adolescents d/n/lakotas, ce que le surintendant identifia comme « regrettable » :

It may be considered unfortunate that all of the pupils are of the Sioux Indian Nation, and all speak the Dakota tongue, which renders the acquiring of another language much more difficult than if children of other tribes who do not understand Dakota were part of the school⁵⁸.

Au fur et à mesure que ces établissements se développèrent, les recrutements s'opérèrent dans de plus en plus de nations différentes afin de permettre à l'anglais de devenir l'unique moyen de communiquer entre élèves. Alors que les premières générations d'élèves recrutés maîtrisaient peu la langue anglaise lors de leur arrivée sur les lieux, la plupart de ceux qui leur succédèrent en connaissaient au moins les rudiments, déjà enseignés dans les premiers établissements « incubateurs » sur réserve. Ceci permit aux écoles hors réserve de très vite s'envisager comme des établissements d'enseignement secondaire, et donc de traiter de disciplines supplémentaires, dont l'histoire étasunienne.

2. « What we never knew before »⁵⁹: colonisation des esprits par l'histoire

En 1883, une jeune fille autochtone, élève à la Hampton Institute du Général Armstrong, décrivait l'étude de l'histoire en ces termes : « the studying of history is learning *what we never knew before* »⁶⁰. Cette qualification de l'histoire comme le récit d'un passé, alors méconnu des jeunes enfants et adolescents autochtones, présupposait un vide à combler chez ces élèves. Ce vide était, pour les colons, au mieux la manifestation logique de la métaphore de la « page blanche » (*blank slate*) de Pratt, au pire l'une des conséquences d'une vie passée à l'état « sauvage », dans la nature, loin de tout signe identifié comme étant la trace d'une construction culturelle jugée solide. La pratique de l'histoire dans les écoles « indiennes » devint alors un moyen de remédier à ce vide, et accompagna ainsi d'autres disciplines reflétant les intérêts « légitimes » de la culture dominante : écriture, lecture, mathématiques, géographie, étude de la Bible, etc. De plus, l'histoire s'avéra être un outil formidable d'uniformisation de la nation étasunienne

⁵⁸ *ARCIA*, 1884, 209.

⁵⁹ *ARCIA*, 1883, 168.

⁶⁰ *ARCIA*, 1883, 168.

toujours traumatisée par le conflit sécessionniste à travers la représentation de symboles, héros, et événements fédérateurs, visant à promulguer la grandeur d'un peuple, d'institutions, et de valeurs vraisemblablement inébranlables.

« *To be 'good citizens'* »⁶¹ : *l'histoire comme fabrique du bon citoyen*

La lecture des préfaces des manuels scolaires d'histoire étasunienne de la seconde moitié du XIX^e siècle révèle la place prépondérante qui fut progressivement octroyée à l'histoire dans la glorification de l'unité nationale, et la responsabilité de chacun de protéger et faire prospérer cette nation et les idéaux sur lesquels elle fut fondée. Par exemple en 1885 Alexander Johnston, dans *A History of the United States for Schools*, indiquait dans sa préface :

The enormous political edifice which has appeared in central North America is rising with such increasing swiftness that every good citizen must feel a sense of personal responsibility for its continuance and good management. This volume is an attempt to lead American youth to be "good citizens," in this sense of the phrase⁶².

De même, Horace E. Scudder écrivait dans *A History of the United States of America* :

I have written in the thought that our country is a land which was reserved until the new birth of Europe; that it was peopled by men and women who crossed the seas in faith; that its foundations have been laid deep in a divine order; that the nation has been trusted with liberty. A trust carries with it grave duties; the enlargement of liberty and justice is in the victory of the people over the forces of evil. So I bid Godspeed to all teachers of those who are to receive the trust of citizenship⁶³.

La Providence voulait que le peuple étasunien soit un exemple pour toutes les nations. C'est à travers l'historiographie et l'enseignement de l'histoire étasunienne que fut construit et diffusé ce récit patriotique. Il existait cependant des divergences quant à la signification de quelques événements majeurs, notamment la guerre de Sécession, dans la définition de l'identité de la nation⁶⁴. Néanmoins, la promotion de la grandeur de la nation

⁶¹ Alexander Johnston, *A History of the United States for Schools* (New York: Henry Holt and Company, 1885), vi.

⁶² Johnston, *Schools*, v-vi.

⁶³ Horace E. Scudder, *A History of the United States of America* (New York: Sheldon and Company, 1884), iv.

⁶⁴ Joseph Moreau identifie deux camps parmi les historiens de l'époque : ceux qu'il nomme les Blancs du Sud « non-reconstruits » (« *unreconstructed* » *White Southerners*), nostalgiques de la grandeur et de la pureté de la nation antebellum, et les Républicains « radicaux » qui considéraient le conflit sécessionniste

étasunienne resta une constante, et ceci transparaisait dans les manuels scolaires qui furent utilisés dans les écoles « indiennes » du Dakota et à travers le pays. Revenons par exemple sur celui de Quackenbos, *Elementary History of the United States*, manuel d'instruction officiel dans les écoles publiques du Dakota dans les années 1870 et utilisé à Hampton (et potentiellement d'autres écoles similaires) dans les années 1880 et 1890, en complément de « cours d'oral et du tableau »⁶⁵. La structure du manuel se concentrait sur les batailles et exploits des grands hommes étasuniens ou européens (des chapitres tels que « Captain John Smith », « Washington's Expedition », ou suivant la liste des présidents de Monroe à Buchanan). Déjà, dans la première leçon, on pouvait lire :

Four hundred years ago, the land we inhabit looked very different from what it now does. There were no great cities in it then; no large farms, with fields of waring grain; no comfortable houses, with smoke curling up from their chimney-tops; no horses or cattle in the meadows; no fences, no bridges, no roads; no steamboats or sailing-vessels on the rivers; no white men, to give life to the whole⁶⁶.

Quackenbos représentait alors les hommes blancs comme seuls capables de « donner vie » à l'environnement, et opposait cette image à celle d'une terre couverte « d'arbres géants, de forêts denses et de prairies ondoyantes », où « cerfs, ours, et loups abondaient », et où « ça et là se trouvait une grossière hutte, couverte d'écorce et de peaux ; et des silhouettes sombres à demi-nues se faufilaient à travers les broussailles enchevêtrées »⁶⁷. Les Autochtones étaient décrits comme faisant partie du paysage originel laissant bientôt la place aux « grandes villes », « grandes fermes », « maisons confortables » « barrières », « ponts », « routes », « bateaux à vapeur » et « hommes blancs », tous signes de progrès et de grandeur. Ainsi, « l'homme blanc » de Quackenbos fut progressivement remplacé par des termes comme « colons » (*colonists*), puis « patriotes », « Américains » après la révolution pour signifier le glissement du statut de colons à celui de « natifs » remplaçant officiellement les Autochtones comme habitants légitimes de cette « nouvelle » terre⁶⁸.

comme un tournant qui permet de consolider la nation, et donc d'en étendre l'influence de manière plus assurée. Voir Moreau, *Schoolbook*, 57.

⁶⁵ ARCIA, 1882, 182.

⁶⁶ Quackenbos, *Elementary*, 6.

⁶⁷ Dans le texte : « In place of these, there were giant trees, thick woods, and rolling prairies. Deer, bears, and wolves, abounded. There were fair streams, but no signs of life on them except the busy beaver. Here and there was a rude hut, covered with bark or skins; and dark, half-naked figures stole through the tangled brush-wood ». Quackenbos, *Elementary*, 6-7.

⁶⁸ Quackenbos, *Elementary*, 88, 134.

D'autres manuels, utilisés ultérieurement dans des établissements similaires, présentaient des histoires de manière quasi-identique⁶⁹. Ce processus de transfert, qualifié par Veracini comme un « transfert par indigénisation du colon » (*transfer by settler indigenisation*) faisait alors partie intégrante d'une politique plus large de colonisation des espaces (physiques, culturels ou spirituels) autochtones, et d'une tentative de déracinement de l'Autre autochtone⁷⁰.

De plus, les manuels scolaires s'accompagnaient parfois d'ouvrages annexes traitant d'épisodes précis de l'histoire étasunienne. Par exemple, à Hampton, ce sont *The Boys of '76* de Charles Carleton Coffin (1876) et les *True Stories* de Nathaniel Hawthorne (1850) qui furent utilisés⁷¹. Dans la préface de *The Boys of '76* on pouvait ainsi lire : « That a perusal of these pages may deepen the love of the boys of the present generation for their country, and quicken their love for liberty and the rights of man, is the earnest hope of [Charles C. Coffin] »⁷². L'ouvrage, centré sur les héros de la révolution étasunienne, faisait également écho au livre de Hawthorne qui suivait l'histoire de grandes figures de la nation à travers celle d'un Grand-père et de sa chaise ayant traversé les âges⁷³. Ces livres, plus densément illustrés et fictionnalisés que des manuels scolaires, servirent alors à rendre l'histoire plus accessible à un public jeune et novice, et renforcèrent la visée patriotique de l'histoire.

Ouvrages imposés dans les écoles « indiennes »

Avant la mise en place de pensionnats hors réserve tels que Hampton ou Carlisle, l'enseignement de l'histoire en tant que discipline à part entière ne faisait pas partie intégrante du cursus scolaire des écoles « indiennes » sur réserve. Celles-ci se concentraient principalement sur l'inculcation de disciplines rudimentaires visant la

⁶⁹ Ceux-ci sont abordés plus tard dans la thèse.

⁷⁰ Veracini, *Settler Colonialism*, 47.

⁷¹ *ARCLIA*, 1883, 168.

⁷² Charles Carleton Coffin, *The Boys of '76* (New York: Harper and Brothers, 1876), 10.

⁷³ Nathaniel Hawthorne, *True Stories from History and Biography* (Boston: Ticknor, Reed, and Fields, 1850).

maîtrise de l'anglais en priorité. Ce n'est qu'au sein des établissements hors réserve que l'expérience d'un enseignement que l'on pourrait qualifier de secondaire fut mis à l'épreuve, adopté, puis plus largement diffusé dans les divers établissements scolaires sous contrôle fédéral. À partir de 1890, un programme d'étude officiel visant les écoles « indiennes » du pays fut mis en place au niveau national, afin d'apprendre aux enfants autochtones « l'amour de la grande nation dont ils font partie, et de considérer le peuple étasunien comme leurs amis et non leurs ennemis »⁷⁴. Ce programme, revu et validé par le gouvernement et des organisations telles que la National Education Association, l'Indian Rights Association, et les membres de la Conférence du Lac Mohonk, imposa l'enseignement de l'histoire étasunienne à partir de la troisième année de classe avancée (*advanced grade*), cours au sein desquels les élèves devaient réciter un par un des passages proposés par l'enseignant⁷⁵.

Tableau 2 : Programme officiel des écoles fédérales indiennes de 1890⁷⁶.

Organisé selon deux niveaux (primaire et avancé), divisés en quatre années d'enseignement chacun.	
Niveau primaire	Niveau avancé
<p>1^{ère} année : anglais, lecture, écriture, nombres, exercices généraux (chant, hymnes...).</p> <p>2^{ème} année et 3^{ème} année : ajout d'orthographe, formes et couleurs, dessin, calligraphie, et géographie.</p> <p>4^{ème} année : ajout de l'arithmétique.</p>	<p>1^{ère} année et 2^{ème} année : lecture, orthographe, arithmétique, formes et couleurs, calligraphie, dessin, anglais, géographie, observations, exercices généraux.</p> <p>3^{ème} année : ajout de l'histoire étasunienne, physiologie et hygiène.</p> <p>4^{ème} année : ajout d'éducation civique et musique.</p>

⁷⁴ Dans le texte : « On all Government schools the American flag has been displayed, national holidays have been duly celebrated, the pupils are learning patriotic songs and recitations, and are taught to love the great nation of which they are a part, and to feel that the people of the United States are their friends and not their enemies ». *ARCIA*, 1890, x.

⁷⁵ *ARCIA*, 1890, clvii.

⁷⁶ Établi à partir des données rapportées dans *ARCIA*, 1890, clvi-clvii.

Ce programme s'accompagna de l'imposition de manuels scolaires en histoire : le *History of the United States* de Thomas Wentworth Higginson (1887) et *Short History of the United States* de Horace E. Scudder (1890), ainsi que d'un ouvrage complémentaire, *Stories of Our Country* de James Johonnot (1887). Tout comme pour les exemples cités plus haut, ces ouvrages servirent à promouvoir la grandeur de la nation étasunienne et les responsabilités de chaque citoyen, comme l'explicitèrent les auteurs dans les préfaces introductives de leurs travaux respectifs. Johonnot écrivit ainsi :

Whether heard from grandfather's knee or read from books, no child ever tires of such stories, and there grows up within him a resolve that the blessings which cost so much shall be preserved. This form of pure patriotism may be greatly stimulated by work in school. [...] The spirit of adventure shown by the old navigators; the hardy endurance of the early settlers; the sturdy independence of their sons; and the wise and unselfish patriotism of Washington and his compatriots, can not fail to inspire a love for this America of ours which will cherish its virtues, remove its imperfections, and protect it from all enemies, without and within⁷⁷.

De son côté, Scudder nota : « I am inclined to think that the teaching of history is the most effective means for leading pupils to appreciate [the rights and duties of citizenship], and offers the most natural illustration »⁷⁸. L'histoire était alors envisagée comme un moyen d'inculquer des responsabilités et des valeurs aux enfants à travers des récits d'aventure.

Merle Curti, dans son étude *The Social Ideas of American Educators*, commente ce point :

American history, federal, state, and local, found many advocates, for it was felt that if children could be taught to appreciate the struggles of their fathers in achieving the blessings of civil freedom, their heirs might be more apt to perform their duty in preserving the heritage. Teachers were charged with the duty of inspiring in their pupils a love of country and conformity to its institutions and ideals⁷⁹.

Cet « amour du pays » et la « conformité à ses institutions et idéaux » se retrouvaient dans les manuels scolaires de l'époque. Les trois ouvrages traitaient sensiblement des mêmes événements et suivaient une structure relativement similaire, bien que l'ouvrage de Johonnot se focalisât principalement sur l'histoire de figures individuelles plutôt que celle d'événements. Le fait est que, malgré tout, les trois ouvrages racontèrent un récit majoritairement uniforme : les thèmes principaux abordés furent les premiers habitants d'Amérique, la colonisation européenne/les conflits impériaux, la

⁷⁷ James Johonnot, *Stories of Our Country* (New York: American Book Company, 1887), 3-4.

⁷⁸ Horace E. Scudder, *Short History of the United States* (New York: Sheldon and Company, 1890), vi.

⁷⁹ Curti, *The Social Ideas*, 62.

colonisation britannique, les conflits avec les Autochtones, les treize colonies britanniques, l'indépendance/révolution, la Constitution, les Présidents et la Guerre de 1812, avec une insistance particulière sur la période de l'établissement des colonies britanniques et l'indépendance étasunienne, chacun consacrant respectivement quatre (Higginson) et dix-neuf (Scudder et Johonnot) chapitres à ces périodes. Déjà dans les chapitres sur la mise en place des treize colonies, les mentions faites des relations entre colons et Autochtones visèrent à faire percevoir les Autochtones comme des acteurs secondaires des interactions de l'époque. Dans l'ouvrage de Scudder, on pouvait lire :

Neither Spanish, French, Dutch, nor English troubled themselves greatly with the thought that the Indians were the real owners of the land. They saw that the Indians roamed from one place to another and had a few villages. There was plenty of room for new-comers. Sometimes the settlers bought land of the nearest Indians. They gave presents of beads, or cloth, or knives, and sometimes guns and powder and shot; in return, the Indians put marks at the bottom of papers, by which they agreed to give up their lands to the whites. They did not at first understand what this meant⁸⁰.

La présence autochtone fut minimisée, et leurs droits fonciers remis en question. Cette représentation visait à rendre la colonisation européenne, et donc par la suite étasunienne, logique et légitime. Si des terres, à perte de vue, étaient disponibles, et si celles qui étaient prises facilement négociables par la simple apposition d'une croix au bas d'un traité, alors la création de cette nouvelle nation étasunienne se ferait naturellement, sans opposition autochtone. Les chapitres consacrés à l'indépendance sont particulièrement intéressants car la période représentait, dans l'imaginaire étasunien, le glissement du statut de colons à celui d'Étasuniens, et donc l'établissement d'une nouvelle souveraineté sur le territoire qui s'élevait en opposition aux souverainetés autochtones en place. Le traitement disproportionné de cette période dans les manuels scolaires de l'époque permit d'insister sur ce point afin d'ancrer dans les esprits des jeunes enfants le processus de transfert colonial d'une souveraineté autochtone à la souveraineté étasunienne. La mise en place, l'expansion, et l'indépendance des colonies face à l'empire britannique permirent en effet de présenter la nouvelle nation comme légitime et puissante car fondatrice d'un nouvel ordre politique. La notion d'indépendance devint fondamentale dans la fabrique de

⁸⁰ Scudder, *Short History*, 57-58.

l'identité et de la culture étasuniennes qui se transmet dans les écoles du pays⁸¹. Celle-ci fut intimement liée à la promotion d'un « fervent patriotisme », comme le soulignait le commissaire des affaires indiennes en 1889 :

It is of prime importance that a fervent patriotism should be awakened in their minds. The stars and stripes should be a familiar object in every Indian school, national hymns should be sung, and patriotic sections be read and recited. They should be taught to look upon America as their home and upon the United States Government as their friend and benefactor. They should be made familiar with the lives of great and good men and women in American history, and be taught to feel a pride in all their great achievements. They should hear little or nothing of the “wrongs of the Indians,” and of the injustice of the white race. If their unhappy history is alluded to it should be to contrast it with the better future that is within their grasp⁸².

Ainsi les manuels sélectionnés véhiculèrent ces idées en glorifiant les actions des héros de la nation, la grandeur du système gouvernemental étasunien, et en minimisant ou effaçant toute mention des torts faits aux nations autochtones. Ce parti pris ne s'appliquait pas uniquement aux manuels imposés dans les écoles « indiennes » mais correspondait à une tendance générale, au Dakota et au-delà, comme le souligne Jon K. Lauck :

Schoolbooks in nineteenth-century America celebrated the triumphs of the US republic and emphasized the biographies of the American founders, the history of the Revolution, the nation's military victories, and the virtues of sacrifice and honor. The curriculum in Dakota Territory, too, emphasized civic education and included classes focused on American history, American literature, geography, the Constitution, civil government, and the workings of the “American commonwealth”. *The McGuffey Readers*, use of which was mandated by statute in Dakota Territory, also instilled republican virtue by praising ‘perseverance, truth, honesty, and hard work while denouncing laziness, gambling, purposeless frivolity, and drinking.’ Through these readers, students also “learned to revere the family and the church and to believe in the desirability of material progress and self-improvement: character was the key to success”⁸³.

L'importance qui fut donnée à la célébration d'une histoire patriotique dans les écoles (publiques et « indiennes ») impliquait fatalement l'omission ou le truchement de représentations positives de figures historiques autochtones. En effet, si les manuels mettaient l'accent sur les victoires militaires et l'idée d'un progrès inévitable, ils étaient voués à omettre les contributions positives des peuples contre lesquels le gouvernement se battait. Luther Standing Bear, dans *Land of the Spotted Eagle*, le déplora :

Caucasian youth is fed, and rightly so, on the feats and exploits of their old-world heroes, their revolutionary forefathers, their adventurous pioneer trail-blazers, and in our

⁸¹ Pulliam et Van Patten, *Education*, 85.

⁸² *ARCIA*, 1889, 101-102.

⁸³ Lauck, *Prairie*, 43.

Southwest through pageants, fiestas, and holidays the days of the Spanish conquistador is kept alive.

But Indian youth! They, too, have fine ages on their past history; they, too, have patriots and heroes. And it is not fair to rob Indian youth of their history, the stories of their patriots, which, if impartially written, would fill them with pride and dignity. Therefore, give back to Indian youth all, everything in their heritage that belongs to them and augment it with the best in the modern schools. I repeat, doubly educate the Indian boy and girl⁸⁴.

Les mots de Standing Bear, lui-même ancien élève de Carlisle puis enseignant sur les réserves du Dakota, firent ressortir la nature proprement ethnocentrée du récit historique tel qu'il fut enseigné dans les écoles « indiennes ». L'on comprend, d'après son expérience, qu'il n'était pas question de présenter les Autochtones comme acteurs de l'histoire, et que l'enseignement qui leur fut prodigué était similaire à celui des autres enfants, en aucun cas adapté à un public particulier. Cela faisait sens, le but de l'éducation étant de détruire toute trace d'indianité chez eux.

Expériences de l'histoire dans les écoles « indiennes »

Analyser l'enseignement de l'histoire n'implique pas seulement l'étude des programmes officiels, mais également de se pencher sur la pratique des enseignants et la réception des élèves. C'est ici que cette étude se heurte au manque de sources qui puissent donner un aperçu de quels récits historiques furent effectivement enseignés dans les écoles « indiennes ». Il fallait certes suivre le programme organisationnel imposé par le gouvernement et les manuels qui l'accompagnèrent, mais il est difficile d'attester que les enseignants suivirent à la lettre ces directives, et ce pour plusieurs raisons : manque d'accès à l'information, moyens limités, préférences personnelles... Certains surintendants d'écoles « indiennes » au Dakota soulignèrent d'ailleurs ces difficultés dans leurs rapports, dès la première année de mise en place du programme. Ainsi celui de Crow Creek écrivit : « one great drawback in this department has been trying to follow the "course of study" without having the books, materials, etc., as laid down in that course to work with »⁸⁵. Le manque de moyens, également déploré à Cheyenne River, rendit la

⁸⁴ Standing Bear, *Land*, 254.

⁸⁵ *ARCIA*, 1891, 405.

systématisation de l'éducation « indienne » dans les contrées reculées du Dakota plus difficile qu'ailleurs. Se fiant à la volonté de systématiser l'enseignement et le fonctionnement des écoles « indiennes », il peut être supposé que les méthodes qui furent utilisées dans certaines écoles s'appliquèrent progressivement à la majeure partie des écoles « indiennes » du pays. Par manque de sources sur la tenue exacte des cours dans chacune des écoles, il est néanmoins difficile de s'en assurer, mais quelques pistes permettent d'esquisser la forme de l'enseignement de l'histoire de l'époque. En 1886, il est rapporté qu'à Hampton, l'enseignant narrait des « faits et histoires » et notait au tableau les événements importants pour que les élèves les écrivent dans leur cahier et les mémorisent⁸⁶. Une autre année, Armstrong soulignait que les enseignants faisaient analyser des images trouvées dans les manuels scolaires aux élèves afin de mettre en avant les différences entre passé et présent :

it was pleasant to note the growth of modern thought in the history class one day, when, after studying an illustration of "ye ancient times" among Indians, where the chief was taking his ease at the door of his lodge while his wife toiled at the fire, the boy who had been reading remarked, "Give him zero"⁸⁷.

Armstrong rapportait également, en 1890, que de « courtes histoires d'histoire étasunienne » étaient utilisées en cours de langue anglaise, « parfois sous la forme d'anecdotes, parfois de questions et réponses » pour enseigner la conjugaison du passé⁸⁸. L'enseignement de l'histoire, tout du moins à Hampton, prenait des formes différentes et servait plusieurs buts : compréhension orale, expression écrite et orale, ainsi que comprendre la différence entre le passé et le présent, la différence entre les cultures autochtones et la culture étasunienne... En 1890, ces méthodes inspirèrent le commissaire des affaires indiennes dans la mise en place du programme officiel des écoles qui préconisait la récitation comme moyen de mémoriser l'histoire : l'enseignant racontait des « histoires simples » que les élèves devaient répéter avec leurs propres mots au cours suivant⁸⁹.

⁸⁶ *ARCIA*, 1886, 23.

⁸⁷ *ARCIA*, 1885, 220.

⁸⁸ *ARCIA*, 1890, 316.

⁸⁹ *ARCIA*, 1890, clvii.

Pour ce qui est du contenu des cours, certains indices retrouvés çà et là laissent penser que les caractéristiques inhérentes à l'enseignement de l'histoire étasunienne identifiées plus haut s'appliquèrent dans les écoles « indiennes » fréquentées par les élèves d/n/lakotas. En 1883 à Hampton, par exemple, des élèves identifièrent l'histoire comme l'étude « de ce que nous ne savions pas auparavant », « du monde, des découvertes, des colonisations, et aussi des présidents », ou encore de « qui était le plus grand homme des États-Unis »⁹⁰. Ces quelques réponses données à la question « à quoi sert d'étudier l'histoire ? » reflétèrent deux choses, à savoir l'ignorance présumée des Autochtones n'ayant pas été à l'école, et la nature proprement patriotique de l'histoire enseignée. L'idée selon laquelle l'enseignement de l'histoire comblait un vide de connaissance chez les élèves autochtones se retrouvait également dans d'autres sources, comme dans *The Word Carrier*, la publication mensuelle de la Santee Normal Training School du Nebraska, dans laquelle on pouvait par exemple lire le témoignage d'un élève : « I have been here for two years. Our forefathers did not know anything. We do not want to be like them »⁹¹. L'enfant soulignait alors l'absence de savoirs chez les membres de sa communauté et présentait l'école comme outil pour remédier à cette ignorance. Se dessinait alors l'influence de la pensée de Pratt et de sa « page blanche » et vide, et l'on comprend que l'idée se fraya un chemin à l'Ouest, jusqu'à sortir de la bouche même des élèves visés. Que cet élève fût persuadé ou non de ce qu'il avançait, son témoignage et celui d'autres camarades servaient à légitimer l'école dans laquelle ils se trouvaient, et les journaux tels que celui-ci servirent de fenêtre au public pour constater le progrès de l'assimilation autochtone, la nécessité du déracinement des enfants, et pour continuer à soutenir les écoles.

Ces réponses et témoignages reflétaient également le caractère patriotique de l'enseignement de l'histoire dans de tels établissements. Ceci correspondait d'ailleurs à l'approche adoptée dans les manuels mentionnés précédemment, à savoir une histoire centrée sur quelques grands hommes, des héros de guerre ou des explorateurs le plus souvent, censés représenter un idéal citoyen et moral que devaient suivre les jeunes

⁹⁰ *ARCLIA*, 1883, 168.

⁹¹ *The Word Carrier* 20, no. 7-8 (juillet-août 1891): 28. https://newspapers.mnhs.org/jsp/PsImageViewer.jsp?doc_id=25e5da7d-fca3-424f-b91e-7629fb3ffdd1%2Fmnhi0009%2F1L7BYC59%2F91070101. Consulté le 31 août 2022.

Autochtones. Ainsi un autre élève de Santee témoignait de jeux de rôle où les élèves se mettaient dans la peau de George et Martha Washington, l’Oncle Sam, James Madison et Christophe Colomb⁹², ou encore, dans *The Word Carrier* :

History tells us about man and the things that happened long ago. It tells us about George Washington, called “the father of his country.” He was the first president of the United States and a great general, but he was a good man, for he used to pray before he went to battle that God would help him.

History tells us about the wars between the French and Indians, and between the British and Americans. This was called the “Revolutionary War,” and lasted seven years, but the Americans won.

We also learn about things that happened hundreds of years ago, how Christopher Columbus sailed from Spain in 1492—how Balboa saw the Pacific ocean the first of any white man in the year 1513—how Ferdinand DeSoto came up the Mississippi river and afterward died, and his body sunk in the river he discovered.

History is a very useful study and I should like to know more about it⁹³.

De même, À Hampton, le principal et surintendant rapportait :

Beginning with the discovery of the New World, they have followed the story of the colonies through the Indian wars and the struggle for independence, fighting every battle with the utmost zest until it becomes a question how far it is wise to excite their too ready enthusiasm for war. The bright spots in the sad story of their race have been emphasized as far as possible, and all due credit carefully given them for their skill and artifice and warfare, with such success that the reason given for each defeat of the Americans came to be, “Oh, too much drill. They no fight behind trees like Indians.” They are great hero-worshippers, these Sioux boys and girls, and invariably the hero is the bravest man, and the man who outwits his enemies. Even their favorite Ethan Allen was indignantly called “coward!” for sparing the life of an Englishman, and all argument on the subject failed to restore him to his former popularity⁹⁴.

Dans ces témoignages transparaisaient plusieurs informations quant au contenu des cours d’histoire suivis par les élèves majoritairement d/n/lakotas des pensionnats de Hampton et de Santee. En effet, l’on remarque qu’ici aussi, le bornage temporel de l’histoire étasunienne débutait avec la « découverte » du « Nouveau Monde », reflétant l’angle colonial adopté pour expliquer la formation des États-Unis. Ensuite, l’histoire des relations entre colons et Autochtones fut appréhendée à travers le prisme de la guerre, soulignant le stéréotype de l’Indien violent ainsi que la nature hostile existant entre Autochtones et colons britanniques/étasuniens. En soulignant la nécessité de ne pas trop

⁹² *The Word Carrier* 22, no. 2-3 (février-mars 1893): 7. https://newspapers.mnhs.org/jsp/PsImageViewer.jsp?doc_id=25e5da7d-fca3-424f-b91e-7629fb3ffdd1%2Fmnhi0009%2F1L7BYC59%2F93020101. Consulté le 31 août 2022.

⁹³ “Monday Club Essays”, *The Word Carrier* 1, no. 2 (mars 1884): 3.

⁹⁴ *ARCIA*, 1884, 199.

s'épancher sur les guerres indiennes, de peur de refaire surgir une prétendue nature « sauvage » des enfants autochtones, Armstrong se fit l'exemple d'une croyance dominante considérant les Autochtones comme naturellement violents et devant être domestiqués par l'école.

Ces quelques lignes donnent à voir les différentes facettes de la représentation des Autochtones au XIX^e siècle : des guerriers, nobles ou ignobles « sauvages », devant être civilisés, aux contributions historiques moindres, « la triste histoire » d'une « race » entière. Une certaine fatalité transparait dans le rapport d'Armstrong, l'histoire tragique de peuples voués à disparaître face au progrès inévitable de la « civilisation » étasunienne. Cette représentation, très populaire à la fin du siècle, du mythe du *Vanishing Indian*, ou de l'Indien en voie de disparition, s'inscrivait alors dans la continuité des œuvres de nombreux poètes, écrivains, et artistes de la première moitié du siècle, comme *Le Dernier des Mohicans* de James Fenimore Cooper (1826), ou les peintures de George Catlin, jugées « hommage à une race à l'agonie »⁹⁵. À ce propos, Brian W. Dippie commente :

Extermination as policy was unthinkable, but a fully rounded version of the Vanishing American won public acceptance after 1814. By its logic, Indians were doomed to “utter extinction” because they belonged to “an inferior race of men... neither qualified to rise higher in the scale of being, nor to enjoy the benefits and blessings of the civilized and Christian state”. A popular convention, premised on a moralistic judgment, had become natural law. Romantic poets, novelists, orators, and artists found the theme of a dying native race congenial, and added those sentimental touches to the concept that gave it wide appeal⁹⁶.

Ainsi cette idée d'une extinction progressive de l'Indien trouva également sa place dans les manuels et cours d'histoire, et fut utilisée comme justification du processus d'assimilation enclenché dans les écoles « indiennes » du pays : il fallait rejoindre la « civilisation » étasunienne pour ne pas disparaître, écrasé par le triste destin des peuples « primitifs ». En somme, c'était là la mise en application du précepte de Pratt : tuer l'Indien, pour sauver l'homme. Cette version du récit historique fut largement acceptée par la société dominante car la grandeur morale des États-Unis face au reste du monde, rhétorique encore en développement au XIX^e siècle, rendait de toute façon toute réelle

⁹⁵ Dans le texte : « a monument to a dying race ». Cité dans Brian W. Dippie, *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy* (Middletown: Wesleyan University Press, 1982), 23.

⁹⁶ Dippie, *Vanishing American*, 10.

admission de culpabilité dans le génocide autochtone difficile (ce qu'il est possible de percevoir dans le témoignage du commissaire des affaires indiennes de 1889 sur « les injustices de la race blanche »)⁹⁷. Comme Dippie le souligna, il était alors plus simple de rendre les Autochtones responsables de leur propre perte, ou d'en faire l'affaire de la Providence divine, rejetant par là même toute responsabilité de l'homme blanc⁹⁸. Ces réflexions eurent la peau dure et perdurèrent bien des années, on en retrouvait d'ailleurs encore la trace dans la révision du *Course of Study* du gouvernement de 1901, rédigé par la surintendante des écoles indiennes, Estelle Reel. À la rubrique « histoire », elle instruisait :

Tell them that their history will be what they make of it, and they should feel the responsibility for making it bright. They must clear and *improve*, fence, and carefully cultivate the land which shall be their farms; keep cows, horses, poultry, and other domestic animals; build barns and houses, and attain to the proud position of self-sustaining independence. In this way, and *only* in this way, can they make the next page of Indian history a glorious one. To them will fall the credit of success, and on them will rest the stigma of failure⁹⁹.

Il était de la responsabilité des élèves de suivre et de mettre à profit les enseignements qui leur étaient prodigués dans les écoles fédérales. Si ces enseignements ne faisaient pas germer chez eux un désir d'industrie, de cultiver la terre à l'occidentale, de devenir citoyens exemplaires, ils étaient eux-mêmes responsables de cet échec. Il paraissait impensable qu'en ayant pris connaissance des savoirs occidentaux « supérieurs », les Autochtones puissent refuser de s'y conformer.

Comme il peut être imaginé, ce récit colonial ne fut pas accueilli si positivement par tous les élèves. Dès 1882, les surintendants de diverses écoles « indiennes » firent référence à des incidents survenus en cours d'histoire : à Carlisle, Pratt notait que parmi les élèves de l'école, « la lecture du temps jadis a soulevé de nombreuses remarques concernant le traitement de leur peuple »¹⁰⁰; à Hampton, Armstrong rapportait que l'instruction en histoire étasunienne s'avérait « quelque peu difficile » et que l'enseignante

⁹⁷ Ce point est traité plus en détail dans un chapitre ultérieur.

⁹⁸ Dippie, *Vanishing American*, 12.

⁹⁹ Estelle Reel, *Course of Study for the Indian Schools of the United States* (Washington D.C.: Government Printing Office, 1901), 144.

¹⁰⁰ Dans le texte : « reading of the olden times has called forth many remarks in regard to the treatment of their own people ». *ARCIA*, 1885, 219.

doutait de la réception des « descriptions graphiques des Aborigènes, avec couteau à scalp et tomahawk » de la part de leurs descendants, ainsi que de leur réaction face aux « commentaires de l'historien, parfois loin d'être flatteurs »¹⁰¹. Quelques années plus tard, il ajouta :

The text of geography is very hard and makes progress slow; the same is true of the United States histories; but here the teacher has a new task before her, for she has the sins of her fathers to answer before her class. She wants to encourage her pupils to be *civilized* like the white man, to embrace his religion, and follow his example, and yet has to put into his hands a history of broken promises and of a civilization as far from Christianity as the Indian himself is¹⁰².

Il apparaissait, du moins à Hampton, que l'enseignement de l'histoire faisait ressortir l'hypocrisie de l'entreprise éducative étasunienne visant à réconcilier les politiques colonisatrices du gouvernement avec la représentation de la nation comme guidée par des idéaux vertueux chrétiens. Les acteurs de l'éducation avaient pleinement conscience des horreurs commises par les colons auprès des Autochtones (Armstrong admit d'ailleurs « des péchés de ses pères »), et de la culpabilité des Blancs dans de nombreux cas, mais l'histoire fut utilisée pour légitimer ces actes et trouver des justifications qui soient compatibles avec les valeurs chrétiennes que la société étasunienne était censée représenter. Ainsi l'omission de certains épisodes violents de l'histoire étasunienne fut un acte délibéré dans les écoles « indiennes », comme le précisait le commissaire des affaires indiennes en 1889 lorsqu'il prônait d'omettre les épisodes malheureux vécus par les Autochtones et les injustices perpétrées par les colons blancs. Ce dénigrement à peine dissimulé des expériences autochtones, associé à la glorification de figures centrales de l'histoire anglo-étasunienne, représenta sans nul doute une épreuve difficile de plus pour les élèves autochtones sur le chemin de la « civilisation », ce que Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller et Lorene Sisquoc relèvent également dans *Boarding School Blues* : « perhaps no discipline was more trying for Indian students than American history, which was filled with the Whiggish glorification of European settlement, conquest of the "wilderness,"

¹⁰¹ Dans le texte : « instruction in American history is, as may be imagined, somewhat difficult, and is further complicated for the teacher by her realization that "there is some doubt as to how the graphic descriptions of the aborigines, with scalping knife and tomahawk, will strike their descendants, and how they will relish the comments of the historian, sometimes by no means flattering ». *ARCIA*, 1882, 182.

¹⁰² *ARCIA*, 1887, 270.

westward expansion, and the founding fathers »¹⁰³. Avec la systématisation du système scolaire « indien », cette volonté d’inculquer « l’amour du pays et de son drapeau »¹⁰⁴, et « d’établir un sentiment de confiance et de bienveillance » de la part des élèves envers le gouvernement étasunien et son peuple dépassa les limites des pensionnats hors réserve et se fraya un chemin jusqu’aux écoles établies sur les territoires de l’Oceti Sakowin¹⁰⁵.

3. Systématiser l’éducation « indienne »

La fin des années 1880 marqua, dans la région des Dakotas, une période de redéfinition des frontières et des statuts des espaces qui composaient le Territoire du Dakota et les territoires d/n/lakotas. Le *Great Dakota Boom* qui débuta en 1878 attira un nombre considérable de colons dans la région, et il fallait fournir l’espace nécessaire à leur implantation. Il fallait donc revoir les frontières établies dans les traités signés avec les nations autochtones de la région. En effet, ces frontières avaient déjà été modifiées par le Traité de Washington de 1858 cité plus haut, ainsi que par la création de la Grande Réserve Sioux à la suite du Traité de Fort Laramie de 1868. En 1877, un premier *Sioux Agreement* (forme détournée des traités abolis en 1871¹⁰⁶) réduisit considérablement la Grande Réserve Sioux de 60 millions d’acres à 22 millions. Il est important de souligner ici que chacun des accords fut établi dans un contexte de conflits armés et de pression intense de la part des colons qui s’amassaient aux frontières des territoires autochtones¹⁰⁷.

¹⁰³ Trafzer, Keller et Sisquoc, *Blues*, 26.

¹⁰⁴ En 1900 au pensionnat de Sisseton fut rapporté : « frequent lessons, or talks, are given upon patriotism, current events, especially those of national import; stories told tending to develop love of country and flag and to inspire ideas of good citizenship ». Voir *ARCIA*, 1900, 386.

¹⁰⁵ Dans une allocution intitulée « What Shall Be Taught in an Indian School » retranscrite dans l’*ARCIA* de 1901, le Professeur C. M. Woodward déclara : « In American history there are numerous episodes well calculated to teach the worth of Indian fair dealing, of loyalty, of industry, public spirit, of education, of tribal and national intercourse, etc. Write up the stories of William Penn, of Pocahontas; and others calculated to remove prejudice and establish a feeling of confidence and good will toward our Government and ourselves ». Voir *ARCIA*, 1901, 472.

¹⁰⁶ En 1871, le Congrès vota la fin des traités avec les nations autochtones qui ne furent dès lors plus reconnues comme des nations indépendantes avec lesquelles le gouvernement étasunien se devait de traiter. Néanmoins, pour remplacer les traités, le gouvernement étasunien mit en place la signature d’accords (*agreements*) qui jouèrent sensiblement le même rôle mais qui ne nécessitaient pas l’aval du Sénat pour être adoptés.

¹⁰⁷ Herbert T. Hoover, « The Sioux Agreement of 1889 and its Aftermath », *South Dakota History* (1989): 64.

De plus, en 1887, le passage du *Dawes Severalty Act* imposa le morcellement des terres autochtones en parcelles individuelles, destinées à favoriser l'exploitation agricole et la sédentarisation des Autochtones, les terres restantes étant ensuite proposées à la vente aux colons euro-étasuniens¹⁰⁸. La loi, présentée par son sponsor Henry L. Dawes, et les différentes associations réformatrices de l'époque (Amis de l'Indien ou l'Indian Rights Association) comme étant l'équivalent autochtone de l'*Emancipation Proclamation*, visait en fait à la réduction des terres autochtones, à l'accélération du processus de détribalisation, et à ouvrir les terres de l'Ouest à la colonisation. Dans son étude des affaires indiennes à l'ère progressiste, Tom Holm écrit du morcellement des terres autochtones :

The allotment of Indian lands in severalty was neither a new idea nor completely the product of post-Civil War reform thought. The Indian reformers simply reached into colonialism's grab bag [...] and plucked out a formula that would ostensibly force an indigenous group to abandon its own sense of peoplehood and shift its loyalty to the colonial system¹⁰⁹.

Le *Dawes Act* était, en effet, une politique coloniale de plus visant à déraciner les Autochtones de leurs terres et les assimiler à la masse étasunienne. Ceux qui acceptaient de se voir attribuer une parcelle et prouvaient qu'ils menaient un mode de vie « civilisé » se voyaient octroyer la citoyenneté étasunienne au bout de 25 ans d'exploitation de leur terre.

Au Dakota, cette loi ne fut pas immédiatement appliquée car elle nécessitait le passage d'une équipe d'experts évaluant la superficie à fragmenter (le morcellement des terres débuta en 1892 sur les réserves Yankton et Sisseton, puis se poursuivit sur les autres réserves jusqu'aux années 1910¹¹⁰). Néanmoins, d'autres moyens furent trouvés pour accélérer l'émiettement des territoires autochtones du Dakota, comme en 1889 avec la signature d'un second *Sioux Agreement* qui divisa la Grande Réserve Sioux en plusieurs réserves individuelles, marquant la création des réserves de Cheyenne River, Crow Creek, Lower Brule, Pine Ridge, Rosebud et Standing Rock, et réduisit de ce fait le territoire à

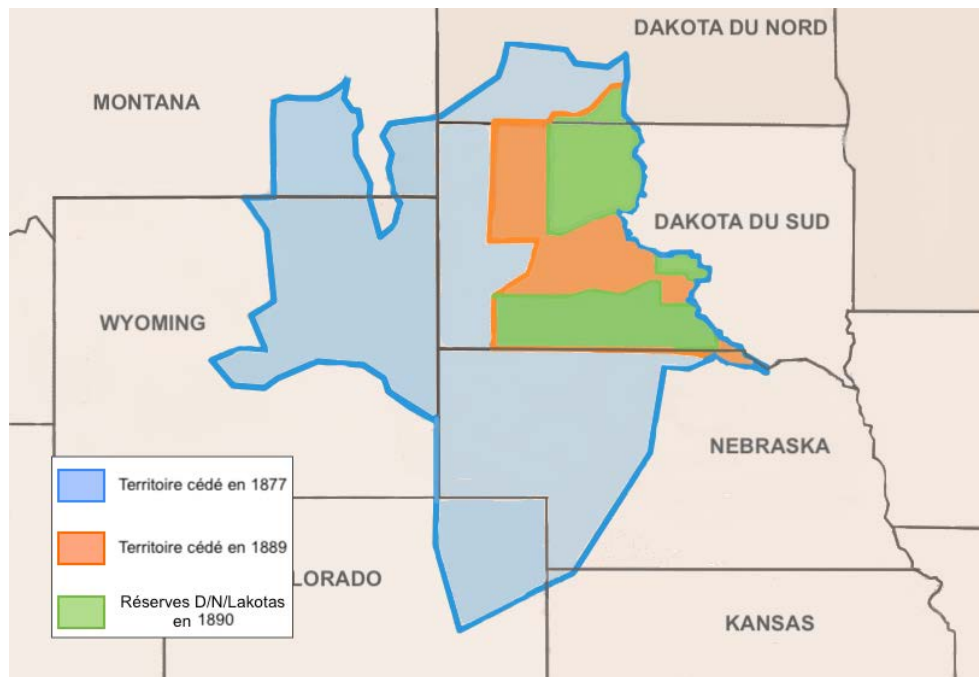
¹⁰⁸ *Dawes Severalty Act of 1887*, Pub. L. 49-105, 24 Stat. 388 (1887).

¹⁰⁹ Tom Holm, *The Great Confusion in Indian Affairs: Native Americans and Whites in the Progressive Era* (Austin: University of Texas Press, 2005), 8.

¹¹⁰ Alan L. Neville et Alyssa Kaye Anderson, « The Diminishment of the Great Sioux Reservation: Treaties, Tricks, and Time », *Great Plains Quarterly*, no. 33 (2013): 241.

12 681 911 acres¹¹¹. Cet accord fut signé en échange d'un million de dollars conservés en fonds fiduciaires pour les D/N/Lakotas, utilisés par le BIA pour financer ses propres programmes, dont ses programmes d'éducation¹¹². En tout et pour tout, les D/N/Lakotas perdirent ainsi plus de 80 % de leurs territoires à la suite de ces traités et accords. Au niveau national, la loi de morcellement des terres autochtones réduisit à elle seule la superficie de ces territoires de 140 millions à 50 millions d'acres, ouvrant la différence à la colonisation étasunienne. De concert avec ces mesures, le *Enabling Act* de 1889 établit les États du Dakota du Sud, Dakota du Nord, Montana et Minnesota, marquant officiellement le contrôle étasunien sur la région¹¹³.

Figure 5 : Carte du morcellement progressif des terres de l'Oceti Sakowin.



Ces lois correspondaient aux attentes des divers groupes de réformateurs « amis » des Autochtones qui prônaient alors l'abolition des réserves, la destruction des organisations tribales, le partage des terres et l'assimilation des Autochtones dans la

¹¹¹ Hoover, « The Sioux Agreement », 58.

¹¹² Scott Riney, *The Rapid City Indian School, 1898-1933* (Norman: University of Oklahoma Press, 1999), 5.

¹¹³ *Enabling Act of 1889*, 25 Stat. 676 (1889).

société dominante blanche à travers l'éducation¹¹⁴, comme l'expliquait le commissaire des affaires indiennes W. A. Jones en 1901 :

The Indians can not be made an integral part of the body politic or fitted for citizenship by herding them on limited areas, with a separate government, and feeding them in idleness; but they can be thus advanced by giving the children industrial training, breaking up their reservations, and throwing them upon their own resources among the white people¹¹⁵.

Le morcellement des réserves, l'éducation, et l'intégration à la société dominante étaient alors envisagés comme les piliers qui soutenaient l'édifice colonial et « civilisateur » étasunien. Le premier étant en cours, il fallait naturellement s'assurer que le reste suive, car « l'intégralité du système éducatif du Bureau Indien dépendait de l'abolition totale de l'anomalie qu'était le système de réserves indiennes »¹¹⁶. Ainsi le gouvernement redoubla d'efforts dans son renforcement du système éducatif à l'égard des Autochtones en s'évertuant à uniformiser les pratiques et l'organisation des diverses écoles sur le terrain. À cet effet fut créé en 1882 le poste d'inspecteur des écoles indiennes, plus tard renommé surintendant des écoles indiennes (*superintendent of Indian schools*), son rôle étant d'inspecter les écoles du pays financées en totalité ou en partie par le gouvernement et de rédiger un rapport détaillé au commissaire des affaires indiennes relevant les manquements aux règles établies, les bonnes pratiques, etc¹¹⁷.

Dans les années 1890, rares furent les établissements qui n'étaient pas soumis à une forme ou une autre de supervision gouvernementale, que ce soit les écoles directement administrées par le Bureau des Affaires Indiennes ou celles sous contrat avec celui-ci¹¹⁸. Les écoles gérées par les missionnaires copièrent alors les mesures adoptées dans les

¹¹⁴ Plateforme de la Conférence du Lac Mohonk de 1895. Voir *ARCIA* 1895, 1059.

¹¹⁵ *ARCIA*, 1901, 12.

¹¹⁶ Dans le texte : « The entire educational system of the Indian Office is therefore predicated upon the final abolishment of the anomalous Indian reservation system ». *ARCIA*, 1899, 7.

¹¹⁷ Un texte de loi de 1889 précisa ce rôle : « There shall be appointed by the President, by and with the advice and consent of the Senate, a person of knowledge and experience in the management, training, and practical education of children, to be Superintendent of Indian Schools, whose duty it shall be to visit and inspect the schools in which Indians are taught in whole or in part from appropriations from the United States Treasury, and report to the Commissioner of Indian Affairs, what, in his judgment, are the defects, if any, in any of them, in system, in administration, or in means for the most effective advancement of the pupils therein toward civilization and self-support, and what changes are needed to remedy such defects as may exist, and to perform such other duties in connection with Indian schools as may be prescribed by the Secretary of the Interior ». Voir US Code 25 (2017), §272; Adams, *Extinction*, 68.

¹¹⁸ Kreis, *Black Robes*, 31.

pensionnats fédéraux et s'envisagèrent, elles aussi, comme des écoles d'enseignement professionnel¹¹⁹. Celles qui ne s'étaient pas pliées aux ordres du gouvernement, notamment concernant l'interdiction de l'usage de la langue vernaculaire, furent pointées du doigt par les surintendants, comme en 1890 au pensionnat catholique de St Francis, sur la réserve de Rosebud : « The school is not up to the standard in the matter of speaking only English. The children talk Dakota freely among themselves, on the school grounds »¹²⁰.

Définir le rôle de chaque établissement

L'uniformisation du système éducatif « indien » s'opéra à divers niveaux. Financièrement et administrativement, d'abord, le gouvernement s'attela à prendre le contrôle total d'un maximum d'établissements avec, à partir de 1896 et jusqu'à la fin du siècle, la réduction progressive mais drastique des financements des écoles sous contrat de 20 % par an jusqu'à leur suppression totale, ce qui illustra d'autant plus l'abandon de la Politique de Paix des décennies précédentes. Au-delà d'une volonté claire de séparer définitivement l'Église de l'État, la suppression des financements de ces établissements s'inscrivit dans une volonté assumée de la part du gouvernement fédéral d'éliminer toute possibilité d'alternative aux écoles fédérales¹²¹. Déjà en 1891, le commissaire Thomas J. Morgan avait exprimé un avis très tranché sur la question :

I can not refrain from the expression of the earnest conviction that it is contrary to the letter and the spirit of the Constitution of the United States [...] and utterly repugnant to our American institutions and our American history to take from the public money funds for the support of sectarian institutions. I believe that the government ought to assume, absolutely and completely, the control of Indian education, and that these wards should be trained in the Government institutions with the specific end of fitting them for American citizenship, and that no money from the public Treasury should be devoted to sectarian or church institutions¹²².

¹¹⁹ Kreis, *Black Robes*, 32.

¹²⁰ Kreis, *Black Robes*, 33.

¹²¹ Eugene F. Provenzo Jr. et Gary N. McCloskey, « Catholic and Federal Indian Education in the Late 19th Century: Opposed Colonial Models », *Journal of American Indian Education* 21, no. 1 (1981): 11.

¹²² *ARCIA*, 1891, 68.

Il fallut attendre de changer de siècle pour que le souhait de Morgan se réalise, et de concert avec sa volonté d'établir un contrôle fédéral total de l'éducation des Autochtones, il tenta de réformer le système scolaire « indien » afin de rendre l'assimilation des enfants autochtones plus efficace. Pour ce faire, le contrôle du BIA fut divisé en quatre districts régionaux, chacun sous la direction d'un superviseur de l'éducation¹²³. Ces superviseurs avaient pour rôle de s'assurer de la bonne conduite de la politique fédérale sur les territoires assignés, notamment de la cohérence entre les différents types d'écoles et leurs rôles respectifs.

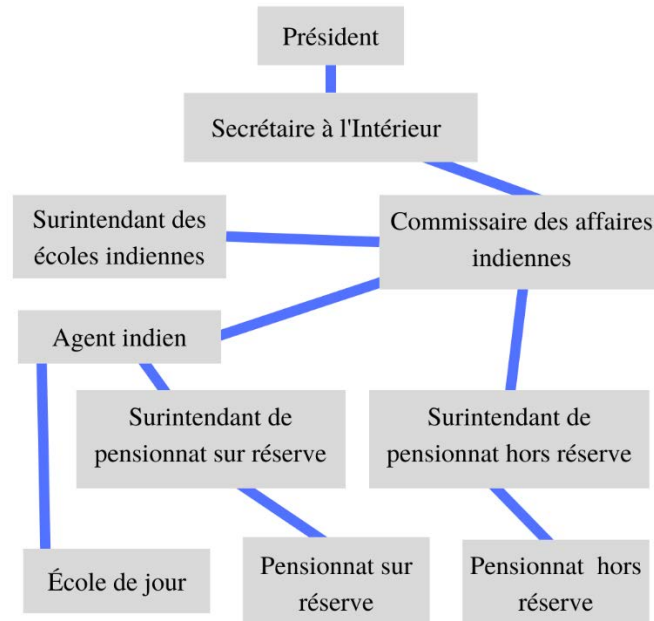
En effet, le commissaire Morgan envisageait alors les écoles de jour, les pensionnats sur réserve et les pensionnats hors réserve comme correspondant à un cheminement logique et progressif vers la « civilisation » : les écoles de jour seraient la première étape, l'équivalent d'une maternelle et d'un cours préparatoire visant à apprendre aux enfants les rudiments de la langue anglaise et les règles élémentaires de vie en communauté (hygiène, discipline) ; viendraient ensuite les pensionnats sur réserve, équivalent des cours élémentaires ; puis les pensionnats hors réserve, destinés aux meilleurs élèves des pensionnats sur réserve, qui dispenseraient des enseignements plus avancés de niveau secondaire, certains s'apparentant même à des lycées¹²⁴. À propos de ces derniers, Morgan écrivit en 1893 : « they should be regarded as advanced schools, comparatively speaking, and that their pupils should as a rule consist of those who have previously attended the reservation-school course, will profit by further training both in books and in industries »¹²⁵. Ce projet de système à trois étages faisait alors partie d'une volonté générale de structurer et uniformiser les pratiques au sein du BIA.

¹²³ *ARCIA*, 1891, 64.

¹²⁴ Adams, *Extinction*, 62.

¹²⁵ *ARCIA*, 1893, 9.

Figure 6 : Chaîne de supervision du système éducatif du Bureau des Affaires Indiennes, 1892¹²⁶.



En pratique, cette organisation se heurta à plusieurs obstacles émanant tant du camp autochtone que des agents fédéraux, notamment au niveau du passage entre pensionnat sur réserve et pensionnat hors réserve. En effet, de nombreux parents d'élèves refusèrent d'envoyer leurs enfants, aussi brillants soient-ils, dans les écoles hors réserve, comme en témoigna l'agent en poste à Cheyenne River en 1891 : « with the exception of a few of the unprogressive, the Indians are very much interested in schools on and near the reserve, but they oppose sending their children to the Eastern school »¹²⁷. De même, les rivalités existantes entre les différentes juridictions empêchèrent tout fonctionnement fluide du système de transfert des élèves. D'un côté les écoles sur réserve, sous la supervision de l'agent indien et du surintendant du pensionnat sur réserve, et de l'autre les pensionnats hors réserve, sous la supervision de leur propre surintendant, se jalousèrent les meilleurs élèves, les uns souhaitant les conserver, les autres les recruter¹²⁸.

¹²⁶ Établi à partir du diagramme représentant l'organisation du Bureau des Affaires Indiennes dans Adams, *Extinction*, 71.

¹²⁷ *ARCIA*, 1891, 391.

¹²⁸ Riney, *Rapid City*, 23.

Systématiser les recrutements

Malgré ses difficultés à rendre le système d'écoles sur et hors réserve plus cohérent, le BIA s'attela, avec plus ou moins de réussite, à uniformiser et à organiser le choix des enseignants et les méthodes de recrutement des élèves. Le choix des enseignants, tout d'abord, s'avérait être d'une importance cruciale pour les architectes du système. En une vingtaine d'années, le nombre d'employés du système scolaire fédéral « indien » était en effet passé de 114 en 1877 à 1936 en 1897¹²⁹. En 1891, Merrill Gates, président de la Conférence du Lac Mohonk, déclarait alors : « we are going to conquer the Indians by a standing army of school-teachers, armed with ideas, winning victories by industrial training, and by the gospel of love and the gospel of work »¹³⁰. La même année, le gouvernement imposa aux futurs membres de cette « armée d'enseignants » de passer les concours de certification du *Civil Service* pour pouvoir enseigner dans les écoles « indiennes »¹³¹. Cette mesure avait deux visées : s'assurer d'un niveau de formation minimum, et combattre la sélection arbitraire ou intéressée (sur des critères politiques ou religieux) des enseignants. La majorité des enseignants qui furent envoyés dans les écoles « indiennes » dans les années 1890 et 1900 étaient des jeunes femmes blanches, issues principalement de communautés de colons implantées à l'Ouest¹³². Elles emportaient avec elles stéréotypes et préjugés envers les Autochtones, qu'elles durent confronter à la réalité sur le terrain. Par exemple, Estelle Aubrey Brown, envoyée à Crow Creek pendant ces années-là, revint sur un échange qu'elle eut avec son père qui la traita de « sotte entêtée » (*stubborn fool*) avant son départ : « if the Indians scalp me, perhaps the Indian Bureau will pay you damages. What would a stubborn fool without a scalp be worth to you? »¹³³. Il est facile de discerner ici tout le poids d'une éducation et d'une culture baignant dans les représentations stéréotypées et racistes des Autochtones « sauvages » et sanguinaires,

¹²⁹ Adams, *Extinction*, 60.

¹³⁰ Adams, *Extinction*, 27.

¹³¹ *ARCI*, 1891, 65.

¹³² Adams, *Extinction*, 83.

¹³³ Estelle Aubrey Brown, *Stubborn Fool: A Narrative* (Caldwell: The Caxton Printers, 1952), 23.

scalpant d'innocents colons rencontrés sur leur chemin. Plus loin, elle écrit de ses connaissances quant aux conflits entre armée étasunienne et D/N/Lakotas : « History had taught me—as it was to teach future generations of American school children—a highly one-sided and inaccurate version of the so-called massacre of General Custer and his Seventh Cavalry »¹³⁴.

Tout comme Brown, des centaines de femmes furent envoyées dans les écoles « indiennes » du pays avec une connaissance très sommaire et biaisée des populations qu'elles allaient côtoyer. Pourtant, elles prirent progressivement la place des enseignants autochtones, déjà peu nombreux, qui ne pouvaient pas prétendre à la certification, faute d'accès au concours. Luther Standing Bear commenta ce changement dans *My People the Sioux* :

During the early part of 1894 word came that the Government were going to hold civil service examinations for all teachers. It really was not necessary for the primary education of the smaller Indian children. I had proved this by holding competitions between my own scholars and those taught by the white teachers, who got their knowledge from books, but outside of that, they knew nothing. [...] Soon afterward, many white people were sent out from the East to teach our schools. [...] While they knew quite a bit about book learning, and could pass the civil service examinations, that was about the extent of their knowledge¹³⁵.

Il ajouta, dans *Land of the Spotted Eagle* :

despite the fact that Indian schools have been established over several generations, there is a dearth of Indians in the professions. It is most noticeable on the reservations where the numerous positions of consequence are held by white employees instead of trained Indians¹³⁶.

En effet, entre 1895 et 1905, le pourcentage d'enseignants autochtones dans les écoles fédérales du Dakota du Sud ne dépassa jamais les 14 %, phénomène se retrouvant aussi au niveau national¹³⁷. De plus, certains agents en poste demandaient l'envoi exclusif d'enseignants blancs, comme à Pine Ridge au tournant du siècle¹³⁸.

¹³⁴ Brown, *Stubborn Fool*, 48.

¹³⁵ Standing Bear, *My People*, 239-241.

¹³⁶ Standing Bear, *Land*, 253.

¹³⁷ Par exemple en 1903, on comptait 69 enseignants autochtones pour 438 enseignants blancs employés par le BIA, ce qui correspond à 16 %. Voir *ARCIA*, 1903, 10.

¹³⁸ *Indian Reorganization Act of 1934*, Pub. L. 73-383, 48 Stat. 984 (1934); *ARCIA*, 1898, 284.

Tableau 3 : Part des enseignants autochtones recrutés dans les écoles fédérales « indiennes » du Dakota du Sud, 1895-1905¹³⁹.

Date	Total d'enseignants titulaires recrutés	Nombre d'enseignants autochtones (Indian/Halfbreed)
1895	81	10
1896	78	10
1897	87	12
1898	107	13
1899	99	10
1900	104	11
1901	92	11
1902	101	10
1903	98	6
1904	97	6
1905	92	7

Pourtant, sur le papier, le BIA s'était engagé de longue date à employer, lorsque ceci était possible, des Autochtones plutôt que des Étasuniens. En effet, dès 1834, le *Reorganization Act* accordait une préférence aux personnes de descendance autochtone pour des postes d'interprètes, forgerons, enseignants ou tout autre personnel d'agences¹⁴⁰. La démarche avait alors pour but d'accélérer le processus d'assimilation : si les Autochtones étaient employés et valorisés par le gouvernement, alors ils seraient moins tentés de reprendre un mode de vie traditionnel. En 1880, la Section 232 du Code des États-Unis établit qu'aucun poste ne devait être pourvu par des Blancs « si des Indiens pouvaient le faire »¹⁴¹. Ainsi, en 1892, 40 % des personnels engagés par le BIA étaient des Autochtones, mais la plupart occupaient des postes subordonnés. Dans les écoles, la majeure partie du personnel autochtone était engagé en tant qu'assistant, cuisinier, couturière, jardinier... mais très peu occupaient les postes de surintendant, professeur principal, ou simple enseignant, et ce au moins jusqu'en 1913 lorsque la militante potawatomi Emma Johnson Goulette écrivit pour *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* :

¹³⁹ Données récoltées à partir des statistiques du personnel employé par le *Indian School Service* entre les années 1895 et 1905, disponibles dans les *ARCIA* des années correspondantes.

¹⁴⁰ Steven J. Novak, « The Real Takeover of the BIA: The Preferential Hiring of Indians », *The Journal of Economic History* 50, no. 3 (1990): 642.

¹⁴¹ Cité dans Novak, « Takeover », 646.

Our Interior Department has made rules and regulations, giving Indians the preference in the Indian service, but glance over the list of positions, their salaries and the employees – you will notice the capital “I” (Indian) is invariably opposite the lowest salaried positions throughout the service. [...] Even with these special would-be civilizers it is then racial prejudice, politics and graft, and not inefficiency of the Indian, that keeps our educated Indian from progressing¹⁴².

Le système, tel qu’il fut pensé, et malgré une rhétorique faussement bienveillante, ne permettait aux Autochtones intéressés qu’une possibilité limitée d’ascension sociale et d’accès à des postes décisionnaires. Pourtant, certains observateurs sur le terrain reconnaissent l’utilité du personnel autochtone pour attirer plus d’élèves dans les écoles « indiennes », comme le surintendant du pensionnat d’Haskell en 1901 : « wherever the graduates are employed the Indians become more friendly to schools and more ready to put their children in school »¹⁴³. De même à Pine Ridge en 1903, le surintendant des écoles « indiennes » reconnut que l’enseignant rencontrant le plus de succès avec ses classes, toutes écoles confondues, était J. W. Lewis, un Autochtone stockbridge, officiant à l’école de jour No.27, enseignant l’anglais à l’aide d’un bac à sable¹⁴⁴. Ainsi se créa un paradoxe supplémentaire dans l’approche gouvernementale du « problème Indien » : le *Civil Service* ne correspondait pas aux compétences des candidats autochtones et favorisait largement les Blancs, mais les personnels autochtones étaient les plus à même d’attirer et de fidéliser des élèves. Dans les années 1910, le commissaire des affaires indiennes Robert Valentine proposa alors de rendre l’accès à l’examen non-compétitif pour les candidats autochtones, c’est-à-dire qu’ils ne seraient pas jugés en comparaison avec leurs homologues étasuniens¹⁴⁵. Charles Eastman y fit d’ailleurs référence dans *The Indian Today* :

A few men and many women have succeeded in the teaching profession, most of them in the United States Indian Service. It is the express policy of the Government to use the educated Indians, whenever possible, in promoting the advancement of their race; indeed some of the treaties include this stipulation. Therefore preference is given them by the Indian Bureau, and although they must pass a civil-service examination to prove their fitness, such examination, in their case, is non-competitive¹⁴⁶.

¹⁴² Emma Johnson Goulette, « Common School Education for the Indian Child », *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 3 (juillet-septembre 1913): 503.

¹⁴³ *ARCIA*, 1901, 537.

¹⁴⁴ *ARCIA*, 1903, 373.

¹⁴⁵ Novak, « Takeover », 649.

¹⁴⁶ Charles Alexander Eastman, *Complete Works of Charles A. Eastman*, « The Indian Today », chap. VIII “The Indian in College and the Professions”, Kindle.

Ceci devait alors donner un avantage aux potentiels enseignants autochtones qui n'auraient pas à concourir contre des Blancs, et ainsi servir à attirer des élèves autochtones de manière plus pérenne.

Il fallait en effet trouver des moyens de fidéliser les élèves autochtones aux écoles « indiennes », et ceci passa entre autres par une volonté d'organiser de façon claire les critères et le fonctionnement du recrutement des élèves autochtones. Alors que jusqu'alors le recrutement des écoles hors réserve se faisait selon les besoins et envies des surintendants des diverses écoles, menant souvent à des batailles de monopole de certaines régions, au début du XX^e siècle, le commissaire des affaires indiennes W. A. Jones assigna à chaque pensionnat hors réserve un territoire de recrutement bien limité. Quelques années plus tard, son successeur interdisait la présence de recruteurs sur les réserves et le recrutement d'élèves de moins de quatorze ans¹⁴⁷. Le but étant d'éviter tout conflit et possibilité de corruption, les écoles hors réserve n'étaient autorisées qu'à envoyer des catalogues aux familles prospectives¹⁴⁸.

Au-delà même du problème de recrutement des enfants autochtones, le Bureau fut particulièrement confronté à l'absentéisme ou au refus des parents d'envoyer leurs enfants à l'école, comme Frederick Treon, agent à Crow Creek, rapporta en 1892 :

In my judgement there is not one-third of the parents on these reservations who desire that their children should attend school, or who would voluntarily place them therein, and owing largely to the influence exerted upon the pupils by the dispositions of their parents, not over one out of ten would remain in school if allowed to go to their homes¹⁴⁹.

Différentes raisons expliquaient ce refus, certains parents étant désintéressés ou hostiles au système éducatif « indien ». Dans la plupart des cas, le refus d'envoyer leurs enfants à l'école ou de s'assurer de leur assiduité émanait d'une volonté de les protéger, autant que faire se peut, des attaques incessantes des politiques de détribalisation à l'œuvre dans les écoles. Dans son autobiographie, Zitkala-Sa expliqua par exemple les tentatives de sa mère de la dissuader de partir dans un pensionnat hors réserve : « Judewin has filled your ears with the white men's lies. Don't believe a word they say! Their words are sweet, but, my child, their deeds are bitter. You will cry for me, but they will not even soothe you.

¹⁴⁷ Riney, *Rapid City*, 26, 28.

¹⁴⁸ Riney, *Rapid City*, 27.

¹⁴⁹ *ARCIA*, 1892, 436.

Stay with me, my little one! »¹⁵⁰. Pourtant, ce refus de coopérer était présenté par les agents du gouvernement comme une manifestation supplémentaire de l'infériorité culturelle des Autochtones. Ils n'étaient pas encore capables de comprendre l'importance de l'école, et l'importance de la « civilisation » pour leur bien et leur survie. Pire encore, la tutelle du gouvernement, la distribution de rations et d'annuités les empêchaient de comprendre la responsabilité qu'ils avaient de faire « progresser » leurs enfants à travers l'éducation. Ainsi Frederick Treon justifia le refus des familles de Crow Creek d'envoyer leurs enfants au pensionnat de la réserve :

They are not yet brought to the realization of the value of an education, owing to the lack of responsibility resting upon them to earn a living, due largely, I apprehend, to the provision made by the Government for their food, clothing, and shelter¹⁵¹.

De même, en 1898, le commissaire Jones écrivit dans son rapport annuel :

[U]nder the policy now being pursued, the old Indian, with his blanket and feathers, reeking with the feverish traditions and aspirations of a past glory, gauged by the scalping knife, attuned to the barbaric music of the war dance and buffalo hunt, is permitted to stand in the pathway of his child's entrance into that civilization—to obstruct by ignorance and hereditary impulses the material welfare and prosperity of his offspring and hinder the government and its efforts to prepare the younger generation of Indians for their incorporation into our complex political organization¹⁵².

La solution qui fut alors trouvée pour contourner ces obstacles fut la promotion et mise en place de mesures de contrôle et d'obligation d'assiduité qui s'établirent en deux temps. La scolarisation obligatoire des enfants ne s'appliquait alors pas seulement aux enfants autochtones mais s'établissait peu à peu à travers le pays entier avec l'adoption de lois dans les divers États et territoires étasuniens, entre 1852 et 1920¹⁵³. Dans les États de l'Ouest, ces lois s'établirent principalement entre 1870 et 1900¹⁵⁴. Au Dakota, la première loi de ce genre fut votée en 1883 par l'autorité territoriale et conservée par la suite par les assemblées législatives des États après leur incorporation en 1889¹⁵⁵. C'est à partir de 1891 que le commissaire des affaires indiennes fut autorisé à assurer « par tous les moyens

¹⁵⁰ Zitkala-Sa, *Stories*, chap. 1.

¹⁵¹ *ARCIA*, 1892, 436.

¹⁵² *ARCIA*, 1898, 8.

¹⁵³ Oriana Bandiera *et al.*, « Nation-Building Through Compulsory Schooling During the Age of Mass Migration », *STICERD*, Development Discussion Papers (2015): 1. <https://sticerd.lse.ac.uk/NEW/PUBLICATIONS/abstract/?index=4652>. Consulté le 20 septembre 2022.

¹⁵⁴ Bandiera *et al.*, « Nation-Building », 70.

¹⁵⁵ Lauck, *Prairie Republic*, 42.

appropriés » l'assiduité des enfants autochtones dans les écoles « établies et assurées pour leur bien »¹⁵⁶. Ainsi les écoles firent appel à la police pour escorter les enfants ou les récupérer après qu'ils se soient enfuis. À Rosebud, par exemple, une demi-heure était accordée aux enfants chaque matin pour rejoindre les écoles de jour. Si à 9h30 l'enseignant comptait des absents, la police en était immédiatement notifiée et les enfants récupérés chez eux par les forces de l'ordre. Au bout de plusieurs absences, les rations dues à la famille étaient supprimées jusqu'à ce que l'enfant rejoigne l'école et y reste¹⁵⁷. De même à Yankton, Cheyenne River et Standing Rock, les agents en place rapportèrent la nécessité d'utiliser la force et la contrainte pour assurer l'assiduité des enfants dans les écoles¹⁵⁸. Néanmoins, il fut rapidement admis qu'une telle mesure ne pouvait pas s'appliquer à tous les établissements. En effet, dès 1893, et face au nombre trop important de parents étant fermement opposés à envoyer leurs enfants dans les pensionnats hors réserve, le gouvernement reconnut le droit des parents autochtones à s'y refuser¹⁵⁹. Ainsi le commissaire Daniel M. Browning déclara :

The Indian child should be taught at least to read, to write, and to speak English, and how to work and to live in a civilized way. Upon the reservations, day schools and boarding schools should be provided and should be attended. But the forcible taking of children a long distance from their homes against the will of their parents, and often to localities so different from their homes as to make the climatic changes exceedingly trying, is to me a matter of very doubtful expediency. Even ignorant and superstitious parents have rights, and their parental feelings are entitled to consideration. [...] an overzealous attempt to enforce even a blessing is apt to arouse a distrust and antagonism, which in the long run prevents rather than promotes the good results desired¹⁶⁰.

Ce revirement, bien que reconnaissant alors timidement les droits des parents autochtones à décider de la scolarisation de leurs enfants, était principalement dû à

¹⁵⁶ Dans le texte : « [The Commissioner of Indian Affairs] is hereby authorized and directed to make and enforce by proper means such rules and regulations as will secure the attendance of Indian children of suitable age and health at schools established and maintained for their benefit ». Extrait du *Indian Appropriation Act* de 1891, cité dans *ARCIA*, 1891, 19.

¹⁵⁷ *ARCIA*, 1891, 501.

¹⁵⁸ *ARCIA*, 1891, 528.

¹⁵⁹ Le *Indian Appropriation Act* de 1893 stipula : « that no Indian child shall be sent from any Indian reservation to a school beyond the State or Territory in which said reservation is situated without the voluntary consent of the father or mother of such a child. [...] And it shall be unlawful for any Indian agent or other employé of the Government to induce, or seek to induce, the withholding of rations or by other improper means, the parents or next of kin of any Indian to consent to the removal of any Indian child beyond the limits of any reservation ». Cité dans *ARCIA*, 1894, 7.

¹⁶⁰ *ARCIA*, 1893, 10-11.

l'abandon progressif de l'idée que les établissements hors réserve devaient être l'ultime étape de l'assimilation des Autochtones. En effet, l'accélération du processus d'assimilation et de déracinement des peuples autochtones du tournant du siècle se manifesta particulièrement par l'idée selon laquelle les écoles « indiennes » avaient pour seul et unique but de faire des enfants de futurs agriculteurs. Ainsi, les pensionnats hors réserve, établissements d'enseignement quasi-supérieur pour les Autochtones, étaient perçus comme réservés à une certaine élite, un nombre limité d'élèves jugés brillants. Les pensionnats hors réserve perdirent alors rapidement de leur influence et de leur intérêt pour le gouvernement : il ne s'agissait plus d'éduquer pour « civiliser », le mot d'ordre du BIA à l'aube du XX^e siècle étant devenu alors, selon les mots du commissaire Jones, « Education to work »¹⁶¹. Encore une fois, la politique officielle du gouvernement changeait de cap, déstabilisant encore un peu plus les relations autochtones-allochtones face à ces revirements contradictoires à répétition.

« *Education to work* » : *Le Course of Study de 1901*

La visée professionnalisante de l'éducation « indienne », quel que soit le niveau d'instruction, fut farouchement défendue par Estelle Reel, surintendante des écoles « indiennes » de 1898 à 1910. Sous ses prédécesseurs, les enseignements professionnels furent en effet principalement réservés aux pensionnats et peu proposés dans les écoles de jour qui restaient majoritairement dédiées à l'apprentissage rudimentaire de l'anglais, de l'arithmétique, de règles d'hygiène élémentaires et de discipline. Cette intensification des enseignements techniques au sein des écoles « indiennes » pouvait alors révéler deux choses. Soit elle s'inscrivait dans un cheminement logique de la politique d'assimilation, à savoir la réussite du processus de détribalisation des enfants et la disparition progressive des langues vernaculaires remplacées par l'anglais au sein des foyers et rendant ainsi la centralité de l'apprentissage de la langue obsolète dans les écoles ; soit elle révélait un énième changement de perspective quant aux attentes réelles du BIA de ce que devaient

¹⁶¹ *ARCIA*, 1904, 28.

produire les écoles « indiennes ». La première option semble difficile à croire au vu des témoignages d'élèves, familles, administrateurs et enseignants ayant fréquenté ces écoles à cette époque et au-delà, et qui soulignèrent la survivance des cultures autochtones face au processus de transfert colonial, notamment à travers la différence persistante entre langue maternelle et langue d'instruction pour la plupart des élèves. Par exemple, Joe Rockboy, né en 1904 sur la réserve de Rosebud et scolarisé à Greenwood, expliqua la raison pour laquelle, dans les années 1910, des élèves s'enfuyaient régulièrement de l'école :

Cause some of them don't understand. At the time I was goin' to school you had to use the English language. The boys that don't have that at home, well, it was hard on them. If they don't speak, use the English language, they get a whipping. They never had the chance to explain that. They were just learning and so they'd speak Sioux, and lose their weekends. These boys had a tendency to run away every chance they got¹⁶².

De même, Lucy Swan, née en 1900 à Cheyenne River, raconta : « They taught us how to English, talk English. We never, we never, they don't let us talk Indian amongst each other. You have to talk English all the time. And they so strict »¹⁶³.

Ainsi, si cette nouvelle étape de la politique éducative du gouvernement ne se justifiait pas par une adaptation à l'évolution de la situation sur le terrain, il peut être conclu qu'elle s'adaptait plutôt à un nouvel objectif institutionnel. La systématisation de la professionnalisation proposée dans les écoles de jour et les pensionnats représentait alors un nouvel élan dans le processus d'assimilation déjà entamé durant les dernières décennies du XIX^e siècle, et c'est plus particulièrement avec la publication de sa révision du *Course of Study* des écoles fédérales « indiennes » en 1901 que le gouvernement s'attela à réformer et à mettre en place ce nouvel objectif. Les critères qui motivèrent ces choix furent alors le « développement de l'intellect et du caractère de l'enfant » et le besoin de le rendre capable « de faire quelque chose de pratique et d'utile, et de devenir indépendant aussi rapidement que possible »¹⁶⁴. Cette politique servirait alors à accompagner l'abandon progressif de la distribution de rations aux nations autochtones.

¹⁶² Joe Rockboy, *AIRP047*, 14.

¹⁶³ Lucy Swan, *AIRP0691*, 3.

¹⁶⁴ Dans le texte : « In the preparation of the work the constant aim has been to outline a course of instruction which, while developing the intellect and character of the child, would also endow him with the ability to do something practical and useful, and to become self-supporting as soon as possible ». *ARCIA*, 1902, 404.

En effet, la même année, les agents indiens furent notifiés de l'arrêt de la distribution de rations aux personnes valides, et que l'argent ainsi économisé servirait de salaire aux Autochtones qui accepteraient de travailler pour le gouvernement dans des travaux de construction de routes, de barrages et de réservoirs¹⁶⁵. Le gouvernement cherchait alors à profiter d'une main d'œuvre facilement disponible et à rendre les Autochtones autonomes financièrement et économiquement, sans viser pour autant l'élévation économique et sociale, et il fallait pour ce faire leur apprendre à se débrouiller seuls, selon des critères occidentaux, supprimer les réserves et les rations, et s'assurer qu'ils puissent bien s'assimiler au reste de la population. Ainsi l'envisageait le commissaire des affaires indiennes Jones en 1901 :

The Indians cannot be made an integral part of the body politic or fitted for citizenship by herding them on limited areas, with a separate government, and feeding them in idleness; but they can be thus advanced by giving the children industrial training, breaking up their reservations, and throwing them upon their own resources among the white people¹⁶⁶.

Le *Course of Study* d'Estelle Reel fut pensé pour répondre à ces objectifs.

Scott Riney, dans son étude de l'école de Rapid City, note alors qu'au vu de la modestie des attentes énoncées dans le programme, il ne s'agissait plus pour l'éducation « indienne » de permettre aux Autochtones de prendre part pleinement à la société étasunienne, mais simplement de les rendre assez autonomes, le plus rapidement possible, pour ne pas avoir à s'en occuper, signalant ainsi l'abandon progressif de la volonté « civilisatrice » des acteurs de l'éducation au profit d'économies d'argent¹⁶⁷. Le programme fut divisé en trente catégories, alliant huit enseignements académiques (mathématiques, histoire, histoire naturelle, géographie, écriture, lecture, orthographe et musique) et dix-huit enseignements techniques/professionnels (agriculture, cuisine, jardinage, cordonnerie, pâtisserie, blanchisserie, ferronnerie, couture, etc.). De l'articulation de ces catégories entre elles, Reel écrivit :

The child learns to speak the English language through doing the work that must be accomplished in any well-regulated home, and at the same time is being trained in habits

¹⁶⁵ Dans le texte : « agents were advised that rations would no longer be issued to the able-bodied, but that the money thus saved would be used to pay them in cash for labor in building roads, dams, or reservoirs for storage of water, or any other work that would give them profitable occupation for the present and lead to their self-support in the future ». *ARCIA*, 1902, 8.

¹⁶⁶ *ARCIA*, 1901, 12.

¹⁶⁷ Riney, *Rapid City*, 81.

of industry, cleanliness, and system. [...] As far as possible teach the children that the cultivation of good habits, self-control, application, and responsiveness are recognized as being on a higher educational plane than a knowledge of definitions and unimportant dates¹⁶⁸.

Il apparaît clairement que les enseignements académiques étaient considérés comme secondaires, et que la visée professionnalisante de l'éducation devint la priorité absolue du gouvernement dans toutes ses écoles, comme l'exprimait le commissaire Jones en 1904 : « Education to work has been the dominant factor ; literary training has been given the subordinate place »¹⁶⁹. Les enseignements professionnels, à l'exception de la ferronnerie, l'ingénierie, et l'imprimerie, se frayèrent un chemin dans chacune des années d'instruction, de la première à la septième, ce qui différait alors fortement de l'organisation dans les écoles publiques du pays ainsi que du programme précédent de 1894 qui prévoyait pour les écoles de jour l'enseignement de l'anglais, de l'écriture, de la lecture, de l'arithmétique, du dessin, du chant, de l'hygiène, et n'incluait l'enseignement professionnel qu'à partir de l'entrée dans les pensionnats sur réserves, soit aux alentours de 10 ans¹⁷⁰. De même, les enseignements tels que la géographie et l'histoire, précédemment réservés aux pensionnats, étaient désormais inclus tout au long du parcours de l'élève.

En histoire, les attentes de la surintendante Reel quant au contenu enseigné et aux techniques employées illustrèrent les points sur lesquels le gouvernement souhaitait axer sa politique d'assimilation. Tout d'abord, et contrairement aux programmes précédents, Reel n'imposa pas de manuels scolaires ni n'indiqua que les enseignants devaient s'en servir pour faire cours. Au contraire, elle privilégia l'idée selon laquelle les enseignants devraient se servir de l'environnement immédiat des élèves. Cela correspondait à l'ambition du gouvernement de relayer toute forme d'enseignement littéraire ou intellectuel au second plan d'une éducation plus pratique. Il était alors possible de découper ces directives en trois parties. Tout d'abord, elle proposa d'enseigner l'histoire de l'agriculture aux enfants, de comparer les techniques ancestrales des Autochtones à celles de l'époque, dans le but de leur montrer « tous les avantages » dont ils pourraient

¹⁶⁸ Reel, *Course of Study*, 5-6.

¹⁶⁹ *ARCIA*, 1904, 28.

¹⁷⁰ *ARCIA*, 1894, 349.

bénéficier « par rapport à leurs ancêtres, et qu'ils devaient en faire bon usage »¹⁷¹. L'idée n'était pas vraiment de donner une valeur en soi à l'histoire des nations autochtones, mais de se servir de la comparaison pour prouver la prétendue supériorité de la civilisation étasunienne. Encore une fois, cette approche illustre son idée selon laquelle les enseignements académiques devaient exister pour compléter les enseignements techniques et professionnels.

Ensuite vint l'énoncé d'un programme plus classique de l'histoire du pays. Reel prescrivit alors :

It is not desired that American history be studied with much detail, but rather a general view of it given the pupils. They should know enough about it to be good, patriotic citizens, but valuable time should not be used in learning minor details. They should learn a few important dates, such as that of the discovery of America, settlement of Virginia, Declaration of Independence, etc. Describe historical events, as the discovery of America and the landing of the Pilgrims. See that the event turns on the person, showing examples of patriotism, valor, self-sacrifice, heroism¹⁷².

On retrouvait les objectifs limités des enseignements souhaités dans les écoles « indiennes », à savoir assez pour en faire des patriotes, sans y perdre trop de temps. Les exemples proposés par Reel correspondaient néanmoins aux sujets abordés dans les programmes précédents : l'histoire de « grands hommes » et d'épisodes charnières de la colonisation et de la formation des États-Unis, comme dans le manuel imposé du programme de 1894, *Beginner's American History* de D. H. Montgomery¹⁷³. Ces sujets avaient alors pour but de leur inculquer des valeurs chères à la société et à la culture étasuniennes et reflétaient encore une fois l'approche ethnocentrée et colonialiste de l'historiographie de l'époque : la « découverte » du continent et l'héroïsme des colons en furent deux exemples frappants. De même, la surintendante Reel proposa de se servir des « célébrations publiques des anniversaires des grands hommes comme Lincoln,

¹⁷¹ Reel, *Course of Study*, 143.

¹⁷² Reel, *Course of Study*, 146.

¹⁷³ *ARCIA*, 1894, 349. Le manuel de Montgomery est en effet organisé autour de « grands hommes » de l'histoire de la colonisation, avec des chapitres consacrés à Christophe Colomb, John Smith, William Penn, jusqu'à Abraham Lincoln. Une exception cependant : un chapitre consacré au Roi Philip (ou de son nom Metacom), mais qui répète de nombreuses fois son « horreur des blancs », fait mention d'attaques sournoises (des « peaux rouges » cachés derrière les arbres) tuant des chrétiens innocents, et décrit la traque de Metacom comme celle d'une « bête sauvage ». Voir D. H. Montgomery, *Beginner's American History* (Boston: Ginn & Company, 1893), chap. X « King Philip », Ebook. <https://www.gutenberg.org/files/18127/18127-h/18127-h.htm#chap10>. Consulté le 23 septembre 2022.

Washington, et Longfellow » pour raconter l’histoire, et « [d’]adapter des histoires appropriées pour Thanksgiving, Noël, le Nouvel An, et la Journée nationale de l’arbre », et « élargir aux jours fériés nationaux ; l’histoire de notre drapeau ; la loyauté à une cause ; une institution ; un pays »¹⁷⁴. L’enseignement d’une histoire patriotique, à ces occasions, n’était pas un fait nouveau, du moins au Dakota du Sud : déjà quelques années auparavant, à Lower Brule, le surintendant du pensionnat de la réserve avait indiqué qu’une « observation des jours fériés, un respect approprié du drapeau, et des leçons ou discussions fréquentes sur les événements actuels, surtout ceux d’importance nationale, ont eu pour effet de faire ressentir à nos élèves indiens un sentiment de fierté envers la citoyenneté et leur pays »¹⁷⁵. Quelques années plus tard au pensionnat de Rapid City, les élèves fêtèrent Thanksgiving en chantant « America the Beautiful », ce que Scott Riney considère comme une occasion de « montrer et être complimentés pour leur réussite, mais seulement dans un contexte de glorification de l’histoire des conquérants anglo-américains »¹⁷⁶. Ces représentations, accompagnées de pièces de théâtre telles que « The Pioneer’s Papoose » ou « The Indian Princess, a True History », composèrent alors un complément aux cours d’histoire qui véhiculèrent des images biaisées des cultures autochtones et renforcèrent des stéréotypes anglo-étasuniens participant aux tentatives d’effacement et de transfert narratif du système colonial¹⁷⁷.

Néanmoins, il est important de noter que le programme d’histoire de Reel marqua une rupture claire avec l’approche précédente du BIA qui consistait principalement à ne pas parler des Autochtones, de leurs cultures, ou de leurs expériences :

Begin teaching history by telling the children the story of their tribe and then of their race. Relate to them legends and stories such as will excite and fix their interest. Have the pupil

¹⁷⁴ Dans le texte : « Employ public anniversaries and the birthdays of great men like Lincoln Washington, and Longfellow to give historical information—points of general interest, not minute details. [...] Adapt also stories appropriate to Thanksgiving, Christmas, New Year’s Day, Arbor Day, etc. Enlarge upon national holidays; history of our flag; patriotism; loyalty to a cause; one’s institution; one’s country ». Reel, *Course of Study*, 146.

¹⁷⁵ Dans le texte : « a due observance of legal holidays, a proper respect for the flag, and frequent lessons or talks on current events, especially those of national importance, has tended toward making our Indian charges feel a pride in citizenship and their country ». *ARCIA*, 1899, 334.

¹⁷⁶ Dans le texte : « The program gave students an opportunity to exhibit and receive praise for their achievements, but only in a context that glorified the history of the Anglo-American conquerors ». Riney, *Rapid City*, 119.

¹⁷⁷ Riney, *Rapid City*, 122 ; Veracini, *Settler Colonialism*, 41.

tell you what he can of the history of his forefathers and of his tribe as it has been handed down from the fathers and mothers in tales told around the camp fires. The parents have lived through pages of history. Oral and written reproduction of all such historical stories should form an important part of the work¹⁷⁸.

Cette approche qui pourrait être vue comme une sorte de reconnaissance de la légitimité de l'historiographie et de l'expérience autochtone, ne servait néanmoins qu'à piquer la curiosité des élèves et tenter de les impliquer dans le processus d'éducation. En effet, la qualification des histoires autochtones comme des « légendes » (« *legends* ») et des « contes » ou « récits » (« *tales* ») trahit le point de vue de Reel sur la légitimité et la véracité des faits relatés dans ces histoires.

De plus, la présentation ci-dessus donna l'impression d'une objectification des Autochtones considérés comme reliques fixées dans le passé, « pages de l'histoire » que l'on pouvait feuilleter. Dans cette approche se dessinaient alors les influences des théories progressistes de l'éducation, notamment la pensée de Francis Parker, qui considérait le « mythe » et l'étude de la famille comme des portes d'entrées vers l'Histoire, voyant les personnages mythiques comme présages d'individus réels qui accompagneraient l'enfant tout au long de sa vie, et la famille comme première expérience d'un lien à la communauté, d'une histoire commune¹⁷⁹. À propos du rôle du mythe, il déclara à l'occasion de ses Conférences sur la Pédagogie de 1891 : « All myths have a wonderful similarity, proving that the human spirit in every stage of growth, and in every clime, and under all environments, has the same strong everlasting tendency upward »¹⁸⁰. L'usage du récit mythique, de la « légende », et de l'étude des liens familiaux servait alors à promouvoir l'idée de progrès inéluctable de la société. Dans son programme, Reel écrivait d'ailleurs :

Endeavor to arouse in the pupils an interest in the upward struggles of their people in the past and a determination to do their part toward the progress of their race in the future. Always seek to create a spirit of love and brotherhood in the minds of the children toward the white people, and in telling them the history of the Indians dwell on those things which have showed nobility of character on the part of either race in their dealings with the other. Relate the innumerable instances of heroic sacrifices and acts of friendship on the part of white settlers and missionaries, and the equally bright examples of faithfulness and devotion by the Indian inhabitants¹⁸¹.

¹⁷⁸ Reel, *Course of Study*, 143.

¹⁷⁹ Francis W. Parker, *Talks on Pedagogics* (Chicago: E. L. Kellogg & Co, 1894), 9, 12. Une analyse plus poussée des théories progressistes de l'éducation de cette époque est proposée dans le chapitre suivant.

¹⁸⁰ Parker, *Talks*, 8.

¹⁸¹ Reel, *Course of Study*, 143.

L'angle adopté ici souligna la portée proprement idéologique et politique de l'histoire qui fut appréhendée comme un outil permettant d'offrir le récit biaisé d'une entente cordiale entre deux pôles opposés, et de souligner l'agentivité des Blancs face à la passivité des Autochtones. Les colons et missionnaires, héros bienveillants et altruistes furent présentés en miroir d'une caractérisation des « Indiens » comme dévoués *aux* colons. Les qualités soulignées n'eurent de sens qu'en rapport avec l'autre, et la valeur des Autochtones se trouvait donc dans la considération que les colons leur offrirent. L'inclusion de l'histoire des nations autochtones ne servait qu'à prouver l'existence d'un prétendu progrès, et donc à justifier les politiques d'assimilation et de déracinement du gouvernement qui visaient à tirer les Autochtones vers le haut.

Une seconde différence notoire proposée par Reel fut l'inclusion de cours centrés autour des arts autochtones comme partie intégrante du programme professionnalisant des écoles. En effet, ces cours, réunis sous l'appellation « *basketry and caning* », ou « vannerie », mais incluant des enseignements allant de la couture au perlage ou à la poterie, auraient alors permis aux élèves d'user de leurs savoirs ancestraux pour prendre part à la société étasunienne capitaliste. Angel De Cora, qui fut recrutée comme enseignante en « art indien » à Carlisle, témoigna alors de son expérience :

With just a little further work along these lines I believe that we shall be ready to adapt our Indian talents to the daily needs and uses of modern life. We want to find a place for our art even as the Japanese have found a place for theirs throughout the civilized world. The young Indian is now mastering all the industrial trades, and there is no reason why the Indian workman should not leave his own artistic mark on what he produces¹⁸².

Pour l'enseignante, il était non seulement nécessaire d'offrir un apprentissage aux élèves qui leur soit utile au jour le jour, mais également qui puisse refléter leurs différentes cultures d'origine, au même titre que n'importe quelles autres nations. De son côté, Reel mit principalement l'accent sur la première utilité de tels cours, à savoir le gain économique qui pouvait être généré par l'artisanat autochtone. En effet, elle prescrivit une « instruction régulière » dans l'artisanat typique des différentes nations autochtones afin que « l'élève acquière des compétences » et puisse « mettre sur le marché » son œuvre (couvertures, poteries, paniers, etc.), l'artisanat autochtone étant très prisé par le public

¹⁸² De Cora, « Native Indian Art », 528.

euro-étasunien de l'époque¹⁸³. Cette mesure, comme l'accent porté aux études techniques/professionnelles et l'abandon progressif du système de rationnement, visait à rendre les Autochtones autonomes le plus rapidement possible. Si ceux-ci pouvaient tirer profit d'un artisanat traditionnel, si certains traits de leur culture pouvaient être monétisés, alors il était important de capitaliser dessus tant les revenus de ces ventes seraient importants¹⁸⁴. Cette inclusion de savoirs traditionnels dans les écoles « indiennes », alors même que celles-ci avaient pour but de se défaire des traditions et assimiler les élèves à la société étasunienne, représentait, à première vue, une contradiction claire. Néanmoins, selon K. Tsianina Lomawaima et Teresa L. McCarty, l'inclusion de ces savoirs traditionnels dans l'enceinte de l'école, allant même jusqu'à recruter des membres de la communauté pour servir d'enseignants, comme Angel De Cora, résultait d'une distinction faite par le gouvernement entre les savoirs dangereux et les savoirs acceptables, sans risques, qui pouvaient se transmettre au sein des nations autochtones :

The apparent contradictions in federal Indian education policy can be understood as attempts by the government to determine which aspects of Indian life are “safe” and allowable and which are so radically different that they are perceived as dangerous to the nation-state. The dance between “safe” and “dangerous” difference well illustrates how problematic diversity has been for the nation-state¹⁸⁵.

Ainsi, considérer la visée assimilatrice associée à l'inclusion des savoirs traditionnels, que ce soit à travers l'artisanat ou les histoires relatées par les enfants, permet de mettre en lumière le processus de transfert narratif et économique mis en œuvre au début du XX^e siècle. L'histoire des nations autochtones ne servait plus que de contre-exemple à celle de la « civilisation », et la fabrication d'objets traditionnels de tremplin à la participation à la société capitaliste.

Dans la pratique, les cours d'artisanat autochtone ne furent mis en place que dans une poignée d'écoles fédérales : à Carlisle, tout d'abord, mais aussi au Dakota du Sud où

¹⁸³ Dans le texte : « that the pupil may become skillful in doing the work and thus be able to place upon the markets the beautiful blankets that have made their tribe famous and which are always in demand ». Reel, *Course of Study*, 54.

¹⁸⁴ Dans le texte : « The revenue arising from this industry would be important ». Voir Reel, *Course of Study*, 57.

¹⁸⁵ K. Tsianina Lomawaima et Teresa L. McCarty, « When Tribal Sovereignty Challenges Democracy: American Indian Education and the Democratic Ideal », *American Educational Research Journal* 39, no. 2, Education and Democracy (2002): 283.

seul le pensionnat de Flandreau, renommé Riggs Institute, proposa pour un temps des cours de « *native industries* »¹⁸⁶. De plus, les réformes prônées par Reel furent difficilement applicables dans les écoles du pays, par manque de moyens matériels ou humains¹⁸⁷. La formation des enseignants ne correspondait pas aux attentes de Reel qui visait une éducation centrée sur les besoins des enfants plutôt que l'instruction traditionnelle basée sur la mémorisation et la récitation. Par exemple, Estelle Brown se souvenait de son concours du *Civil Service* :

When I went to Burlington to take the civil service examination, I had expected to be questioned about my knowledge of Indians, their tribal history and reservation conditions. I had expected to be tested on my fitness to teach children of a savage race to whom the word education was unknown and who were without knowledge of a written language. No such test was given. Later, when the Indian Bureau sent me to Crow Creek, it did not even tell me the name of the tribe it was sending me to teach¹⁸⁸.

Des générations entières d'enseignants envoyés dans les écoles fédérales « indiennes » n'avaient aucune connaissance de l'environnement dans lequel vivaient leurs élèves, et il semblait alors difficile d'exiger d'eux de baser leurs enseignements sur l'environnement direct des enfants autochtones.

Au Dakota du Sud, bien que de nombreuses écoles de jour, conformément aux souhaits de Reel, aient construit des poulaillers et des infrastructures nécessaires à la mise en place de cours d'agriculture, de jardinage ou de couture, il ne fut rapporté nulle part que les méthodes d'instruction traditionnelles changèrent. Estelle Aubrey Brown écrit même de son expérience d'enseignante et de celle de deux collègues dans ces années-là : « a knowledge of their pupil's home environment was not considered necessary since their education aimed to make that environment unsuitable to them »¹⁸⁹. Malgré les réformes continues et contradictoires que subissait le système fédéral d'écoles « indiennes », la pratique resta très conservatrice et l'innovation pédagogique difficilement applicable dans ces établissements qui manquaient cruellement de moyens pour pouvoir fonctionner convenablement.

¹⁸⁶ *ARCIA*, 1902, 409-410.

¹⁸⁷ Riney, *Rapid City*, 83.

¹⁸⁸ Brown, *Stubborn Fool*, 48.

¹⁸⁹ Brown, *Stubborn Fool*, 204.

Ainsi s'établit une nouvelle contradiction, entre la théorie imposée à Washington D.C. et la pratique de l'enseignement sur le terrain. L'intensification du processus d'assimilation des élèves autochtones, que ce soit à travers le déracinement physique dans les pensionnats, ou l'imposition d'un programme professionnalisant ethnocentré fut ainsi limitée par des contraintes administratives, économiques, et une résistance quasi-unanime de la part des nations autochtones. Les élèves continuèrent de s'enfuir, les enseignants d'aller et venir, et les conditions d'apprentissage de se dégrader. En 1913, le commissaire des affaires indiennes Cato Sells déplora alors que même les pensionnats hors réserve les mieux lotis peinaient à proposer une éducation au-delà du niveau collègue¹⁹⁰. La restructuration du système scolaire « indien » entamée dans les années 1890 n'avait pas eu l'effet escompté, et l'enseignement de qualité promis par le BIA ne fut rien que cela, une promesse. Le système fédéral d'éducation « indienne » était trop nébuleux pour être efficace, trop coûteux pour des résultats bien en deçà des attentes : déjà en 1901, le budget annuel alloué à la branche éducative du BIA était de 3 083 403,65\$, soit presque le triple du budget alloué dix ans plus tôt¹⁹¹. L'incapacité des commissaires des affaires indiennes successifs de faire correspondre l'*Indian School Service* aux attentes des réformateurs, ainsi que la visée ultime d'absorber les Autochtones dans la masse étasunienne les poussa peu à peu à se tourner vers l'intégration des élèves autochtones aux établissements d'enseignement publics.

¹⁹⁰ Adams, *Extinction*, 64.

¹⁹¹ *ARCIA*, 1901, 7 ; *ARCIA*, 1890, 446.

CHAPITRE 5 : Progressisme, intégration, ajustement

Le tournant du siècle fut une période propice aux réformes et mouvements sociaux au niveau national, au moment même où l'on s'évertuait à promouvoir une image unifiée de la nation étasunienne dans les cours et manuels d'histoire. La période, divisée en deux ères communément appelées le Gilded Age ou « période dorée » (1870-1900) et « l'ère progressiste » (1900-1917), fut en effet marquée par une volonté générale de changement face aux problèmes engendrés par l'industrialisation du pays, et les réformateurs étasuniens se lancèrent dans d'importantes réformes économiques, politiques, et sociales visant à répondre aux besoins urgents d'une population en manque de repères. Le mouvement pour le droit de vote des femmes, de nouvelles vagues d'immigration massive, la dénonciation de la corruption à tous les niveaux de gouvernance dans les journaux *muckrakers*¹⁹², et la croyance en l'idée de progrès scientifique et technologique, furent constitutifs de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. De son côté, l'historiographie devint un moyen parmi d'autres de façonner une identité commune à une population de plus en plus diversifiée, objectif qui coïncida avec la volonté générale de panser les plaies

¹⁹² Les *muckrakers* étaient un groupe d'écrivains et journalistes qui s'attelèrent à dénoncer la corruption dans la société et les institutions étasuniennes. L'une des journalistes *muckrakers* les plus connues fut Nelly Bly qui utilisa des techniques d'immersion totale pour dénoncer les abus perpétrés dans des asiles. John Milton Oskison, journaliste cherokee, faisait également partie de ce groupe. Les techniques utilisées par ces journalistes firent non seulement évoluer la pratique du journalisme, mais eurent également pour effet d'initier des mouvements de réforme, notamment dans l'industrie du pétrole ou encore au niveau des lois régulant le travail des enfants. De nos jours, le terme est parfois utilisé de manière péjorative pour désigner les journalistes d'investigation. Pour plus d'informations, voir Aileen Gallagher, *The Muckrakers, American Journalism During the Age of Reform* (New York: The Rosen Publishing Group, 2006); John Milton Oskison et Lionel Larré, dir., *Tales of the Old Indian Territory and Essays on the Indian Condition* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2012).

de la guerre de Sécession et de réconcilier la nation ainsi fracturée. En effet, les vagues successives d'immigrés ainsi que la tentative vaine d'incorporation des Africains Américains dans le tissu social national suite à l'échec de la Reconstruction et à la résistance des États du Sud imposa aux réformateurs et historiens de revoir les définitions alors établies de ce qui constituait l'identité étasunienne. Même la définition géographique du pays fut bousculée alors qu'entre 1889 et 1912 dix nouveaux États furent incorporés à l'Union. Cet agrandissement conséquent du territoire étasunien intensifia les débats autour de la « question indienne », à savoir la nécessité de les intégrer à la société dominante ou de les en séparer. Cette question se fit d'autant plus brûlante au Dakota du Sud que les vagues de colons occidentaux exercèrent une pression importante sur l'Oceti Sakowin (la population de l'État à l'aube de la Grande Dépression représentait le double des recensements de 1889), et que les différentes populations furent obligées de trouver un moyen de cohabiter.

Dans leur grande diversité, toutes ces mesures et tous ces débats s'articulèrent autour d'une idée centrale, à savoir la croyance farouche en l'idée de progrès individuel et collectif¹⁹³. Ce progrès, s'il était accessible aux Autochtones, passerait alors par leur intégration totale à la société étasunienne et, en matière d'éducation, ceci se traduisit par un transfert de responsabilité au sein des écoles publiques du pays. Néanmoins, ces mesures se heurtèrent à de nombreux obstacles, et les conditions d'enseignement, dans ces écoles et dans les écoles restantes du BIA, s'éloignèrent singulièrement des besoins des enfants autochtones. À l'aube de la Grande Dépression, la publication du rapport Meriam, motivée par des années de réforme, marqua un tournant important dans l'administration de l'éducation « indienne » et posa la question de l'efficacité et de la légitimité des politiques d'assimilation en place, alors même que le BIA intensifiait ses attaques contre les cultures et coutumes autochtones¹⁹⁴.

¹⁹³ Lucy Maddox, *Citizen Indians: Native American Intellectuals, Race, and Reform* (Ithaca: Cornell University Press, 2005), 12.

¹⁹⁴ Dans les années 1900, le BIA donna l'ordre aux agents en poste d'imposer à tous les Autochtones sous leur supervision une coupe de cheveux réglementaire, mesure qui était déjà appliquée au sein des écoles indiennes, et qui allait maintenant concerner la population dans son ensemble. L'agent de Pine Ridge témoignait alors : « the growing of long hair by our Indians was discouraged in every possible way, all employees, police, line riders, herders, yard men, stable men, school children of all ages and office men

1. Progressistes et débats d'intégration

Les changements qui marquèrent l'ère progressiste se manifestèrent également dans les courants philosophiques qui traversèrent la période. L'une des influences principales de cette période fut celle de la philosophie darwinienne basée sur la croyance en l'évolution des espèces et des sociétés. Dans *L'Origine des espèces*, Darwin proposa l'idée selon laquelle les individus (et par extension les sociétés) les mieux adaptés à leur environnement avaient plus de chance de survivre et de prospérer, et ces idées furent rapidement interprétées comme la preuve que toute société était régie par des lois naturelles et universelles. Ainsi la période fut marquée par la publication de nombreux essais et pamphlets pseudo-scientifiques tentant de déterminer quels individus, quels groupes sociaux semblaient être les mieux adaptés, et lesquels étaient voués à l'échec. Peu à peu, la classification des populations en « civilisations » avait laissé la place à l'eugénisme et au déterminisme biologique des « races » selon de supposées prédispositions génétiques. Ainsi s'imposa l'idéologie de la « suprématie blanche », qui justifia des politiques de ségrégation légale dans le Sud, d'expansion impérialiste en Amérique latine et dans le Pacifique, de restriction de l'immigration, de stérilisations forcées, de mesures d'anti-miscéogénéation, et qui inspira les politiques à l'égard des Autochtones de l'époque. Le darwinisme eut également un impact important sur les discours qui justifiaient l'évolution des politiques fédérales indiennes : les Autochtones étaient-ils une « race », et si oui, était-elle homogène ? Où se plaçaient-ils dans la hiérarchie des « races » humaines ? Quelle forme devrait alors prendre leur éducation ? Quelles opportunités correspondraient à leurs capacités prédéterminées ?

Au XIX^e siècle, la classification des êtres et sociétés humaines s'articulait particulièrement autour de deux écoles de scientifiques : les monogénistes, qui

were required to keep their hair short. The same rule applies to all males dropped from the ration rolls under the new system. If they refuse to have their hair cut neither work nor rations are furnished them ». Les emplois prodigués par le BIA étant bien souvent les seuls disponibles sur les réserves, et les rations le seul moyen de subsistance pour de nombreuses familles, cette mesure visant en réalité l'immense majorité de la population de la réserve. Voir *ARCIA*, 1902, 337.

partageaient l'idée selon laquelle toutes les « races » humaines étaient issues d'une seule et même origine, et les polygénistes, qui pensaient les origines humaines en « races » distinctes et hiérarchisées. Cette vision fut popularisée aux États-Unis dans la première moitié du XIX^e siècle, avec notamment les écrits de Charles Caldwell. Celui-ci assura, dans *Thoughts on the Original Unity of the Human Race*, que les hommes étaient divisés en quatre « races » distinctes : caucasienne, mongolienne, indienne, et africaine. Parmi elles, la « race » caucasienne était supérieure intellectuellement, et les « races » indiennes et africaines « inférieurement organisées et pourvues »¹⁹⁵. Cette vision fut ensuite soutenue par d'autres scientifiques, notamment à travers le *Crania Americana* de l'ethnologue Samuel Morton, ou les essais de phrénologie de George Combe. Qu'ils soient monogénistes ou polygénistes, tous pensaient alors déceler dans les différences physiques entre les hommes les signes d'une hiérarchie, bien souvent de supériorité des Blancs et de faiblesse des autres, dont les Autochtones.

L'établissement de « races » ou « d'espèces » et de l'idée de déterminisme biologique n'avait pas seulement une visée anthropologique, mais servait également à justifier l'expansion étasunienne. En effet, la destinée manifeste qui avait motivé les colons à s'implanter à l'Ouest et à envahir les territoires autochtones reposait sur l'idée d'une supériorité innée de la « race » blanche anglo-saxonne, et donc de l'infériorité des autres. Après la guerre de Sécession, et notamment à travers le développement de la Commission Sanitaire (organe gouvernemental chargé d'effectuer une étude anthropométrique de grande échelle), l'étude des différences « raciales » se développa d'autant plus au sein des universités étasuniennes, principalement concernant la place des Africains Américains dans la société post-esclavage. Nombreux furent ceux qui s'emparèrent de la question raciale pour justifier de mesures d'intégration ou de ségrégation à l'époque de la Reconstruction et de la mise en place des lois Jim Crow au Sud. De même, philanthropes, bureaucrates et militants se servirent du discours racaliste pour justifier leur position à l'égard des politiques indiennes du gouvernement fédéral. Ces débats autour de la classification des individus en catégories hiérarchisées furent

¹⁹⁵ Dans le texte : « inferiorly organized and endowed ». Reginald Horsman, « Scientific Racism and the American Indian in the Mid-Nineteenth Century », *American Quarterly* 27, no. 2 (mai 1975): 155.

d'autant plus critiques qu'ils se développèrent en même temps que l'application de politiques d'éducation de masse, et la question fut alors inévitablement liée à la place des enfants racisés¹⁹⁶ à l'école, et aux aspirations qui pouvaient leur être accordées suivant leurs aptitudes prédéterminées.

Débats autour du « problème indien »

La fin du XIX^e siècle fut en effet marquée par l'apparition d'un « problème indien »¹⁹⁷, qui prit le pas sur la « question indienne »¹⁹⁸ et « la détresse de l'Indien » (*the plight of the Indian*) des décennies précédentes¹⁹⁹. Steve Talbot identifie l'apparition du terme de « problème indien » à cette période, « une fois que les Autochtones, les quelques dix pour cent qui survécurent, furent confinés dans des réserves en tant que peuples conquis à la fin du dix-neuvième siècle », visant à « trouver un moyen efficace de contrôle et de supervision coloniale »²⁰⁰. Parmi les questions sous-jacentes qui étaient alors associées à ce sujet brûlant fut ainsi posée l'éternelle question de la capacité des Autochtones à être « civilisés ». Dans les années 1870 déjà, le major-général Elwell S. Otis, témoin et acteur des conflits de l'Ouest de la seconde moitié du XIX^e siècle, avait déclaré :

¹⁹⁶ J'emploie ici le terme de « racisé » pour faire ressortir l'aspect fabriqué de la « race » appliqué à des groupes de personnes. La racisation correspond à des politiques et des normes sociales visant à l'altérisation et à l'essentialisation de personnes ou communautés selon des caractéristiques subjectives. Le terme de « racisé » permet donc de mettre en lumière le fait que cette caractérisation n'est pas intrinsèque aux personnes visées mais a des origines extérieures ancrées dans la notion de hiérarchisation des peuples et de suprématie blanche.

¹⁹⁷ On compte parmi les premières publications à y faire référence l'article « The Indian Problem » de Nelson A. Miles dans *The North American Review* de 1879, dans lequel il posa la question brûlante « what shall be done with the Indian? ».

¹⁹⁸ Radoslaw Misiarz, « The Society of American Indians and the “Indian question,” 1911-1923 », *Bialostockie Teki Historyczne*, no. 14 (2016): 91 ; Francis A. Walker, *The Indian Question* (Boston: James R. Osgood and Company, 1874) ; Elwell S. Otis, *The Indian Question* (New York: Sheldon and Company, 1878).

¹⁹⁹ Comprendre ici la « détresse indienne ». Voir Steve Talbot, *Roots of Oppression: The American Indian Question* (New York: International Publishers, 1981), 3.

²⁰⁰ Dans le texte : « once Native Americans, the less than ten percent who survived, were confined to reservations as conquered peoples by the close of the nineteenth century »; « find an effective means for colonial management and control ». Talbot, *Roots*, 3-4.

What qualities then does this American Indian lack, that he is so little impressed by the efforts which have been put forth for his amelioration. He has the same physical properties, the same senses, the same elementary mental powers which we possess, but here the parallel ceases. Although equally if not more skilled in the use of the senses than the white man, he lacks the faculty of abstraction, and consequently his imagination, reason and understanding, are of a very low order²⁰¹.

L'absence d'abstraction et de raison, des facultés nécessaires à la compréhension du monde et de son évolution était, selon Otis, intimement liée à l'idée d'une certaine incapacité des Autochtones à « s'améliorer ». Cette idée fut ensuite soutenue par le commissaire Jones, en 1899, lorsqu'il déclara que la politique du BIA qu'il supervisait était « basée sur l'infériorité bien connue de la grande majorité des Indiens en matière de religion, d'intelligence, de morale, et de vie domestique »²⁰².

Qu'elle soit « question » ou « problème », la politique du gouvernement envers les peuples autochtones s'établissait toujours sur une présumée infériorité autochtone, et alors que leur sort semblait être scellé, les envolées fatalistes des décennies précédentes laissèrent place, au tournant du siècle, à un transfert de responsabilité (et de culpabilité) des mains du pouvoir colonial aux mains des Autochtones²⁰³. Ainsi en 1910, le commissaire des affaires indiennes Francis E. Leupp publia un ouvrage au titre révélateur, *The Indian and His Problem*, dans lequel il présentait la situation désastreuse des peuples autochtones comme n'étant pas due à leur appartenance à une « race » (« what we call the Indian problem is a human rather than a race question »), mais plutôt à leur rejet des bienfaits de la citoyenneté étasunienne²⁰⁴. La croyance en la disparition providentielle de ces peuples qui marqua cette époque détruisit, dans l'imaginaire collectif, l'image d'une cohésion générale parmi les peuples autochtones des États-Unis, et mit donc à mal l'idée d'une « race » indienne homogène. A renforts d'attraction touristiques vantant le souvenir des guerriers autochtones sanguinaires (le Wild West Show de Buffalo Bill Cody à la popularité écrasante à cette époque), on s'imagina une population se réduisant comme

²⁰¹ Otis, *Question*, 229.

²⁰² Dans le texte : « this policy, by force of circumstances, is based upon the well-known inferiority of the great mass of Indians in religion, intelligence, morals, and home life ». *ARCIA*, 1899, 4.

²⁰³ « To speak of an Indian problem, therefore, is to shift the burden of responsibility from capitalism to Native Americans, from the oppressor to the oppressed ». Talbot, *Roots*, 4.

²⁰⁴ Francis E. Leupp, *The Indian and His Problem* (New York: Charles Scribner's Sons, 1910), 42.

peau de chagrin, ses quelques survivants, figés dans le passé, n'étant pas assez nombreux pour représenter une menace pour l'intégrité de la « race » blanche²⁰⁵.

Ainsi on rêva de les intégrer au tissu national étasunien « en tant que citoyens indépendants » qui prendraient part à la société « non pas comme Amérindiens mais comme Américains, ou plutôt en tant qu'hommes »²⁰⁶. La citoyenneté étasunienne serait ainsi un moyen de remplacer une appartenance tribale maintenant devenue obsolète, et les politiques d'assimilation du gouvernement un processus de transfert administratif, culturel, total, si caractéristique du colonialisme de peuplement. Dans la même veine, on pouvait lire dans le rapport annuel du commissaire des affaires indiennes de 1898 : « the trend of public and legal thought is away from the traditional idea that the Indian is both a ward and a sovereign to the practical every day fact that he is simply a ward of the Government »²⁰⁷. Cet effritement de la reconnaissance de la souveraineté des peuples autochtones dans la pensée dominante semblait être alors une manifestation de plus du mythe du *Vanishing Indian*. Pourtant, c'est également à cette période que se développèrent des groupes de défense au niveau national, avec notamment l'Indian Rights Association²⁰⁸ et la Conférence du Lac Mohonk des Amis de l'Indien²⁰⁹, qui devinrent les organes

²⁰⁵ Dans son étude de la question de « race » et de réforme du militantisme autochtone de l'époque, Lucy Maddox cite l'eugéniste Seth K. Humphrey qui déclara : « We are to be mercifully spared at least one source of racial impoverishment by the fading away of the American Indian ». Maddox, *Citizen*, 59.

²⁰⁶ Dans le texte : « If, however, the purpose is to incorporate the Indians into the national life as independent citizens, so that they may take their places as integral elements in our society, not as American Indians but as Americans, or rather as men [...] then this purpose should be not only clearly and definitely stated, but should be dominant in all matters of legislation and administration ». *ARCIA*, 1891, 4.

²⁰⁷ *ARCIA*, 1898, 8.

²⁰⁸ L'Indian Rights Association fut fondée en 1883 à Philadelphie à la suite du voyage de Herbert Welsh et Henry S. Pancoast auprès de l'Oceti Sakowin (abordé plus tôt dans la thèse). Les conditions de vie qu'ils découvrirent à l'Ouest les poussèrent à créer une organisation capable d'influer sur les politiques à Washington D.C. afin de s'assurer du bien-être des Autochtones ainsi que de leur assimilation. L'organisation étant essentiellement composée d'hommes blancs, ils ne comprirent pas que bien-être autochtone et assimilation semblaient être contradictoires. Pour plus d'informations, voir William T. Hagan, *The Indian Rights Association: The Herbert Welsh Years, 1882-1904* (Tucson: University of Arizona Press, 1985).

²⁰⁹ La même année que l'Indian Rights Association, un groupe de philanthropes de l'Est regroupés sous le nom de Friends of the Indian organisa la première rencontre d'une série de conférences annuelles au Lac Mohonk, dans l'État de New York, afin de discuter des politiques indiennes et proposer des recommandations au gouvernement fédéral. Les idées principales que le groupe d'influence soutinrent furent le morcellement des réserves, la citoyenneté étasunienne pour tous les Autochtones, et l'assimilation par l'éducation, notamment au sein des écoles d'enseignement professionnel. De par leur composition eurocentrée, les Friends of the Indian adoptèrent une position paternaliste à l'égard des Autochtones, déterminés à « faire quelque chose [des Autochtones] ». Maddox, *Citizen Indians*, 11-12.

d'influence et acteurs principaux guidant les politiques fédérales de l'époque, et qui prônèrent l'assimilation totale des Autochtones. Majoritairement composées de Blancs, ces organisations s'évertuèrent à donner voix au chapitre au « problème indien », mais participèrent malgré tout à l'invisibilisation des peuples autochtones de par leur perspective eurocentrée. Il fallut attendre le XX^e siècle pour qu'une organisation nationale par et pour les Autochtones voie le jour.

La Society of American Indians

L'idée d'une organisation militante autochtone nationale émergea dès le début du XX^e siècle, dans un contexte bouleversé par les réformes politiques et sociales de l'ère progressiste, et s'ajouta à la longue liste d'organisations réformatrices telles que la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) fondée en 1909, et qui deviendrait bientôt l'étendard de la cause africaine-américaine. En 1911, dans sa toute première déclaration d'intention, le comité directeur intérimaire de la Society of American Indians (SAI) déclara :

The time has come when the American Indian race should contribute, in a more united way, its influence and exertion with the rest of the citizens of the United States in all lines of progress and reform, and for the welfare of the Indian race in particular, and humanity in general²¹⁰.

Le vocabulaire utilisé reflétait clairement l'époque : « race », « réforme » et « progrès » furent autant de concepts que les futurs membres de la SAI tentèrent de s'approprier pour se faire une place dans les débats politiques autour du sort réservé aux Autochtones. Pour la première fois, une plateforme nationale avait pour ambition de forcer le gouvernement à inclure le point de vue autochtone dans ses délibérations et décisions quant à sa politique fédérale indienne. Le slogan même de la publication trimestrielle de la SAI, « l'honneur de la race et le bien de la nation sont primordiaux » reflétait cette recherche d'accord entre les besoins des Autochtones et les bénéfices que le pays entier pouvait en tirer. Les

²¹⁰ « The American Indian Association's Statement of Purpose », cité dans Patricia Lee Furnish, « "Aboriginally yours": The Society of American Indians and US Citizenship, 1890-1924 » (thèse de doctorat, University of Oklahoma, 2005), 58-59.

personnalités charnières de l'organisation, parmi lesquelles se trouvait le médecin dakota Charles Eastman, mettaient en avant l'idée d'une égalité totale entre les « races » et promouvaient l'assimilation comme moyen de progresser²¹¹. Néanmoins, il n'était pas question d'envisager la forme d'assimilation promue par Eastman comme étant tout à fait similaire à la définition et aux attentes que le gouvernement avançait. En effet, comme Lionel Larré le souligne dans un article intitulé « Les Amérindiens de l'ère progressiste à la reconquête de leur souveraineté intellectuelle », la stratégie qu'employèrent Eastman et d'autres de ses camarades de la SAI fut celle d'un équilibre entre préservation identitaire et intégration dans la société étasunienne. Il n'était pas question de complètement abandonner leurs cultures autochtones au profit d'une culture « dominante » étasunienne, mais de trouver un moyen de valoriser les contributions autochtones au sein de cette société étrangère²¹². Les membres de la SAI avaient alors en commun l'expérience vécue dans les pensionnats et se servirent des apprentissages obtenus dans ces établissements pour développer une certaine conscience collective autochtone²¹³. Ainsi son programme initial visa à :

promote and cooperate with all efforts looking to the advancement of the Indian in enlightenment which leave him free as a man to develop according to the natural laws of social evolution, to provide through our open conferences the means for free discussion on all subjects bearing on the welfare of the race, to present in a just light the true history of the race, to preserve its records and emulate its distinguishing virtues, to promote citizenship and to obtain the rights thereof, to establish a legal department to investigate Indian problems and to suggest and to obtain remedies, to exercise the rights to oppose any movement that may be detrimental to the race, to provide a bureau of information, including publicity and statistics²¹⁴.

Comme Lucy Maddox l'explique dans son ouvrage sur les réformes indiennes de l'ère progressiste, la rhétorique de la SAI s'inscrivait ainsi complètement dans le vocabulaire progressiste de son temps, parlant de « race », « développement », « avancement »,

²¹¹ Misiarz, « Society », 91.

²¹² Lionel Larré, « Les Amérindiens de l'ère progressiste à la reconquête de leur souveraineté intellectuelle », *IdeAs* 16, Les marges créatrices : intellectuel.le.s afro-descendant.e.s et indigènes aux Amériques, XIX-XXe siècle (2020), <https://journals.openedition.org/ideas/9026?lang=en>. Consulté le 2 octobre 2023.

²¹³ Misiarz, « Society », 92.

²¹⁴ Maddox, *Citizen*, 9.

« évolution sociale »²¹⁵. Par exemple, le militant gros ventre Paul Sleepingbear, dans un essai intitulé « Should the Indian Have a High Education? », écrivit :

It is through education that man has developed. The Caucasian, the Japanese, and even the Black Man, have developed through education, and why should it not be of benefit to the Red Man? If education has improved these races it will improve the Red race also. Therefore, we should have just as good an education as any other race in America²¹⁶.

L'éducation était envisagée comme un moyen d'évoluer, mais également d'atteindre une sorte d'égalité avec le reste de la population étasunienne. Sleepingbear faisait alors partie d'une certaine branche de la SAI, celle qui promouvait la formation académique classique qui permettrait le développement d'une élite intellectuelle autochtone. En ce sens, le militant entraînait en contradiction avec les politiques fédérales de l'époque qui visaient à généraliser l'enseignement professionnel dans les écoles « indiennes » pour, à minima, rendre les Autochtones autosuffisants. Cette reformulation des attentes et des besoins des Autochtones emprunta aux tactiques développées par W. E. B. Du Bois et l'American Negro Academy, à savoir la création d'une élite intellectuelle noire capable de guider les communautés africaines-américaines vers la réussite et d'influer sur les réformes sociales les concernant, en plus d'enseignements professionnels²¹⁷. Les *Red Progressives*, qui s'envisagèrent comme membres de cette élite intellectuelle (la majorité ayant fréquenté les pensionnats de l'Est, et certains même des universités, comme Zitkala-Sa ou Charles Eastman), mirent en avant la nécessité de s'appropriier les termes et les définitions les concernant. Il fallait que les Autochtones trouvent leur propre définition du « progrès » et capitalisent sur les nombreuses contributions de la « race » indienne à la société étasunienne, et à l'humanité en général²¹⁸. Cet alignement de rhétorique aux courants de

²¹⁵ Maddox, *Citizen*, 55.

²¹⁶ Paul Sleepingbear, « Should the Indian Have a High Education? », *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 2 (avril-juin 1913): 290.

²¹⁷ Cette idée fut notamment développée dans un essai de W. E. B. Du Bois en 1903, intitulé « The Talented Tenth », dans lequel il écrivit : « I would not deny, or for a moment seem to deny, the paramount necessity of teaching the Negro to work, and to work steadily and skillfully; or seem to depreciate in the slightest degree the important part industrial schools must play in the accomplishment of these ends, but I do say, and insist upon it, that it is industrialism drunk with its vision of success, to imagine that its own work can be accomplished without providing for the training of broadly cultured men and women to teach its own teachers, and to teach the teachers of the public schools ». W. E. B. Du Bois, « The Talented Tenth », dans *The Negro Problem*, dir. Booker T. Washington, *et al.* (1903; New York: Start Publishing LLC, 2012), Kindle.

²¹⁸ Maddox, *Citizen*, 12, 85.

pensée développés par d'autres minorités, particulièrement afro-américaine et immigrée, permit alors aux *Red Progressives* d'envisager les relations entre les Autochtones et le gouvernement dans un contexte plus large de crise identitaire et de reformulation de ce qui pouvait être étasunien.

Néanmoins, cette apparente convergence des luttes ne voulait pas dire que les situations des Autochtones, des Africains Américains, et des immigrés étaient similaires. En 1916, le président de la SAI Arthur C. Parker notait à ce propos dans son article « Problems of Race Assimilation in America » :

The status of the immigrant who came to America because he *willed to do so* and had an end in view, the status of the slave who was *forced to come* and the status of the American native who was *here*, in their initial form, all differ. It is one thing to say, "I came because I desired to rule"; it is another thing to say, "I came because I was compelled to serve": and likewise it is quite another thing to say, "I was here and this Continent was mine"²¹⁹.

Ainsi la situation unique des Autochtones impliquait de développer une réponse adaptée qui devait se concentrer sur la réforme des politiques indiennes existantes et qui ne serait pas la ségrégation totale des Africains Américains. En effet, alors que de nombreux contemporains postulaient que les Africains Américains n'avaient pas les capacités requises nécessaires pour « atteindre » le niveau des Blancs et ainsi justifiaient leur système de ségrégation, les membres de la SAI dénoncèrent cette vision raciale et déterministe en pointant du doigt le gouvernement comme responsable des écarts existants entre les Autochtones et le reste de la population. Ce fut d'ailleurs cette volonté de donner tort au déterminisme racial qui motiva l'organisation du premier rassemblement de la SAI. Fayette McKenzie, l'un de ses fondateurs, déclara à cette occasion en 1910 :

The chief reason we continue to have an Indian problem is because the public generally does not believe that the Indian is capable of education, culture, or high morality. I am therefore inviting the educated and progressive Indians of the country to meet in a National Conference in the fall of 1910²²⁰.

Cet « Indien progressiste et éduqué » dans les pensionnats s'envisageait alors comme la preuve vivante réfutant la thèse de l'Indien primitif, condamné à disparaître. Arthur C. Parker écrivit à ce propos :

²¹⁹ Arthur C. Parker, « Problems of Race Assimilation in America », *The American Indian Magazine* 4, no. 4 (octobre-décembre 1916): 295.

²²⁰ Cité dans Maddox, *Citizen*, 90.

One critic will say that the failure of the Indian to become absorbed in the national life after four centuries of civilization is proof of racial incapacity. Another will say that the fault lies with the policy of the Government, and that the Government should treat Indians exactly the same as it treats immigrants. Some critics of Indian progress will say that the Negro slave has been absorbed into civilization and lost all traits of his fathers in Africa, even though grievously handicapped. Therefore, it is asked, why has the Indian not been absorbed? [...] Though the same end is in sight, some races have a longer road to travel and more to learn than others, before the end is reached. For all the individuals in a nation to have the same form of education, the same beliefs in matters political, the same degree of culture, the same motives and like aspirations—for all to be like-minded is not possible at our present state of development²²¹.

La question n'était pas tant de savoir si les Autochtones étaient capables de progresser (John W. Converse déclara dans le journal de la SAI : « Doubt the bear can hug, doubt the deer can run, [...] but never, never, doubt the Indian can advance »²²²), mais de mettre en place un cadre propice et adapté à leur situation pour leur en donner la possibilité. En ce sens, la SAI adoptait certes une vision racisée de l'histoire, mais ses membres se démarquaient des visions fatalistes contemporaines d'une « race » vouée à l'extinction en mettant l'accent sur la responsabilité du gouvernement étasunien, à travers les politiques indiennes passées et subies par les Autochtones, dans le « problème indien ».

Les solutions qui furent promues par la SAI se développèrent autour du principe « d'ajustement » et de celui de « contribution », qui empruntaient alors tant aux politiques développées pour les populations immigrées qu'à la pensée de Du Bois. Parker, toujours, écrivit dans sa correspondance :

The Indian, no, does not need to be whitewashed or whitemanized. He needs an opportunity to develop along his own lines of individuality so far as these are consistent with modern environment. And remember we are not the bleached out devitalized enervated de-Indianized Indian or the new Indian but the same old Indian *adjusted* to modern environment²²³.

De même, Charles Eastman déclara que l'Autochtone allait « s'ajuster aux besoins de son temps, être capable d'apprécier ses avancées formidables, et apporter sa pierre à l'édifice du développement moderne des terres de ses ancêtres »²²⁴. Il n'était pas question

²²¹ Parker, « Problems », 285.

²²² John W. Converse, « The Indian's Capacity to Advance », *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (janvier-mars 1915): 16.

²²³ Cité dans Maddox, *Citizen*, 32.

²²⁴ Dans le texte : « The Indian will soon adjust himself to the requirements of the age, be able to appreciate its magnificent achievements, and contribute his mite to the modern development of the land of his ancestors ». Cité dans Maddox, *Citizen*, 135.

d'abandonner les valeurs et coutumes autochtones mais de trouver un équilibre entre deux mondes, et de permettre à ces deux mondes de converser. On était alors loin de l'assimilation promue par le gouvernement. Cet ajustement alternatif, cette contribution autochtone, nécessitait alors la collaboration entre les institutions étasuniennes et les peuples autochtones, et la SAI se présenta comme la passerelle qui permettrait de relier ces deux camps. De plus, selon la majorité des membres de la SAI, cet « ajustement » passait nécessairement par l'école, et ceux-ci virent les écoles de jour et les pensionnats comme acteurs centraux de ce développement. Ceci se refléta notamment dans l'implication de nombre d'entre eux dans une forme ou une autre d'éducation.

Parmi les *Red Progressives* d/n/lakotas, Charles Eastman et Zitkala-Sa firent l'expérience de l'enseignement, à l'Ouest et à l'Est : Eastman enseigna à l'automne 1882 à l'école de jour de Flandreau, et Zitkala-Sa enseigna à White's et à Carlisle avant de revenir dans le Dakota du Sud à Crow Creek. Tous deux eurent en commun d'enseigner dans les écoles mêmes qu'ils avaient fréquentées en tant qu'élèves. Au sein de ces établissements, ils développèrent alors une position ambivalente en tant que résultat et instigateurs du processus d'assimilation par l'éducation, et le contenu des cours qu'ils donnèrent refléta à n'en pas douter l'idée « d'ajustement » et de « contribution » qu'ils allaient par la suite promouvoir au sein de la SAI²²⁵. Par exemple, et bien que Charles Eastman commentât peu sa brève expérience à l'école de jour de Flandreau car il repartit rapidement à l'Est terminer ses études de médecine, l'auteur mentionna le fait qu'il continua à donner des cours, ponctuellement, une fois à Boston :

I was asked by Mrs. Hemenway to give one of a course of eight historical lectures to the high school boys and girls. My subject was the French and Indian wars, especially the conspiracy of Pontiac. I had studied this period minutely and spoke for an hour and a quarter without any manuscript²²⁶.

Il est impossible de savoir exactement comment Eastman aborda la guerre de Sept Ans avec sa classe, mais les œuvres historiques disponibles à l'époque permettent néanmoins de se faire une idée des influences qu'il put mobiliser pour développer sa pensée. Par exemple, Eastman aurait pu lire *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War after the*

²²⁵ Anchordoqui, « Regards croisés », 103.

²²⁶ Eastman, *Deep Woods*, 72.

Conquest of Canada (1851) de Francis Parkman, figure d'autorité à son époque. Tout comme ses contemporains, Parkman adopta une vision ethnocentrée et stéréotypée des Autochtones, représentant par exemple Pontiac en « sauvage à l'intelligence plus développée que ceux qui l'entourent, mais partageant leurs passions et préjugés, leur violence et leur perfidie »²²⁷. Les cours proposés par Eastman furent certainement influencés par les écrits de Parkman et de ses contemporains. Cependant, dans certains de ses écrits ultérieurs, il est également possible de déceler quelques nuances qui démarquèrent Eastman de ses contemporains. Il écrivit en 1915 dans « The Indian's Gift to the Nation » :

In the French and Indian wars, there is abundant evidence that both armies depended largely upon the natives, and that when they failed to take the advice of their savage allies they generally met with disaster. This advice was valuable, not only because the Indians knew the country, but because their strategy was of a high order²²⁸.

Ici, l'auteur décrit les nations autochtones comme des alliés indispensables et non plus comme des objets passifs et inconséquents de l'histoire étasunienne. En accord avec son idée d'ajustement à la société étasunienne, Eastman présenta une volonté de promouvoir les contributions autochtones, et cette prise de position marqua un renversement conséquent de focale de l'historiographie étasunienne dominante qui invisibilisait les contributions déterminantes des Autochtones²²⁹.

De son côté, Zitkala-Sa présenta un profil plus radical qu'Eastman et que la majorité des membres de la SAI. Alors que la SAI prônait une sorte de *middle ground* entre la ségrégation/conservation et l'ajustement, l'auteure dakota opta pour un discours plus critique des politiques d'assimilation du gouvernement fédéral, en particulier en matière d'éducation. Elle fut d'abord enseignante à la White's Institute au début des années 1890 avant de reprendre ses études à Earlham College²³⁰, puis d'être engagée à Carlisle en 1897. Là-bas, elle fut envoyée à Yankton, sur sa réserve, pour recruter de

²²⁷ Dans le texte : « a thorough savage, with a wider range of intellect than those around him, but sharing all their passions and prejudices, their fierceness and treachery ». Francis Parkman, *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War After the Conquest of Canada* (1851; Gutenberg, 2012), 137.

²²⁸ Charles Eastman, « The Indians' Gift to the Nation », *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (1915): 19.

²²⁹ Anchordoqui, « Regards croisés », 105.

²³⁰ Tadeusz Lewandowski, *Red Bird, Red Power: The Life and Legacy of Zitkala-Sa* (Norman: University of Oklahoma Press, 2016), chap. 1, Kindle.

nouveaux élèves, mais fut choquée par la dégradation du niveau de vie depuis son départ et développa un avis très critique des politiques fédérales en place. Elle développa d'abord un cours intitulé « The Achievements of the Red and White Races Compared » dans lequel elle proposa à ses élèves de comprendre les conflits allochtones-autochtones, non pas d'un point de vue centré sur les réussites des Blancs face aux échecs des peuples autochtones mais d'évaluer les relations et contributions des uns et des autres sur un pied d'égalité. De plus, elle proposa un débat autour de la question « le traitement des Indiens par les premiers colons a-t-il oui ou non poussé le Roi Phillip à la guerre ? »²³¹. Ses critiques lui valurent d'être renvoyée de l'établissement et s'en suivit la publication de nombreux articles dans *The Atlantic Monthly* critiquant ouvertement Carlisle, Pratt et ses pratiques²³². Dans ses textes, elle décrivit sa chambre au pensionnat comme une « petite prison aux murs blancs » et qualifia ses collègues « [d']hommes aux faibles capacités »²³³. A ces provocations, Pratt répondit dans le journal de Carlisle, *The Red Man* :

Nothing is good enough for her. She is utterly unthankful for all that has been done for her by the pale faces, which in her case is considerable. It would be doing injustice to the Indian race whose blood she partly shares to accept the picture she has drawn of herself as the true picture of all Indian girls. They average far better²³⁴.

Ce à quoi elle répondit l'année d'après, dans une correspondance privée avec Carlos Montezuma, militant yavapai-apache de la SAI :

Until Colonel Pratt actively interests himself in giving college education to Indians I cannot say his making them slaves to the plow is nothing other than drudgery! And drudgery is hell—not civilization! If Carlisle expects the Indian to adapt himself perfectly to 'civilized' life in a century he must admit that the Indian has powers which entitle him to a name better than Primitive²³⁵!

Zitkala-Sa était particulièrement critique de la politique d'assimilation par l'éducation du gouvernement fédéral qui cantonnait les élèves autochtones à des métiers aux faibles perspectives d'élévation économique. Elle accusa ainsi Pratt, et le système de pensionnats d'enseignement professionnel dans son ensemble, de maintenir les Autochtones dans la

²³¹ Dans le texte : « whether or not the treatment of the Indians by the early settlers caused King Phillip to make war? ». Lewandowski, *Red Bird*, chap. 2.

²³² Particulièrement dans les articles intitulés « The School Days of an Indian Girl » et « An Indian Teacher among Indians », qui deviendront plus tard des chapitres de son autobiographie *American Indian Stories*.

²³³ Dans le texte : « small white-walled prison » et « I was ready to curse men of small capacity for being the dwarfs their God had made them ». Zitkala-Sa, *American Indian Stories*, chap. 3.

²³⁴ Lewandowski, *Red Bird*, chap. 3.

²³⁵ Lewandowski, *Red Bird*, chap. 3.

pauvreté, et ainsi s’aligna avec les idées mises en avant par Sleepingbear. Néanmoins, cette vision n’était pas partagée par tous les membres de la SAI, comme Eastman ou bien Montezuma qui croyaient encore aux possibles bienfaits d’une éducation occidentale²³⁶. Très vite, Zitkala-Sa quitta ainsi l’Est pour s’installer à Crow Creek en tant qu’enseignante à l’école de jour. Là-bas, elle continua de critiquer le système scolaire « indien ». Dans son essai « Why I am a Pagan », elle décrivit les savoirs enseignés dans ces écoles comme un « dogme » auquel elle préférait « [ses] excursions dans les jardins naturels où la voix du Grand Esprit s’entend dans le gazouillement des oiseaux, le clapotis des grandes eaux, et la respiration douce des fleurs »²³⁷. Elle dénonçait ainsi le « dogme » chrétien et présentait les savoirs autochtones comme supérieurs, du moins pour elle²³⁸. Il est ici possible de discerner les caractéristiques d’une éducation d/n/lakota dans l’éloge du principe de relationnalité (*mitakuye oyasin*) que Zitkala-Sa dressa, lui permettant par la même occasion de rejeter l’éducation étasunienne qu’elle reçut.

Dans une moindre mesure, ce basculement se retrouvait également dans les écrits d’Eastman vers la fin de sa vie, mais Zitkala-Sa représenta un militantisme plus radical basé sur l’idée d’indépendance et de liberté de son peuple. Elle écrivit : « I am restless with the query “What shall I teach, where shall I begin, in order to restore the Reservation Indian to his native independence?” »²³⁹. À travers leurs écrits et leurs vies, les deux auteurs pensèrent différemment l’éducation et les modalités de lutte qui s’offraient à eux, mais ils se retrouvèrent néanmoins dans la nécessité d’inculquer aux enfants un certain degré de culture traditionnelle ainsi que d’éduquer les Allochtones aux savoirs d/n/lakotas, comme Charles Eastman l’écrivait alors :

My chief object has been, not to entertain, but to present the American Indian in his true character before Americans. The barbarous and atrocious character commonly attributed to him has dated from the transition period, when the strong drink, powerful temptations,

²³⁶ Lewandowski, *Red Bird*, chap. 3; Anchordoqui, « Regards croisés », 109.

²³⁷ Dans le texte : « A wee child toddling in a wonder world, I prefer to their dogma my excursions into the natural gardens where the voice of the Great Spirit is heard in the twittering of birds, the rippling of mighty waters, and the sweet breathing of flowers. If this is Paganism, then at present, at least, I am a Pagan ». Zitkala-Sa, « Why I am a Pagan », *The Atlantic Monthly* 90 (1902): 803.

²³⁸ Anchordoqui, « Regards croisés », 109.

²³⁹ Lewandowski, *Red Bird*, chap. 7.

and commercialism of the white man led to deep demoralization. Really it was a campaign of education on the Indian and his true place in American history²⁴⁰. Il était alors question d'accompagner son peuple dans un « ajustement » qui lui semblait nécessaire pour sa survie. Ainsi, Eastman usa de son éducation au sein des institutions fédérales « indiennes » pour défendre la cause autochtone à sa manière au niveau national.

2. Transfert aux écoles publiques

Cette période de transition entre deux siècles et différentes approches du « problème indien » se traduisit également dans le vocabulaire qui fut utilisé pour parler du système fédéral d'écoles « indiennes ». Par exemple, le commissaire Thomas J. Morgan déclara :

The circumstances that justify and require the establishment and maintenance for a time of industrial schools, in which Indian youth may be trained for self-support, are exceptional and transitory, and in the very nature of the case will pass away²⁴¹.

Le système d'éducation « indienne » n'était plus voué à perdurer et servait, pour un temps, de préparation aux écoles publiques des États, notamment sous la gouvernance du commissaire Morgan²⁴².

L'école publique, au tournant du XX^e siècle, était elle aussi en pleine transition. L'industrialisation du pays, l'urbanisation, les réformes progressistes qui furent adoptées à cette période transformèrent profondément le système d'éducation publique auquel les acteurs de l'éducation « indienne » souhaitaient à présent intégrer les élèves autochtones. Les idées et initiatives progressistes qui circulèrent alors autour de l'éducation publique étaient les suivantes : transformation du contrôle politique des écoles et des philosophies d'éducation, innovations sur les programmes et pratiques pédagogiques, lien entre éducation et professionnalisation, et management scientifique de l'administration de l'éducation²⁴³. Le but était alors d'étendre les fonctions de l'éducation publique au plus

²⁴⁰ Eastman, *Deep Woods*, 187.

²⁴¹ *ARCIA*, 1891, 7.

²⁴² Adams précisa dans son ouvrage : « Morgan's long-term objective was to bring the emerging Indian school system into closer alignment with the nation's public school system ». Adams, *Extinction*, 62.

²⁴³ Wayne J. Urban et Jennings L. Wagoner Jr., *American Education: A History*, 5^e éd. (New York: Routledge, 2014), 179.

grand nombre²⁴⁴. En effet, l'urbanisation, l'arrivée massive d'immigrés, et le vote de lois visant à obliger les enfants à fréquenter les écoles publiques durant cette période résultèrent en une augmentation exponentielle du nombre d'élèves, particulièrement dans les écoles situées dans les grandes villes. Ceci eut pour conséquence de mettre l'éducation au centre des préoccupations de la population, et d'engendrer ainsi un mouvement de réforme important. Wayne J. Urban et Jennings L. Wagoner Jr. identifient alors deux tendances qui se développèrent durant cette période, à savoir la centralisation des écoles et la différenciation des programmes²⁴⁵. Dans le premier cas, ceci se traduisit par le transfert d'autorité des écoles individuelles (ou de quartier) aux districts, dans les mains de professionnels de l'administration scolaire ; dans le deuxième cas, l'adoption de programmes différenciés transforma les fondements sur lesquels reposaient les enseignements dans les *common schools*, à savoir des programmes uniformes à travers le pays. Urban et Wagoner écrivent à ce sujet :

One reason for the change in curriculum was a distinct change in the purpose of education. As just noted, the common elementary curriculum was based on a notion of schooling that saw its fundamental purpose as moral. Politically, this translated into citizenship education for a polity of equals. A common curriculum, then, had the goal of equalizing students as moral and political actors. All deserved, and needed, to be developed into good citizens with proper American values.

Differentiation, however, reflected a new, largely economic, purpose for education. The differentiated curriculum was an attempt to accommodate the differentiated economic roles that students would play in their later lives. Politically, differentiation was justified by the notion that the system provided equal opportunity for all students to develop to the fullest of their abilities. This change in the guiding purpose of schooling from moral virtue to economic betterment was a fundamental shift that occurred in the progressive era of American education²⁴⁶.

La visée de l'éducation semblait alors devenir toute autre et s'éloigner des considérations morales des années précédentes pour prendre en compte la réussite économique des élèves dans une société moderne industrialisée.

Ainsi, les programmes furent organisés entre programmes académiques, programmes techniques/professionnels, et programmes tournés vers le commerce. Néanmoins, ces trois catégories ne s'adressèrent pas aux mêmes populations : le

²⁴⁴ Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957* (New York: Random House, 1961), 226–228.

²⁴⁵ Urban et Wagoner, *American Education*, 179.

²⁴⁶ Urban et Wagoner, *American Education*, 184.

programme académique attira plus les élèves issus de familles aisées alors que les programmes professionnels concernaient principalement les classes populaires, les immigrés, les Noirs et, sans surprise, les Autochtones²⁴⁷. Les programmes appliqués dans les écoles « indiennes » au début du XX^e siècle correspondaient principalement aux programmes appliqués dans les écoles publiques²⁴⁸. Au Dakota du Sud, certaines écoles s’alignaient sur les objectifs scolaires de l’État pour s’assurer que leurs élèves pourraient, s’ils le souhaitaient, rejoindre les lycées publics environnants²⁴⁹. Dans tous les cas, les premières décennies du XX^e siècle furent marquées par le démantèlement progressif du système fédéral d’éducation en faveur de l’instruction publique d’État. Par exemple, en 1911, le BIA commença à refuser l’inscription à tous les enfants considérés comme « manquant d’une quantité perceptible de sang indien, ou qui ont accès à des écoles publiques près de chez eux »²⁵⁰.

En fait, les premiers efforts faits pour placer les enfants autochtones dans les écoles publiques (particulièrement ceux vivant en dehors des réserves) avaient été entrepris au début des années 1890 avec la mise en place de contrats entre le gouvernement fédéral et des districts scolaires volontaires. Ces contrats de dix dollars par élève par trimestre avaient pour but de remplacer les contrats passés avec les missions religieuses, ceux-ci étant voués à disparaître dix ans plus tard. Ainsi, les premiers contrats signés en 1891 concernèrent une centaine d’enfants²⁵¹, avant d’atteindre 268 enfants (dont 12 D/N/Lakotas envoyés dans l’école publique du comté de Stanley au Dakota du Sud)²⁵².

Dans ces années-là, le BIA concentra donc ses efforts dans « ‘l’absorption’ de [la] jeune population indienne dans [le] système scolaire, ainsi que dans [le] régime civil », précisant que « tous les efforts doivent être entrepris, par pression ou persuasion, pour

²⁴⁷ Urban et Wagoner, *American Education*, 187.

²⁴⁸ « The course of instruction in these schools is limited to that usually taught in the common schools of the country ». *ARCIA*, 1900, 13.

²⁴⁹ Ce fut notamment le cas du pensionnat « indien » de Rapid City. Riney, *Rapid City*, 84.

²⁵⁰ *ARCIA*, 1911, 27.

²⁵¹ *ARCIA*, 1891, 71.

²⁵² *ARCIA*, 1893, 17. Le contrat avec le comté de Stanley fut rapidement abandonné pour être ensuite rétabli en 1901. Voir *ARCIA*, 1901, 26.

augmenter le nombre d'élèves indiens dans les écoles publiques »²⁵³. Ce transfert était motivé, bien sûr, par des intérêts économiques : il revenait moins cher au gouvernement fédéral d'envoyer les Autochtones dans les écoles publiques, financées par les États fédérés, et moyennant une participation financière moindre, que de maintenir des établissements réservés aux Autochtones et engager du personnel adéquat. Néanmoins, justifier cette démarche seulement par l'économie ne suffisait pas, et les acteurs de l'éducation « indienne » s'évertuèrent alors à présenter cette absorption comme étant bénéfique, tant pour les Autochtones que pour la nation entière :

If States and counties would interest themselves in this method of providing against the raising of ignorant young heathen in their midst, it would be vastly to their advantage. The ultimate economy of education needs no argument in this country. States are ready enough to accept Government assistance in the way of school lands, allowances for their agricultural colleges, etc., and there is no reason why they should not avail themselves of the \$12,50 per pupil per quarter (average attendance) offered by the Government for the education of Indians in their common schools²⁵⁴.

Outre cet intérêt pécunier, les acteurs de l'éducation « indienne » considéraient également que les États fédérés étaient en première ligne des réussites ou des échecs des politiques éducatives indiennes car ils partageaient (de façon très inégale) l'espace avec les Autochtones. Il semblait alors tout à fait pertinent qu'ils soient impliqués dans ce processus, bien que cette logique allât à l'encontre du principe de responsabilité fiduciaire du gouvernement fédéral envers les nations autochtones souveraines. Néanmoins, et comme vu précédemment, la reconnaissance de la souveraineté autochtone dans la société dominante s'étiola rapidement au tournant du XX^e siècle, et l'on considéra le « problème indien » plus comme un fardeau que comme un devoir. Ainsi, les trente premières années du XX^e siècle furent marquées par une augmentation considérable du nombre d'élèves autochtones dans les écoles publiques, augmentation qui ne cessa de s'accroître par la suite. Alors qu'à la fin du XIX^e siècle, on ne comptait que quelques centaines d'élèves

²⁵³ Dans le texte : « the ultimate end of « absorbing » our small Indian population into our school system, as well as our civil polity, must be kept constantly in view and every effort made, by pressure and persuasion, to increase the attendance of Indian pupils at public schools ». *ARCIA*, 1894, 14.

²⁵⁴ *ARCIA*, 1893, 17.

inscrits dans des écoles publiques, en 1930, sur les 90 % des enfants autochtones scolarisés, la moitié d'entre eux fréquentait une école publique (d'État)²⁵⁵.

« *The trysting place in the winning of the race* » : *L'école publique du Dakota du Sud et les D/N/Lakotas*

À la fin du XIX^e siècle et encore au début du XX^e siècle au Dakota du Sud, l'école restait le centre communautaire de nombreux villages reculés des Grandes Plaines où les migrants étasuniens et immigrants européens pouvaient espérer s'acculturer²⁵⁶. A cette époque, les écoles pouvaient jouer ce rôle car il n'existait pas encore, à proprement parler, de système éducatif national, comme Diane Ravitch le souligne :

At century's end, there was no American educational "system." There were thousands of district schools, hundreds of colleges and universities, and scores of normal schools that trained teachers. The federal bureau of education, headed by a U.S. commissioner of education, had no control over local schools; its sole function was to collect information about the condition and progress of education. Education was very much a local matter, controlled by lay school boards made up of businessmen, civic leaders, and parents. State education agencies were weak, small, and insignificant; each state had a department of education, but its few employees had little or no power over local school districts²⁵⁷.

Alors qu'au tournant du siècle, presque toutes les communautés installées de colons jouissaient d'une école de niveau élémentaire, les établissements d'enseignement secondaire restaient majoritairement réservés pour les centres urbains. Ceci était principalement dû à l'évolution de la société et d'une économie basée sur l'agriculture qui laissa place à l'industrie puis au commerce : les ouvriers et employés eurent besoin d'une éducation plus soutenue, plus variée, pour répondre à la demande du marché²⁵⁸. En zone rurale, les fameuses *one-room schools* laissèrent progressivement la place à de plus grands établissements, notamment grâce au mouvement de standardisation et d'expansion de l'école publique qui se développa dans ces années-là. A travers le pays, des milliers de

²⁵⁵ Margaret Connell Szasz, *Education and the American Indian: The Road to Self-Determination since 1928* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1999), 2.

²⁵⁶ Mark Elliot et Melissa Dirr, *Schools in South Dakota: an Educational Development* (Pierre: South Dakota State Historic Preservation Office, 1998), 1.

²⁵⁷ Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York: Simon and Schuster, 2000), 20.

²⁵⁸ Ravitch, *Left Back*, 25.

nouveaux établissements furent construits, en particulier dans les villes, et c'est à cette époque que se développa une bureaucratie importante censée uniformiser les pratiques au sein des administrations et réduire le poids étouffant que la politique partisane faisait peser sur les établissements scolaires²⁵⁹. Selon les progressistes qui furent à l'origine d'une telle réforme, il était nécessaire de créer un système contrôlé par des experts qui puisse offrir l'opportunité de réussir à tous les élèves quelle que soit leur situation financière²⁶⁰.

Ravitch note à ce propos :

In education, the progressive movement had numerous, related aims: It sought to make the schools more practical and realistic. It sought to introduce humane methods of teaching, recognition that students learn in different ways, and attention to the health of children. It sought to commit the schools more to social welfare than to academic studies. The progressive education movement wanted to make education into a profession. It wanted to curb the influence of laymen, especially in poor and immigrant neighborhoods, in decision making about the schools. Toward these ends, progressive reformers created centralized school bureaucracies and civil service systems in urban districts that minimized lay participation in education policy²⁶¹.

En effet, particulièrement dans le Midwest et dans l'Ouest, les écoles rurales souffraient de financements aléatoires, d'un manque de personnel qualifié, et d'opportunités de socialisation limitées : l'isolement géographique de ces institutions et les enseignements plus que rudimentaires qu'elles proposaient n'offraient pas de perspective d'avenir aux élèves en dehors de leur propre communauté. Ainsi, les réformes progressistes de l'époque se concentrèrent sur des politiques de standardisation de l'éducation, et plus tard de regroupement d'écoles (*consolidation*) afin de pallier ces problèmes.

De plus, la période fut marquée par de nombreux débats concernant la visée de l'éducation publique. Deux visions se firent face, à savoir l'idée d'une éducation utile de Herbert Spencer et celle de la connaissance pour l'intelligence générale de Lester Frank Ward. De son côté, Herbert Spencer postula que le but de l'éducation était de préparer des enfants à la vie en société, que chaque discipline enseignée à l'école devait être jugée selon son utilité dans le futur²⁶². De plus, Spencer était influencé par l'une des premières théories du darwinisme social qui postulait l'idée de « lutte pour la vie » (*survival of the*

²⁵⁹ Diane Ravitch, *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack: the Schools* (New York: Basic Books, 1978), 53.

²⁶⁰ Ravitch, *Left Back*, 19.

²⁶¹ Ravitch, *Left Back*, 54.

²⁶² Ravitch, *Left Back*, 27.

fittest) entre les hommes et il se montra très critique de l'influence du gouvernement dans l'éducation publique. Se dessine ici une possible inspiration pour les acteurs de l'éducation « indienne » de l'époque qui envisagèrent l'éducation comme un moyen pour les Autochtones de devenir autonomes et, surtout, utiles à la société étasunienne, et qui se tournèrent vers les États et collectivités locales pour gérer l'éducation des Autochtones plutôt que vers le gouvernement fédéral. Bien que l'impact des idées de Spencer aux États-Unis ait été immense, il fut opposé à une autre philosophie d'éducation : celle de Lester Frank Ward qui misa plutôt sur l'intervention du gouvernement dans les affaires sociales du pays. Ravitch note à son endroit :

The main purpose of education, Ward argued, was to equalize society by diffusing knowledge and what he called "directive intelligence" to all. He literally believed that knowledge was power. He considered education "the great panacea" and insisted that access to knowledge was the key to all social progress²⁶³.

Ainsi Ward adopta une vision égalitariste de l'éducation, postulant que les enfants issus de toute classes ou « races » étaient dotés d'intelligence et capables d'être instruits de la même manière. Ses idées inspirèrent alors les architectes de l'éducation publique à uniformiser les pratiques d'instruction et à mettre en place des lois obligeant les élèves à fréquenter les écoles publiques, comme ce fut le cas pour les Autochtones au Dakota en 1913²⁶⁴.

Les idées de Spencer et de Ward, bien que fondamentalement différentes quant à l'implication de l'État dans l'éducation, inspirèrent les progressistes du début du XX^e siècle à réformer l'éducation. En effet, les approches différentes que les deux philosophes proposèrent se retrouvèrent dans l'idée que, d'une manière ou d'une autre, l'éducation se devait d'être un moyen de réforme sociale. John Dewey, reconnu comme le père de l'éducation progressiste, en résuma les caractéristiques principales en 1897, à savoir : la prise en compte de la vie sociale de l'élève dans son apprentissage à travers l'éducation par l'expérience, la création d'une vie communautaire miniature au sein de l'école, l'accent porté sur la résolution de problèmes. Ravitch écrit à propos de Dewey :

Dewey's writings encouraged those who thought that education could be made into a science; those who wanted to create child-centered schools based on the interests of

²⁶³ Ravitch, *Left Back*, 29.

²⁶⁴ Ce point est traité plus loin dans la thèse.

children rather than subject matter; those who believed that learning by doing was more valuable than learning from books; those who expected vocational and industrial education to train poor and minority children for their future jobs; and those who wanted the schools to serve as an instrument to improve society. These disparate, sometimes discordant, ideas had been discussed for years, but Dewey's intellectual eminence certified them as the dominant doctrines in the new professional schools of pedagogy²⁶⁵.

Certaines des propositions ainsi faites différaient radicalement des pratiques en place dans les écoles publiques du pays, notamment en ce qui concernait les méthodes d'apprentissage des élèves. En effet, comme vu précédemment, les écoles étasuniennes, et par extension les écoles « indiennes » pratiquaient la mémorisation comme manière d'apprendre, notamment en histoire. Les progressistes, entre autres guidés par Dewey, proposèrent un apprentissage basé sur l'expérience, et ainsi soutinrent les initiatives d'enseignement technique, particulièrement dans les écoles publiques qui brassaient des populations issues de la classe ouvrière ou minoritaires²⁶⁶.

Il est facile de comprendre comment les idées progressistes purent se confondre avec les ambitions des acteurs de l'éducation « indienne » de l'époque. Alors que les premiers prônaient l'utilité de l'éducation pour le bien et l'harmonie de la société dans son ensemble, les seconds envisageaient l'éducation « indienne » comme un moyen d'intégrer rapidement les Autochtones à cette société. Au Dakota du Sud, la mise en place des philosophies d'éducation progressistes se fit lentement et de manière inégale. Ainsi, en 1907, l'assemblée législative du Dakota adopta des normes particulières pour la construction d'écoles permettant l'ajout de classes d'enseignement professionnel et technique, une cuisine, une bibliothèque, un auditorium et un gymnase pour créer l'environnement communautaire si cher à Dewey, ainsi que la distribution gratuite de manuels scolaires pour offrir accès au savoir à tous les élèves, qu'importe leur situation financière²⁶⁷.

En effet, l'instruction dans ces écoles se concentrait encore autour des manuels, et les enseignants organisaient des lectures et récitations en guise d'apprentissage²⁶⁸. Parmi ces manuels circulaient des ouvrages tels que *Primary History of the United States* de John

²⁶⁵ Ravitch, *Left Back*, 59.

²⁶⁶ Ravitch, *Left Back*, 59.

²⁶⁷ Elliot et Dirr, *Schools*, 5; Schell, *South Dakota*, 261.

²⁶⁸ Riney, *Rapid City*, 77-78.

B. McMaster²⁶⁹. Ces manuels offraient alors une vision très eurocentrée de l'histoire étasunienne, et en particulier de la « conquête de l'Ouest ». McMaster décrivait une terre « peu habitée » et des « Indiens » aux techniques de combat considérées « déshonorantes » : « to their minds it was the height of folly to kill an enemy at the risk of their own lives, when they might shoot the foe from behind a tree [...] or at the dead of night rouse their sleeping victims with the hideous war whoop and kill them in cold blood »²⁷⁰. Ces images, typiques des premières descriptions des Autochtones peuplant la côte est des siècles précédents, s'appliquèrent également aux Dakotas, lorsque McMaster décrivit la Guerre du Minnesota : « The Sioux (1862) rose in Minnesota and began *the most horrid massacre* the country had known since colonial days. They were put down, but the discovery of gold in the Sioux reservation in Montana (1866) aroused Red Cloud, and another war followed »²⁷¹. La référence aux « *colonial days* » rappelait alors au lecteur les descriptions des sauvages sanguinaires des pages précédentes, et aucune mention n'y était faite des raisons de l'insurrection, ni même du fait que la répression fut telle qu'elle représente, encore aujourd'hui, la plus importante exécution de masse de l'histoire étasunienne. Les Autochtones y étaient représentés comme responsables du carnage, tant au Minnesota qu'au Montana, effaçant toute possible culpabilité étasunienne. En ce sens, les écrits de McMaster ne différaient pas vraiment des manuels des décennies précédentes, ressassant sans cesse les mêmes descriptions racistes et colonialistes des Autochtones. C'est à ce genre de descriptions que les élèves du Dakota du Sud furent confrontés dans les années 1910, Autochtones comme Allochtones. Encore et toujours, le roman national véhiculait une image négative des Autochtones pour mettre en lumière les « exploits » des colons. Au Dakota du Sud, sur les terres mêmes où bon nombre de ces disputes eurent lieu, raconter l'histoire du point de vue des vainqueurs était d'autant plus important que cela permettait de légitimer la présence coloniale sur le

²⁶⁹ Cité dans les fournitures envoyées à l'ouest dans le rapport annuel du Département de l'Intérieur de 1915. *Reports of the Department of the Interior, For the Fiscal Year Ended June 30, 1915*, vol. II (Washington: Government Printing Office, 1916), 237.

²⁷⁰ John B. McMaster, *Primary History of the United States* (New York: American Books and Co., 1901), 16, 20.

²⁷¹ McMaster, *History*, 227.

territoire, et d'unifier la population euro-étasunienne autour d'une histoire, d'une culture américaine commune.

Les premiers programmes scolaires développés à l'échelle de l'État furent établis dans les années 1870 et ne s'appliquaient que sur recommandation et qu'aux écoles rurales et aux quelques lycées qui se trouvaient dans l'État. Systématiquement, l'histoire ne concernait que les classes « avancées » et restait une approche générale de l'histoire occidentale, sans bornage géographique spécifique²⁷². En 1892, le Département d'Instruction Publique recommandait l'enseignement de l'histoire générale en Seconde et celle de l'Angleterre en Première mais ne proposait pas encore d'enseignement spécifique de l'histoire étasunienne²⁷³. Quelques décennies plus tard, en 1914, l'histoire étasunienne devint une unité « constante » dans les programmes scolaires²⁷⁴. Cette évolution allait de pair avec la mise en place, au Dakota, de programmes « d'Américanisation » : instruction de la langue anglaise obligatoire, cours du soir pour allophones...²⁷⁵ Dans la région, en particulier, les vagues d'immigration venues d'Europe de l'Est, et notamment de pays germanophones, poussèrent les autorités à redoubler d'effort dans leur quête d'uniformité linguistique et culturelle, en particulier à l'aube de la Première Guerre mondiale.

Parallèlement à cette quête d'uniformité, les réformateurs de l'éducation du Dakota se tournèrent également vers les Autochtones quand, entre 1907 et 1913, l'État rendit d'abord l'école publique obligatoire pour tous les élèves autochtones bénéficiant d'un financement fédéral, puis pour tous les élèves autochtones sans distinction en 1913 (sous réserve de ne pas être déjà inscrit dans une école fédérale)²⁷⁶. Ces mesures correspondaient à un mouvement d'ampleur nationale visant à désintégrer les sociétés autochtones et à les intégrer au tissu social et économique étasunien. En 1934, le vote du *Johnson-O'Malley Act* alla dans ce sens en offrant aux États des financements visant à

²⁷² Ludeman, « Public Education », 463.

²⁷³ State of South Dakota, *First Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, 1892* (Pierre: Carter Publishing Co, 1892), 28.

²⁷⁴ State of South Dakota, *Twelfth Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1912—June 30, 1914* (Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1914), 121.

²⁷⁵ Elliot et Dirr, *Schools*, 26.

²⁷⁶ *Act Compelling the Attendance of Indian Children at Schools when Tuition, Lodging and Board are Furnished at the Expense of the United States*, H.B. 136, Session Laws of the State of South Dakota, Tenth Session (1907); Elliot et Dirr, *Schools*, 27.

couvrir les dépenses de l'État en matière de service publics proposés à leurs populations autochtones. En ce qui concerne l'éducation, ceci se refléta dans la volonté de financer des programmes spécifiquement destinés à la réussite des élèves autochtones dans les écoles publiques, mais bon nombre d'établissements basculèrent ces financements vers l'entretien général de l'école.

La construction d'écoles publiques d'État sur les réserves était une conséquence directe de la fragmentation des terres autochtones prévue par le *Dawes Act*. Plus des terres étaient disponibles à l'achat pour les colons étasuniens, plus la nécessité de construire des écoles dans ces communautés se faisait pressante. En 1914, le commissaire des affaires indiennes Cato Sells notait à ce propos : « This process of disintegration of the Indian reservations is a splendid example of the elimination of the Indian as a distinct problem, either for the Federal or the State governments. [...] The public schools are the trysting place in the winning of the race »²⁷⁷. Une fois encore, l'école était placée au centre de la réussite de l'entreprise coloniale.

La visée de l'instruction dans ces écoles différait quelque peu de celle des écoles du BIA et des écoles privées missionnaires car il ne s'agissait plus d'imposer le savoir occidental aux Autochtones chez eux, mais de les immerger complètement dans une culture étrangère, de prôner l'harmonisation et finalement, le déracinement. Les enseignements n'étaient plus pensés spécifiquement pour les élèves autochtones, et les possibilités infimes d'offrir des espaces d'expression de la différence culturelle qui pouvaient s'établir dans les écoles fédérales et missionnaires furent réduites à néant dans les écoles publiques d'État. Par exemple, dans son étude des écoles rurales étasuniennes, Andrew Gulliford note à propos de l'expérience d'élèves lakotas : « the children learned well. However, all the textbooks described scenes and situations utterly foreign to their culture »²⁷⁸. Comme vu précédemment, les manuels scolaires utilisés dans les écoles du pays (fédérales, missionnaires, ou publiques d'État) se concentraient sur une narration très ethnocentrée des événements constitutifs de l'histoire étasunienne. De manière générale, les manuels scolaires d'histoire étasunienne restaient très conservateurs, d'autant plus

²⁷⁷ *ARCIA*, 1914, 7.

²⁷⁸ Andrew Gulliford, *America's Country Schools* (Niwot: University Press of Colorado, 1996), 100.

dans les années 1910-1920 quand les grandes maisons d'édition prirent le contrôle des contenus, et ce malgré les évolutions historiographiques de l'époque. Joseph Moreau, dans *Schoolbook Nation*, parle de « *managed texts* » et cite James Harvey Robinson, conseiller historique pour la grande maison d'édition Ginn & Company : « no publishers of text-books for the schools would venture to permit a writer to give children the best and most authoritative knowledge that we have today »²⁷⁹. Ceci se ressentait à la lecture de certains manuels en circulation au Dakota du Sud à cette époque, comme chez McMaster, ainsi que dans les recommandations annuelles des surintendants de l'instruction publique de l'État. Par exemple, on pouvait lire dans le rapport de 1914 : « the pupils should be made to see American history is really an extension of English history under modified forms and under a new environment », plaçant l'emphase sur la nature coloniale et ethnocentrée de l'histoire étasunienne²⁸⁰.

Il est ainsi facile d'imaginer le malaise des élèves autochtones dont l'histoire les plaçait principalement en butte aux ambitions coloniales occidentales. L'histoire devait être appréhendée comme le récit de la continuité de l'ambition coloniale auxquels ils étaient soumis, et de ce fait, elle représentait un moyen supplémentaire d'asseoir la légitimité du discours et de l'entreprise colonialiste. Ceci se manifestait également dans le vocabulaire utilisé dans les programmes scolaires de l'État de l'époque : « découverte », « exploration », « expansion » et « migration » au lieu de « colonisation » ou « invasion », les combats entre puissances européennes excluant du récit les contributions autochtones, et un récit débutant avec la colonisation, mettant de côté presque totalement l'époque pré-coloniale, niant ainsi l'importance des sociétés et cultures autochtones dans le façonnement des États-Unis²⁸¹. Dans les manuels, le même constat s'imposa. On retrouvait, dans *A History of the United States for Schools* d'Andrew McLaughlin et Claude Halstead Van Tyne, l'idée d'un continent peu peuplé au début de la colonisation

²⁷⁹ Moreau, *Schoolbook*, 218.

²⁸⁰ State of South Dakota, *Twelfth Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1912—June 30, 1914* (Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1914), 130.

²⁸¹ On pouvait d'ailleurs lire dans le rapport de 1914 : « Emphasis should be placed upon the important features of colonial and constitutional development rather than on discovery and exploration ». State of South Dakota, *Twelfth Biennial Report*, 130-132.

(« the land was but thinly populated »²⁸²), déjà présente chez McMaster, niant l'existence de nombreuses et diverses sociétés autochtones. Cette représentation découlait d'une conception colonialiste et raciste des capacités des Autochtones à développer et faire évoluer des sociétés complexes. Elle s'accompagnait généralement de commentaires réducteurs sur l'absence de technologies ou sur l'aspect primitif des communautés autochtones pré-coloniales, contrastées par une glorification des exploits de colons héroïques. Présenter le territoire comme quasi-vierge permettait alors de justifier la colonisation européenne.

On retrouvait dans cet ouvrage une représentation stéréotypée, déjà reconnue chez Quackenbos quelques décennies plus tôt, de « l'Indien » essentialisé : « The Indians [...] were copper-colored, had high cheek bones, small eyes, and coarse black hair [...]. They delighted in fighting, and, like all savages, took joy in torturing their enemies »²⁸³. Les Autochtones étaient présentés comme belliqueux, fourbes et cruels, leurs actes de violence comme gratuits. Cette représentation était en général proposée en miroir de descriptions positives de pionniers aventureux et les Autochtones utilisés comme des obstacles sur le chemin de ces héros, rendant la vie des premiers d'autant plus épique et exemplaire, permettant au lecteur de s'identifier avec les ancêtres colons et donc inspirant un sentiment de fierté en la nation étasunienne ayant bravé la sauvagerie. Il existait également des représentations positives d'individus autochtones décrits comme de nobles guerriers, mais lorsque appréhendés en termes de collectif, leur description était systématiquement négative. De manière générale, on remarque donc que les « Indiens » furent principalement représentés comme des contre-exemples face aux pionniers étasuniens vertueux et travailleurs. Les termes et thèmes utilisés révélaient une volonté de justifier la colonisation anglo-étasunienne. En ce sens, l'on comprend bien la déclaration de Gulliford lorsqu'il parle d'enseignements « complètement étrangers à leur culture ». Il est néanmoins nécessaire de pousser le trait un peu plus loin, car ces enseignements n'étaient pas seulement étrangers, mais hostiles aux cultures et existences autochtones. L'expérience des élèves autochtones du Dakota du Sud dans les écoles publiques de l'État

²⁸² McLaughlin et Halstead Van Tyne, *History*, 23.

²⁸³ McLaughlin et Halstead Van Tyne, *History*, 23-24.

représentait alors une manifestation supplémentaire de la volonté de déracinement des Autochtones entreprise par les différentes instances coloniales étasuniennes.

« *A hopeless proposition* » : les échecs du système public

Comme noté précédemment, l'assemblée législative du Dakota du Sud rendit l'école publique obligatoire aux élèves autochtones en 1913, le BIA prospectant auprès des populations des réserves pour encourager les parents à envoyer leurs enfants dans ces écoles (certaines nouvellement construites sur les réserves ou dans leur immédiate périphérie)²⁸⁴. Néanmoins, en 1915, cette loi fut abrogée, et ce pour plusieurs raisons. La première, et la plus officielle, fut donnée par le surintendant de l'instruction publique de l'État, Charles H. Lugg, en 1916 : « the non-white population of our state is almost wholly Indian, and the illiterates among the Indians are still wards of the federal government for whom our schools are not responsible »²⁸⁵. Était ainsi convoquée l'éternelle question de la responsabilité fiduciaire du gouvernement fédéral, et donc de la supposée neutralité de l'État en matière d'affaires indiennes. Cette critique à peine déguisée de l'inaction du gouvernement fédéral dans le financement de l'éducation publique des élèves autochtones (celui-ci devait en effet financer leurs études, leurs transports, leurs logements) se retrouva d'ailleurs dans les années 1930 lorsque le superviseur des lycées de l'État R. W. Kraushaar nota :

The government policy with reference to educating the Indian child in public schools has caused some justifiable criticism and unfavorable reaction because some of the Superintendents of Agencies have in years past been very slow and careless about paying the costs to such public school districts. A number of the school districts were forced to write to Washington, DC, only to discover that the funds had been on hand at the agency headquarters for sometime. Seldom did such a school receive sufficient to cover the costs of educating the Indian child²⁸⁶.

²⁸⁴ Elliot et Dirr, *Schools*, 27.

²⁸⁵ Cité dans Elliot et Dirr, *Schools*, 27.

²⁸⁶ R. W. Kraushaar, « The Problem of Educating the Sioux Indians of South Dakota » dans *Twenty-Second Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1932—June 30, 1934*, State of South Dakota (Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1934), 36-37.

Néanmoins, la raison citée le plus souvent par les acteurs de l'éducation fut l'impossibilité de faire cohabiter les colons étasuniens avec les Autochtones, et ce dès les premiers programmes de transfert dans les écoles publiques. En effet, en 1895, le commissaire des affaires indiennes déplorait le racisme qui marquait chacune des communautés à l'égard de l'autre : « the mingling of the races in schools is not looked upon with as much favor as it should be, and prejudice exists upon the part of the whites as well as the Indians »²⁸⁷. Cette constatation découlait alors de l'échec de l'expérience menée dans le comté de Stanley au Dakota du Sud où une poignée d'élèves autochtones avaient été acceptés dans une école publique.

De même, deux ans plus tard, le prix de l'allocation fixée par le gouvernement fédéral aux États ou instances scolaires locales pour l'éducation publique d'Autochtones fut fixé à un prix plus élevé qu'habituellement afin d'inciter les administrations locales à « surmonter les préjugés des Blancs »²⁸⁸. Ailleurs, on cita le refus des Autochtones de supporter les « préjugés pas toujours silencieux qui dominent souvent aux alentours de ces écoles », ou l'hostilité des autorités d'État à la coéducation des Blancs et des Autochtones dans la même école²⁸⁹. Que l'obstacle soit venu de l'administration, des Autochtones ou du voisinage étasunien, au fil des années, les témoins de l'éducation au Dakota du Sud soulignaient l'atmosphère tendue qui existait autour de la question de l'éducation des Autochtones. Jusqu'aux années 1930, au moins, on déplorait le racisme latent qui participait à l'échec des politiques éducatives locales, et donc à l'échec d'une partie du processus d'assimilation. R. W. Kraushaar dénonça ainsi dans son rapport « The Problem of Educating the Sioux Indians in South Dakota » en 1934 : « the average white man in our State believes that the Indian will always be a problem, that it is a hopeless proposition to do much for him »²⁹⁰. Il ajouta ensuite :

There are a number of difficulties which at present are imminent. [...]

1. Some of the white people on the reservation have made a living on the Indian population. They have never mingled with the Indians because they have a prejudice against the race.

²⁸⁷ *ARCIA*, 1895, 4.

²⁸⁸ *ARCIA*, 1897, 5.

²⁸⁹ Dans le texte : « not always silent race prejudice often prevailing in the neighborhood of these district schools ». *ARCIA*, 1899, 15 ; *ARCIA*, 1902, 37.

²⁹⁰ Kraushaar, « Problem », 34.

2. Some white people fear the diseases sometimes talk to off as prevalent among an Indian population²⁹¹.

Il semblait clair que cette solution miracle que devait représenter l'intégration des élèves autochtones dans les écoles publiques d'État, ce que le commissaire Robert G. Valentine qualifiait de « point final dans l'éducation de la jeunesse indienne du pays » était loin de correspondre aux attentes de ses artisans²⁹². Alors qu'en 1914, on dénombrait plus d'élèves autochtones inscrits dans des écoles publiques que dans les écoles du BIA, les problèmes qui gangrenaient les écoles « indiennes » se répercutèrent bien souvent sur les écoles publiques. Le « problème indien » n'avait pas disparu dans le transfert mais s'était simplement déplacé, ce que le futur directeur de l'éducation du BIA William Carson Ryan Jr. déplora dans ses rapports d'études de divers systèmes scolaires menées entre 1917 et 1929²⁹³.

Dans les années 1920, ces constats menèrent à un nouveau mouvement de réforme du BIA déclenché par la proposition de loi du Sénateur Bursum en 1922 qui tenta de faciliter la résolution de conflits terriens en faveur des colons étasuniens, et qui poussa les réformateurs à reconnaître les effets désastreux et les abus de pouvoir perpétrés à la suite du vote du *Dawes Act*. Ceci mena à la création de l'American Indian Defense Association (AIDA), sous l'impulsion du réformateur John Collier, qui tenta, à travers ses publications, d'attirer l'attention du public sur le sort des Autochtones. Outre le sujet de la propriété foncière, l'AIDA traita également du sujet de l'éducation, et les progressistes tels que William Carson Ryan Jr. ou John Collier devinrent les figures de proue de ce qui allait devenir un moment charnière dans l'histoire de l'éducation « indienne » : l'Indian New Deal²⁹⁴.

²⁹¹ Kraushaar, « Problem », 36-37.

²⁹² Dans le texte : « The “final stop” in the education of the Indian youth of the country has been the enrollment of Indian children in public schools ». *ARCIA*, 1912, 39.

²⁹³ Szasz, *Education*, 18.

²⁹⁴ Szasz, *Education*, 13, 15.

3. L'Indian New Deal : un renversement de politique ?

La période de l'entre-deux guerres aux États-Unis fut successivement marquée par une importante prospérité (les *Roaring 20s* ou « années folles ») et une crise économique sans pareil. Avec la fin de la Première Guerre mondiale et l'avènement de la modernité, l'élan réformateur du début du siècle trouva un second souffle auprès des mouvements souhaitant se défaire des traditions et s'adapter à ce nouveau monde qui allait plus vite, plus loin. La production de masse, la naissance de la société consumériste, le droit de vote des femmes : tout ceci marqua un tournant dans la société étasunienne. Paradoxalement, cette période fut également marquée par un certain conservatisme, principalement illustré par la Prohibition et la résistance des États du Sud et du Midwest à ces transformations sociétales. En parallèle de ces bouleversements, certains commentateurs et artistes déplorèrent la vacuité de la « civilisation » occidentale, en particulier après l'horreur de la Grande Guerre, ce qui morcela peu à peu la croyance générale en l'idée de progrès, et donc en la supériorité de cette « civilisation » blanche²⁹⁵. Douter de la toute-puissance de l'occident mena également les historiens à douter de l'objectivité du récit historique construit jusqu'alors, qui fut appelé par l'historien de renom Carl Becker une « création imaginative » (*imaginative creation*) lors de la conférence annuelle de l'American Historical Association de 1931²⁹⁶. Le conflit entre ces considérations historiographiques et épistémiques et la nécessité de faire face aux bouleversements sociétaux (l'avènement du capitalisme industriel, l'explosion de l'immigration et du paysage ultra-urbain) plaça l'institution scolaire dans un entre-deux idéologique difficile à départager, et l'influence de théoriciens de l'éducation tels que John Dewey, ainsi que celle de franges politiques plus conservatrices, firent de ces années une période charnière. La politique indienne ne fut d'ailleurs pas épargnée, et ces contradictions se matérialisèrent en la personne de John Collier, nommé commissaire des affaires indiennes par Roosevelt en 1933, et qui fut l'un des architectes principaux de l'Indian New Deal, censé représenter un renouveau de la politique fédérale indienne. En particulier, l'évènement qui vint bousculer les fondements

²⁹⁵ Reese, *History, Education, and the Schools*, 20.

²⁹⁶ Reese, *History, Education, and the Schools*, 23.

de cette machine gigantesque fut la publication du rapport Meriam en 1928, fruit de plusieurs années d'étude des conditions de vie sur les réserves.

Le rapport Meriam et l'Indian Reorganization Act

C'est en 1926 que le Secrétaire de l'Intérieur Hubert Work demanda à Lewis Meriam, de l'Institut pour la Recherche Gouvernementale (IGR) de lancer une enquête sur les conditions de vie des Autochtones du pays. Cette demande était le résultat de plusieurs années de critiques reçues à l'égard du BIA, critiques déjà formulées lors des grandes réformes de la Politique de Paix de Grant, centrées sur son inefficacité, son incompétence, et la corruption en son sein qui empêchait tout « progrès » des peuples autochtones²⁹⁷. Plus particulièrement, la demande du Secrétaire Work fut motivée par la pression qu'exercèrent les différentes organisations militantes de l'époque comme l'AIDA, présidée par Collier, ou encore le National Congress of American Indians, créé en 1926 par Zitkala-Sa²⁹⁸. De plus, l'obtention de la citoyenneté étasunienne pour tous les Autochtones deux ans auparavant rendit l'enquête d'autant plus nécessaire que leur sort ne pouvait plus être ignoré sous prétexte qu'ils ne faisaient pas partie intégrante de la nation²⁹⁹. De tous les côtés, le gouvernement fédéral était sommé de se pencher sur le sujet.

L'enquête, qui dura un peu plus d'un an, fut menée par une équipe de dix spécialistes nommés par l'IGR, parmi lesquels se trouvaient Henry Roe Cloud et Fayette

²⁹⁷ Donald T. Critchlow, « Lewis Meriam, Expertise, and Indian Reform », *The Historian* 43, no. 3 (mai 1981): 325.

²⁹⁸ P. Jane Hafen, « 'Help Indians Help Themselves' »: Gertrude Bonnin, the SAI, and the NCAI », *American Indian Quarterly* 37, no. 3, *The Society of American Indians and Its Legacies: A Special Combined Issue of SAIL and AIQ* (été 2013): 208.

²⁹⁹ *Indian Citizenship Act of 1924*, Pub. L. 68-175, 43 Stat. 253 (1924). La loi déclara « tous les Indiens non citoyens né au sein des limites territoriales des États-Unis [...] citoyens des États-Unis ». Certains Autochtones avaient déjà été naturalisés par divers moyens, notamment à travers la cession de terres, le service militaire... Néanmoins, cette nouvelle loi leur permettait de ne pas avoir à demander la citoyenneté (celle-ci leur était acquise) et surtout, de ne pas avoir à renier leur appartenance tribale. La question de la citoyenneté fit débat en Pays indien : d'un côté, certains pensaient pouvoir s'assurer des droits et une reconnaissance qui leur étaient interdits jusqu'alors, comme par exemple les membres de la SAI. De l'autre, certains étaient inquiets que cette citoyenneté vienne mettre à mal le principe de souveraineté autochtone. Pour plus d'informations sur ces débats, voir Maddox, *Citizen*.

McKenzie, deux membres de la SAI, ainsi que William Carson Ryan Jr. L'équipe de Meriam traversa le Pays indien pendant plus de sept mois, et visita 95 réserves, agences, hôpitaux et écoles « indiennes », Dakota du Sud inclus³⁰⁰. Le rapport qui en découla, nommé *The Problem of Indian Administration*, fut divisé en huit catégories : politique générale, santé, éducation, conditions économiques, famille/communauté/activités des femmes, « l'Indien migrant », les aspects légaux du « problème indien », et activités missionnaires. On trouve dans l'avant-propos du rapport une définition intéressante, et un marqueur évident de l'angle paternaliste adopté par la commission. Cette dernière visait véritablement à évaluer ainsi qu'à savoir « mesurer le progrès » des peuples autochtones³⁰¹. Pour ce faire, la situation de chaque catégorie fut comparée aux conditions existantes au début de l'administration fédérale des politiques indiennes, ainsi qu'aux activités conduites par d'autres organismes auprès des Autochtones et d'autres minorités. La visée de la commission n'était en aucun cas de pointer du doigt des coupables et reprenait le vocabulaire de « l'ajustement » de la SAI :

The object of the Institute was not to say whether the Indian Service has done well with the funds at its disposal but rather to look to the future and insofar as possible to indicate what remains to be done to adjust the Indians to the prevailing civilization so that they may maintain themselves in the presence of that civilization according at least to a minimum standard of health and decency³⁰².

On retrouve ici un ton presque résigné d'acceptation de la condition désastreuse des peuples autochtones et une approche visant à limiter les pertes plutôt que fondamentalement transformer les politiques indiennes. Le volet « Éducation » du rapport dépeignit une image peu reluisante de l'éducation proposée aux Autochtones jusqu'alors, que ce soit dans les écoles fédérales ou les écoles publiques des États. On pouvait par exemple y lire que l'éducation « indienne » avait fondamentalement besoin d'un changement de point de vue, de reconnaître la nécessité d'adapter les programmes et méthodes aux spécificités de chaque nation autochtone, de recruter du personnel plus compétant et lui fournir le matériel adéquat, de conserver et nourrir le lien enfant-parents, de remplacer la division de la journée (en travail scolaire d'une part, travaux manuels/de

³⁰⁰ Institute for Government Research, *The Problem of Indian Administration* (Baltimore: The John Hopkins Press, 1928), vii. Ci-après référencé sous le nom de *Meriam Report*.

³⁰¹ *Meriam Report*, viii.

³⁰² *Meriam Report*, viii.

maintenance du pensionnat d'autre part) par une journée entière de travail scolaire... autant d'idées directement inspirées des écrits de théoriciens du mouvement de l'éducation progressiste.

En effet, les critiques qui furent formulées dans le rapport Meriam sur l'inadéquation entre la vie quotidienne des élèves et l'éducation « indienne » découlaient directement de ce que John Dewey pensait du système scolaire traditionnel qu'il considérait comme étant complètement déconnecté de la réalité. Margaret C. Szasz écrit à ce propos :

As if in anticipation of Carson Ryan's criticism of pre-Meriam Report Indian education, Dewey attacked nineteenth-century mainstream American education for its failure to deal with the real world. In traditional education, he concluded, "the subject-matter in question was learned in isolation... in a water-tight compartment... and hence is so disconnected from the rest of experience that it is not available under the actual conditions of life"³⁰³.

Les artisans de l'éducation « indienne » voyaient ici une potentielle solution au « problème indien », un renversement de politique qui pourrait enfin changer la donne : se défaire des initiatives visant à séparer les enfants de leur communauté, et au contraire nourrir ces relations afin de leur permettre de « progresser » de manière plus efficace. Une fois de plus, il était question ici d'opérer un énième virage qui contredisait les politiques précédentes. Ainsi, le rapport Meriam et les politiques qui le suivirent mirent en avant la nécessité de démanteler le système de pensionnats (surtout hors réserve) afin de permettre de recréer du lien entre école et communauté³⁰⁴. Entre 1928 et 1933, le nombre de pensionnats passa de 77 à 65, bien que le nombre d'élèves dans ces établissements augmentât durant la période, et ce en raison de la pression économique infligée sur les ménages durant la Grande Dépression³⁰⁵. En 1930, « la situation dans chaque pensionnat [fut] étudiée pour déterminer si l'école allait être conservée pour un temps, bientôt abandonnée, ou réassignée à des fonctions autres que celles qu'elle [remplissait] alors »³⁰⁶. Il faut dire que la situation dans ces établissements était plus que désastreuse : dans les

³⁰³ Szasz, *Education*, 52.

³⁰⁴ Szasz, *Education*, 30.

³⁰⁵ Szasz, *Education*, 31.

³⁰⁶ Dans le texte : « each boarding school situation is being scrutinized to determine whether the school is to be retained for some time, abandoned soon, or assigned to purposes other than that for which it now exists ». *ARCIA*, 1930, 10.

années 1920, avant même que la crise ne s'abatte sur le pays, les budgets alloués aux pensionnats étaient bien trop bas pour garantir des conditions d'enseignement saines. Travail infantile, maladies et famines devinrent monnaie courante dans certaines régions, comme à Flandreau où, en 1930, des élèves organisèrent des protestations, écrivirent à Washington pour se plaindre de leur école, et s'enfuirent en grand nombre³⁰⁷.

Néanmoins, selon William Carson Ryan Jr., il était irréaliste d'espérer se débarrasser aussi facilement des pensionnats sans augmentation des financements de l'éducation « indienne », la tendance n'étant pas à l'investissement massif dans les affaires indiennes. Le gouvernement se tourna vers la réforme des programmes plutôt que la restructuration complète du système. En effet, celui-ci était persuadé que la nature uniformisante des programmes fédéraux ainsi que leur visée centrée sur la culture euro-étasunienne allaient à l'encontre du but même de l'éducation³⁰⁸, tel qu'énoncé dans le rapport Meriam :

The real goals of education are not "reading, writing, and arithmetic"—not even teaching Indians to speak English, though that is important—but sound health, both mental and physical, good citizenship in the sense of an understanding participation in community life, ability to earn one's own living honestly and efficiently in a socially worthwhile vocation, comfortable and desirable home and family life, and good character. These are the real aims of education; reading, writing, numbers, geography, history, and other "subjects" or skills are only useful to the extent that they contribute directly or indirectly to these fundamental objectives³⁰⁹.

Il était ainsi impératif d'envisager l'éducation, et les programmes éducatifs, comme participant à la construction du bon citoyen, capable d'évoluer dans la société (sous-entendu étasunienne) et de participer à la vie de sa communauté. Ainsi furent envisagés, dès 1929, dans les écoles du BIA au moins, des programmes centrés sur « l'utilisation de matériaux locaux pour l'enseignement, tels que les arts indiens, l'histoire indienne, la

³⁰⁷ Margaret Szasz cita dans son livre une lettre d'un élève de Flandreau se plaignant du manque de considération qui leur été donné de la part de l'administration lorsque ceux-ci critiquaient le système : « when they [the students] write to Washington, Superintendent always think we tell lair [sic] ». Szasz, *Education*, 22. On retrouve également des mentions d'épidémies au pensionnat de Rapid City au début des années 1930. Riney, *Rapid City*, 69.

³⁰⁸ Szasz, *Education*, 23.

³⁰⁹ Meriam Report, 373.

géographie indienne, et les sujets de l'expérience quotidienne indienne »³¹⁰. Il était nécessaire, selon les réformateurs de l'époque, d'enseigner aux élèves autochtones comment vivre entre deux mondes, et non plus seulement comment vivre dans un monde strictement étasunien. En ce sens, la pensée de William Carson Ryan Jr. s'apparentait à celle de Luther Standing Bear qui écrivait, comme vu précédemment :

Caucasian youth is fed, and rightly so, on the feats and exploits of their old-world heroes, their revolutionary forefathers, their adventurous pioneer trail-blazers, and in our Southwest through pageants, fiestas, and holidays the days of the Spanish conquistador is kept alive.

But Indian youth! They, too, have fine ages on their past history; they, too, have patriots and heroes. And it is not fair to rob Indian youth of their history, the stories of their patriots, which, if impartially written, would fill them with pride and dignity. Therefore, give back to Indian youth all, everything in their heritage that belongs to them and augment it with the best in the modern schools. I repeat, doubly educate the Indian boy and girl³¹¹.

Selon Standing Bear, les élèves autochtones devaient apprendre autant des livres que de l'expérience de la vie traditionnelle pour pouvoir se préparer à vivre entre deux mondes. Il était nécessaire d'intégrer à l'éducation « indienne » du contenu autochtone afin de restaurer et nourrir un sentiment de fierté et de dignité chez les élèves, et ainsi leur permettre de participer pleinement aux deux mondes dans lesquels ils devaient vivre. Standing Bear écrivit cela en 1933, quelques années après la parution du rapport Meriam qui dénonçait également le manque de corrélation entre les programmes des écoles « indiennes » et la vie et l'environnement immédiat des élèves autochtones³¹².

Ces idées s'inscrivaient alors dans le sillon d'un mouvement progressiste plus large de réforme de l'éducation, impulsé par John Dewey, qui théorisa l'éducation comme représentant une passerelle entre la pensée et l'expérience. Les enfants n'étaient pas des « ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation », mais des apprenants actifs, garants des intérêts de leur communauté, qu'il convenait de guider³¹³. Ainsi, cela se traduisait dans les écoles « indiennes », entre autres,

³¹⁰ Dans le texte : « attention of the schools was also invited to the value of the use of local material in teaching, as Indian arts and life, Indian history, Indian geography, and matters of Indian daily experience ». *ARCIA*, 1929, 6.

³¹¹ Standing Bear, *Land*, 254.

³¹² Reyhner et Eder, *American Indian Education: A History*, chap. 8.

³¹³ Robert B. Westbrook, « John Dewey », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII, no. 1-2 (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 1993): 279.

par une volonté d'inclure les savoirs traditionnels autochtones dans les enseignements, afin de permettre aux élèves de se situer et d'être capables de transférer les savoirs acquis et de remplir les « objectifs fondamentaux » cités dans le rapport Meriam. Pour ce faire, William Carson Ryan Jr. reconnut très tôt qu'en plus de revoir les programmes des écoles « indiennes », il était nécessaire d'engager du personnel autochtone capable de comprendre et de transmettre ces savoirs traditionnels qui étaient alors inconnus à la majorité des enseignants (blancs) du Indian Service, comme cela avait été le cas dans certains établissements quelques années auparavant³¹⁴.

Aussi révolutionnaire que fût la volonté de Carson Ryan de réformer l'éducation « indienne », ces recommandations furent néanmoins difficiles à mettre en place en l'état, notamment à cause du peu de moyens engagés pour l'application de ces réformes à travers le pays. Il est vrai que le rapport Meriam avait recommandé l'adoption de programmes et d'objectifs « locaux » et l'abandon de toute ambition d'un programme national incapable de répondre aux besoins de l'immense variété de nations autochtones. Ceci découlait peut-être d'un début de reconnaissance, au niveau national, de la nécessité de prendre en compte la diversité de la nation étasunienne dans son ensemble. Cette recommandation fut néanmoins comprise comme incitant les établissements à suivre les programmes des États dans lesquels ils se situaient, ces mêmes programmes incluant rarement les savoirs et l'histoire autochtone dans leurs objectifs. On pouvait lire dans le rapport du surintendant de l'instruction publique du Dakota en 1934 :

That the survey is being recognized and made the basis for future consideration is evidenced in the changes which are now being made. The standards in teaching requirements are higher, the program of instruction is primarily vocational, the courses of study are based upon requirements of the State in which the schools are located³¹⁵.

En l'état, le gouvernement incitait les écoles à opérer ce transfert, mais à condition que les parents d'élèves et communautés autochtones soient consultés et que l'enseignant

³¹⁴ Je pense par exemple à Angel De Cora qui enseigna à Carlisle au début du siècle, et qui nota : « As a teacher I have taken care to leave my pupils' creative faculty absolutely independent and to let each student draw as his own mind prompted him, true to his own thought, and, as far as possible, true to his tribal method of symbolic design ». La volonté de De Cora de laisser ses élèves exprimer, sous forme d'art, leur appartenance à une culture autochtone précise, était alors précurseur des recommandations qui seraient faites dans le rapport Meriam une vingtaine d'années plus tard. De Cora, « Native Indian Art », 528 ; Szasz, *Education*, 32.

³¹⁵ Kraushaar, « Problem », 35.

complète les programmes de l'État par des savoirs autochtones³¹⁶. En pratique, peu d'écoles avaient les moyens d'appliquer ces changements : par exemple, au pensionnat de Pierre durant ces années, les élèves étudiaient encore du Shakespeare ou des légendes arthuriennes ; à Rapid City, Riney rapporte que la pédagogie dominante restait largement centrée sur l'approche traditionnelle de l'éducation, à savoir la centralité de l'enseignant et la passivité de l'apprenant³¹⁷. Dans les deux cas, les établissements scolaires se contentèrent de suivre les programmes scolaires de l'État, eux-mêmes plutôt conservateurs, et les grandes ambitions de réforme retombèrent comme un soufflet au Dakota du Sud³¹⁸. Le problème était bien plus profond qu'un simple besoin de réajustement des pratiques pédagogiques, et il était nécessaire de revoir la nature même de l'administration des affaires indiennes.

C'est avec le vote du *Indian Reorganization Act* (IRA), en 1934, que le BIA entreprit un renversement de sa politique assimilationniste dans l'espoir d'une réhabilitation économique des Autochtones, rongés par la pauvreté et toutes les conséquences qui y furent associées³¹⁹. A travers ce nouveau système, John Collier et ses équipes espéraient stopper pour de bon la parcellisation des terres autochtones enclenchée avec le *Dawes Act* en reconnaissant officiellement le droit des Autochtones à l'autonomie (*self-governance*). Les nations autochtones deviendraient responsables de leurs propres affaires si la majorité de leurs populations acceptait de se soumettre à une organisation dictée par le BIA, centrée autour d'un modèle de constitution prédéterminé. Bien que marquant une avancée certaine comparée à la situation pré-Meriam, cette approche resta néanmoins grandement paternaliste car elle se fondait sur une structuration des nouveaux gouvernements calquée sur le système constitutionnel étasunien, et ne donnait pas

³¹⁶ *ARCIA*, 1931, 5-9.

³¹⁷ Szasz, *Education*, 32 ; Riney, *Rapid City*, 83.

³¹⁸ Riney, *Rapid City*, 83.

³¹⁹ Le texte de loi stipulait alors : « AN ACT To conserve and develop Indian lands and resources; to extend to Indians the right to form business and other organizations; to establish a credit system for Indians; to grant certain rights of home rule to Indians; to provide for vocational education for Indians; and for other purposes ». Dès les premières lignes, la visée politique et économique de la loi est claire : offrir plus d'autonomie aux nations autochtones et mieux encadrer leurs projets professionnels, mieux les former à travers la promotion de l'enseignement technique et professionnel, afin de les faire participer pleinement à la société étasunienne.

vraiment de place aux différentes formes d'organisation des nombreuses nations autochtones³²⁰. Ainsi, la loi ne fit pas l'unanimité en Pays indien. Au Dakota du Sud, l'Oceti Sakowin fut divisé entre la faction « New Deal », composée de Rosebud, Pine Ridge, Cheyenne River et Standing Rock, qui acceptèrent de s'organiser selon les exigences de l'IRA, et la faction « Old Deal », composée de Crow Creek, Sisseton et Yankton, qui refusèrent de s'organiser³²¹. En ce qui concerne l'éducation « indienne », peu de changements s'effectuèrent au niveau de l'administration des écoles, toujours soit sous le contrôle total du Bureau, soit sous celui d'organisations privées (religieuses), soit sous celui de l'État au sein d'écoles publiques.

Les lieux de l'éducation et les programmes d'histoire

Cette période de transition fut une occasion parfaite pour refaire un état des lieux des différents systèmes éducatifs dans lesquels les enfants autochtones évoluaient. La population scolaire autochtone était en effet répartie autour de trois pôles : les écoles fédérales « indiennes » du BIA (pensionnats sur et hors réserve et écoles de jour), les écoles publiques de l'État, et quelques écoles privées gérées par des organisations religieuses. En 1944, parmi la population scolaire autochtone, on dénombrait 3503 élèves dans les écoles du BIA (2314 dans les écoles de jour, 877 dans les pensionnats sur réserve et 312 dans les pensionnats hors réserve), 1789 dans les écoles publiques de l'État, et 1191 dans les écoles privées missionnaires³²².

Dans les écoles du BIA, les recommandations du rapport Meriam appelaient à la fermeture des pensionnats, jugés trop chers et incapables de préparer les enfants autochtones à une vie entre deux mondes. Entre 1928 et 1933, 12 pensionnats furent ainsi fermés au niveau national, dont le pensionnat de Rapid City qui devint un sanatorium en 1929, pour qu'il n'en reste plus que 49 (un nombre tout de même conséquent) en 1941³²³.

³²⁰ Szasz, *Education*, 38.

³²¹ Schell, *South Dakota*, 314.

³²² State of South Dakota, *27th Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1943-June 30, 1944* (Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1944), 487.

³²³ Riney, *Rapid City*, 15.

Au Dakota du Sud, en 1944, on ne dénombrait plus que six pensionnats fédéraux, sur ou hors réserve. Bien que le nombre d'établissements ainsi fermés restât en deçà des attentes de certains (et notamment parce qu'ils restaient les seuls établissements du niveau lycée sur les réserves), de nombreux changements s'opérèrent dans leur gestion générale et dans le contenu des programmes.

En effet, les pensionnats post-Meriam abandonnèrent l'organisation militaire instaurée d'après l'exemple de Carlisle, et des programmes d'enseignement technique « utiles particulièrement sur [les] réserves ou dans les communautés ou villages indiens » remplacèrent rapidement les programmes de formation professionnelle devenus obsolètes, particulièrement pendant et après la Grande Dépression³²⁴. Dans les pensionnats du Dakota du Sud, les établissements se concentrèrent particulièrement sur l'apprentissage de l'élevage de bœufs pour les hommes, mais la transition ne fut pas très impressionnante, car les cours dans cette région étaient déjà grandement tournés vers l'élevage et l'agriculture en général. Pour les femmes, aucun réel ajustement ne fut mis en place, celles-ci étant toujours vouées à devenir des épouses et des mères, et donc confinées aux travaux domestiques³²⁵. Néanmoins, les quelques témoignages qui existaient d'anciens élèves à cette période rendirent compte, soit d'un échec de mise en place des réformes dans les pensionnats du Dakota du Sud, soit d'une inefficacité des politiques proposées (et ce dans les différents types d'écoles). Ces contenus, censés permettre aux Autochtones d'améliorer leurs conditions de vie sur la réserve et en dehors, associés à des disciplines peu adaptées à leur cas, restaient relativement étrangers à l'environnement et aux cultures autochtones. Mildred McGaa Stinson, née en 1913 sur la réserve de Pine Ridge, fréquenta les pensionnats de Rapid City et Pine Ridge dans les années 1930. Elle se souvint :

And I thought, why are they teaching us like this when actually we go home and we don't have any of these things. But you never voiced your opinions, and if you did, you were a troublemaker³²⁶.

L'éducation dans les établissements fédéraux semblait être, selon les dires de McGaa Stinson, encore bien stricte et déconnectée de la vie sur les réserves. Le fait même que les

³²⁴ Dans le texte : « useful especially on their own reservations or in Indian villages or communities ». Szasz, *Education*, 65.

³²⁵ Szasz, *Education*, 66.

³²⁶ AIRP09, Mildred McGaa Stinson, 8.

enfants évoluaient dans des environnements autres que leur domicile impliquait forcément un effort d'adaptation, et il était certainement difficile de remanier complètement l'organisation et les méthodes employées dans ces pensionnats depuis plus de cinquante ans en quelques mois, voire quelques années. Le pensionnat, de par sa nature, restait un environnement très conservateur, peu malléable aux besoins de changement du BIA.

L'innovation majeure qui marqua néanmoins ces années fut la construction en masse d'écoles de jour, renommées « écoles de jour communautaires » (*community day schools*) qui virent leurs effectifs tripler et leur nombre quasi doubler entre 1933 et 1941³²⁷. D'après les recommandations du rapport Meriam, Collier fut motivé par la volonté de consolider l'esprit de communauté au sein des nations autochtones, et donc de conserver le lien qui unissait les enfants à leur environnement immédiat. Selon William Carson Ryan Jr. et son successeur à la tête du département de l'éducation du BIA, Willard Beatty, la communauté était si centrale dans les cultures autochtones, que pour espérer un quelconque succès de l'entreprise éducative fédérale, il était primordial de la placer au centre de tout établissement³²⁸. Ainsi, au Dakota du Sud, de nombreuses écoles de jour « communautaires » furent construites durant cette période, comme par exemple l'école de Kyle sur la réserve de Pine Ridge, construite en 1934. On peut lire dans le rapport du surintendant de l'instruction publique de l'État que la construction de l'école était le résultat d'une volonté d'amener l'école à l'enfant, « dans l'environnement propre de l'enfant » :

The program inaugurated at Kyle, with the adding next year of agriculture, and with continued emphasis upon homemaking, Indian art and lore is anchored in sound educational philosophy. The first consideration is the cultural and vocational training of the Indian child, and the second important step is a need for a closer tie-up of the school and community and last but not least the emphasis to be placed upon the improvement of home conditions and adult education. The adult Indian needs guidance, encouragement, and a new philosophy of life. His status now seems to be an impossible one. That is what the white man may think. It will perhaps take a generation or longer before much real headway can be made in adult education³²⁹.

Cette mesure, largement soutenue par les Autochtones eux-mêmes, au détriment des pensionnats ou des écoles publiques, transforma les écoles de jour en véritables centres

³²⁷ Szasz, *Education*, 61.

³²⁸ Szasz, *Education*, 61.

³²⁹ State of South Dakota, *BRSPI*, 1934, 37-38.

communautaires où tout un chacun venait profiter de la bibliothèque, des ateliers, et des jardins partagés³³⁰. Là encore, l'influence de la pensée de Dewey était perceptible : l'école devenait un microcosme de la société dans laquelle les élèves évoluaient et non plus exclusivement le reflet d'une société étrangère dans laquelle le gouvernement souhaitait les assimiler.

Au-delà d'opérer ces changements structurels, le BIA s'efforça également de revoir les programmes destinés à ses écoles, notamment en y incluant plus de savoirs autochtones, et plus particulièrement de l'histoire, de l'art et des cours de langue³³¹. À Kyle, l'école de jour se basa sur les programmes des écoles publiques de l'État, « complété[s] par du travail intensif en musique et art indien » qui furent ensuite remplacés par des cours d'agriculture et de vie domestique (*homemaking*)³³². Effort louable s'il en est, ces mesures de renforcement de la « culture indienne » dans les programmes restaient néanmoins ancrées dans une compréhension très ethnocentrée de ce qui constituait la « culture indienne », qui n'existait d'ailleurs pas vraiment en tant que telle. En effet, les affinités de Collier avec des anthropologues et des ethnologues, et la tradition occidentale consistant à diviser les savoirs en disciplines distinctes, se placèrent à contre-courant des pratiques holistiques de nombreuses nations autochtones. De plus, ces mesures se heurtèrent à différents obstacles, comme le manque d'enseignants compétents au sein du Indian Service, le manque de ressources textuelles, et le manque d'enseignants autochtones jugés habilités à enseigner ces matières. En effet, la formation des enseignants du Indian Service ne comprenait aucun volet linguistique ou de sensibilisation à la culture, et comme Margaret Connell Szasz l'explique : « the books that Indian children were forced to read described an alien culture in what was often an alien tongue »³³³.

Ainsi, le BIA se lança dans la publication d'ouvrages bilingues, les *Indian Life Series*, basés sur des « légendes » autochtones traduites en langues autochtones pour compléter ses initiatives d'éducation interculturelle. Pour l'Oceti Sakowin, les histoires

³³⁰ Szasz, *Education*, 63.

³³¹ Szasz, *Education*, 66.

³³² State of South Dakota, *BRSPI*, 1934, 38.

³³³ Szasz, *Education*, 73.

du *Singing Sioux Cowboy* et de *The Hen of Wahpeton*, traduites par des membres de la communauté et illustrées par Andrew Standing Soldier, devinrent alors des ressources importantes pour l'enseignement dans les établissements fédéraux. Néanmoins, elles restèrent des exemples frappants de l'ethnocentrisme de leurs auteurs. Dans *Singing Sioux Cowboy*, une histoire d'Ann Clark (une femme blanche), on parlait de ferme de bois, de bétail, d'histoires illustrées par des dessins typiques de cowboy en jeans et chapeau classique (Figure 7), où le tipi devint un jeu (« my tent stands on the hill top. / I play it is my tipi. / Almost it looks like a tipi. / My tipi stands on the hill top »³³⁴).

Figure 7: Ann Clark, Singing Sioux Cowboy, A Reader, Indian Life Series (Haskell Institute Printing Department, 1947), 16.



Le contenu de ces ouvrages était alors représenté comme étant la vie authentique des Autochtones, mais toujours envisagé d'un point de vue ethnocentré, tentant, comme les manuels de Riggs des années 1870 de transformer les savoirs autochtones selon un modèle étasunien représentant, à travers un cadre référentiel occidental, les résidus de cultures autochtones comme du folklore (le tipi devient un jeu). Dans *The Hen of Wahpeton*, on pouvait lire l'histoire de la famille War-Bonnet qui élevait des poules noires et des poules blanches, et qui reçut une poule jaune, née à l'école de leur fille, qui savait lire et refusait d'être comme les autres poules, et qui se retrouvait en danger car elle ne pondait pas

³³⁴ Ann Clark, *Singing Sioux Cowboy, A Reader*, Indian Life Series (Haskell Institute Printing Department, 1947), 10.

d'œufs. Il est possible de déceler, en sous-texte, la promotion du travail (les autres poules pondaient toute la journée) et une certaine critique de la différence : la poule jaune, qui ne correspondait pas aux attentes de la famille War-Bonnet, ni des autres poules, se retrouva ostracisée et en danger de mort. Elle qui souhaitait devenir chanteuse d'opéra, dans un monde où les autres poules ne connaissaient même pas le terme, fut représentée comme arrogante, déconnectée de la réalité, et en paya finalement le prix. En effet, celle-ci cherchait dans les livres comment pondre un œuf, et ne trouva jamais la réponse. Il s'agit peut-être ici d'une métaphore représentant les Autochtones comme potentiellement incapables de s'adapter et de contribuer aux mondes blanc et autochtone, une histoire qui aurait servi à promouvoir l'assimilation, l'enseignement technique et professionnel, la nécessité pour les Autochtones d'apprendre en pratiquant plutôt qu'à travers des livres, pour devenir des membres utiles de leur communauté.

En cherchant des commentaires sur l'importance des ouvrages de la collection des *Indian Life Series*, il est possible de lire dans les critiques de l'époque qu'aucun manuel scolaire ou manuel d'histoire en circulation n'était comparable aux « révélations » comprises dans ces ouvrages sur « la vie indienne » : « Il est nécessaire, encore plus qu'auparavant, que tous les Américains connaissent, avec compassion et intelligence, la vie réelle des Indiens du passé et du présent »³³⁵. Cette « vie réelle » des Autochtones était en fait ancrée dans la fiction, développée pour enseigner une certaine morale, ou familiariser les Autochtones avec un mode de vie jugé idéal pour eux. De plus, au-delà de l'histoire, ces ouvrages présentaient l'avantage d'être bilingues, et donc de potentiellement toucher plus de monde. Dans *The Hen of Wahpeton* on pouvait lire :

After mature consideration it has been decided that the publication of the material in parallel columns in both English and the native tongue should contribute most effectively to the development of active bilingualism upon the part of both children and their elders. The emphasis in the school will naturally be upon the English—in the home upon reading the native tongue. In this way, the young people may help educate their parents in the use

³³⁵ Dans le texte : « There has been nothing in School Readers or School Histories comparable to this as a revelation of Indian life. There is need, as never before, for all Americans to know, sympathetically and intelligently, the real life of Indians, past and present ». « REVIEW: Little Eagle. A Story of Indian Life by Therese O. Deming, Edwin W. Deming and Milo B. Hillegas », *The Journal of Education* 113, no. 19 (mars 1931): 282.

of English, while the new readers assist the adults in preserving the use of the native language among their children³³⁶.

Il ne s'agissait pas d'enseigner le d/lakota dans les écoles, encore strictement réservées à l'apprentissage de l'anglais, mais de s'assurer qu'une rupture moins brutale existe entre les savoirs transmis par la communauté, dans une langue autochtone, et ceux transmis à l'école. D'ailleurs, Selma Lois Walker, qui fréquenta les pensionnats de Greenwood et de Rosebud dans les années 1930, témoigna : « Oh, we weren't allowed to [speak the language]. We weren't allowed to even say one word »³³⁷. Il semblerait alors que les ambitions du BIA de fournir des cours de langue aux élèves autochtones ne se traduisirent pas en pratique, du moins au Dakota du Sud. Ceci illustre, une fois de plus, l'écart entre la théorie développée à Washington, et la pratique dans les Grandes Plaines étasuniennes, et attesta d'un manque ou d'une défaillance de communication entre les différents niveaux de gouvernance du Bureau. Cette défaillance, certainement due à un manque de moyens (humains, matériels) et d'ambition, poussa de nombreuses familles à s'éloigner du modèle fédéral d'éducation pour rejoindre les écoles missionnaires ou publiques de l'État.

Dans certains établissements privilégiés, comme la Santee Normal School, dans le Nebraska, les langues autochtones furent tout de même incorporées dans les enseignements. Joe Rockboy, après avoir fréquenté le pensionnat fédéral de Greenwood puis l'école publique, raconta de sa fin d'études à Santee : « I just took up Dakota language. [...] Well it took most of our time, but we had a chance to learn it »³³⁸. Il s'agissait là d'un héritage de l'histoire de l'établissement, fondé par le missionnaire Alfred Riggs, fortement impliqué dans la retranscription du dakota. Il est vrai que les écoles missionnaires jouissaient techniquement d'une plus grande liberté que les écoles fédérales et publiques, et se targuaient d'ailleurs d'offrir un enseignement plus proche des besoins des Autochtones. En effet, après la perte des financements de l'État en 1900, et après les vagues de fermeture des établissements ne pouvant pas trouver d'autre source de financement, les écoles missionnaires restantes devinrent de réelles institutions au Dakota

³³⁶ Ann Clark, *The Hen of Wahpeton – Unjincila wahpetun etanhan kin he*, Indian Life Series (Lawrence: Haskell Institute Printing Department, 1943), 91.

³³⁷ AIRP1442, Selma Lois Walker, 3.

³³⁸ AIRP047, Joe Rockboy, 22.

du Sud, notamment de par leur longévité. Ainsi, Immaculate Conception Indian Mission (Crow Creek), Holy Rosary Mission/Red Cloud Indian School et Our Lady of Lourdes (Pine Ridge), St Francis Indian School (Rosebud), St Elizabeth's Indian School (Standing Rock), St Paul's Indian School et Marty Mission (Yankton), et St Joseph's Indian School (Chamberlain) accueillirent des centaines d'élèves de l'Oceti Sakowin au fil des années.

Dans la collection d'entretiens d'histoire orales conservés à l'Université du Dakota du Sud, on retrouve un nombre important de témoignages d'anciens élèves de ces écoles, et la plupart d'entre eux dressent un portrait plutôt négatif de ces institutions. Dans les années 1920-1960, par exemple, Mildred McGaa Stinson fréquenta Holy Rosary, Wallace Black Elk et Lydia Whirlwind Soldier furent inscrits à St Francis, Merry Pat Cuney à Our Lady of Lourdes... La grand-mère et la mère de Mary Crow Dog ainsi que cette dernière furent envoyées à St Francis de génération en génération, Phyllis Young sortit diplômée de St Joseph's et Chaske Frederick Wiske de Marty Mission. Dans les témoignages qui nous sont donnés à lire, on retrouve sensiblement les mêmes souvenirs : solitude, punitions, souffrance. Malgré la relative proximité de ces établissements (tous situés sur les réserves à l'exception de St Joseph's située à Chamberlain), les enfants n'étaient que très rarement autorisés à aller voir leurs familles, comme Mildred McGaa Stinson qui quittait son foyer de septembre à juin. L'on relève alors dans les témoignages des similitudes avec ceux d'élèves des années 1870-1890, l'absence de chaleur humaine, les enfants pleurant dans les dortoirs, en manque d'affection³³⁹. McGaa Stinson raconta :

And I will remember the first night I spent, i'll never forget it as long as I live. There was nobody to say good nights to me. We got in line, they lined us up and took us upstairs and put us in bed and turned out the lights, and nobody said good night to us or anything. And I remember I cried all night³⁴⁰.

On peut également lire des témoignages relatant le recours à la punition, plus ou moins violente, des enfants qui manquaient au règlement très strict des écoles. McGaa Stinson expliqua alors que « tout était péché », que les lettres envoyées à la famille pour les prévenir d'urgence médicale étaient censurées³⁴¹. Lydia Whirlwind Soldier, qui deviendra

³³⁹ On retrouve également cette idée dans l'étude de Carol A. Barrett sur le pensionnat de St Elizabeth's sur la réserve de Standing Rock. Barrett, « 'Into the Light' », 140.

³⁴⁰ AIRP009, Mildred McGaa Stinson, 2.

³⁴¹ Dans le texte : « The sisters at the mission were these old German nuns from Germany and they didn't understand the Indian people and everything was done by force. If you didn't do this, didn't do that, you

plus tard une poèteesse lakota renommée, se souvint également de châtiments corporels subis au pensionnat de St Francis :

it was a very difficult time growing up at Saint Francis, urn, there was a lot of physical abuse. Urn, you know, we were, when I first went to school I didn't speak English at all. I, I knew some words, but, I was, my, my, uh, first language was Lakota. And we were punished, you know, we were, we got hit, you know, got pinched, we got our hair pulled, we got slapped in our face, you know, everything, urn, every abuse that you could imagine. And, urn, so it was, urn, there'd be some of us kids that would sneak speaking Lakota. You know, whisper to each other but if the nu-, nun caught us whispering, she knew we were talking Lakota so we'd get punished³⁴².

L'expérience dans ces établissements, telle qu'elle fut donnée à voir dans les entretiens d'histoire orale de la collection, dépeignait en général un système d'oppression, une expérience douloureuse pour les enfants. De plus, la plupart des pensionnats étaient toujours organisés selon des journées divisées en disciplines académiques (généralement le matin) et enseignements professionnels (l'après-midi). Ces écoles, financées en majorité par des dons privés, devaient donc compter énormément sur le fruit du travail des élèves pour la maintenance des établissements. Cette organisation empêchait de fait une réelle compétitivité avec les écoles publiques alentours qui consacraient tout leur temps à l'enseignement, d'autant plus que les programmes scolaires y étaient sensiblement similaires car basés sur les objectifs scolaires de l'État.

En effet, les écoles publiques étaient le deuxième type d'établissement le plus fréquenté après les écoles de jour, et y étaient envoyés entre autres les enfants ne vivant pas sur les réserves, ceux étant en bonne santé, et ceux souhaitant fréquenter des lycées (peu nombreux au sein du système fédéral d'éducation « indienne »). Joe Rockboy, qui rejoignit ce qu'il appelait une « école de Blanc » (*white school*) en 1920, expliqua que d'après son expérience, fréquenter une école publique était beaucoup plus simple que les pensionnats car bien que les mêmes sujets fussent traités, les élèves avaient plus de temps pour travailler car leur journée n'était pas divisée en deux (partie études et partie travail,

were punished. Everything was sin. If you looked at a boy, it was a sin »; « And we had written letters to my parents, my brother and I had, and told them that my sister was really sick and they should come, but we never heard from them, and we couldn't figure out why my mother didn't come. Well, after we grew up we found out that they censored the mail and anything that was said against the school, like if anybody was sick or anything, they never mailed them. And this same thing happened my last [year] there. My cousin got sick and died there too, at Holy Rosary, and his parents never knew until after he passed away that he was sick ». *AIRP009*, Mildred McGaa Stinson, 4.

³⁴² *AIRP2071*, Lydia Whirlwind Soldier, 2.

comme dans les pensionnats)³⁴³. De son côté, Juanita Curry, qui fréquenta l'école dans les années 1940, expliqua de son arrivée dans une école publique :

When I started there as a freshman, there was quite a bit of discrimination; like well, there weren't very many Indian students there to begin with. The boys had more discrimination than the girls did because most of them transferred from schools like Oglala and Pine Ridge, and a lot of them were good basketball players; but the coach wouldn't take them, he told them to go back where they came from. And we weren't well-liked there at all, and as the years went by, it grew better³⁴⁴.

Dans ces écoles, non seulement le personnel et les autres élèves pouvaient se montrer violents et rejeter les élèves autochtones, mais le contenu même des cours laissait peu de place aux connaissances et expériences autochtones. Une analyse de la section « American History » des programmes des lycées de l'État de 1947 permet de clairement se rendre compte de l'absence de sujets autochtones. Le programme était divisé en plusieurs unités, allant de « l'expansion de l'Europe au Nouveau Monde avant 1763 » à la Seconde Guerre mondiale. Dans la première unité, on pouvait lire que les Européens, au temps des grandes entreprises colonisatrices et exploratrices, mirent « l'histoire en route » avec les grandes « découvertes », niant aux civilisations précédant cette époque une quelconque importance historique³⁴⁵. Dans la liste des sujets à aborder avec les élèves, aucune mention n'était faite de sujets autochtones, l'histoire était centrée sur les contributions européennes, et le rôle joué par les différentes nations autochtones que les Européens rencontrèrent sur le continent complètement placé sous silence dans ces directives. La suite du programme n'était pas plus inclusive : deux références directes étaient faites au sujet « Indien » pour une histoire s'étendant de la période pré-coloniale au XX^e siècle. La première, au sujet de la Guerre de Sept Ans, ne fut utilisée que pour contextualiser le début de la désunion entre l'empire britannique et les colonies nord-américaines (« The French and Indian Wars created problems within the British Empire and the American colonies that led to disunion »³⁴⁶), occultant clairement le rôle joué par

³⁴³ Dans le texte : « It was 'lot easier. We had the subjects that we had in B.I.A. school. Also had geography. [...] When I went to the day [public] school, it was a lot easier 'cause we had more time to study ». *AIRP047*, Joe Rockboy, 15-16.

³⁴⁴ *AIRP477*, Juanita Curry, 1.

³⁴⁵ State of South Dakota, *American History: Course of Study for South Dakota High Schools* (Pierre: Department of Public Instruction, 1947), 15.

³⁴⁶ State of South Dakota, *American History*, 21.

les nations autochtones dans le conflit entre les Britanniques et les Français, alors même que le nom donné à ce conflit en Amérique du Nord (*French and Indian Wars*) atteste de leur importance. La deuxième mention, dans un chapitre intitulé « the last west was filled in and the frontier came to an end », traitait de la « dernière résistance indienne » : « the white man's infiltration of the west brought about the last Indian resistance and a new federal Indian policy was announced »³⁴⁷. Le titre même du chapitre exprime une idée de terre vide enfin habitée (« was filled in ») grâce à « l'infiltration » des Euro-étasuniens (« the white man's infiltration »), et semble sonner la fin de l'histoire des nations autochtones libres (« the last Indian resistance »). Cet exemple illustre alors parfaitement le principe de transfert de perception développé par Lorenzo Veracini, à savoir la nécessité de se représenter les peuples autochtones comme absents ou terrassés, prérequis nécessaire à l'établissement d'une légitimité coloniale, et donc au récit de cette légitimité³⁴⁸. Une fois ce prérequis établi, il fut possible de mettre en place d'autres types de transferts, comme le transfert par assimilation, signifié ici par la mention de la politique indienne du même nom mise en place. Le vocabulaire utilisé et le peu d'importance donné au sujet « Indien » par rapport à la longueur du programme (près de 90 pages) donnent à voir un manque criant d'inclusion des Autochtones dans ce qui était considéré comme des connaissances fondamentales pour les élèves de l'État.

Pourtant, la situation géographique, la démographie et l'histoire de la région auraient dû justifier de s'attarder sur ces sujets plus en profondeur, sans parler des suggestions théoriques du BIA qui auraient pu encourager les acteurs de l'enseignement public à inclure les savoirs autochtones dans leurs programmes. Ce partage de bonnes pratiques ne fut néanmoins pas de mise, et l'État se montra peu enclin à suivre les recommandations du rapport Meriam. Les conséquences de ce refus n'eurent pas seulement un impact sur les écoles publiques, mais également sur les écoles fédérales qui avaient adopté les programmes de l'État à la suite de l'abandon des programmes spécifiques du BIA. Ainsi, la majeure partie des élèves autochtones fréquentant les écoles fédérales, missionnaires et publiques fut confrontée à une histoire niant les contributions

³⁴⁷ State of South Dakota, *American History*, 43.

³⁴⁸ Veracini, *Settler Colonialism*, 37.

de leurs ancêtres, et donc leur importance. Ces constats, déjà présents au moment du rapport Meriam, s'ils ne s'accroissent pas, restent toujours prépondérants dans la région des Dakotas. Aucune amélioration substantielle du système d'éducation des Autochtones n'était visible ou à prévoir, les Autochtones n'avaient pas leur place dans le récit historique ou le paysage étasunien. Cette incapacité à réformer le système en profondeur poussa alors de plus en plus d'Autochtones à s'organiser pour lutter contre l'école colonisatrice, dans l'espoir de radicalement transformer l'expérience éducative des enfants autochtones, ainsi que des enfants de l'État.

Ainsi il semblerait que durant cette première moitié du XX^e siècle, seul le traitement des sujets autochtones dans les cours d'histoire étasunienne furent une constante : en effet, l'étude des manuels et programmes officiels des divers établissements qui furent fréquentés par les Autochtones au Dakota du Sud révèle un manque criant de contenu autochtone et d'une répétition incessante des mêmes stéréotypes d'Autochtones violents et primitifs. Pire encore que les années précédentes, le tournant du XX^e siècle représenta la période pendant laquelle les cours d'histoire devinrent une constante tout au long de la scolarité des élèves, sans pour autant y inclure plus de contenus autochtones. De plus en plus d'élèves furent confrontés à ces images, et leur mise sous silence dans le récit historique national n'en devint que plus assourdissante.

Au-delà des cours d'histoires, néanmoins, cette période fut marquée par de nombreux changements dans l'éducation des enfants autochtones : misant tantôt sur les pensionnats d'enseignement professionnel, tantôt sur les écoles de jour, les pensionnats sur réserve et enfin les écoles publiques, le gouvernement n'eut de cesse de chercher un moyen économique et infaillible de se débarrasser de la spécificité autochtone, quitte à se contredire. Au déracinement physique représenté par les pensionnats à l'Est s'ajouta également un déracinement culturel forcé, mis en place par la discipline quasi-militaire de ces établissements. Dans les écoles sur réserve, on joua sur les programmes ethnocentrés, l'application intensive d'une politique d'assimilation générale associée au morcellement des terres autochtones, visant à se défaire de la souveraineté et légitimité autochtone. Dans les débats de cette période, la visée « civilisatrice » de l'éducation fut remplacée par la

quête de « progrès », moins connotée négativement mais toujours ancrée dans une logique colonisatrice, et il fallut s'adapter au « problème » ou à la « question » indienne : comment intégrer durablement les Autochtones à la société et à l'économie étasunienne ? L'école publique fut alors présentée comme un outil de choix dans cette entreprise. Loin de toute influence autochtone, les écoles publiques représentèrent un cran supplémentaire dans la fragmentation des savoirs et espaces autochtones.

Enfin, la période de l'entre-deux guerres fut marquée par une énième remise en question des politiques mises en place, une initiative motivée par la pression grandissante de groupes militants déplorant les conditions de vie désastreuses des Autochtones à travers le pays. Le rapport Meriam, qui appelait à plus d'autonomie des nations autochtones dans la gestion de leurs gouvernements et l'éducation de leurs enfants, ne se traduisit néanmoins pas vraiment en grandes réformes du système du BIA, et les politiques qui suivirent restèrent relativement conservatrices. De plus, le basculement de la Seconde Guerre mondiale stoppa toute tentative effective de renversement de la politique d'assimilation : les financements des timides réformes enclenchées furent supprimés et le gouvernement étasunien s'engouffra de nouveau dans une course à l'intégration (et la désintégration) des Autochtones, balayant par là même les promesses de Collier. Ainsi, en 1947, le gouvernement étasunien adopta une « politique d'intégration rapide » et de résiliation des services sociaux fédéraux à l'encontre des Autochtones, sous le nom de politique de *termination*, ainsi que la volonté de liquider le BIA³⁴⁹. Les travaux des directeurs du département de l'éducation du BIA William Carson Ryan Jr. et Willard Beatty, qui avaient tenté de mettre en place les recommandations du rapport Meriam, furent mis de côté sous la direction de Hildegard Thompson à partir de 1952³⁵⁰. Face à ce rétropédalage d'envergure, et dans un contexte général d'importantes tensions sociales, les Autochtones s'organisèrent pour faire une fois de plus plier le gouvernement fédéral, cette fois-ci durablement. La guerre avait, en Pays indien aussi, attisé la flamme de la contestation et du changement. Vine Deloria Jr., jeune militant lakota qui allait devenir le

³⁴⁹ Stan Steiner, *The New Indians* (New York: Dell Publishing Company, 1968), 23.

³⁵⁰ Szasz, *Education*, 3.

symbole de la lutte pour la revitalisation des nations autochtones de la seconde moitié du XX^e siècle, s'exprima en ce sens lorsqu'il déclara :

Listen, since World War II the Indian people, everywhere, have gotten out of the era where they were taught a set of (non-Indian) "truths". Now they are thinking for themselves, and they are going to decide, "What do I chose? My Indianness and Indian culture? Or this myth that the rest of the country lives by³⁵¹?"

³⁵¹ Cité dans Steiner, *New Indians*, 27.

PARTIE 3 – Réappropriation et « espaces de différence » 1950-2020

La période d'immédiate après-guerre représenta la fermeture de l'étroite fenêtre de tolérance ouverte pendant le New Deal, et les politiques de *termination* et de relocalisation (*relocation*) des Autochtones entreprises furent en partie le résultat du conflit mondial. En effet, les tentatives de désintégration du statut particulier des nations autochtones étaient liées aux tensions politiques et sociales révélées par la guerre froide : l'anticommunisme de cette époque rimait alors avec la peur du collectivisme tribal qui caractérisait les nations autochtones. De plus, les États-Unis d'après-guerre, dans un besoin de s'apaiser et de se redéfinir après un traumatisme national tel, mirent l'accent sur la nécessité de consensus politique et de conformité culturelle et sociale, s'éloignant ainsi des timides concessions octroyées avant le conflit¹. L'éducation, dans son rôle de reproduction et de transmission de la culture dominante, devint alors la cible de ces politiques conformistes². La reproduction sociale et culturelle était nécessaire à l'harmonie d'une société. D'un autre côté, les théoriciens de l'éducation, dans les années

¹ Julie L. Davis, *Survival Schools: The American Indian Movement and Community Education in the Twin Cities* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013), chap. 2, Kindle.

² F. E. Knowles et Lavonna L. Lovern, *A Critical Pedagogy for Native American Education Policy* (London: Palgrave Macmillan, 2015), 6.

1960, pensèrent l'institution scolaire comme reflet de la société, conductrice d'injustice et de disparités entre les différents groupes sociaux, et donc se devant de transformer la société plutôt que la reproduire³. C'est à travers cette visée transformatrice de l'éducation que diverses alternatives à l'éducation dominante virent le jour à cette période.

Bien entendu, ces réflexions s'ancrèrent dans le contexte brûlant des mouvements de libération et de luttes pour les droits civiques. La démocratisation de la sociologie et de ses théories permit alors de revoir les fondements de ce que constituait le savoir. Ceci eut un impact important sur la compréhension, l'écriture et l'utilisation de l'histoire. De nouvelles perspectives, non-blanches, non-occidentales, bouleversèrent le schéma établi de longue date, et ouvrirent la voie aux savoirs venus des marges. Les Autochtones prirent naturellement part à l'embrasement à travers le mouvement Red Power, et dans la fièvre militante théorisèrent et expérimentèrent de nouveaux terrains d'éducation décolonisée, centrée sur le principe de revitalisation culturelle et linguistique. Ainsi allaient-ils faire plier le gouvernement fédéral et son attachement à sa politique d'assimilation alors centenaire pour propulser à l'échelle nationale le principe d'autodétermination des nations autochtones.

Au niveau éducatif, ceci se traduisit par le transfert de responsabilité des établissements sur réserve (écoles de jour, pensionnats du BIA et quelques pensionnats privés) aux mains des gouvernements tribaux, à travers le vote en 1975 du *Indian Self-Determination and Education Assistance Act*⁴. Cette politique de transfert complexifia encore un peu l'éducation des Autochtones car elle ajouta aux conflits de responsabilité déjà existants entre gouvernement fédéral et États un troisième niveau – le niveau tribal – bien plus légitime mais aux moyens limités. Dans les années 1980 et 1990, les écoles communautaires tribales s'organisèrent en incorporant à leurs enseignements des savoirs autochtones et en se repensant selon des paradigmes autochtones plutôt qu'une conception occidentale de ce à quoi l'école devait ressembler. Néanmoins, l'influence d'un mouvement national de standardisation des enseignements, tourné vers la compétitivité et les besoins du marché, écrasa parfois les ambitions des acteurs de l'éducation

³ Knowles et Lovern, *Critical Pedagogy*, 12.

⁴ *Indian Self-Determination and Education Assistance Act of 1975*, Pub. L. 93-638, 88 Stat. 2203 (1975).

communautaire. Il est tout de même possible de voir, au fil des années, l'inclusion graduelle et plus systématique de sujets autochtones dans les programmes scolaires et les manuels, résultat timide d'une lutte sans relâche. Cette évolution, bien que positive, ne reste cependant pas à la hauteur des espoirs des acteurs de l'éducation autochtone, justifiant le développement d'espaces alternatifs, « espaces de différence », qui représentent alors l'espoir de nombreux militants de proposer enfin une éducation décolonisée et décoloniale aux enfants autochtones.

CHAPITRE 6 : militantisme, autodétermination et histoire

La période d'après-guerre aux États-Unis ne fut pas seulement prospère au niveau économique, mais représenta également une période d'embrasement dans les cercles militants de la société entière : le retour, après 1945, de nombreux combattants issus des minorités ethno- raciales du pays, le rôle joué par les femmes pendant le conflit... furent autant d'aspects qu'il fallut aborder au sortir de la guerre : que faire de ces hommes, traités longtemps comme inférieurs, maintenant assimilés à des héros de la nation ? Comment expliquer aux femmes qui s'étaient tant impliquées dans l'effort de guerre qu'elles devaient maintenant reprendre leur place subalterne ? Ces questions motivèrent le renversement des règles sociales établies et furent un catalyseur pour les mouvements militants des années 1950 aux années 1970 : les droits civiques des Africains Américains, les droits des femmes, de la communauté LGBTQIA+, et bien sûr, les droits autochtones.

Outre l'impact direct de la guerre sur la société étasunienne, le contexte international de décolonisation des pays sous le joug des puissances impériales européennes entre les années 1940 et 1970 servit également de catalyseur à la résistance autochtone aux États-Unis. En effet, durant cette période, les militants autochtones invoquèrent constamment leur soutien aux luttes décoloniales à travers le monde, trouvant qu'il existait des ressemblances évidentes entre leurs revendications et celles des autres peuples opprimés : par exemple, une délégation de militants se déplaça à Genève en 1977 pour la conférence des Nations Unies pour afficher un front uni avec les autres peuples opprimés des Amériques. Néanmoins, cet internationalisme n'était pas complètement nouveau : déjà en 1919, Zitkala-Sa écrivait à l'occasion de la Conférence de Paix de Paris :

« Under the sun a new epoch is being staged! little people are to be granted the right of self-determination! », en référence à la libération de la Belgique, envahie durant la Grande Guerre⁵. Les arguments visant à rapprocher le sort des Autochtones de celui d'autres peuples opprimés à travers le monde constituaient une tactique de persuasion de la société dominante et de dénonciation de l'hypocrisie étasunienne : comment ne pas défendre les luttes pour la libération des Autochtones alors que l'on défendait celles d'autres peuples au-delà des frontières des États-Unis ? Cette inscription dans un mouvement plus large de décolonisation devint ainsi la spécificité du mouvement autochtone par rapport aux mouvements des droits civiques des années 1950. Comme Mary Crow Dog le souligna dans son autobiographie à propos des différences entre les mouvements Black Power et Red Power :

We took some of our rhetoric from the blacks, who had started their movement before we did. Like them we were minorities, poor and discriminated against, but there were differences. [...] The blacks want what the whites have, which is understandable. They want *in*. we Indians want *out!* This is the main difference⁶.

Cette différence de visée s'expliquait par les politiques qui furent mises en place tout au long de l'histoire du pays, particulièrement la ségrégation (pour les Africains Américains) et l'assimilation (pour les Autochtones) : les uns, brutalement rejetés, souhaitaient être intégrés de façon égale, et les autres, intégrés de force, souhaitaient revendiquer leur indépendance. Ici se jouait toute la complexité du colonialisme de peuplement à l'œuvre aux États-Unis qui, selon Lorenzo Veracini, établit ses limites en désignant un Autre exogène (les Africains Américains, importés de force sur le continent) et un Autre indigène (les Autochtones, que l'on souhaite remplacer) qu'il faut contrôler⁷. Bien que la méthode de contrôle différât sensiblement d'un groupe à l'autre, l'expérience de l'oppression les rapprocha dans une volonté de libération, partageant parfois leurs méthodes et plateformes.

Ainsi un climat contestataire sans pareil s'éleva durant ces années, et avec lui des tentatives de redéfinition des « normes » sociales virent le jour, notamment à travers le

⁵ Zitkala-Sa, « Editorial Comment », *American Indian Magazine* 6, no. 4 (hiver 1919): 161-162. Citée dans Paul C. Rosier, « They Are Ancestral Homelands: Race, Place, and Politics in Cold War Native America, 1945-1961 », *The Journal of American History* 92, no. 4 (mars 2006): 1302.

⁶ Crow Dog et Erdoes, *Lakota Woman*, 77.

⁷ Veracini, *Settler Colonialism*, 17-31.

développement des sciences sociales. C'est à cette époque que celles-ci commencèrent progressivement à infiltrer les programmes scolaires : les écoles furent alors considérées comme actrices du changement social, et les acteurs de l'éducation se posèrent la question du rôle des programmes dans ce changement⁸. En Pays indien, et grâce à la pression exercée par les groupes militants autochtones, cette ère de changement se manifesta par la création d'écoles communautaires tribales, et par un transfert de responsabilité aux gouvernements autochtones. De plus, cette période fut également une période propice à la réévaluation de ce qui constituait l'histoire du pays, et la prise en compte des histoires des marges se fit de plus en plus importante. Ainsi, entre 1950 et 1980, le contenu même de ce qui était considéré comme faisant partie intégrante de l'histoire étasunienne fut remis en question et représenta une période de progrès important en matière d'inclusion de l'histoire des Autochtones dans le récit national.

1. Le mouvement Red Power

La période d'après-guerre ne représenta pas seulement une période de changements économiques, sociaux, et politiques, mais fut également une période de sursaut démographique important au sein des communautés autochtones. Alors qu'au début du XX^e siècle, le Bureau des recensements ne comptait que quelques 250 000 Autochtones aux États-Unis, l'on constata une très nette augmentation de la population se définissant comme « Amérindienne ou Native d'Alaska » (selon la catégorie officielle du recensement) après les années 1960 : en 1970, 792 730 personnes se considéraient comme Autochtones ; en 1980, 1 364 033, soit une augmentation démographique de 72 % en dix ans⁹. Ces changements étaient dus tout d'abord à de meilleures conditions de vie générales grâce aux avancées médicales, à l'arrivée de l'eau courante dans les réserves, à la construction de routes, d'hôpitaux, ainsi qu'à l'abandon des politiques de détribalisation du gouvernement étasunien. Ceci permit aux Autochtones de se développer dans un

⁸ Pulliam et Van Patten, *History of Education in America*, 211.

⁹ Alvin M. Josephy Jr., Joane Nagel, Troy Johnson, dir., *Red Power: The American Indians' Fight for Freedom*, 2^e éd. (Lincoln: University of Nebraska Press, 1999), 9.

environnement un peu moins hostile que leurs ancêtres ayant vécu à la fin du XX^e siècle. De plus, ces chiffres montrèrent également que ces années permirent à de nombreux Autochtones de s'identifier officiellement comme tels, signe que le stigmate racial de « l'Indien » ne devait plus être aussi important. En effet, de nombreux Autochtones, par le passé, s'étaient identifiés comme « Blancs » (particulièrement ceux d'ascendance mixte) pour échapper aux désagréments engendrés par le statut d'Autochtone. Les années 1960, 1970, 1980 représentèrent alors une renaissance de la fierté autochtone, ce qui coïncida avec la culmination d'un mouvement militant d'envergure nationale (voire internationale). Comme l'expliquent Alvin M. Josephy Jr., Joane Nagel et Troy Johnson, « la période après la Seconde Guerre mondiale a été une période révolutionnaire dans l'histoire des Amérindiens, à notre avis marquée principalement par le militantisme amérindien »¹⁰.

Un mouvement qui se structure

Une bonne partie de ceux que Stan Steiner appela en 1968 les « *New Indians* » étaient en fait des vétérans de la Seconde Guerre mondiale qui se représentèrent comme des « guerriers modernes » (*modern warriors*)¹¹. Vine Deloria Jr. déclara à propos de la réserve de Pine Ridge à cette époque : « After the war Indian veterans struggled back to the reservations and tried to pick up their lives. It was very difficult for them to resume a life of poverty after having seen the affluent outside world »¹². Le monde qu'ils avaient quitté, relativement protégé à l'époque grâce à la mise en place de programmes de travail du New Deal et plus tard du Civilian Conservation Corps sur les réserves avait disparu avec la guerre : les programmes avaient été supprimés, les camps du CCC fermés, la population relocalisée dans les grandes villes de l'Ouest et du Midwest. Les nouvelles générations qui grandirent dans les années 1950 allaient quitter les réserves pour

¹⁰ Dans le texte : « the post-Second World War era has been a revolutionary period in American Indian history, marked most importantly, we think, by Native American activism ». Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 9.

¹¹ Steiner, *New Indians*, 27.

¹² Cité dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 33.

s'éduquer, travailler, et allaient refaire leur apparition sur les réserves dans les années 1960 en « Indiens éduqués » (*educated Indians*), pensant pouvoir réformer les réserves grâce aux savoirs qu'ils avaient acquis dans la société blanche¹³. A ce propos, Deloria expliqua : « tribal societies had existed for centuries without going outside themselves for education and information. Yet many of us thought that we would be able to improve the traditional tribal methods. We were wrong »¹⁴.

Ces *New Indians* furent alors envisagés comme un nouveau genre de militants alors qu'en fin de compte, ils ne se démarquaient pas fondamentalement de leurs prédécesseurs du début du siècle. En fait, si ce n'était pour les deux conflits mondiaux qui stoppèrent pour un temps les revendications sociales et politiques à l'échelle nationale, les *New Indians* s'inscrivaient dans la continuité des *Red Progressives*. Comme leurs prédécesseurs, ils étaient jeunes, éduqués, et envisageaient leur militantisme au niveau national plutôt que de manière localisée dans les réserves. D'ailleurs, nombre d'entre eux n'y vivaient plus : en 1960, 28 % des Autochtones vivaient dans les villes, pourcentage qui augmenta rapidement pour atteindre 50 % vingt ans plus tard¹⁵. Cet exode rural était notamment dû à la politique de relocalisation mise en place en 1956 sous le président Eisenhower et qui consistait toujours à promouvoir l'apprentissage professionnel et technique dans des villes afin, au mieux, de rapprocher les Autochtones des opportunités de travail, au pire, de les assimiler plus rapidement et de détruire les liens communautaires des différentes nations¹⁶.

¹³ Vine Deloria Jr. expliqua dans un essai intitulé « This country was a lot better off when the Indians were running it », publié dans le *New York Times Magazine* en 1970 : « In the mid-nineteen sixties, the whole generation that had grown up after World War II and had left the reservations during the fifties to get an education was returning to Indian life as “educated Indians” ». Cité dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 34.

¹⁴ Cité dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 34.

¹⁵ Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 7.

¹⁶ La politique de relocalisation fut mise en place par le vote du *Indian Relocation Act* de 1956 et était directement liée à la volonté du gouvernement de développer un programme de formation professionnelle destiné aux Autochtones adultes qui mènerait ceux-ci dans les villes, en dehors des réserves. Cette politique allait de pair avec la politique de *termination* développée dix ans plus tôt et qui visait à se défaire du statut particulier des Autochtones aux États-Unis. En effet, en poussant les Autochtones à quitter les réserves pour s'installer dans les centres urbains, le gouvernement espérait les assimiler plus efficacement en les éloignant de leurs terres et leurs communautés. De plus, cette mesure permettait au gouvernement de faire des économies car si les Autochtones quittaient la réserve, ils n'étaient plus concernés par les aides fédérales et devenaient des citoyens lambda. En outre, le gouvernement offrit certains avantages aux personnes prêtes

Ainsi les années 1960 marquèrent la création de nombreuses organisations militantes autochtones, à commencer par l'American Indian Conference de l'Université de Chicago de 1960 où les *New Indians* s'organisèrent pour fonder le National Indian Youth Council (NIYC). Comme l'expliqua Mel Thom, l'un de ses fondateurs, « les Indiens les plus jeunes se retrouvèrent dans le Youth Council car ils ne trouvaient pas que les dirigeants plus âgés étaient assez agressifs. Et nous pensions que les affaires indiennes étaient si désastreuses qu'il était temps de faire du grabuge »¹⁷. La formation de ce groupe était bien plus complexe qu'une simple dichotomie entre anciens et jeunes, et bien que le mouvement vît le jour auprès de la jeunesse, il s'étendit rapidement sur les réserves et auprès des doyens de diverses communautés. Clyde Warrior, qui fut l'un des principaux instigateurs de ce mouvement, se souvint :

Now they have young people coming home who are somewhat verbal [in English], who have some knowledge of how the mechanics of government and American institutions work. They have begun to utilize these rebellious young people. It's a kind of happy meeting of elders, with power in the community, and these young people who have some idea of how urban America works¹⁸.

Lors de la première conférence de la NIYC, ceux-ci votèrent une *Declaration of Indian Purpose* dans laquelle ils adoptèrent comme ligne de conduite :

Since our Indian culture is slowly being absorbed by the American society, we believe we have the responsibility of preserving our precious heritage; recognizing that certain changes are inevitable. We believe that the Indians should provide the adjustment and thus freely advance with dignity to a better life educationally, economically, and spiritually¹⁹.

Le but d'une telle organisation était clairement la préservation, mais l'on retrouvait aussi le vocabulaire utilisé par les *Red Progressives*, à savoir l'idée d'ajustement proposée un demi-siècle plus tôt par Arthur C. Parker. La différence fut néanmoins que les militants

à déménager (payer les frais de déménagement, assurer les formations une fois en ville, offrir une assurance santé aux travailleurs), mais ceux-ci ne furent pas toujours garantis, et de nombreuses familles vécurent dans une précarité extrême une fois en ville. Pour plus d'informations, voir Donald L. Fixico, *Termination and Relocation: Federal Indian Policy 1945-1960* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1990).

¹⁷ Dans le texte : « the younger Indians got together in the Youth Council because they didn't feel that the older leadership was aggressive enough. And we felt that Indian affairs were so bad that it was time to raise some hell ». Cité dans Steiner, *New Indians*, 40.

¹⁸ Steiner, *New Indians*, 85.

¹⁹ *Declaration of Indian Purpose. The Voice of the American Indian*, Proceedings of American Indian Chicago Conference (Chicago: University of Chicago, 1961), 4 ; Cité dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 13.

de la NIYC mirent l'accent sur l'agentivité des Autochtones dans ce processus, sur la nécessité de décider d'eux-mêmes des modalités d'un tel ajustement.

Cette approche allait de pair avec le combat pour l'autodétermination dans lequel les « guerriers modernes » s'étaient lancés. L'autodétermination impliquait alors que les nations autochtones ne soient pas considérées comme des corps administratifs auxquels des pouvoirs seraient délégués par le gouvernement fédéral, mais comme des nations aux pouvoirs précédant la création de l'État-nation, et donc aptes à décider d'elles-mêmes, sans interférence²⁰. En effet, la relative autonomie octroyée par la création des gouvernements tribaux de Collier, ainsi qu'un contexte international de décolonisation et de revendication du principe d'autodétermination (établi dans la Charte de l'Atlantique de 1941²¹) furent favorables à l'émergence d'un mouvement pour le droit des peuples autochtones à disposer d'eux-mêmes. Au Dakota du Sud, cet élan réformateur se traduisit par la création de l'American Indian Leadership Conference, qui avait pour but de se faire l'écho du mouvement au niveau régional²².

D'une façon ou d'une autre, la jeunesse de l'Oceti Sakowin se retrouva donc impliquée dans le tumulte des années 1960 et dans le combat pour l'autodétermination. Mary Crow Dog écrivit plus tard sur ses motivations à rejoindre le mouvement Red Power :

I do not consider myself a radical or revolutionary. It is white people who put such labels on us. All we ever wanted was to be left alone, to live our lives as we see fit. To govern ourselves in reality and not just on paper. To have our rights respected. If that is revolutionary then I sure fit that description. Actually, I have a great yearning to lead a normal, peaceful life—normal in the Sioux sense. I could have accepted our flimsy shack, our smelly outhouse, and our poverty—but only on my terms. Yes, I would have accepted

²⁰ Marine Le Puloch et Céline Planchou, « Introduction », *Revue Française d'Études Américaines*, no. 144, Les nations de l'intérieur/The Nations Within (3^e trimestre 2015) : 17-18.

²¹ La Charte de l'Atlantique fut signée le 14 août 1941, en mer, par le Président Roosevelt et le Premier Ministre Churchill, en pleine Seconde Guerre mondiale. Bien que n'ayant aucune validité juridique, cette déclaration de principe servit néanmoins d'inspiration pour la Déclaration des Nations Unies, signée un an plus tard. L'un des points de la Charte stipulait que les signataires (le Royaume-Uni et les États-Unis) « respectent le droit qu'a chaque peuple de choisir la forme de gouvernement sous laquelle il doit vivre ; ils désirent que soient rendus les droits souverains et le libre exercice du gouvernement à ceux qui en ont été privés par la force ». Pour lire l'intégralité du document, voir https://www.nato.int/cps/fr/natohq/official_texts_16912.htm. Consulté le 23 août 2023.

²² Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 35.

poverty, dignified, uninterfered-with poverty, but not the drunken, degrading, and humiliating poverty we had to endure²³.

De même, Phyllis Young, qui deviendra plus tard l'une des fondatrices de Women of All Red Nations (WARN), identifia cette période comme un moment de rassemblement et y associa l'émergence du terme « d'autodétermination »²⁴. Plus tard, elle décrivit cette période comme « L'Amérique qui découvre enfin l'Amérique », et ajouta, « et c'était à nous de nous en charger »²⁵. De son côté, la jeune Faith Spotted Eagle, interviewée en 1972 alors qu'elle fréquentait l'Université du Dakota du Sud, témoigna :

I think the main thing that needs to be done is to have the white people let us do things our way you know instead. And then they're always talking about self-determination. You can't have that unless, self-determination has to come from the individual themselves and not somebody else telling them what to do²⁶.

L'objectif était clair : être libres de décider pour eux-mêmes, de ne pas avoir à se justifier auprès du BIA, de l'État, ou de toute entité gouvernementale non-autochtone, et d'exister tels quels, sans interférence. Ainsi la période vit l'émergence du terme « Red Power » au même moment que celui « d'autodétermination ». Vine Deloria Jr. déclara d'ailleurs que l'autodétermination n'était que « Red Power épilé à l'envers »²⁷.

La structuration du mouvement, avec la création de nombreuses organisations comme la NIYC, l'American Indian Movement (AIM), ou WARN dans les années 1960 et 1970 propulsa le « problème Indien » sur la scène nationale. De nombreuses actions spectaculaires visant à capter l'attention du public furent entreprises à cette époque, suivant la logique du « *radical flank effect* » (que l'on peut traduire par « impact des franges radicales ») de Herbert H. Haines qui stipulait que les actions radicales avaient un impact bien plus important que le militantisme modéré, et servaient parfois positivement la cause modérée²⁸. Ainsi, les « guerriers (et guerrières) modernes » se lancèrent dans

²³ Crow Dog et Erdoes, *Lakota Woman*, 111-112.

²⁴ *AIRP2210*, Phyllis Young, 8.

²⁵ Dans le texte : « And I think that after five hundred years that America is finally discovering America, and I think we had to do it for ourselves ». *AIRP2210*, Phyllis Young, 82.

²⁶ *AIRPMS813*, Faith Spotted Eagle, 9.

²⁷ Cité dans Steiner, *New Indians*, 271.

²⁸ Haines développa cette idée en étudiant les mouvements noirs radicaux pendant la période des droits civiques. Un exemple de ses conclusions : Herbert H. Haines, « Black Radicalism and the Funding of Civil Rights: 1957-1970 », *Social Problems* 32, no. 1 (October 1984): 31-43. Ce rapprochement entre l'idée de

diverses actions coup-de-poing : l'occupation de l'île d'Alcatraz de 1969 à 1971²⁹, celles des antennes régionales du BIA et de son bâtiment principal à Washington D.C.³⁰, les campements du Mont Rushmore, du Black Hills National Monument³¹, ou encore l'affrontement de 71 jours entre le FBI et les membres de l'AIM à Wounded Knee en 1973³²... Toutes avaient pour but de mettre en lumière les revendications des Autochtones

« radical flank effect » et le militantisme autochtone est également abordé dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 103.

²⁹ L'occupation de l'île pénitentiaire d'Alcatraz, dans la baie de San Francisco, du 20 novembre 1969 au 11 juin 1971 est un exemple frappant de la montée du militantisme autochtone national, et le fruit des politiques de relocalisation des années 1950 qui envoyèrent des centaines d'Autochtones des Grandes Plaines dans des grands centres urbains tels que San Francisco. L'origine de l'occupation remontait à un incendie survenu dans le centre culturel développé par les Autochtones relocalisés dans la ville. Ceux-ci ne trouvant plus d'endroit où se retrouver en tant que communauté transplantée, ils se tournèrent vers l'île abandonnée d'Alcatraz, son contrôle devant alors être transféré des mains du gouvernement fédéral à celles de la ville de San Francisco. Jouant sur les subtilités du Traité de Fort Laramie qui stipulait que tout territoire « fédéral » non occupé pouvait être revendiqué par des Autochtones, un premier groupe de militants d/n/lakotas se rendit sur l'île et l'occupa pendant quelques heures. Bien que cette première tentative se soldât par un échec, elle attira l'attention des médias sur les revendications des Autochtones. En 1969, c'est avec le renfort d'étudiants de Berkeley qu'une centaine d'Autochtones débarquèrent sur l'île pour en réclamer la cession. Très vite rejoints par des militants venus des quatre coins du pays, les Indians of All Tribes, comme ils se firent appeler, développèrent un plan d'action pour transformer le pénitencier en centre culturel, musée et université tribale. Après des mois de pression de la part du FBI, l'occupation fut finalement démantelée en juin 1971, mais marqua le début d'une série d'actions spectaculaires à travers le pays. Pour plus d'informations, voir Troy Johnson, « The Occupation of Alcatraz Island: Roots of American Indian Activism », *Wicazo Sa Review* 10, no. 2 (1994): 63–79 ; Dean J. Kotlowski, « Alcatraz, Wounded Knee, and beyond: The Nixon and Ford Administrations Respond to Native American Protest », *Pacific Historical Review* 72, no. 2 (2003): 201–227.

³⁰ L'occupation du BIA à Washington D.C., entre le 3 et le 9 novembre 1972, par des centaines de militants d'AIM, représenta le point culminant d'un voyage entrepris quelques mois auparavant à travers les États-Unis, plus connu sous le nom de Trail of Broken Treaties, et qui visait à donner de la visibilité aux revendications autochtones et ainsi potentiellement influencer sur l'élection présidentielle de 1972. En effet, l'objectif initial des militants était de proposer au Président-sortant Nixon une déclaration en vingt points destinée à inclure les revendications des autochtones dans l'agenda politique. Néanmoins, à leur arrivée à Washington D.C., le Président refusa de les recevoir, ce qui les poussa à se replier dans le bâtiment du BIA, qu'ils refusèrent de quitter sans avoir négocié avec le gouvernement. Finalement, après quelques maigres concessions de la part du gouvernement, les militants quittèrent le BIA. Cet événement donna encore un peu plus de visibilité au mouvement sur la scène nationale. Pour plus d'informations, voir Jason Heppler, *Framing Red Power: Newspapers, The Trail of Broken Treaties and the Politics of Media* (Lincoln: University of Nebraska, 2009) ; Vine Deloria Jr., *Behind the Trail of Broken Treaties: An Indian Declaration of Independence* (New York: Delacorte Press, 1974).

³¹ Le 29 août 1970, un groupe d'Autochtones, motivés par ce qui se passait à Alcatraz au même moment, campèrent au-dessus du Mont Rushmore pour protester contre les abus perpétrés par le gouvernement fédéral qui violait les accords passés lors du traité de Fort Laramie cent ans plus tôt. Un an plus tard, une vingtaine de membres d'AIM en firent de même et furent par la suite arrêtés par la police pour avoir dégradé le monument. Pour plus d'informations, voir le documentaire d'Elizabeth Castle et Christina D. King, *Warrior Women* (Los Angeles: GOOD DOCS, 2018).

³² Le 27 février 1973, des centaines de D/N/Lakotas et militants AIM prirent le contrôle de la ville de Wounded Knee, sur la réserve de Pine Ridge, pour contester l'élection du président tribal Richard Wilson

qui furent résumées dans une proposition en vingt points en octobre 1972 à l'administration Nixon : restauration des traités, procédures de condamnation en cas de violations de traités, reconstruction des relations étasuniennes-autochtones, réforme territoriale, fin de la politique de *termination*, abolition du BIA, protection des libertés religieuses et de l'intégrité culturelle des nations autochtones, autonomie locale et financements dans la santé, le logement, l'emploi et l'éducation³³. Dans la même veine furent créées des associations aux buts très précis : le Native American Rights Fund en 1970 pour du soutien légal, le Council of Energy Resource Tribes en 1975 pour gérer et protéger les ressources énergétiques des tribus, et enfin la National Indian Education Association (NIEA) qui vit le jour en 1969, ayant pour but de militer pour l'amélioration de l'éducation des enfants autochtones. La même année, le gouvernement fédéral publia un rapport explosif sur l'éducation « indienne » aux États-Unis intitulé *Indian Education: A National Tragedy – A National Challenge*, plus connu sous le nom de rapport Kennedy.

Le tournant du rapport Kennedy

Le 31 août 1967, la commission sénatoriale sur le travail et les aides sociales proposa « d'examiner, d'enquêter, et de proposer une étude complète de tous les sujets en lien avec l'éducation des enfants indiens »³⁴. Cette initiative découlait d'appels répétés de la part des militants autochtones alertant le gouvernement à propos de leurs conditions de vie dégradées sur les réserves et dans les villes, particulièrement à la suite des programmes de relocalisation du gouvernement. En effet, plus de 50 000 familles autochtones vivaient alors dans des habitations jugées insalubres, leur mortalité infantile représentait le double

ainsi que pour continuer de faire pression sur le gouvernement fédéral quant à ses obligations envers les traités signés. Le choix de Wounded Knee était très symbolique, la ville ayant été le théâtre du massacre qui, dans l'imaginaire collectif, marqua la fin de la liberté des D/N/Lakotas dans la région. Les militants furent rapidement encerclés par le FBI, et de violentes altercations eurent lieu. Finalement, l'occupation se solda en l'abandon du site par les militants ainsi que l'arrestation de nombreuses figures du mouvement. Pour plus d'informations, voir Kotlowski, « Alcatraz, Wounded Knee ».

³³ Un résumé de la *20-Point Proposal* est disponible dans Josephy, Nagel et Johnson, *Red Power*, 44-47.

³⁴ United States Senate Special Subcommittee on Indian Education, *Indian Education: A National Tragedy – A National Challenge* (Washington DC: United States Printing Office, 1969), 1. Ci-après référencé sous le nom *Kennedy Report*.

de celle du reste de la population, et leurs revenus moyens 75 % de moins que la moyenne nationale³⁵. A l'école, les résultats n'étaient pas meilleurs : le taux d'abandon des élèves autochtones était deux fois supérieur à celui des autres élèves, et les taux de réussite deux ou trois ans en deçà de ceux des élèves blancs³⁶. Ainsi une sous-commission spéciale sur l'éducation « indienne » fut créée au Sénat pour réviser l'histoire de l'éducation « indienne » et la littérature scientifique sur le sujet, ainsi qu'organiser des enquêtes de terrain dans les pensionnats fédéraux, sur les réserves, et mettre en place des auditions à travers le Pays indien pour « solliciter, écouter, et respecter les opinions et les inquiétudes des Indiens à travers les États-Unis »³⁷. Parmi les sites sélectionnés pour accueillir la commission, une rencontre fut organisée à Pine Ridge le 16 avril 1968 afin de recueillir les témoignages de l'Oceti Sakowin, soit le même jour que la visite du candidat à l'investiture démocrate Robert Kennedy (qui donna son nom au rapport de la commission). De plus, le pensionnat de Flandreau ainsi que la Oglala Community School furent choisis parmi les pensionnats fédéraux et écoles pour être étudiés en détails afin de déterminer, si oui ou non, le gouvernement fédéral était à la hauteur de ses responsabilités en matière d'éducation. La réponse donnée dans le rapport fut sans appel : non, le gouvernement fédéral n'avait pas tenu ses promesses et ne cessait d'échouer en matière de politique éducative « indienne ».

L'analyse des manquements du gouvernement s'effectua alors en trois parties : une première partie centrée sur les échecs de la politique nationale, une seconde sur les échecs des écoles publiques, et une troisième sur ceux des écoles fédérales. Au niveau de la politique nationale du gouvernement, le rapport trouva que, de manière générale, le gouvernement étasunien avait sciemment mené à la destruction des communautés et des individus autochtones en les enfermant dans un cycle de pauvreté (au Dakota du Sud, la commission révéla que les taux de suicide et d'alcoolisme étaient deux fois supérieurs à la moyenne nationale), en créant une bureaucratie tentaculaire et inefficace, et en

³⁵ *Kennedy Report*, x.

³⁶ *Kennedy Report*, ix.

³⁷ Dans le texte : « Perhaps the most important principle which this investigation embraced was simply soliciting, listening to, and respecting the opinions and concerns of Indian people across the United States ». *Kennedy Report*, 4.

gaspillant les financements destinés à améliorer les conditions de vie sur les réserves. A ceci s'ajouta le constat de l'ignorance de la société dominante envers l'histoire et la situation contemporaine des Autochtones, et le constat d'un racisme latent, particulièrement dans les *border towns*. En réalité, ces conclusions ne différaient pas vraiment de celles contenues dans le rapport Meriam quarante ans plus tôt, signe de l'incapacité du gouvernement à mettre en place les recommandations faites alors. Ceci eut une répercussion évidente sur l'éducation des enfants autochtones. En effet, le rapport Kennedy nota que les écoles représentaient un réel « champ de bataille » où les différences culturelles étaient balayées d'un revers de main, où les élèves étaient tenus pour responsables de leurs échecs, et où les cycles de pauvreté n'étaient que préservés³⁸.

Ces conditions d'éducation désastreuses touchaient tant les écoles fédérales « indiennes » que les écoles publiques des États, et ce malgré le vote de législation telle que le *Johnson-O'Malley Act* en 1934 qui permit aux États de signer des contrats avec le BIA pour recevoir des financements censés servir à développer des programmes spéciaux pour les Autochtones dans les écoles publiques³⁹. Comme indiqué plus haut, dans les faits, les fonds alloués aux États n'étaient que très rarement utilisés pour les élèves autochtones et étaient plutôt dirigés vers la maintenance générale de l'école⁴⁰. En 1969, ces contrats s'élevaient à 745 000\$ au Dakota du Sud, soit presque deux tiers du budget total alloué à la région du Nebraska et des deux Dakotas combinés⁴¹. Il fut alors découvert que rien ne permettait d'assurer que ces fonds bénéficient directement aux premiers intéressés, et que les communautés autochtones n'étaient d'ailleurs pas consultées pour décider de que faire de cet argent⁴². Ceci n'était qu'un exemple parmi tant d'autres du refus systématique d'inclure les Autochtones dans les décisions les concernant, et ce malgré le fait que, déjà en 1929, le rapport Meriam avait demandé la prise en compte des avis des nations autochtones dans les choix politiques faits en leur faveur. Une fois de plus, la théorie

³⁸ *Kennedy Report*, 21.

³⁹ *Johnson-O'Malley Act of 1934*, Pub. L. 167, ch. 147, 48 Stat. 596 (1934).

⁴⁰ Szasz, *Education*, 6.

⁴¹ *Kennedy Report*, 44.

⁴² *Kennedy Report*, 54.

contredisait la pratique qui restait fortement ancrée dans l’imaginaire euro-étasunien se représentant les Autochtones comme incapables, dénués d’intelligence, inférieurs.

Le rapport Kennedy soulignait d’ailleurs que ces stéréotypes étaient toujours activement entretenus dans les écoles publiques, comme l’expliqua le Président de la American Indian Historical Society à la commission : « there is not one Indian child who has not come home in shame and tears after one of those sessions in which he is taught that his people were dirty, animal-like, something less than a human being »⁴³. Par « ces sessions », il faisait ici référence aux cours d’histoire, comme le soulignaient alors les membres de la commission :

In its investigation into the conditions of Indian education in all parts of the country, the subcommittee found anti-Indian attitudes still prevalent today in many white communities. [...] The basis for these stereotypes goes back into history – a history created by the white man to justify his exploitation of the Indian, a history the Indian is continually reminded of at school, on television, in books and at the movies.

It is a history which calls an Indian victory a massacre and a United States victory a heroic feat. It is a history which makes heroes and pioneers of goldminers who seized Indian land, killed whole bands and families and ruthlessly took what they wanted. It is a history which equates Indians and wild animals, and uses the term “savages” as a synonym for Indians.

It is the kind of history—the kind taught formally in the classroom and informally on street corners—which creates feelings of inferiority among Indian students, gives them a warped understanding of their cultural heritage and propagates stereotypes⁴⁴.

Les cours d’histoire furent alors directement associés aux problèmes de discrimination entre populations autochtones et populations blanches qui se côtoyaient dans les écoles publiques. Ce manque de compréhension, parfois même cette hostilité à peine dissimulée, participèrent à l’échec des élèves autochtones dans ces établissements car ils transformèrent les écoles en des « espaces d’inconfort » (*places of discomfort*⁴⁵) dans lesquels les élèves étaient rejetés de la norme et intériorisaient à leur tour cette vision dégradée de leur communauté et de leurs capacités. Le rapport Kennedy, à ce propos, cita l’exemple d’un élève du lycée d’Oglala, sur la réserve de Pine Ridge, qualifiant les Autochtones de « vrais idiots » et imputant à cette supposée stupidité la responsabilité des

⁴³ Cité dans *Kennedy Report*, 23.

⁴⁴ *Kennedy Report*, 22.

⁴⁵ *Kennedy Report*, 28.

maux les accablant⁴⁶. « L'Indien » dans les cours d'histoire était, d'après l'historien Virgil Vogel « oblitéré, diffamé, dénigré, et démembré »⁴⁷.

De même, dans les écoles fédérales « indiennes », les programmes proposés furent évalués par la commission comme étant inadaptés aux conditions des élèves autochtones de ces établissements, et plus particulièrement dans les pensionnats hors réserve restants. En 1969, on dénombrait 226 écoles fédérales « indiennes », dont 77 pensionnats. Il faut dire que les conditions de recrutement avaient changé après toutes ces années. N'étaient théoriquement acceptés dans les pensionnats que les élèves n'ayant pas un accès facile à un autre type d'établissement, ceux qui nécessitaient une éducation professionnelle spécifique, les élèves en retard de trois ans ou plus, ou sur critères sociaux, comme les élèves rejetés ou maltraités, ceux vivant dans des familles nombreuses, les élèves « difficiles » et ceux fuyant certaines maladies à la maison. Ces conditions étaient principalement déterminées par un travailleur social employé par le BIA, et le public envoyé dans les pensionnats hors réserve était donc un public en situation de précarité sociale et émotionnelle importante. Par exemple, à Flandreau, il fut établi que 90 % des élèves inscrits l'étaient sur critères sociaux, et le pensionnat fut qualifié par ses propres employés comme une « décharge » (*dumping ground*⁴⁸). Son proviseur déclara ainsi à la commission : « students now come for social reasons, but the staffing hasn't changed one bit to meet the social reasons... We talk social problems yet respond in an academic manner »⁴⁹.

Tout comme le rapport Meriam, le rapport Kennedy se montra très critique à l'égard des pensionnats qui furent jugés complètement inadaptés aux besoins des élèves. Non seulement le personnel n'était pas compétant pour s'occuper des besoins spéciaux des élèves, mais les programmes étaient également inadéquats. En effet, la majorité des pensionnats hors réserve proposaient des cursus préparatoires aux études supérieures alors même qu'une infime partie de leurs élèves aspiraient à continuer leurs études, et en parallèle ceux-ci n'offraient pas de cours d'enseignement professionnel correspondant aux

⁴⁶ Dans le texte : « Indians have greater problems because they're real stupid ». *Kennedy Report*, 29.

⁴⁷ *Kennedy Report*, 23.

⁴⁸ *Kennedy Report*, 73.

⁴⁹ *Kennedy Report*, 73.

demandes du marché⁵⁰. Ainsi, les élèves se retrouvaient confrontés à des programmes académiques complexes qu'ils avaient du mal à suivre à cause du retard accumulé après des années de négligence éducative, et quittaient l'école sans être capables de rivaliser avec les élèves euro-étasuniens sur le marché du travail. A ceci s'ajoutaient des conditions économiques difficiles sur les réserves : la prospérité d'après-guerre n'avait pas bénéficié à tous, et le taux de chômage sur les réserves du Dakota du Sud oscillait à l'époque entre 40 et 90 %⁵¹. Le champ des possibles semblait donc bien limité pour les élèves autochtones quittant l'école dans les années 1960. Dans son autobiographie, Mary Crow Dog raconta à ce propos :

Schools left many of us almost illiterate. We were not taught any skills. The land was leased to white ranchers. Jobs were almost non-existent on the reservation, and outside the res whites did not hire Indians if they could help it. There was nothing for the men to do in those days but hit the bottle⁵².

De même, Donna Eagle Bull se souvint des conditions de vie sur la réserve de Pine Ridge après la guerre :

DEB. The way things were at that time, the poverty, people not having transportation, it was real (...) you, you, hardly got to see your parents, you know. And, um, my mom didn't even have a car, she had to hire someone to come see me, you know. [...]

Q. Was there any tuition at that point? Do you know.

DEB. Who could pay tuition? You know, there was hardly any jobs.

Q. Even though that was after the war? I thought there were more people getting jobs. Not really?

DEB. Might have been outside the reservation, but there certainly wasn't any down around Porcupine⁵³.

Ces témoignages ainsi que les critiques formulées dans le rapport Kennedy rendirent compte des contradictions qui existaient entre le système éducatif et les besoins économiques sur les réserves à cette époque : quel était le but, si ce n'était de vider les réserves ? C'était là aussi la visée à demi avouée de la politique de relocalisation dans les centres urbains, mais dans ces villes également, l'éducation des Autochtones était complètement inadaptée :

⁵⁰ *Kennedy Report*, 75.

⁵¹ Schell, *South Dakota*, 339.

⁵² Crow Dog et Erdoes, *Lakota Woman*, 15.

⁵³ *AIRP1416*, Donna Eagle Bull, 19, 24.

It soon became apparent that the undereducated, poorly trained Indian with his rural background and cultural differences had not been adequately equipped to compete in the labor market or make an adequate social adjustment to his new environment⁵⁴.
Où qu'ils fussent allés, quelle que soit l'école fréquentée, les Autochtones se retrouvaient dans une situation inconfortable. La commission Kennedy recommanda alors une liste de réformes ayant pour but de régler ces problèmes tout en respectant les diversités des différentes nations autochtones : la participation et le contrôle massif octroyé aux Autochtones, des financements adéquats, la promotion de programmes bilingues, pour adultes, de crèches et de maternelles, des campagnes préventives anti-alcool et drogues, une correspondance entre programmes d'éducation professionnelle et besoins économiques régionaux, la mise en place d'une White House Conference On American Indian Affairs annuelle (afin de directement influencer sur la politique nationale), une loi sur l'éducation « indienne » qui traite des besoins spécifiques des Autochtones, le développement de programmes sensibles à la culture, la formation d'enseignants autochtones et la promotion du métier sur les réserves⁵⁵. Toutes ces demandes, certaines répétées depuis le rapport Meriam, s'ajoutèrent à l'intensification des revendications et actions militantes autochtones de la période, et ensemble appelèrent le gouvernement dans son intégralité à réagir.

Red Power et l'éducation

Le mouvement Red Power fut un mouvement très hétéroclite qui se développa autour de toutes les facettes de la vie des Autochtones à cette époque. Bien entendu, l'éducation attira particulièrement l'attention des militants et militantes : toutes et tous avaient alors fait l'expérience d'une éducation fédérale, missionnaire, et/ou publique. Dans leurs témoignages, les membres d'AIM ou WARN firent systématiquement référence à leur éducation : Dennis Banks, figure fondatrice d'AIM, fréquenta les pensionnats de Pipestone (Minnesota) et Flandreau et l'école de Wahpeton, et se souvint d'avoir « commencé à [se] détester d'être Indien », avant d'ajouter que « [ses] enseignants

⁵⁴ *Kennedy Report*, 80.

⁵⁵ *Kennedy Report*, 107-116.

blancs et leurs livres [lui] apprirent à dénigrer [son] propre peuple »⁵⁶. Tillie Black Bear, qui fonda la White Buffalo Calf Society (association venant en aide aux femmes battues sur les réserves), parla d'un pensionnat « dans un monde différent », au langage inconnu, où les élèves perdaient tout contrôle sur leur vie⁵⁷. Mary Crow Dog, qui prit part à l'occupation du BIA de Washington D.C. et de Wounded Knee, se souvint des punitions qui eurent « un effet si désastreux sur [elle] qu'[elle] détesta et se méfia de toute personne blanche à première vue, car [elle] n'en avait rencontré qu'un type », sous-entendu de mauvaises personnes⁵⁸. Ces témoignages correspondaient alors à une portion non-négligeable des expériences vécues par les membres de l'Oceti Sakowin, qu'ils prissent officiellement part au mouvement ou non. Par exemple, Karen Lone Hill, qui fréquenta l'école à la fin des années 1960, se souvint :

all the programs available to the youth had an assimilationist perspective. The Lakota values, culture, and history were never mentioned. We were never taught to appreciate our Lakota heritage. As far as the programs were concerned, we were mainstream society kids. it would have been worthwhile to learn Lakota artwork, music, and dance at this stage of our lives, but it was overlooked⁵⁹.

Tout ce qui semblait « indien » était absent des écoles fréquentées. En 1968, une étude des conditions d'éducation dans diverses écoles du Dakota du Sud fut entreprise et révéla que peu de cours de musique ou d'art étaient proposés dans les écoles élémentaires de l'État, encore moins des cours spécifiques sur l'art et la musique d/n/lakotas⁶⁰. Aucune des écoles ainsi étudiées ne faisait état de programmes spéciaux visant les élèves autochtones et soulignait que peu de ressources textuelles variées étaient utilisées.

Si l'on se tourne vers les manuels d'histoire en circulation à l'époque, il est possible de comprendre ce que Lone Hill voulait dire. En effet, ces manuels se

⁵⁶ Davis, *Survival Schools*, chap. 1.

⁵⁷ Dans le texte : « Well, I think the time was probably, you know, when I was put into the boarding school. That was, you know, knowing that you were in a different world and not knowing the language, not knowing what was expected of you at such an early age, the separation from your family, and knowing that you really didn't have any control over your own ». *AIRP2150*, Tillie Black Bear, 9.

⁵⁸ Dans le texte : « Beating was the common punishment for not doing one's homework, or for being late to school. It had such a bad effect upon me that I hated and mistrusted every white person on sight, because I met only one kind. It was not until much later that I met sincere white people I could relate to and be friends with. Racism breeds racism in reverse ». Crow Dog et Erdoes, *Lakota Woman*, 34.

⁵⁹ Karen Lone Hill, « Chapter 2 – On Learning » dans *Shaping Survival: Essays by Four American Indian Tribal Women*, dir. Jack W. Marken et Charles L. Woodard (New York: Scarecrow Press, 2001), 60.

⁶⁰ National Education Association, *South Dakota: A Statewide Study of Public School Finance and Conditions in the Schools* (Washington D.C.: National Education Association, 1968), 41.

démarquaient peu des ouvrages très conservateurs utilisés auparavant. Par exemple, la seconde édition de *The American Pageant* (1961) de Thomas A. Bailey, qui deviendrait par la suite l'un des manuels les plus réédités de l'histoire, ne se concentrait que sur une période débutant par la colonisation, occultant ainsi la présence et l'importance des Autochtones dans la construction de la nation : le chapitre consacré à la destinée manifeste, qui fut l'ultime justification pour la colonisation des territoires et peuples autochtones, n'en faisait aucune mention. Les rares mentions de sujets autochtones se faisaient presque systématiquement dans le cadre de conflits : la « terrible guerre » du roi Phillip, la « menace indienne » avec ses « tomahawks insatiables », toutes ces mentions participaient à l'essentialisation des Autochtones comme de violents guerriers⁶¹. Néanmoins, dans divers passages, l'auteur tentait de redresser les torts faits aux Autochtones par l'historiographie, comme par exemple dans ce passage sur la guerre des Black Hills :

The savagery was not all on the side of the Indians. Where fighting is protracted and uncivilized, the standards of combat are ordinarily pulled down to the more primitive level. The whites were often the immediate aggressors, and sometimes shot peaceful red men on sight, just to make sure they would give no trouble. At Sand Creek, Colorado, in 1864, Colonel J.M. Chivington's militia massacred in cold blood some 400 Indians who apparently thought they had been promised immunity. The squaws were shot praying for mercy, the children had their brains dashed out, and the *braves* were tortured, scalped, and unspeakably mutilated. On several notorious occasions, innocent Indians were killed for outrages committed by fellow tribesmen. The most spectacular of these clashes was the Sioux War of 1876-1877, touched off when a horde of gold-greedy white men rushed into the Black Hills of South Dakota during the stampede of 1875. The proud and warlike Sioux, their lands invaded despite treaty guarantees, took to the warpath. Conspicuous among their leaders was heavy-set Sitting Bull, a medicine man as wily as he was influential. The Sioux braves were hotly pursued by the lithe and impetuous George A. Custer, the buckskin-clad "boy general." Attacking what turned out to be a superior force of some 2500 well-armed warriors near the Little Big Horn River in present Montana, the "White Chief with Yellow Hair" and his 264 officers and men were wiped out in 1876 when two supporting columns failed to come to their rescue. (Sitting Bull sat out this battle, safely "making medicine" in his tent.) But white reinforcements later arrived, and Sitting Bull and the remnants of his band were finally driven to Canada, whence hunger forced them to return and surrender⁶².

⁶¹ Thomas A. Bailey, *The American Pageant: A History of the Republic*, 2^e éd. (Boston: D.C. Heath and Co, 1961), 30, 62, 202.

⁶² Bailey, *Pageant*, 567.

L'utilisation de termes tels que « sauvagerie », « peaux rouges », « squaws », « les Sioux fiers et belliqueux », la caractérisation négative de Sitting Bull comme d'un homme « rusé » ne daignant pas risquer sa vie sur le champ de bataille, trahirent le biais de Bailey à l'égard des Autochtones, et l'ancrèrent dans la continuité des récits stéréotypés les représentant comme de violents guerriers. L'image ainsi véhiculée ne différait pas véritablement des représentations du passé. Néanmoins, ce qui était nouveau était la description des forces étasuniennes en des termes tout aussi négatifs. Dans tous les cas, les images telles que celles véhiculées par le récit de Bailey correspondaient certainement à celles que Dennis Banks ou Karen Lone Hill rencontrèrent sur leur parcours.

L'école était, encore et toujours, parfaitement étrangère aux Autochtones, et la tendance n'était pas à l'amélioration : ceux qui avaient été relocalisés, ou qui s'étaient relocalisés dans les centres urbains pour échapper à la précarité sur les réserves n'avaient pas trouvé mieux dans les villes où les programmes spécifiques leur permettant un minimum de subsistance leur furent refusés précisément parce qu'ils avaient quitté la réserve⁶³. Alors que les critiques des établissements fédéraux n'étaient pas nouvelles, cette confrontation directe avec les écoles publiques, seules réelles possibilités pour les Autochtones de suivre une scolarité (théoriquement) complète en dehors de la réserve, poussa les militants des années 1960 à énoncer clairement une volonté de réformer les écoles publiques, ainsi que de créer leurs propres établissements⁶⁴. Si ni le système public, ni les missions, ni les écoles fédérales n'étaient capables de leur offrir une éducation décente, alors il leur fallait créer leurs propres écoles. Dans les années 1960, l'émergence d'un mouvement national pour la réforme de l'éducation « indienne », piloté par Rosemary Christensen, Will Antell, et David Beaulieu, lança donc le débat autour du type d'éducation dont les Autochtones avaient besoin : une éducation auto-gérée, basée sur la communauté et le partage⁶⁵. Ainsi les militants du Red Power se lancèrent dans le projet de « *survival schools* », des écoles communautaires, privées, des sortes d'écoles ouvertes. Celles-ci s'inspiraient alors grandement des *freedom schools* du Student Nonviolent

⁶³ Davis, *Survival Schools*, chap. 1.

⁶⁴ Davis, *Survival Schools*, chap. 2.

⁶⁵ Davis, *Survival Schools*, chap. 2.

Coordinating Committee (SNCC) et des *liberation schools* des Black Panthers qui avaient vu le jour quelques années auparavant⁶⁶.

Il y eut, en premier lieu, les *survival schools* nommées Heart of the Earth (Minneapolis, 1972), Red School House (St Paul, 1972) et We Will Remember Survival School (Rapid City, 1974). Dans son étude des écoles des Twin Cities, Julie L. Davis identifie ces établissements pionniers comme un moyen d'offrir une éducation aux jeunes « à risque » et de consolider les familles et communautés⁶⁷.

Many of these students came to the survival schools with a record of behavioral problems and they usually lagged behind their peer group in most academic subjects. Branded as “problem students” by public school officials and dismissed as incorrigible delinquents, many of these young Indian people had dropped out of school, and some already had spent time in juvenile court, detention facilities, reform school, or foster care. Others were in situations that seemed likely to lead to such outcomes⁶⁸.

Les enfants qui furent accueillis dans ces écoles étaient en effet ceux que le système scolaire public et/ou fédéral avait abandonnés, et les organisateurs des *survival schools* s'attelèrent ainsi à remodeler entièrement leur vision de ce que devait être une école inclusive. Le chemin était escarpé pour les militants qui se lancèrent dans ce projet, en particulier dans la recherche de financements. Lorsqu'AIM ouvrit sa première école à Minneapolis (regroupant principalement des enfants Ojibwe et D/N/Lakotas relocalisés depuis les régions alentours, dont le Dakota du Sud), ils ne pouvaient pas demander des aides de l'État car ils ouvraient un établissement indépendant et durent alors demander à des organisations religieuses et des fondations privées de leur donner de l'argent pour lancer leur expérience. Sans surprise, ces difficultés initiales eurent des conséquences sur

⁶⁶ Malgré les avancées législatives conséquentes des années 1950 et 1960 en matière de droits civiques et de déségrégation des écoles, les communautés africaines-américaines souffraient toujours de discrimination, d'exclusion et d'un accès inégal à une éducation de qualité. En 1964, à l'occasion du Mississippi Summer Project et en prévision de l'arrivée massive de militants participant à l'évènement, SNCC mit en place ses *freedom schools* destinées à apprendre aux élèves à mettre en perspective leurs expériences de la discrimination raciale, à reconnaître les contributions africaines-américaines dans la culture étasunienne, et à transformer ces savoirs en force militante et politique. Pour plus d'informations, voir Jon N. Hale, *The Freedom Schools: Student Activists in the Mississippi Civil Rights Movement* (New York: Columbia University Press, 2016). De leur côté, le projet de *liberation schools* du Black Panther Party se développa en 1969 et ces établissements furent envisagées comme des alternatives aux établissements d'éducation publique qui continuaient de véhiculer des images racistes. Pour plus d'informations, voir Ericka Huggins, « School », dans *Power to the People: The World of the Black Panthers*, dir. Stephen Shames et Bobby Seale (New York: Abrams, 2016) ; Davis, *Survival Schools*, chap. 4.

⁶⁷ Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

⁶⁸ Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

les lieux trouvés pour ouvrir ces écoles, et celles-ci furent initialement placées dans les quartiers généraux d'AIM à Minneapolis et St Paul. Pour ce qui est des fournitures scolaires, les écoles publiques voisines offrirent de vieux manuels, des sièges et tables inutilisés, mais la responsabilité d'acheminer les enfants à l'école et de les nourrir à la mi-journée retomba sur les épaules des parents qui s'organisèrent pour donner leur argent ou leur temps, du moins au début.

Les *survival schools* étaient fondamentalement militantes, et liées au mouvement plus large de lutte pour les droits des Autochtones. Tout comme les *freedom schools* qui avaient pour but d'éveiller dans l'esprit des jeunes Africains Américains une conscience politique, les enfants qui fréquentèrent les *survival schools* évoluaient dans un environnement profondément militant. En effet, dans les années 1970, à quelques centaines de kilomètres des Twin Cities, deux militantes lakota, Lorelei De Cora et Madonna Thunder Hawk, ouvrirent leur propre *survival school* à Rapid City, alors centre urbain le plus proche des réserves du Dakota du Sud. Madonna Thunder Hawk se souvint de la création de l'école :

We didn't sit down and say, Okay, now we're gonna do education. [...] It was out of necessity. Many after Wounded Knee. We're in the nearest large town, which is Rapid City, South Dakota in the Black Hills. That's where our offices were for the Wounded Knee, legal defense offense committee, because it was so many people indicted by the federal government as a result of what happened at Wounded Knee, we were all turned into criminals by the federal government. So there was a legal defense committee that was organized of volunteers across the country that came, attorneys and law students, non-native, most of them, practically all of them. [...] So many of them were families that were indicted, and they had children. So we ended up, there was a lot of children wandering around the area of the legal defense committee and stuff, including my children⁶⁹.

L'école de Rapid City accueillait alors les enfants des militants venus se défendre d'inculpations à la suite de l'occupation de Wounded Knee. C'était une école pour « [les] enfants, [les] nièces et [les] neveux » de Thunder Hawk qui « poussa comme un champignon » par la suite⁷⁰. L'aspect artisanal de l'école, d'ailleurs plutôt considérée

⁶⁹ Extrait d'un entretien accordé au podcast The Funambulist en 2019, lors d'une visite en France de Madonna Thunder Hawk et sa fille, Marcella Gilbert, pour la promotion de leur documentaire *Warrior Women*. The Funambulist Podcast, « Madonna Thunder Hawk and Marcella Gilbert: A Recent History of Indigenous Resistance in Turtle Island », ép. 128, 16 octobre 2019. <https://thefunambulist.net/podcast/the-funambulist-podcast/madonna-thunder-hawk-marcella-gilbert-a-recent-history-of-indigenous-resistance-in-turtle-island>. Consulté le 13 mars 2023.

⁷⁰ Extrait du documentaire de Castle et King, *Warrior Women*, 01:05:56.

comme un « club de jeunes » (*youth group*), rendit compte de la spontanéité de l'entreprise et du caractère alternatif des écoles qui se développèrent, mais le type d'enfants qui y furent accueillis (des « enfants ayant quitté le système éducatif actuel, et pas seulement quitté, mais ayant été forcés de le quitter »⁷¹) rapprochait alors cette initiative de ses cousines du Minnesota. Ainsi la fille de Madonna Thunder Hawk, Marcella Gilbert, âgée de treize ans à l'époque de la création de l'école, se souvient :

It was, I really, really enjoyed it. I was at, I was in a public school, before I went to the survival school in Rapid City. I was 13. And I remember when I got there, one of the young people that were there, handed me the 1868 Treaty and said, You need to read this. This is what you know, everybody has to know this. And so right there, I knew that this was not your normal, regular, you know, and it was awesome. It was just amazing. I loved it, it was the best experience in my life, you know, of education. Because, you know, we learned hands on, we went to the Wounded Knee trials, we went to, you know, different actions⁷².

Il est vrai que les techniques d'éducation différaient radicalement de ce à quoi les élèves pouvaient être habitués dans des établissements ordinaires : les cours suivaient l'actualité d'AIM, de manière localisée, souvent en dehors des locaux mêmes de l'école. Toutes les *survival schools* avaient pour but de proposer une réelle alternative autochtone à l'école. Les élèves n'étaient pas divisés en classes ou niveaux et l'enseignement se voulait largement individualisé :

Classes generally were divided into smaller groups according to individual ability and subject interest. A student with proficiency in math worked with other similarly advanced students during math instruction, and offered help to other classmates. The same student might not have equally advanced reading skills; in that case, he or she spent time devoted to reading instruction working with a different group of students of similar abilities, and receiving help from more advanced pupils. Teachers moved among the small groups, acting as facilitators and providing as much individualized attention as possible⁷³.

Les sujets qui étaient alors couverts dans les différents établissements incluaient des discussions sur les droits des Autochtones, leur histoire, la préservation des ressources naturelles, et la spiritualité, des sujets généralement absents des écoles publiques de la région (et du pays). Dans un documentaire intitulé *Warrior Women*, centré sur la vie de Madonna Thunder Hawk et Marcella Gilbert, des extraits enregistrés à la We Will Remember Survival School de Rapid City donnent à voir une partie des enseignements

⁷¹ Castle et King, *Warrior Women*, 01:06:04.

⁷² The Funambulist Podcast, « Madonna Thunder Hawk and Marcella Gilbert ».

⁷³ Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

prodigués dans cette structure : une enseignante (Thunder Hawk), encerclée par des enfants d'âges différents, leur demande par exemple, le jour de l'anniversaire de George Washington, qui il était, avant d'ajouter ironiquement : « le premier qui dit "Le père de notre nation" je le frappe »⁷⁴. Plus tard, à la question « pourquoi nos traités sont-ils importants ? », les enfants répondent « pour qu'on récupère nos terres et qu'on soit libres »⁷⁵. Les sujets traités à Rapid City étaient, sans surprise, très politiques. La menace ironique de frapper les élèves s'ils répétaient le discours dominant alors enseigné dans les écoles classiques sur George Washington pouvant être interprétée comme une volonté de se réappropriier l'histoire. En effet, on ne retrouvait que des termes positifs pour décrire George Washington (et les autres Pères fondateurs) dans les manuels d'histoire des années 1960 et 1970 : *The American Pageant*, par exemple, le décrivait comme « un héros de guerre estimé », « Washington l'altruiste » qui « distribuait des paroles de sagesse paternelle »⁷⁶ ; *The United States, Past and Present*, comme « un dirigeant brillant et inspirant »⁷⁷ ; *Rise of the American Nation* comme « un homme sage, bon, et grand »⁷⁸. Thunder Hawk, en ironisant sur la glorification du personnage, se plaçait ainsi à contre-courant des enseignements habituellement dispensés dans les écoles publiques. Julie L. Davis développe alors dans son étude l'idée que le traitement de l'histoire étasunienne dans les *survival schools* faisait partie intégrante de l'éducation politique des élèves et était enseignée du point de vue des Autochtones en commençant bien avant l'arrivée des premiers colons européens et en se focalisant sur les contributions autochtones à la construction de la nation étasunienne⁷⁹. Cette importance donnée aux contributions

⁷⁴ Dans le texte : « the first person that says, "The father of our country." I'm going to punch them out ». Castle et King, *Warrior Women*, 01:00:23.

⁷⁵ Dans le texte : « So we can get our land back and be free ». Castle et King, *Warrior Women*, 01:07:16.

⁷⁶ Dans le texte : « self-sacrificing Washington », « esteemed war hero », « words of paternal wisdom ». Des exemples de ce type abondent dans les manuels de l'époque. Thomas A. Bailey, *The American Pageant: A History of the Republic*, 4^e éd. (Washington D.C.: D.C. Heath and Company, 1971), 57, 146, 158, 175, 181.

⁷⁷ Dans le texte : « A brilliant and inspiring leader ». Peter G. Kontos, *The United States, Past and Present* (New York: Cambridge Book Co, 1975), 52.

⁷⁸ Dans le texte : « a wise, a good, and a great man ». Lewis Paul Todd, Merle Curti et Mark M. Krug, *Rise of the American Nation*, 3^e éd. (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972), 157.

⁷⁹ Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

autochtones n'était pas sans rappeler les revendications des *Red Progressives* du début du XX^e siècle.

De plus, les lieux d'éducation étaient importants : les enfants assistèrent aux jugements des occupants de Wounded Knee, organisèrent une course pour les prisonniers politiques... toute occasion étant matière à enseignement⁸⁰. Ces pratiques s'inspiraient d'ailleurs du mouvement de « l'école ouverte » (*open schools*) qui s'était développé dans les années 1960 et qui consistait à proposer des enseignements dans des environnements informels, en dehors de la salle de classe, ou dans des classes où tous les âges et niveaux se côtoyaient⁸¹. À ce propos, Julie L. Davis écrit :

The commitment to individualized learning and the “no back row” philosophy reflected broader developments in American educational reform taking shape in the 1960s and 1970s. Frustrated with many students’ alienation within public school environments and influenced by innovations in British schools, Herbert Kohl and other American educators experimented with alternative approaches known variously as “open classrooms,” “open schools,” and “open education.” Proponents of open education advocated informal class environments that encouraged unstructured exploration and self-directed, experiential learning. They wanted children to develop self-confidence and self-esteem within a holistic educational program⁸².

Cette philosophie éducative se rapprochait également des techniques d'enseignement autochtones, et plus particulièrement d/n/lakota, basés sur le principe de *mitakuye oyasin*, de relationnalité avec l'environnement immédiat de l'enfant. Il n'était possible d'apprendre qu'en faisant, en voyant. Le rapprochement de ces deux philosophies d'éducation, pour la première fois depuis le début de la colonisation, facilita pour un temps le développement d'écoles alternatives à l'instar des *survival schools*. Peu à peu, et surtout avec la mise en application du *Indian Education Act* de 1972⁸³, suivant les recommandations du rapport Kennedy, les initiatives telles que les *survival schools*, visant à améliorer l'éducation des Autochtones, devinrent éligibles à des financements de la part

⁸⁰ Castle et King, *Warrior Women*, 01:43:20.

⁸¹ Dans les *open schools*, les classes par niveaux étaient supprimées pour favoriser les échanges entre les élèves de niveaux et d'âges différents, pilotés par plusieurs enseignants en même temps. Les élèves étaient ensuite répartis en petit groupes suivant les matières abordées et devaient, en coopérant, atteindre un certain objectif avant de passer à un autre sujet. En théorie, ceci permettait à chaque élève d'apprendre de façon plus individualisée. Pour plus d'informations, voir Herbert R. Kohl, *The Open Classroom: A Practical Guide to a New way of Teaching* (London: Methuen Young Books, 1970).

⁸² Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

⁸³ *Indian Education Act of 1972*, Title IV, Pub. L. 92-318 (1972).

de l'Office of Indian Education au sein du Department of Health, Welfare and Education⁸⁴. En 1975, galvanisés par cet alignement favorable, les militants AIM fondèrent la Federation of Survival Schools and Indian-Controlled Alternative Schools, afin de tenter de multiplier ces initiatives dans d'autres communautés autochtones du pays. Ces actions, couplées avec les recommandations officielles du rapport Kennedy et un contexte éducatif, social et politique favorable au changement, menèrent, à la même période, à une réforme du système d'éducation publique et au transfert de gestion d'écoles aux nations autochtones ou à la création de nouveaux établissements gérés par les Autochtones eux-mêmes.

2. Les écoles communautaires

En 1933, Luther Standing Bear, saisissant l'espoir que suscitait alors la publication du rapport Meriam et la mise en place de l'Indian New Deal, écrivit dans *The Land of the Spotted Eagle*, l'une de ses autobiographies les plus engagées :

with school facilities already fairly well established and the capability of the Indian unquestioned, every reservation could well be supplied with Indian doctors, nurses, engineers, road-and bridge-builders, draughtsmen, architects, dentists, lawyers, teachers, and instructors in tribal lore, legends, orations, song, dance, and ceremonial ritual⁸⁵.

Cet ancien élève de Carlisle, disciple de Pratt, vieillit avec la conviction que les Autochtones devaient être auto-suffisants, qu'ils devaient être leurs propres enseignants, docteurs, architectes... Il fallut néanmoins plusieurs décennies pour que le gouvernement et la société le rejoignent sur un point fondamental : la certitude que les Autochtones étaient capables de s'auto-gérer. En effet, la majorité des politiques qui suivirent la déclaration de Standing Bear étaient loin d'aller dans ce sens, bien que celles-ci fussent pensées pour permettre de transférer du pouvoir au niveau local : le transfert massif des élèves autochtones dans les écoles publiques, les politiques de relocalisation et de *termination* étaient autant d'exemples de transfert de pouvoir sur leurs vies, non pas aux gouvernements tribaux, mais aux États. Pour encore une quarantaine d'années, les nations

⁸⁴ Davis, *Survival Schools*, chap. 3.

⁸⁵ Standing Bear, *Land*, 254.

autochtones restèrent contrôlées par des institutions paternalistes, et ainsi dans l'impossibilité de se développer comme elles l'entendaient.

Ce constat ne fit qu'accroître les revendications pour l'autodétermination des Autochtones au niveau national (appelant le pouvoir à une reconnaissance de principe) et au niveau local, avec la prise de contrôle des nations autochtones selon leurs besoins spécifiques et le bien-être de leurs communautés. Le principe même d'autodétermination impliquait de donner la priorité au local, et après 1970 et la reconnaissance formelle par le président Nixon de l'autodétermination comme ligne directrice des politiques fédérales, chaque nation s'organisa pour l'appliquer de manière concrète auprès de sa population. Faith Spotted Eagle commentait alors la nécessité de ce basculement :

I think the main thing that needs to be done is to have the white people let us do things our way you know instead. And then they're always talking about self-determination. You can't have that unless, self-determination has to come from the individual themselves and not somebody else telling them what to do⁸⁶.

Ce basculement de pouvoir allait s'opérer, dans les années à venir, de manière plus ou moins fluide. Au niveau de l'éducation, il s'établit tout d'abord au niveau national avec le vote de l'*Indian Education Act* de 1972 et de l'*Indian Self-Determination and Education Assistance Act* de 1975. Au niveau local, ces deux réformes se traduisirent par une prise de contrôle graduelle par les gouvernements tribaux de l'Oceti Sakowin d'établissements scolaires publics et privés, un transfert de responsabilité plus ou moins coordonné qui marqua le début d'une nouvelle ère dans l'éducation des Autochtones au Dakota du Sud.

Réformes et autodétermination

Dans un laps de temps de trois ans, les perspectives d'avenir de l'éducation des Autochtones furent complètement bouleversées par le vote de deux lois parfaitement inédites. Tout d'abord, en 1972, l'*Indian Education Act* représenta la première véritable victoire législative des militants en promettant de fournir aux Autochtones une éducation publique de qualité prenant en compte leurs besoins spécifiques. Le travail préparatoire

⁸⁶ AIRPMS813, Faith Spotted Eagle, 9.

pour le vote de cette loi remontait à 1967 et la création de la sous-commission sénatoriale sur l'éducation « indienne » responsable de la publication du rapport Kennedy deux ans plus tard. En 1971, suite aux recommandations formulées dans le rapport, la commission organisa des audiences pour envisager l'amendement de la législation existante afin de répondre aux demandes des intéressés⁸⁷. Elle reçut des milliers de lettres, des quatre coins du pays, en soutien à l'initiative, mais également quelques réserves : certains déploraient que toutes les nations autochtones n'aient pas été consultées, ou réfutaient même le principe d'une législation fédérale qui déciderait de modalités communes pour chaque nation et leur refuserait ainsi la liberté de décider d'elles-mêmes⁸⁸. Le texte de loi qui fut pourtant adopté prévoyait de prendre en compte les besoins éducatifs des Autochtones. Il fut alors divisé en cinq volets :

- la mise en avant du contrôle local sur les programmes d'éducation publique visant particulièrement les enfants autochtones ;
- le financement de programmes spéciaux initiés (en priorité) par des organisations ou institutions autochtones ;
- des programmes d'éducation pour adultes ;
- la création de l'Office of Indian Education rattachée à l'Office of Education et d'un organe consultatif, le National Advisory Council for Indian Education (NACIE), composé d'Autochtones et conseillant le Président en matière d'éducation « indienne » ;
- des formations pour enseignants d'élèves autochtones.

Malgré la main tendue que représentait cette loi, sa portée fut rapidement limitée, et ce de deux manières. Tout d'abord, la loi ne concernait que les écoles publiques et n'incluait pas les écoles fédérales ou sous contrat avec des missions religieuses⁸⁹. Ceci

⁸⁷ Le texte de loi concerné était le *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 qui faisait partie de la « War on Poverty » de Lyndon B. Johnson. En effet, ce texte prévoyait des financements fédéraux alloués aux écoles publiques pour l'éducation des enfants issus de foyers à faibles revenus, pour la formation des enseignants, le développement de programmes, et l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. La loi était basée sur le principe d'égalité des chances. Depuis 1965, ce texte a été réautorisé de multiples fois et amendé, comme en 1972, puis de façon plus conséquente en 2001 avec le *No Child Left Behind Act* et en 2010 avec le *Every Student Succeeds Act* (traités plus tard dans cette étude).

⁸⁸ Office of Indian Education, *The Indian Education Act of 1972 – A Brief History, Analysis, Issues and Outlook* (Washington D.C.: CPI Associates, Inc., 1973), 5.

⁸⁹ Szasz, *Education*, 197.

excluait donc une proportion non-négligeable de la population autochtone. Ensuite, il fut estimé que la loi ne pourrait être réellement efficace qu'à hauteur de 200 millions de dollars alloués par an, or certaines réticences à débloquer un tel budget se firent ressentir dès le début. En effet, les différents acteurs fédéraux (Président, Sénat et Chambre des Représentants) semblaient avoir des positions différentes sur la loi : en 1973, soit la première année de mise en application de la loi, Nixon n'inclut pas de demande d'affectation de fonds spécifiques dans sa requête déposée au Congrès, montrant son manque de considération pour les recommandations émises quatre ans plus tôt et pour les directives établies dans le texte de loi. Du côté du Congrès, le vote initial du Sénat prévoyant 36 millions de dollars pour l'année fut réduit à 18 millions en commission paritaire, signe d'une certaine frilosité parmi les membres de la Chambre des Représentants. Néanmoins, quelques mois plus tard, l'exécutif demanda au Congrès de retirer ce financement, ce qui fut finalement refusé à la suite d'une ordonnance judiciaire (résultat d'un lobbying intense de la part du Native American Rights Fund et de la Coalition of Indian-Controlled School Boards) imposant à l'Office of Education de mettre en place les financements nécessaires à l'application de la loi. De nouveau l'année suivante, aucune affectation de fonds ne fut initialement prévue, prouvant une fois de plus la réticence du gouvernement fédéral, et en particulier de l'administration de Nixon, à mettre en pratique ses propres réformes et à être cohérent avec ses grandes déclarations⁹⁰. Dans un rapport du NACIE de 1973, les auteurs disaient que la jeune loi était « née d'un travail difficile et d'une naissance hasardeuse [...] A peine financée dans sa première année, elle a été nourrie au strict minimum, presque trop tard pour survivre »⁹¹.

Néanmoins, cette loi eut le mérite d'enclencher un mouvement de reconnaissance de la part du gouvernement de l'importance de la participation autochtone dans l'éducation des enfants et encouragea la mise en place d'écoles gérées par les communautés autochtones⁹². Elle eut également des résultats concrets : les Autochtones

⁹⁰ Office of Indian Education, *The Indian Education Act*, 9.

⁹¹ Dans le texte : « The Indian Education Act is an infant, born under conditions of difficult labor and hazardous birth. Nearly unfunded in the first year of its legal life, it has been nourished minimally, and very nearly too late to survive ». Office of Indian Education, *The Indian Education Act*, 32.

⁹² Szasz, *Education*, 198.

vivant dans les villes ou en dehors des réserves purent bénéficier des aides à l'éducation proposées par la réforme, l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants augmenta de manière claire, les résultats scolaires ainsi que les connaissances culturelles des élèves autochtones s'améliorèrent, le taux d'abandon fut réduit dans plusieurs régions... certains témoignèrent même d'une amélioration de la confiance en soi, ou encore de plus d'opportunités de travail (directement liées à l'arrivée de financements, et donc à la création d'emplois sur les réserves)⁹³. Ce pas en avant, bien que timidement emboîté dans les années qui suivirent, servit d'impulsion pour le vote d'une loi encore plus ambitieuse trois ans plus tard : l'*Indian Self-Determination and Education Assistance Act* de 1975.

Lorsque Richard Nixon prit la parole le 8 juillet 1970 dans une allocution spéciale au Congrès sur les affaires indiennes, il proposa un plan en neuf points censé profondément améliorer les rapports entre nations autochtones et gouvernement fédéral : entre autres, le rejet de la politique de *termination*, le droit des nations autochtones de gérer des programmes fédéraux, des réformes économiques pour développer les réserves, le financement d'un système de santé spécifique, l'aide aux Autochtones vivant dans les villes et la réforme de l'éducation « indienne ». Sur ce dernier point, le président déclara :

Consistent with our policy that the Indian community should have the right to take over the control and operation of federally funded programs, we believe every Indian community wishing to do so should be able to control its own Indian schools. This control would be exercised by school boards selected by Indians and functioning much like other school boards throughout the nation. [...] We must also take specific action to benefit Indian children in public schools⁹⁴.

Le ton du président était convaincu, mais il fallut attendre quelques années pour transformer sa volonté en loi concrète. Le travail avait commencé dès la fin de son allocution mais fut d'abord entrepris par des bureaucrates allochtones sans réelle participation des Autochtones – certainement par vieille habitude. En 1972, en parallèle de l'*Indian Education Act*, un premier texte fut soumis au Congrès mais rejeté car trop

⁹³ National Advisory Council on Indian Education, *The Indian Education Act: A Decade of Indian and Alaska Native Pride and Increasing Strides toward Educational Equity thru Parental Involvement. The Ninth Annual Report to the Congress of the United States* (1983), v.

⁹⁴ Richard M. Nixon, « Special Message to the Congress on Indian Affairs on July 8, 1970 », The American Presidency Project. <https://www.presidency.ucsb.edu/node/240040>. Consulté le 23 mars 2023.

incomplet⁹⁵. En 1975, un nouveau texte remanié fut présenté et cette fois-ci, adopté. Dans son propos introductif, on pouvait alors lire :

AN ACT, to provide maximum Indian participation in the Government and education of the Indian people; to provide for the full participation of Indian tribes in programs and services conducted by the Federal Government for Indians and to encourage the development of human resources of the Indian people; to establish a program of assistance to upgrade Indian education; to support the right of Indian citizens to control their own educational activities; and for other purposes⁹⁶.

La loi était divisée en deux titres : l'un traitant d'autodétermination et établissant la possibilité, pour les organisations autochtones, de signer des contrats avec le Département de l'Intérieur et celui de la Santé et de l'Éducation pour prendre le contrôle de secteurs correspondants, ainsi que proposant la mise en place de subventions dédiées ; l'autre traitant spécifiquement de l'éducation des Autochtones et proposant d'amender la *Johnson-O'Malley Act* de 1934 pour s'assurer que les financements servaient bien à des programmes spécifiques pour les Autochtones, ainsi que la mise en place de contrats pour la construction et rénovation de locaux et d'une garantie que les écoles ainsi concernées offraient une éducation adéquate et similaire à celle offerte à des élèves allochtones. Dès lors, autodétermination et éducation furent étroitement liées, et la responsabilité du gouvernement fédéral dans l'application de ces principes clairement engagée. Dans le texte de loi, on pouvait d'ailleurs lire :

The Congress hereby recognizes the obligation of the United States to respond to the strong expression of the Indian people for self-determination by assuring maximum Indian participation in the direction of educational as well as other Federal services to Indian communities so as to render such services more responsive to the needs and desires of those communities⁹⁷.

Cette obligation du gouvernement fut alors rapidement testée par l'envoi massif de demandes de transfert de pouvoir entre le gouvernement fédéral et des organisations autochtones.

⁹⁵ Geoffrey D. Strommer et Stephen D. Osborne, « The History, Status, and Future of Tribal Self-Governance Under the Indian Self-Determination and Education Assistance Act », *American Indian Law Review* 39, no. 1 (2015): 20.

⁹⁶ *Indian Self-Determination and Education Assistance Act*, P.L. 93-638 (1975), 2203. <https://www.congress.gov/bill/93rd-congress/senate-bill/1017/text>. Consulté le 23 mars 2023. Ci-après référencé sous le nom d'*ISDEAA*.

⁹⁷ *ISDEAA*, 2204.

Au Dakota du Sud, les années 1970 furent marquées par la transition, le tâtonnement, et une complexification supplémentaire du paysage éducatif autochtone. En effet, en 1974, à l'occasion de la conférence annuelle de la South Dakota Indian Education Association, le surintendant de l'instruction publique de l'État Don Barnhart donna un discours dans lequel il releva le transfert de responsabilité de certains financements fédéraux à des organisations autochtones telles que la United Sioux Tribe, l'augmentation des bourses destinées aux Autochtones souhaitant faire des études supérieures, la mise en place d'un poste de directeur de l'Indian Education Office au sein du Département d'Instruction Publique de l'État, la nomination du premier Autochtone au State Board of Education, et la mise en place d'une Indian Task Force. Il souligna aussi la volonté de l'État de développer des programmes scolaires prenant en compte l'histoire et la culture autochtone de la région, ainsi que la nécessité pour le Département d'aider les écoles à supprimer des manuels scolaires utilisés toute forme de préjugé à l'encontre des Autochtones. L'avis de Barnhart était alors en adéquation avec les recommandations nationales appelant à maximiser la participation des parents et de la communauté et à transférer le contrôle des écoles aux communautés autochtones⁹⁸.

Le transfert des écoles communautaires

En 1974, le South Dakota Committee on the Humanities, supervisé par l'historien Herbert T. Hoover, lança une enquête de terrain à travers les réserves de l'État pour récolter les témoignages de communautés autochtones sur les opportunités éducatives disponibles pour leurs enfants. Le Professeur John Painter, accompagné de Merry Pat Cuney, éducatrice lakota, parcoururent notamment la grande réserve de Cheyenne River pour rencontrer des éducateurs et employés d'administration scolaire afin de récolter leurs avis sur les écoles de la réserve. Celles-ci étaient alors divisées en trois systèmes éducatifs distincts : six écoles de jour sous le contrôle du BIA (assisté d'un « *advisory school board* », certainement composé de membres de la communauté), une école contrôlée par

⁹⁸ Don Barnhart, « The Talley Grows », Fall Conference of the South Dakota Indian Education Association, 18 octobre 1974, Rapid City, Dakota du Sud.

le BIA et le district public d'Eagle Butte (également assistée d'un « *cooperative school board* » composé en partie de membres de la tribu de Cheyenne River), et deux écoles publiques (assistées par un « *advisory school board* » chargé de surveiller l'utilisation des fonds *Johnson-O'Malley*)⁹⁹. On remarque ici que pour chacune des options, la communauté autochtone n'avait qu'un rôle consultatif et non pas décisionnaire. Ce fut alors l'une des critiques soulevées lors des audiences, avec entre autres le manque d'implication des parents, le rôle secondaire des organes consultatifs autochtones, les différences culturelles importantes entre enseignants et enfants, les besoins éducatifs des enfants, et le fort taux d'abandon des élèves autochtones sur la réserve¹⁰⁰. Ces revendications correspondaient alors à toutes les critiques énoncées au niveau de l'État et au niveau national. Dans les témoignages récoltés par Hoover, certaines personnes déplorèrent notamment le manque d'enseignement de l'histoire autochtone du pays :

Why aren't we taught Indian history? I also think they should learn something about the tribal government, so they will know, they will grow up knowing all of this. George Washington and Abraham Lincoln, we don't know who they are, but we study them. Why shouldn't our kids learn about Crazy Horse and Sitting Bull? This is the main thing I've been trying to tell to somebody. I want the tribal government to be responsive when we put something in there that is for the good of the people, for the benefit of the Indian people¹⁰¹.

Une autre source soulignait également l'absence d'histoire indienne et tribale à l'école¹⁰². Les anciens élèves des écoles sur la réserve, ainsi que différents témoins de l'époque regrettèrent ce manque d'inclusion dans les écoles de la région, et ce malgré les nombreuses recommandations faites au fil du temps pour inclure plus de savoirs autochtones dans les écoles fréquentées par les Autochtones. Ces critiques rappelaient alors les revendications des militants, non seulement du Red Power, mais également des *Red Progressives* qui, comme vu précédemment, mirent en avant la nécessité d'enseigner

⁹⁹ Herbert T. Hoover, dir., *Community Response to Educational Institutions on the Cheyenne River Sioux Reservation* (Pierre: South Dakota Committee on the Humanities, 1975), 1-2.

¹⁰⁰ Hoover, *Cheyenne River*, 3.

¹⁰¹ Hoover, *Cheyenne River*, 27.

¹⁰² « One of the things I hear quite often from Indian people is that we want Indian history, particularly our own tribal history taught in the schools. And I suggested that one of the reasons why this is not done is that a skilled historian and the Indian people have never sat down together and put something like this together. And I asked the director why this wasn't done under the new special projects (at Aberdeen). And his answer was none of the tribal people have ever asked us to do it ». Hoover, *Cheyenne River*, 19.

aux enfants l'histoire de leur nation, en parallèle de celle des États-Unis. Standing Bear écrivait alors :

to the end that young Indians will be able to appreciate both their traditional life and modern life they should be doubly educated. Without forsaking reverence for their ancestral teachings, they can be trained to take up modern duties that relate to tribal and reservation life¹⁰³.

Alors que l'auteur justifiait de l'utilité d'une double éducation pour vivre en cohérence avec la société dans laquelle les Autochtones étaient maintenant forcés d'évoluer, les militants des années 1970 revendiquèrent également la nécessité de réviser l'enseignement de l'histoire pour rétablir la « vérité » et impliquer les Autochtones dans l'histoire de la nation. Ralph Greenwood, qui faisait partie de la Human Rights Commission qui sillonna la région dans ces années-là¹⁰⁴, témoigna :

You know, number one, school doesn't say anything to me. It tells me all about the Europeans and what they've done in America but it doesn't address itself to what I've done. You know, so I can't identify with it. I, I don't see any need of knowing about Christopher Columbus, you know, really, because Christopher Columbus came over here when I was already here. You know, as a people. But, but nobody talks about that. And again the question is asked, "What will the knowledge of Christopher Columbus or any other person that's in our American history books, what relationship will it have on me going out, getting a job, should I stay in and complete school? What will it do for people understanding me as an individual?" Nothing, the answer's absolutely nothing. Therefore, he doesn't feel the need for it [...]. Education must be truthful, number two, and that's something that we just beginning to start to realize. That if we're going to give history, let's give it as it was. Let's talk about, talk about the American Indian, not as a savage who went around and scalped everybody, but as a human being who tried to coexist here with people who wouldn't let him coexist. Who tried to destroy him. If the truth would come out, I think you'd see a lot of attitudes change, about the American Indian¹⁰⁵.

La nécessité d'une contre-histoire, ou du moins d'une histoire plus inclusive des contributions des Autochtones (et de diverses communautés marginalisées), servirait alors à se défaire des discriminations subies par les Autochtones ainsi qu'à leur permettre de se sentir « utiles » et reconnus à leur juste valeur¹⁰⁶. L'enseignement de l'histoire pourrait

¹⁰³ Standing Bear, *Land*, 252-253.

¹⁰⁴ Le *Civil Rights Act* de 1964 établit la Human Rights Commission destinée à récolter les témoignages de citoyens ayant été victimes de discrimination à travers le pays. Dans les années qui suivirent, plusieurs États adoptèrent des lois similaires (le *Civil Rights Act* de 1965 d'Iowa, le *South Dakota Human Relations Act* de 1972...) avec la mise en place de Human Rights Commissions locales. La Commission dont Ralph Greenwood faisait partie était basée à Sioux City en Iowa, à la frontière du Dakota du Sud.

¹⁰⁵ AIRP835, Ralph Greenwood, 18-20.

¹⁰⁶ Cette période correspond également au développement d'une nouvelle historiographie basée sur le principe de contre-histoire qui débouchera notamment avec la publication de *Histoire populaire des États-Unis* d'Howard Zinn en 1980.

ainsi avoir le pouvoir de transformer la société de manière conséquente. Néanmoins, de telles initiatives ne semblaient pas exister dans les écoles publiques ni dans celles gérées par les missionnaires au Dakota du Sud, comme le soulignait Donna Eagle Bull dans les années 1990 :

I remember reading history books, you know, about how, you know, how Columbus came over here, we had to learn all the, all his ships names and all his stuff, you know, Nina and Pinta and whatever it was, but we had to learn all that stuff and then they showed an Indian, and Iroquois Indian and the nuns said, oh, these are the meanest people, they, they should off the priest hands¹⁰⁷.

Les manuels d'histoire qui circulaient à cette époque, tels que *The American Pageant* cité plus haut, étaient toujours focalisés sur l'histoire des colons et représentaient les Autochtones de manière stéréotypée. Ceux-ci renforçaient le sentiment d'invisibilité et de discrimination ressenti par de nombreux élèves, et participaient à l'échec scolaire d'un nombre non-négligeable d'entre eux. Il était nécessaire de trouver une solution rapide au désastre éducatif qui se déroulait sous les yeux des acteurs de l'éducation. Pour ce faire, certains administrateurs scolaires, dont en premier lieu les écoles missionnaires, s'alignèrent finalement sur les recommandations publiées maintes fois : rendre aux Autochtones le contrôle de leur éducation.

En fait, le mouvement pour le transfert de responsabilité des écoles sur les réserves du Dakota du Sud commença même avant l'élan national que symbolisa la publication du rapport Kennedy. Certaines écoles missionnaires débutèrent une période de transition en commençant par engager des enseignants laïcs pour remplacer les religieux et religieuses qui avaient jusqu'alors contrôlé les écoles. Au pensionnat catholique de St Francis, sur la réserve de Rosebud, ce transfert s'opéra dès les années 1950, et se généralisa ensuite sous l'impulsion des mouvements militants nationaux comme AIM dans les années 1960. À Rosebud, des organisations locales se développèrent, notamment au sein de l'*oyate* sicangu, pour graduellement prendre le contrôle, ou du moins gagner voix au chapitre de l'éducation de leurs enfants. Ainsi se forma le Sicangu Oyate Ho, Inc. (*Voice of the Burnt Thigh People*) qui avait pour but d'augmenter la présence d'Autochtones dans les instances décisionnaires de l'école. Le premier juillet 1972, soit quelques jours après le

¹⁰⁷ AIRP1416, Donna Eagle Bull, 39.

vote de l'*Indian Education Act*, le contrôle du pensionnat de St Francis fut transféré des mains des jésuites et franciscains à la corporation de parents et tuteurs légaux des enfants scolarisés dans cet établissement¹⁰⁸. Mark Bordeaux, lui-même ancien élève de St Francis, alors enseignant et principal de l'école élémentaire au début des années 1970, se souvient de cette période de transition :

And I think the transition took about a year, because there were still priests and nuns, lay workers, helping with the situation. And then about two years later, they gave all the land and buildings to local control. So we formed a school board, and we didn't know a lot about how to do that. So, there were 26 tribal council members, so we put 26 people on our school board. That was a mess. For about two years, my goodness. And then we finally started learning how to do stuff, and then we just trimmed it down to, I think, 13. And I think now there's six on the school board¹⁰⁹.

Ce qui ressort principalement de ces échanges est le manque d'expérience, mais surtout le manque d'aides que subirent les Autochtones dans les premières années de contrôle local. Mark Bordeaux ajouta en effet plus loin :

They [the missionaries] could have helped with funding. Yeah, they didn't help with how to do it. They didn't help with that. They are pretty much, they pretty much criticized us for a while. [...] When we turned to local control, it was a lot of growing pains. People didn't know how to handle it. Of course, everybody became defensive. The white-Indian situation kind of blossomed. Most of the teachers were white. We were trying to teach language and culture¹¹⁰.

La transition se fit, du moins à St Francis, de manière assez mouvementée, car bien qu'enclenchée de nombreuses années auparavant, elle impliquait une collaboration entre populations autochtones et allochtones ébranlées par des années de discrimination et de paternalisme étasunien. Il est difficile d'établir ce qui motiva l'église catholique à se lancer dans cette transition de pouvoir. L'élan réformateur engagé en 1965 avec le IIe concile œcuménique du Vatican (Vatican II), qui proposait la modernisation de l'église catholique, et notamment sa prise en compte du contexte de décolonisation, avait probablement un rôle à jouer dans ces décisions. Il est également possible que le manque

¹⁰⁸ Debra Holland, « St. Francis School is significant part of Lakota life », *Rapid City Journal*, Dimanche 29 juin 1986, 29.

https://www.newspapers.com/image/351967683/?clipping_id=81211395&fcfToken=eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJmcmVILXZpZXctaWQiOiJlMTk2NzY4MywiaWF0IjoxNjgxMzgwNTQ4LCJleHAiOiJlE2ODE0NjY5NDh9.5PcDKORlc46cUHhRSFff27YKtmudxflOmpsAXhzubzE. Consulté le 13 avril 2023.

¹⁰⁹ « Mark Bordeaux, entretien avec l'auteur, 17 septembre 2019 ». Voir Annexe 3.

¹¹⁰ « Mark Bordeaux ». Voir Annexe 3.

d'attractivité de l'Église qui se fit ressentir à cette période et qui eut pour conséquence une pénurie de religieux, et donc de main d'œuvre à bas prix pour gérer des établissements scolaires de ce type, ait pesé dans la balance.

De même que pour St Francis, trois autres établissements similaires, dont le pensionnat de l'Immaculate Conception sur la réserve de Crow Creek, ou celui de St Paul's sur la réserve de Yankton, furent transférés des mains de l'Église catholique à celles d'organisations autochtones locales. Stephen Cournoyer se souvint du transfert de contrôle de l'école de Marty, sur la réserve de Yankton :

When the Benedictine community came out in 1970, I believe it was somewhere along in March or April of 1970 and thrust this concept of Indian control. You know, it was really a bombshell, I was just stunned [...]. But, from the time that the letter of intent came to us, we spent literally thousands of hours discussing and trying to promote a real atmosphere where it was possible for the Indian community to take the rein and assume the ownership, the corporate ownership, and all the administrative control of the complete direction of the education program [...] And to teach identities, cultures, and languages for those who felt that there is a need for that in their lives¹¹¹.

On retrouve ici, comme à St Francis, une certaine idée d'improvisation, ou d'imprédictibilité, qui marqua les premières années de cette période de transition. Toutes les écoles missionnaires catholiques ne se lancèrent néanmoins pas dans une transition formelle, mais l'on retrouve cet esprit de changement dans chaque établissement : Holy Rosary Mission, sur la réserve de Pine Ridge, fut renommée Red Cloud Indian School en 1969, et inclut dans son programme des cours de langue lakota dès 1967 ; en 1968, les religieuses furent remplacées par des enseignants laïcs à l'école St Joseph de Chamberlain... Dans un article du *Rapid City Journal* de 1986, sur l'importance de St Francis dans la vie des Lakotas, on pouvait lire :

In the 1960s new ideas swept across Indian country. Jesuit fathers became more and more conscious of pastoral needs, coed classes came to the Mission school, and Indian parents were consulted concerning the future of the Mission, and especially the school¹¹².

Que les raisons aient émané de considérations philosophiques, économiques, ou de la pression imposée par les Autochtones eux-mêmes sur la nature et la forme de leur éducation, ces années marquèrent un tournant dans l'éducation des Autochtones du

¹¹¹ AIRP486, Stephen Cournoyer, 6,

¹¹² Debra Holland, « St. Francis School is significant part of Lakota life », *Rapid City Journal*, 29 juin 1986, 16. <https://www.newspapers.com/newspage/351967683/>. Consulté le 17 avril 2023.

Dakota du Sud, et la mise en place de réels processus de réappropriation des espaces éducatifs. Peu à peu, aux personnels allochtones se substituèrent des enseignants, des comptables, des administrateurs, des conducteurs de bus, des cuisiniers... issus des communautés autochtones alentours¹¹³.

Certaines écoles publiques et fédérales du Dakota du Sud emboîtèrent également le pas aux écoles missionnaires à la fin des années 1960 et commencèrent peu à peu leur transition administrative et culturelle en incluant, d'abord marginalement, des personnels autochtones ainsi que des matières centrées sur les cultures d/n/lakotas dans leurs programmes. Par exemple, Karen Lone Hill raconta la période de transition de l'école de jour de Porcupine, sur la réserve de Pine Ridge, dans le chapitre deux de *Shaping Survival* :

Up to this point, all the teachers and the principal were non-Indian. (...) Then Louis Whirlwind Horse became the first Indian principal at the old Porcupine Day School. Anthony Whirlwind Horse followed his brother to become the second Indian principal of Porcupine Day School. Anthony Whirlwind Horse was still the principal when the move to the new school building took place in 1969. The curriculum changed to include Lakota arts and more cultural integration with the hiring of these Indian administrators. Arthur Amiotte was hired as the art teacher and more cultural activities were included in the curriculum. It was a major initial step toward holistically developing Lakota children and including the community in that process¹¹⁴.

Lone Hill soulignait ainsi la corrélation entre l'emploi d'Autochtones et l'évolution des matières enseignées dans les écoles comme Porcupine. A mesure que les personnels de ces établissements représentaient des habitants locaux, et qui plus est des Autochtones, les programmes et activités enseignés dans ces écoles incluait davantage de contenus autochtones ou alternatifs, et ce même avant la promulgation des lois de 1972 et 1975. Il semble ainsi que, dans une certaine mesure, ces initiatives isolées aient constitué les prémices du mouvement national de réappropriation et d'autodétermination qui explosa au début des années 1970.

¹¹³ Frank LaPointe, qui fut administrateur à St Francis durant cette période de transition et dans les années 1980, déclara dans son entretien avec Debra Holland : « The school is a major employer in the community of St Francis and employs about 100 to 115 local residents, who comprise about 60 percent of the staff (...). Local residents work in such positions as teacher aides, fiscal officers, administrators, teachers, bus drivers and cooks ». Holland, « St. Francis », 16.

¹¹⁴ Karen Lone Hill, « On Learning », 62.

A des degrés différents, ces exemples de transfert eurent un impact plus ou moins positif sur les établissements concernés. A Porcupine, Karen Lone Hill dut attendre le début des années 1980 pour qu'un poste de responsable des études indiennes (*Indian Studies*) soit créé et qu'elle puisse l'obtenir, et la prise de poste s'avéra plus difficile qu'espéré :

There was no direction or input from the administration or regular teachers as to exactly what they wanted, so I purchased a variety of American Indian textbooks. I was not into developing curriculum at that point and we could not purchase an Indian studies curriculum because none existed¹¹⁵.

Les problèmes étaient alors multiples : les personnes en charge des contenus (administrateurs et enseignants) ne savaient pas se mettre d'accord sur les changements à effectuer, et il n'existait de toute façon pas de modèle de programme adapté aux Autochtones, que ce soit au niveau local ou national. Les nouveaux administrateurs et personnels autochtones, motivés par la possibilité tant espérée de pouvoir gérer leurs propres écoles, créèrent leurs propres contenus, ou utilisèrent du matériel pédagogique fortement biaisé et daté. Tout était à construire, ou déconstruire. Outre la transformation des écoles, ces années charnières représentèrent également un chantier historiographique colossal dont les Autochtones allaient s'emparer.

3. E pluribus historium

Tout comme le XX^e siècle fut bouleversé par de nombreux conflits, le champ historiographique représenta un champ de bataille pour les historiens des États-Unis, et ce depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Dans son étude *Remembering America: How We Have Told Our Past*, Lawrence R. Samuel explique à ce propos que l'impact du conflit mondial et de la scientification de la discipline historique eut un effet notoire sur la façon dont l'histoire étasunienne était enseignée dans les écoles publiques de la nation. Deux camps se disputèrent le contrôle du récit : d'un côté, les conservateurs tournés vers la nécessité d'enseigner l'unité patriotique en temps de conflit et les programmes d'américanisation visant les populations diverses des États-Unis (dont les Autochtones) ;

¹¹⁵ Lone Hill, « On Learning », 82.

d'un autre, les historiens « progressistes » attachés à la notion de « vérité objective », prêts à développer des récits plus critiques du passé de la nation¹¹⁶. Ces derniers eurent du mal à étendre leur influence dans les cercles éducatifs, toujours fortement ancrés dans une représentation très mythifiée de l'histoire étasunienne. Mythifiée ou vérité objective, la discipline historique revêtait, plus que jamais, un rôle transformatif important¹¹⁷. Revenait l'éternelle question de la visée de l'histoire étasunienne : avait-elle un but social voire politique, ou était-elle simplement quête de vérité, dénuée de tout agenda politique ? Et que faire de l'histoire dans le contexte scolaire ?

L'histoire et la gestion de crise

Il semble difficile de soutenir la thèse que l'histoire n'a rien de politique tant elle fut utilisée, particulièrement en temps de crise, pour dévoiler et faire valoir un récit réaffirmant la grandeur de la nation étasunienne. C'est d'ailleurs pendant la Grande Dépression que le terme même de « rêve américain » vit le jour dans les écrits de l'historien James Truslow Adams comme la célébration de l'identité américaine, capable de surmonter toutes les crises :

The American Dream in its original incarnation was thus not about getting rich, owning a piece of property, working for oneself, or some other later interpretation but, in Adam's words, the "inherent right to be restricted by no barriers" outside those of one's own construction¹¹⁸.

Le but d'une telle vision de l'histoire étasunienne était de véhiculer une image d'espoir, de persévérance : la grandeur de l'Amérique pourrait, après une crise sans pareil, retrouver de sa superbe, redevenir le rêve qu'elle promettait à ses citoyens. De même, pendant les deux guerres mondiales, l'accent fut porté sur la représentation des États-Unis comme berceau de la démocratie, et les écoles furent le théâtre de spectacles, pièces et chants

¹¹⁶ Lawrence R. Samuel, *Remembering America: How We Have Told Our Past* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2015), chap. 1, Kindle.

¹¹⁷ Reese, *History, Education, and the Schools*, 26.

¹¹⁸ Samuel, *Remembering*, chap. 1.

retraçant les exploits des Pères fondateurs¹¹⁹. Comme souligné précédemment, l'enseignement de l'histoire étasunienne à l'école restait sporadique, et ce jusqu'à la période d'immédiate après-guerre. Les normes en vigueur variaient considérablement d'un État à l'autre, se faisant même presque inexistantes dans certaines régions où la seule directive était d'enseigner, d'une manière ou d'une autre, l'histoire de la Constitution aux élèves d'écoles publiques¹²⁰. Néanmoins, une étude menée par le *New York Times* et le Committee on American History in the Schools and Colleges en 1943 servit de catalyseur au changement. En effet, le lien entre la guerre et le besoin de faire le point sur l'état de l'histoire à l'école fut explicité dans la préface du rapport :

This is an appropriate time for the appearance of a report on the teaching and study of American History. National crises naturally lead to national self-examination. The war has caused a reexamination of the purposes, extent, and quality of instruction in American History. Such appraisals enable the schools and colleges to reconsider their purposes and rechart their course. This report is the result of an organized attempt to restate the fundamental problems in the teaching of American History¹²¹.

Les résultats de cette étude démontraient que parmi les élèves sondés sur ce qu'ils savaient de l'histoire de la nation, un grand nombre d'entre eux en avaient une compréhension très lacunaire. Or, comme indiqué dans le rapport, l'acquisition de connaissances historiques chez les élèves était considérée comme essentielle « à la création des Américains »¹²².

History makes loyal citizens because memories of common experiences and common aspirations are essential ingredients in patriotism. History makes intelligent voters because sound decisions about present problems must be based on knowledge of the past. History makes good neighbors because it teaches tolerance of individual differences and appreciation of varied abilities and interests. History makes stable, well-rounded individuals because it gives them a start toward understanding the pattern of society and toward enjoying the artistic and intellectual productions of the past¹²³.

Cette définition, aussi positive fût-elle de l'utilité de l'histoire dans un contexte scolaire, ne rendait pas compte de la violence symbolique que la discipline représentait

¹¹⁹ « In schools, teachers mined legendary stories of the nation's past for use in pageants, plays, and songs, with the federal government happy to provide material that grounded the war in the nation's democratic ideals ». Samuel, *Remembering*, chap. 1.

¹²⁰ Samuel, *Remembering*, chap. 1.

¹²¹ Edgar B. Wesley, dir., *The Report of the Committee on American History in Schools and Colleges* (New York: The Macmillan Company, 1944), préface. [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/american-history-in-schools-and-colleges-\(1944\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/american-history-in-schools-and-colleges-(1944)). Consulté le 19 avril 2023.

¹²² Dans le texte: « in the making of Americans ». Wesley, *Committee on American History*, chap. 2.

¹²³ Wesley, *Committee on American History*, chap. 2.

pour certains et qui allait bientôt être percée à jour par des historiens, certains issus de minorités invisibilisées. Lawrence R. Samuel écrit à ce sujet :

As President Lyndon Johnson's dreams of a poverty- and racism-free "Great Society" collapsed and the Vietnam War escalated in the mid-1960s, however, it was becoming increasingly clear to a new generation of historians that America's story may not have been as exceptional or cheery as some liked to believe. The history of the United States was filled with tension and violence between groups, making "conflict" a better metadescriptor of our past than "consensus"¹²⁴.

Les événements qui bouleversèrent la société dans ces années charnières impliquèrent une relecture radicale du passé afin d'en comprendre les rouages et les conséquences contemporaines sur les différentes communautés opprimées du pays. Ces historiens, grandement influencés par la Nouvelle Gauche (New Left)¹²⁵, s'attelèrent à réviser l'histoire pour en dresser, non plus un récit uniforme « national », mais une multitude de récits rendant compte des expériences des oubliés de l'histoire. Les historiens de la contre-culture devinrent des historiens du contre-récit. Samuel, dans son étude de l'historiographie étasunienne, rend ainsi compte d'un nombre important d'articles publiés dans *The American Historical Review* dans les années 1960 et 1970 qui servirent à graduellement déconstruire les grands mythes fondateurs de la nation étasunienne¹²⁶.

Néanmoins, le milieu de l'éducation ne fut que très marginalement touché par ces avancées historiographiques, et ne le fut pas avant le milieu des années 1970 : dans tous les cas, aucun manuel ne proposait de représentations justes et complètes des Africains Américains et tous invisibilisaient la majeure partie des contributions faites par les Asiatiques, les Latinos ou encore les Autochtones¹²⁷. Les « expériences communes » du patriotisme, l'enseignement de la tolérance envers les différences et l'appréciation des productions artistiques du passé ne concernaient, à l'époque, que l'histoire des descendants des colons, et très marginalement celles des autres. Le rapport du Committee

¹²⁴ Samuel, *Remembering*, chap. 3.

¹²⁵ Le terme de *New Left* fut associé aux mouvements politiques radicaux et libéraux qui se développèrent dans les années 1960 et qui touchèrent en priorité les étudiants fréquentant les campus universitaires du pays. Ceux-ci souhaitaient se démarquer de la vieille garde (*old left*) qu'ils trouvaient trop concentrée sur le prolétariat et, de manière générale, ces jeunes intellectuels adoptèrent les revendications de la contre-culture dans son ensemble visant la révolution sociale. Pour plus d'informations, voir Rebecca E. Klatch, *A Generation Divided: The New Left, the New Right, and the 1960s* (Berkeley: University of California Press, 1999).

¹²⁶ Samuel, *Remembering*, chap. 3.

¹²⁷ Samuel, *Remembering*, chap. 3.

on American History in the Schools and Colleges dressa une liste des symboles de telles aspirations :

Our national festivals—Washington’s Birthday, Memorial Day, the Fourth of July—commemorate the great men and events of our history. The aspirations of the American people are epitomized in the Declaration of Independence and the Gettysburg Address. The log cabin and the covered wagon remind us of the conquest of a continent, Faneuil Hall and Monticello of the heroic age of the Republic.

On remarque ici l’importance donnée aux figures héroïques de la nation, ainsi qu’à un vocabulaire de conquête qui invisibilisa les contributions et points de vue des Autochtones peuplant ce continent si prisé. Cette approche restait la norme à l’époque, et différait quelque peu des positions adoptées par les historiens du début du siècle. En effet, dans les années 1940, l’étude de la période dite « coloniale » de l’histoire étasunienne (avant l’indépendance) passa au second plan au profit d’une accentuation des représentations de l’Ouest américain, dans les manuels d’histoire et la culture populaire, comme ce fut le cas au cinéma avec la popularité du genre western. L’image des pionniers et des cowboys, individus courageux et industriels, était alors opposée à celle des hordes « d’Indiens ». Dans son étude historiographique, Samuel attribua la centralité d’un tel thème durant cette période à la volonté des historiens et témoins de l’époque d’illustrer l’opposition idéologique de la guerre froide : l’individualisme face au collectivisme, le capitalisme face au communisme¹²⁸. D’ailleurs, dans les années qui suivirent, un tiers des États légiférèrent ou agirent d’une manière ou d’une autre pour s’assurer que les manuels véhiculaient des idées anti-communistes et patriotes¹²⁹. Au Dakota du Sud, État alors majoritairement

¹²⁸ Samuel, *Remembering*, chap. 2. Pour une étude du rapprochement entre la guerre froide et les westerns, voir Stanley Corkin, *Cowboys as Cold Warriors: The Western and U.S. History* (Philadelphia: Temple University Press, 2004) ; Richard Slotkin, *Gunfighter Nation: The Myth of the Frontier in Twentieth Century America* (New York: Atheneum, 1992), 347-378. Pour une étude des mythes créés autour de l’Ouest américain et leur signification dans la culture dominante, voir Henry Nash Smith, *Virgin Land: The American West as Symbol and Myth* (Cambridge: Harvard University Press, 1950).

¹²⁹ Joseph Moreau cite par exemple le cas de l’Act 888, en Alabama, qui obligeait les éditeurs de manuels scolaires de prouver qu’aucun des auteurs était « un défenseur connu du communisme ou du socialisme marxiste ». Moreau, *Schoolbook*, 254. Un exemple de l’anti-communisme et du patriotisme tel qu’il se manifestait dans les manuels est visible dans *History of the United States* de Clement Wood, dans lequel on pouvait lire : « In essence, Americanism is the maximum liberty of the individual, with only such collective controls as make the welfare of the Individual the greatest. This American Way is being offered to the world as the world way ». L’accent porté à l’individualisme et l’exceptionnalisme étasunien sous-entend une critique des systèmes communistes du bloc de l’Est. Clement Wood, *History of the United States* (Cleveland : World Publishing Company, 1947), v. Pour plus d’informations sur le mouvement de censure de manuels scolaires étasuniens, voir Jack Nelson et Gene Roberts, *The Censors and the Schools* (Westport:

conservateur, une chasse aux sorcières s'organisa dans les différentes universités pour débusquer des professeurs communistes qui pervertiraient la jeunesse¹³⁰.

Il parut évident que l'histoire pouvait exercer un pouvoir de propagande idéologique certain, et les décennies 1940, 1950 et 1960 furent marquées par l'inclusion systématique de la discipline au niveau lycée ainsi que par l'inspection plus rigoureuse des enseignants de la matière. L'histoire prit donc de plus en plus de place dans les programmes scolaires, et ce dans le contexte tendu du conflit idéologique de la guerre froide. Ainsi furent publiés des outils pédagogiques visant à aider les enseignants à inclure l'histoire du pays dans leurs cours, et ce dès le plus jeune âge. Par exemple, en 1956, l'American Association of School Administrators publia un manuel visant à instiller dans l'esprit des enfants « une dévotion émotionnelle forte aux idéaux que nous [le peuple étasunien] chérissons en tant que nation »¹³¹. Rapidement, les manuels scolaires en circulation furent pointés du doigt pour leur manque d'engagement et leur incapacité à nourrir l'esprit critique des élèves : comment espérer créer des citoyens patriotes et utiles si ceux-ci étaient incapables de réfléchir par eux-mêmes ? En effet, les critiques qui furent exprimées envers les manuels se concentraient sur leur uniformité et leur homogénéité qui ne laissaient aucune place à la prise de position ou à la controverse. La raison principale derrière ces choix était d'ordre financier : les maisons d'édition des manuels scolaires engageaient de telles sommes qu'il fallait s'assurer que l'ouvrage soit le plus consensuel possible¹³². Ce manque de prise de position se fit d'autant plus marquant à mesure que les mouvements sociaux des années 1950, 1960 et 1970 bousculèrent l'ordre établi. Les manuels apparurent de plus en plus problématiques pour de nombreuses communautés marginalisées car centrés sur une histoire excluante, blanche, alors même que la société s'envisageait comme plurielle. Samuel explique à ce propos qu'à cette époque, les « non-

Praeger, 1977). Pour une analyse de l'élan patriotique qui se retrouva dans les manuels d'après-guerre, voir Frances Fitzgerald, *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century* (New York: Vintage Books, 1980).

¹³⁰ R. Alton Lee, « New Dealers, Fair Dealers, Misdealers, Hiss Dealers: Karl Mundt and the Internal Security Act of 1950 », *South Dakota History* 10 (automne 1980): 277-290; R. Alton Lee, « McCarthyism at the University of South Dakota », *South Dakota History* 19, no. 3 (automne 1989): 429.

¹³¹ Dans le texte : « a strong emotional devotion to the ideals we cherish as a nation ». Samuel, *Remembering*, chap. 2.

¹³² Samuel, *Remembering*, chap. 2.

Blancs était systématiquement exclus de l’imaginaire national, et les stéréotypes raciaux négatifs étaient monnaie courante dans les manuels »¹³³. A la même époque, des études scientifiques révélèrent que les images véhiculées dans ces manuels avaient un impact psychologique important sur les communautés invisibilisées, et celles-ci œuvrèrent à l’inclusion de leur histoire dans le récit national auprès des États et des instances scolaires locales¹³⁴.

Les manuels d’après-guerre et le sujet autochtone

Au vu des tendances ainsi relevées, il est intéressant de se pencher plus spécifiquement sur l’évolution de la représentation du sujet autochtone dans les manuels scolaires dans les décennies qui suivirent la Seconde Guerre mondiale. Pour ce faire, cette analyse se concentre sur quatre manuels, largement distribués aux États-Unis et représentatifs des différentes décennies abordées ici : *The American Way of Life* (1945) d’Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner et Hall Bartlett, *The American Adventure* (1957) de Bertrand M. Wainger, *The American Pageant* (1961) de Thomas A. Bailey, et *The Americans* (1976) de Henry F. Bedford et Trevor Colbourn. Pour chaque manuel, les mentions de sujets autochtones ont été relevées et classées suivant la chronologie de chaque ouvrage. Ainsi dix grands thèmes dans lesquels elles apparaissent ont été dégagés, généralement correspondant à des périodes de l’histoire étasunienne : la période pré-coloniale, la colonisation des empires européens, les treize colonies britanniques, la Révolution, la jeune République, la colonisation de l’Ouest, la politique de *removal*, la guerre de Sécession, les réserves et cessions de territoire, et l’ère progressiste.

Un tel classement a tout d’abord permis d’identifier des tendances particulières : on remarque en effet qu’à l’exception de *The Americans* (1976), aucun manuel ne faisait mention des Autochtones dans son traitement de la période pré-coloniale, lorsque celle-ci était traitée. On retrouve peut-être là l’exemple de ce que Samuel soulignait sur

¹³³ Dans le texte : « nonwhites were systematically excluded from the national imagination, and negative racial stereotypes routinely appeared in textbooks ». Samuel, *Remembering*, chap. 2.

¹³⁴ Moreau, *Schoolbook*, 1; Samuel, *Remembering*, chap. 3.

l'effacement progressif de l'histoire pré-indépendance du pays au profit d'une accentuation de l'expansion vers l'Ouest durant la période d'immédiate après-guerre. En effet, le sujet des conflits entre colons euro-étasuniens et nations autochtones revint systématiquement, et de manière de plus en plus détaillée, dans les ouvrages analysés ici, et semblait s'inscrire dans la continuité du traitement historique des manuels des décennies précédentes : les Autochtones étaient presque exclusivement envisagés dans un cadre conflictuel, et parfois comme uniques instigateurs de cette violence. Par exemple, dans le manuel de 1945, on parlait de « combattant indien » (*Indian fighter*) face aux « colons idéaux » (*ideal settlers*), de colons se battant dans une « guerre indienne » (*Indian war*) et cherchant « à se protéger des Indiens » (*protection from the Indians*) et à se protéger contre les « raids indiens » (*Indian raids*)¹³⁵. Dans celui de 1957, on disait des Autochtones qu'ils « traitaient les missionnaires de manière cruelle et en brulaient même certains au bucher », alors que « les prêtres étaient les meilleurs amis qu'avaient les Indiens »¹³⁶. Dans ce dernier manuel, il est important de noter que les représentations des Autochtones se firent quelque peu plus complexes. En effet, *The American Adventure* décrit d'abord des Autochtones relativement faibles face aux empires européens, et sans connaissances ou sans intérêt : ils étaient représentés comme pauvres, incapables de cultiver la terre eux-mêmes. Néanmoins, la violence semblait avoir quelque peu changé de camp. Le manuel se concentra notamment sur les violences perpétrées par les Espagnols et les Britanniques envers les Autochtones : « the English were stealing their land. English fur traders made their people drunk with rum and then cheated them of their furs », ou encore « these [Spanish] officials were instructed to treat the Indians kindly, but many of them were extremely cruel »¹³⁷. C'est là un aspect frappant des manuels scolaires étudiés plus largement : les empires européens, contrairement aux colons étasuniens, furent souvent

¹³⁵ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner et Hall Bartlett, *The American Way of Life: A History* (New York: Harper & Brothers, 1945), 4, 50, 168.

¹³⁶ Dans le texte : « They treated the missionaries cruelly and even burned some of them at the stake. But other missionaries arrived from Europe to take the places of those who died. They patiently preached their faith and slowly won over many Indians to Christianity »; « The priests were the best friends the Indians had ». Bertrand M. Wainger, *The American Adventure: A History of the United States* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1957), 25, 80.

¹³⁷ Wainger, *Adventure*, 46, 114.

associés à la violence et à la cruauté envers les Autochtones. Il s'agissait d'une évolution par rapport aux représentations du XIX^e siècle des Autochtones comme vils et sanguinaires, mais en représentant la violence comme autochtone et/ou européenne et jamais ouvertement étasunienne, les auteurs absolvait les pouvoirs étasuniens, ce qui leur permettait de conserver l'image d'une nation droite, juste, et exemplaire.

En effet, lorsque les relations États-Unis/Autochtones étaient abordées, elles s'inscrivaient principalement dans un cadre paternaliste, le gouvernement fédéral gérant les conflits (« the government took care of the Indians by placing the various tribes on reservations »¹³⁸), ou n'agissant que dans l'intérêt des uns et des autres :

To prevent bloodshed, the federal government stepped in and bought the land from the Indians. But the settlers moved so fast that the government was unable to keep up with them. Finally the government decided to clear all Indians out of the territory east of the Mississippi and settle them on the so-called great American desert. The Indians were unwilling, but the government forced them to give up their lands and accept new ones west of Missouri and Arkansas. Since these lands were to be reserved for the Indians forever, they came to be called reservations. The Indians were assured that the reservations would be their permanent homes. By 1845 almost all Indians had been removed from the territory east of the Mississippi¹³⁹.

La transaction était représentée comme unique solution, et aucune mention n'était faite des conditions d'application d'une telle politique : vol des terres, massacres, relocalisation dans la douleur (on pense ici aux Pistes des Larmes¹⁴⁰)... Les épisodes historiques étaient édulcorés et les résistances autochtones minimisées face au rouleau compresseur étasunien. La faiblesse des Autochtones expliquait non seulement leur défaite, mais aussi leur relative invisibilité dans l'histoire du pays. Dans *The American Pageant* (1961) on pouvait relever la même technique : les « peaux rouges » se transformèrent en nouvelles

¹³⁸ Wainger, *Adventure*, 407.

¹³⁹ Wainger, *Adventure*, 285.

¹⁴⁰ Les Pistes des Larmes furent le nom donné à la déportation des Cherokees, des Choctaws, des Seminoles, des Chickasaws et des Muscogees suite à la politique de *removal* mise en place entre les années 1830 et 1850. Il est estimé qu'environ 60 000 personnes furent ainsi déportées vers le Territoire Indien et que quelques dizaines de milliers d'Autochtones périrent en chemin ou des suites du périple. Certains historiens définissent cet épisode de l'histoire des États-Unis comme un exemple frappant de la politique génocidaire du gouvernement fédéral. Voir Jeffrey Ostler, *Surviving Genocide: Native Nations and the United States from the American Revolution to Bleeding Kansas* (New Haven: Yale University Press, 2019); Gary Clayton Anderson, *Ethnic Cleansing and the Indian: The Crime That Should Haunt America* (Norman: University of Oklahoma Press, 2014).

« créatures », « débauchés par les maladies et l'alcool de l'homme blanc », ici français, britannique ou néerlandais¹⁴¹.

Cependant, lorsque l'on parlait des relations directes postindépendance entre les peuples autochtones et les Etats-Unis, les Autochtones étaient envisagés selon deux paradigmes : le conflit, et la victimisation. Page après page on pouvait lire « les attaques des Indiens hostiles », « les peaux rouges hurlants »¹⁴², « les Sioux fiers et belliqueux »¹⁴³, ce qui sembla rester une constante depuis le début de la période étudiée, les différences notoires étant la disparition du terme « sauvage » dans ces manuels plus récents, et l'identification d'au moins une population autochtone spécifique, les Sioux. Néanmoins, le nom resta erroné (nom emprunté aux français, eux-mêmes l'ayant transformé de l'ojobwe, pas de mentions des termes D/N/Lakota), et la qualification de ces peuples comme « fiers et belliqueux » renforça le stéréotype du noble/ignoble sauvage, et participa une fois de plus à l'essentialisation de « l'Indien » mythique.

De plus, le fait que ces manuels mentionnaient plus systématiquement les torts d'individus euro-étasuniens dans le récit fut une différence et une évolution supplémentaire à noter. Certains auraient été « parfois corrompus » et « coupables de nombreuses provocations » : ils « ignoraient les promesses des traités, s'emparaient ouvertement des terres des Indiens, massacraient gratuitement leur bétail, et à l'occasion, débauchaient leurs squaws »¹⁴⁴. Ces mentions représentèrent certes une avancée, mais là encore, la politique du gouvernement fédéral n'était pas traitée comme colonialiste ou violente, l'accent étant mis sur des actes individuels, malheureux mais plus répréhensibles. Au contraire, les lois promulguées par le gouvernement fédéral étaient citées de façon, au mieux neutres, au pire positives, mais étaient surtout présentées comme inévitables : le *Dawes Act*, responsable de la détérioration des centaines de milliers d'hectares de

¹⁴¹ Dans le texte : « The red men became different creatures as they were debauched by the white man's diseases and alcohol ». Bailey, *Pageant*, 46.

¹⁴² Bailey, *Pageant*, 521.

¹⁴³ Bailey, *Pageant*, 567.

¹⁴⁴ Dans le texte : « the federal agents were sometimes corrupt, and palmed off moth-eaten blankets, spoiled beef, and similarly defective provisions on the friendless redskins. (...) The grasping "palefaces" were guilty of many additional provocations. They flagrantly disregarded treaty promises, openly seized the land of the Indians, wantonly slaughtered their game, and occasionally debauched their squaws. ». Bailey, *Pageant*, 566.

territoire autochtones, fut cité comme étant « la première véritable tentative de civilisation des Indiens au niveau national »¹⁴⁵, alors que la politique de *removal* fut décrite comme étant « la seule solution possible » au « problème blanc-rouge »¹⁴⁶. Ces descriptions avaient pour but de dépeindre une histoire, certes plus honnête, mais détachée du présent et donc de la responsabilité des États-Unis. Si les lois, bien que malheureuses, étaient inévitables, alors aucune remise en question n'avait lieu d'être. Dans ces ouvrages, les Autochtones n'étaient plus uniquement les instigateurs de leur malheur, comme dans les manuels précédents, mais représentaient désormais les pauvres victimes de la marche du progrès :

The Indian, to his misfortune, stood in the path of the white man. Like the blades of mighty scissors, two lines of onward moving pioneers were closing in simultaneously--one from the Pacific Coast, the other from the trans-Mississippi West. A clash was inevitable between an acquisitive civilization and a static culture, for the march of progress crushed under its feet the hunting grounds and hence the food supply of the red man¹⁴⁷.

Cette vision victimaire des Autochtones remontait à l'historiographie du début du XX^e siècle traitée plus haut, et resta un mythe tenace dans l'esprit des Étatsuniens, jusqu'à aujourd'hui. En 2021, à l'occasion d'un cours d'histoire de l'État à l'Université du Dakota du Sud proposé par Dr. Molly Rozum, l'enseignante présenta les raisons derrière le massacre de Wounded Knee à la classe et demanda aux étudiants si « tout ceci aurait pu être évité »¹⁴⁸. Parmi les étudiants ayant levé la main, toutes les réponses récoltées étaient négatives, et les raisons données centrées autour de l'idée de marche inévitable du progrès, d'un gouvernement contraint à la violence. A la suite du cours, Dr. Rozum précisa que ces réponses étaient toujours les mêmes, au fil des années, et qu'elle s'évertuait, ensuite, à leur démontrer que ce n'était pas le cas. Ainsi, toujours en 2021, et du moins au Dakota

¹⁴⁵ Dans le texte : « An aroused public sentiment now demanded that something be done for the shabbily treated red men. The most significant response came in 1887, when Congress passed the Dawes Act--the first serious attempt on a national scale to civilize the Indians ». Bailey, *Pageant*, 569-570.

¹⁴⁶ Dans le texte : « The only feasible solution of the white-red problem seemed to be a removal of the Eastern Indians, in a body, to the wide-open lands for compensating tracts in the wilds beyond the Mississippi, notably in what is now Oklahoma ». Bailey, *Pageant*, 269-270.

¹⁴⁷ Bailey, *Pageant*, 565.

¹⁴⁸ J'ai pu assister à ce cours lors de mon terrain effectué entre août et décembre 2021 suite à l'obtention des bourses Fulbright, Lurcy et de l'Institut des Amériques. Le but était pour moi de voir comment l'histoire de l'État était traitée sur place et quelles étaient les connaissances pré-requises pour les étudiants, particulièrement en matière d'histoire autochtone de la région. Alors que le cours m'a paru très complet sur ce point, j'ai été surprise du manque de connaissances des étudiants, alors même qu'ils étaient censés être plus sensibilisés à l'histoire (et donc à ses angles morts) de par leur choix d'orientation.

du Sud, on retrouvait l'influence de tels discours sur la responsabilité de l'État fédéral dans l'histoire violente du pays. Certes, les manuels commençaient à reconnaître cette violence dans les années 1960, mais évitaient soigneusement de la présenter comme injuste, évitable, et donc potentiellement éligible à la réparation.

Toutes ces observations se retrouvèrent renversées dans *The Americans* (1976) de Bedford et Colbourn. On pouvait déjà noter deux pages introductives sur la situation précoloniale du continent nord-américain dans lesquelles la place des Autochtones était, si ce n'est décrite de manière extensive, du moins abordée sous un nouvel angle.

These Indians (as Columbus erroneously called them) not only discovered the Americas but explored and settled both continents before white men arrived. Those who marveled at the courage of European explorers rarely noted that Indians had blazed the trails. The Indians made no maps and kept no written records, but they knew their land; they traveled routes extending a thousand miles inland when the first white settlers were struggling to establish themselves on the coasts. The European settlers--of whatever nation or faith--were more alike than the natives, who spoke more than a thousand different languages. More than two hundred distinct tribes lived in California alone. The variety of cultures testifies to the Indians' remarkable capacity to adapt to and live in harmony with the environment, and to their ability to develop new customs and new tools for new places¹⁴⁹.

Les termes de « découverte », « exploration » et « colonisation » habituellement attribués aux Euro-étasuniens étaient ici utilisés pour parler des Autochtones, les auteurs mettaient en avant leur grand nombre et développaient une comparaison positive des peuples premiers en les décrivant comme des cultures vivantes. Ainsi s'opéra un basculement par rapport aux manuels des époques précédentes essentialisant « l'Indien » stéréotypé, guerrier ou victime, et invisibilisant totalement leurs cultures. À travers l'ouvrage, on note également une utilisation régulière des appellations des différentes nations autochtones préférées à « l'Indien » largement majoritaire dans les manuels précédents. Se jouait là une reconnaissance de la diversité autochtone absente des ouvrages antérieurs, qui permit donc de mettre à mal l'image monochrome de « l'Indien » véhiculée jusqu'alors.

Un point supplémentaire qui frappe dès les premières mentions des sujets autochtones dans ce manuel est le fait que les auteurs traitaient simultanément d'histoire, de récit et d'historiographie. Par exemple, on note dans la citation ci-dessus le passage « [t]hose who marveled at the courage of European explorers rarely noted that Indians had

¹⁴⁹ Henry F. Bedford et Trevor Colbourn, *The Americans: A Brief History*, 2^e éd. (New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1976), 1-2.

blazed the trails ». Les auteurs soulignèrent le double standard appliqué au récit de l'histoire coloniale : alors que les colons étaient acclamés pour leur courage et leur industrie, les contributions des Autochtones dont les colons allaient bénéficier étaient généralement passées sous silence. Plus loin, on pouvait lire :

However guilty white Americans feel about the nation's Indian policy, many still imagine embattled whites in covered wagons fending off the unprovoked attacks of cruel savages. In white mythology, the Indians always took the first scalps, stole the horses of inoffensive farmers, and ambushed the cavalry troop. The Indians' clichés about whites, by contrast, emphasized the greed and the constant violation of oaths and treaties solemnly made. Both sets of beliefs have a basis in fact; but, in general, Indians had the better motive: they were defending their territory and their way of life. Their white antagonists only sought wealth, though they sometimes rationalized that objective as the march of democracy, or Christianity, or progress. The relationship with the Indians may be the ugliest manifestation of the competitive ethic that energized the American people¹⁵⁰.

Se jouait ici une mise en distance critique des récits historiques et fictionnels ayant prévalu depuis les premières heures de la colonisation : les auteurs soulignèrent le caractère omniprésent des « cruels sauvages » et présentèrent sur un pied d'égalité les mythes véhiculés des deux côtés représentant l'Autre comme l'ennemi. Se faisant, ils prirent finalement (bien que timidement) le point de vue des Autochtones en considération en ne les traitant plus seulement comme des objets ou acteurs passifs de l'histoire.

De plus, la distance critique adoptée ici permet d'aborder également les raisons d'une telle omniprésence d'un récit historique erroné, à savoir la justification d'atrocités par des causes nobles (démocratie, christianisme, progrès). On déplore le manque de reconnaissance du rôle joué par le racisme latent de ces époques dans le traitement des peuples autochtones, mais ce manuel, et plus largement ceux de la période suivante, représentèrent une avancée considérable dans le traitement des Autochtones dans l'histoire du pays : on remarque dans les manuels des années 1980, 1990, et jusqu'à aujourd'hui, une augmentation constante du nombre de mentions de sujets autochtones, signe qu'on leur octroie au moins une place plus importante¹⁵¹.

¹⁵⁰ Bedford et Colbourn, *The Americans*, 302.

¹⁵¹ En comptant le nombre d'occurrences des termes « Indian », « Native American » et « Indigenous », on trouve une différence importante, autant en termes de quantité que de qualité des informations présentées, entre *The American Pageant* de 1961 (19 occurrences, dont de nombreuses très brèves, au détour d'une phrase portant sur un sujet annexe) et sa réédition de 1994 (près de 200 occurrences, traitant de sujets, d'ères géographiques et de périodes de l'histoire étasunienne très variés). L'exemple est encore plus frappant avec

Il est difficile de ne pas faire le lien ici entre les mouvements militants des années 1960 et 1970 et ces changements historiographiques importants. Joseph Moreau, dans *Schoolbook Nation*, explique d'ailleurs à ce propos qu'en rupture avec le consensus historiographique des années 1960, les décennies suivantes virent l'essor d'une « histoire intégrée » (« *integrated history* »), influencée par de nombreuses monographies parues à cette époque et traitant de l'histoire de la nation du point de vue des communautés longtemps passées sous silence (histoire afro-américaine, latina, et autochtone)¹⁵². Ceci se traduisit dans l'éducation par une demande de programmes plus inclusifs, et l'effet se fit ressentir dans des manuels plus denses tels que *The Americans*¹⁵³. On note en effet dans cet ouvrage une inclusion plus systématique du sujet autochtone dans les différentes étapes de l'histoire étasunienne. Comme indiqué plus haut, le manuel de 1976 fut le seul parmi les ouvrages analysés ici à traiter de ces sujets à l'époque précoloniale. De plus, le traitement des événements relatés semblait plus complet. Cette différence apparaît particulièrement lorsqu'on compare le traitement de la Piste des Larmes dans le manuel de 1961 et dans celui de 1976. En 1961, on pouvait lire :

The uprooting of more than 100,000 Indians occurred in the 1830's. Although the victims suffered intensely from hunger and exposure on the "Trail of Tears," there were only two serious flare-ups. The redskins of Illinois and Wisconsin, ably led by Black Hawk, resisted eviction. They were bloodily crushed in 1832 by regular troops, including Lieutenant Jefferson Davis of Mississippi, and by volunteers, including Captain Abraham Lincoln of Illinois. The Seminole Indians of Florida, joined by runaway Negro slaves, fled to the swampy Everglades. For several years they waged a costly and bloody guerrilla war. Their spirit was at last broken in 1837, when the American field commander treacherously seized their half-breed leader, Osceola, under a flag of truce¹⁵⁴.

Dans *The Americans*, l'épisode fut résumé de la sorte :

Privation, fraud, and occasional heroism marked the tribes' forced migration. Indians who refused to migrate were usually guaranteed the right to remain and promised title to a farm, but an unsympathetic administrator often managed to prevent them from exercising either right. Although federal officials sometimes tried to provide adequate rations and transportation, they lacked both the logistical tools and the administrative skill to do so; the country was simply not equipped to move thousands of Indians in any comfort from the Southeast to Oklahoma. Even with the best intent, federal bureaucrats could not control the weather, the diseases to which Indians had no immunity, the land-grabbers who

le manuel *Give Me Liberty!* (2019) d'Eric Foner qui contient des pages entières consacrées au sujet autochtone et qui concernent chacune des étapes de l'histoire étasunienne.

¹⁵² Moreau, *Schoolbook*, 266.

¹⁵³ Moreau, *Schoolbook*, 1.

¹⁵⁴ Bailey, *Pageant*, 270.

cheated Indians of compensation for improvements, the thieves who preyed on the tribes while they were in transit, or the unscrupulous profiteers who sold them forbidden whisky and overpriced corn. Nor was Oklahoma home. The Indians called the route "the trail of tears," and Tocqueville wrote ironically of the benevolent government that took the Indians "by the hand" and transported "them to a grave far from the land of their fathers." "It is impossible," he concluded, "to destroy a man with more respect for the laws of humanity"¹⁵⁵.

On remarque ici deux approches intéressantes. L'ouvrage de 1961 se concentre sur les conflits qui entouraient la politique de *removal* et l'épisode de la Piste des Larmes : la guerre de Black Hawk et celles des Seminoles. La seule phrase qui traite réellement de la déportation traite de maux qui, pour un public non-averti, auraient pu être imputés à des circonstances naturelles (faim, hypothermie), au-delà de la volonté, et donc de la responsabilité humaine. Le traitement de 1976 est tout à fait différent : les problèmes rencontrés par les Cherokees, Chickasaws et Choctaws pendant leur déportation étaient tout sauf naturels : ils étaient principalement dus à de la négligence, au manque de ressources, au vol et à des hommes peu scrupuleux. La citation de Tocqueville renforce cette idée de responsabilité humaine, et plus encore, de responsabilité du gouvernement. En soulignant la prétendue bienveillance du gouvernement à l'égard des Autochtones et le résultat désastreux d'une telle politique (« les transporta jusqu'à la tombe loin des terres de leurs ancêtres »), et en précisant l'ironie sous-jacente du philosophe français, les auteurs de l'ouvrage mirent en lumière la violence de l'épisode et proposèrent ainsi un récit plus nuancé que précédemment. Bien que l'ouvrage de 1976 n'inclût pas de sources autochtones dans son récit des événements, l'évolution entre les représentations pré- et post-Red Power/droits civiques fut conséquente. Avec le temps, et au-delà d'un basculement dans le récit d'une histoire manichéenne de conflits à une histoire plus nuancée et inclusive, les nouveaux manuels d'histoire proposaient un certain recul critique vis-à-vis de l'historiographie précédente qui aurait pu atténuer les effets dévastateurs de l'enseignement de l'histoire colonialiste des États-Unis.

Ainsi les trois décennies d'après-guerre furent marquées par des évolutions (et révolutions) conséquentes en matière de visibilité, d'impact politique et d'éducation des populations autochtones des États-Unis. Toujours dans la continuité des combats menés

¹⁵⁵ Bedford et Colbourn, *The Americans*, 149.

plus tôt, les militants du Red Power se structurèrent autour de l'idée d'autodétermination, ce qui les mena inévitablement à considérer les conditions d'éducation désastreuses dans lesquelles ils avaient grandi et où leurs enfants se trouvaient. La prise de conscience nationale de cette misère éducative se fit lors de la publication du rapport Kennedy qui tira la sonnette d'alarme et, de concert avec la pression exercée par les militants, força le gouvernement à prendre des mesures quant au sort de l'éducation des Autochtones. Le début des années 1970 se structura autour de la notion de réappropriation, de prise de contrôle des instances éducatives de la part des nations autochtones grâce à la création d'écoles communautaires. Comme un moyen de contre-carrer les processus de transfert colonialistes à l'œuvre depuis les premiers contacts (transfert d'autorité, discursifs...), les lois de 1972 et 1975 représentèrent la validation officielle du rétropédalage du gouvernement fédéral. Néanmoins, ces mesures se heurtèrent à la réalité du terrain : des administrateurs peu enclins à la passation de pouvoir, un manque de connaissance du système (fruit de siècles de refus de coopération et d'inclusion), et une situation d'urgence difficile à rattraper. Le vent était malgré tout en train de tourner, comme en attestèrent les nombreux établissements communautaires qui virent le jour ainsi que la prise de conscience qui s'opéra au niveau historiographique. En effet, les années 1970 marquèrent également un tournant dans la façon d'envisager l'histoire étasunienne : l'influence des divers mouvements militants de la période des droits civiques mena à la création d'une histoire plus inclusive, et avec le temps, ceci se fit également ressentir dans les ouvrages scolaires. Le matériel était là, disponible pour qui voudrait s'en emparer. Cependant, les années qui suivirent furent marquées par la libéralisation générale de la société étasunienne, et ainsi du système éducatif, dans un monde de plus en plus compétitif. Comment allier diversité et efficacité ? Des années 1980 à aujourd'hui, le mouvement pour une école de la réussite, la standardisation des savoirs, et la compétition sur le marché du travail, mit à mal les avancées balbutiantes de l'école inclusive des années 1960-1970, et représenta un obstacle supplémentaire à la réussite des élèves autochtones de manière générale. Au Dakota du Sud, la radicalisation du discours politique conservateur, qui éroda encore un peu les relations déjà tendues entre les nations de l'Oceti Sakowin et le gouvernement de l'État, s'ajouta à ces obstacles.

CHAPITRE 7 : Uniformisation et espaces de différence

La plupart des politiques qui furent adoptées dans les années 1960 et 1970 étaient le fait de l'influence de la pensée progressiste sur la conduite des politiques éducatives du pays : l'inclusion, la diversité étaient le fruit de luttes militantes qui avaient progressivement coloré le paysage politique après la Seconde Guerre mondiale. Par exemple, en 1990, à l'occasion du centième anniversaire du massacre de Wounded Knee, le gouverneur du Dakota du Sud George Mickelson proclama « l'année de la réconciliation » afin d'essayer d'apaiser les tensions entre les différentes communautés de la région, puis plus tard en 2010, son successeur Mike Rounds célébra le trentième anniversaire de cette proclamation en créant « l'année de l'unité », qui fut suivie par des initiatives locales un peu partout sur le territoire. Le journaliste oglala Tim Giago, qui poussa les deux gouverneurs à agir, se souvint plus tard : « Rounds and I spoke at the Wagner community school [...] We had the gymnasium packed to the rafters, and it was a tremendous thing. People came together and listened to us talk about unity. Of course, that kind of thing didn't last nearly long enough »¹⁵⁶. Ces initiatives furent plus symboliques qu'autre chose, mais elles se faisaient néanmoins l'écho d'une potentielle avancée vers une sorte de dialogue entre communautés autochtones et l'État.

Ces évolutions s'inscrivaient dans le sillage d'un mouvement pour la reconnaissance d'une société et d'une éducation multiculturelle qui prit de l'ampleur à la

¹⁵⁶ Steve Young, « S.D. Still Has Hope for Racial Reconciliation », *USA Today*, 7 octobre 2013. <https://eu.usatoday.com/story/news/nation/2013/10/07/south-dakota-racial-reconciliation/2933709/>. Consulté le 19 mai 2023.

suite des mouvements de libération des années 1960 et les mouvements de décolonisation d'après-guerre. En effet, les luttes des minorités contre les discriminations et pour l'égalité de ces années charnières participèrent à la redéfinition de la composition ethnique de la société étasunienne. Le vote du *Bilingual Education Act* de 1968, par exemple, visa à prendre en compte les besoins des élèves dont la langue maternelle n'était pas l'anglais, ou encore le *Equal Education Opportunities Act* de 1974, ordonna aux districts scolaires de s'assurer que tous les élèves avaient accès aux services proposés par l'institution de manière égale¹⁵⁷. Les mouvements sociaux de l'époque poussèrent les politiques à envisager un cadre éducatif plus inclusif, notamment à travers la refonte de programmes reflétant la diversité de la société. Des programmes multiculturels furent mis en place, parfois même à l'initiative des États, comme par exemple au Dakota du Sud en 1974 avec la création d'un « Indian Ethnic Heritage Study Curriculum Development Project », censé compléter les programmes officiels alors en vigueur¹⁵⁸. Ce projet, comme beaucoup d'autres, restait optionnel et sujet au bon vouloir des surintendants ou enseignants. La qualité facultative d'une telle entreprise souleva alors de nombreuses critiques parmi les éducateurs les plus progressistes qui l'envisagèrent comme une action symbolique plutôt qu'une réelle réforme du système éducatif oppresseur. Ainsi, vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, de nombreux sociologues et spécialistes de l'éducation s'attelèrent à conceptualiser l'éducation multiculturelle afin de pouvoir envisager de vraies réformes de fond. James Banks, qui fut un des premiers à faire ce travail, souligne que l'approche en vigueur consistait à simplement ajouter au programme existant des contributions d'hommes et de femmes issus des minorités ethniques et raciales du pays, sans réévaluer les critères de choix, et donc en adoptant toujours une approche ethnocentrée qui conservait voire renforçait l'idée d'une « norme » euro-étasunienne et le

¹⁵⁷ *Bilingual Education Act of 1968*, Pub. L. 90-247, 81 Stat. 816 (1968); *Equal Educational Opportunities Act of 1974*, 20 USC Sec. 1701-1758 (1974).

¹⁵⁸ Le projet se composait de trois unités d'apprentissage, *Learning of the Indian People*, *Social Life of the Indian People* et *Government of the Indian People* sous la forme de brochures comprenant des illustrations, des conseils d'exercices pour les enseignants et des bibliographies indicatives. Il fut développé sous la direction du surintendant des écoles du Dakota du Sud, Dr. Donald Barnhart et de Sœur Charles Palm qui enseigna à Crow Creek et Sisseton. Il est impossible de savoir si et comment ces brochures furent utilisées dans les écoles de l'État, sur les réserves et en dehors. A minima, leur existence démontre une volonté de proposer des enseignements alternatifs à l'époque de la montée du mouvement d'éducation multiculturelle.

statut d'Autres des populations marginalisées¹⁵⁹. Il fallait, selon lui, réévaluer les objectifs de l'éducation en profondeur et envisager l'éducation comme quête d'égalité¹⁶⁰.

Ainsi se développèrent, sensiblement à la même période, certaines méthodes d'apprentissage traitant tout particulièrement de la diversité dans les écoles, comme la pédagogie sensible à la culture (*culturally-relevant teaching* ou *culturally-responsive teaching*). Le concept fut proposé par Gloria Ladson-Billings, théoricienne de l'éducation alors connue pour son travail sur la théorie raciale critique (*Critical Race Theory*) au début des années 1990 et visait à allier réussite à l'école et intégrité culturelle¹⁶¹. Ces considérations découlèrent du constat des disparités de résultats au sein des écoles entre les élèves issus de différents groupes ethniques, ainsi que de la reconnaissance générale qu'une société multiculturelle impliquait d'offrir une éducation multiculturelle qui puisse traiter ses élèves de manière égale. Les chercheurs tels que Ladson-Billings développèrent ainsi l'idée selon laquelle ces disparités étaient principalement dues à un manque de compréhension de la part des enseignants de la diversité des cultures avec lesquelles ils devaient traiter, ainsi qu'à un système scolaire général principalement développé par et pour la société blanche dominante. Il était ainsi nécessaire d'adapter leur pratique en établissant des liens entre la culture des élèves et la leur¹⁶². En ce sens, la pédagogie sensible à la culture se rapprochait quelque peu des théories de l'éducation de Dewey visant à personnaliser l'enseignement des élèves et faire correspondre l'environnement extérieur à celui de la classe. Le développement de la pédagogie sensible à la culture s'inscrivait dans la continuité des théories progressistes en matière d'éducation.

Néanmoins, la période fut également le théâtre du développement d'une pensée conservatrice bien différente qui devenait graduellement la norme, particulièrement à partir des années 1980. L'élection du candidat républicain Ronald Reagan à la présidence

¹⁵⁹ James Banks, « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », *The Multicultural Leader* 1, no. 2 (1988): 37.

¹⁶⁰ James Banks, « Multicultural Education: Characteristics and Goals » dans *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7^e éd, dir. James Banks et Cherry A. McGee Banks (Hoboken: John Wiley and Sons, 2010), 3.

¹⁶¹ Gloria Ladson-Billings, « Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy », *American Research Journal* 32, no. 3 (1995): 435-491.

¹⁶² Pour plus d'informations, voir Geneva Gay, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (New York: Teachers College Press, 2000).

en 1980 signa un tournant dans l'histoire politique du pays. Son élection marqua une rupture nette avec les années d'après-guerre, marquées par un certain consensus libéral, particulièrement en matière de politiques sociales : les grandes réformes fédérales, telles que le *Civil Rights Act*, étaient bien loin, et l'administration Reagan mit l'accent sur le démantèlement d'une bureaucratie fédérale jugée tentaculaire et sur la nécessité de rééquilibrer le budget de l'État en sabrant les financements alloués à de nombreux programmes sociaux considérés comme des privilèges injustes (*entitlements*). En effet, les conservateurs voyaient les prestations sociales et le soutien offert par le gouvernement fédéral jusqu'alors comme des obstacles à l'autosuffisance et à la réussite des Étasuniens qui les enfermaient dans un cycle de pauvreté et de fainéantise allant à l'encontre de l'idée qu'ils se faisaient du « rêve américain ». Ainsi l'administration Reagan s'attaqua aux aides sociales (qui touchaient plus particulièrement les minorités ethniques et raciales du pays, y compris les Autochtones) et entreprit également de démanteler les financements fédéraux destinés aux programmes éducatifs spéciaux (de remédiation, de revitalisation linguistique...) qui avaient été mis en place dans les décennies précédentes. La logique était la suivante : ce n'était pas que les conservateurs étaient fondamentalement contre l'idée d'aider les populations fragilisées, mais ils portaient du principe que cette aide devait venir d'organisations privées, locales, plutôt que du gouvernement fédéral¹⁶³. Il s'agissait là d'appliquer une logique capitaliste, basée sur l'individualisme, aux différentes facettes de la vie des citoyens étasuniens.

Ainsi, la mise en valeur d'initiatives privées, la compréhension de l'éducation selon une logique de marché, l'adoption de valeurs de compétition et de responsabilité individuelle (*accountability*) se heurtèrent aux initiatives d'éducation multiculturelle des décennies précédentes et furent autant d'aspects de l'éducation nationale de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. Les nouvelles politiques éducatives s'accompagnèrent alors d'un nouveau vocabulaire : celui de l'excellence. En 1981, le Secrétaire de l'Éducation T. H. Bell mit en place la National Commission on Excellence in Education, visant à évaluer la qualité de l'éducation aux États-Unis et à proposer des solutions

¹⁶³ Pour une étude du conservatisme de Reagan, voir Françoise Coste, *Reagan* (Paris : Perrin, 2015).

permettant aux écoles d'être plus efficaces. En effet, le constat qui fut fait dans les propos introductifs du rapport présenté en 1983 par la commission, *A Nation at Risk*, était sans détour :

Our Nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world. This report is concerned with only one of the many causes and dimensions of the problem, but it is the one that undergirds American prosperity, security, and civility. We report to the American people that while we can take justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished and contributed to the United States and the well-being of its people, the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people¹⁶⁴.

La prédominance d'un vocabulaire économique, tourné vers des valeurs de marché et de compétition, était quelque chose de tout à fait inédit : l'école était en partie responsable des échecs économiques (et politiques) des États-Unis dans les années 1970, et il était nécessaire de redresser la barre pour pouvoir retrouver une position de force à l'international. On retrouve là les préoccupations de la guerre froide : la déconvenue du Vietnam, l'escalade du conflit idéologique avec les Soviétiques... il était essentiel de combattre le communisme par tous les moyens possibles. L'un des moyens qui fut alors adopté fut la mise en avant du concept d'excellence dans l'éducation, mais les esprits de l'époque eurent du mal à définir ce que pouvait être cette excellence. Déjà en 1969, Margherita M. Henning, dans un article intitulé « Excellence and Equality in American Education », avait défini le terme comme très volatile, touchant tant à l'individuel qu'au collectif : « excellence is what each individual conceives it to be and what his society treasures and rewards most highly at a given time »¹⁶⁵. Cette définition de l'excellence était vouée à poser problème : que faire si sa compréhension individuelle ne correspondait pas à ce que la société en faisait ? Il existait un fossé entre ce que la société dominante qualifiait d'utile et les attentes des Autochtones. En effet, le concept d'excellence dans le cadre éducatif posa problème dès le début :

¹⁶⁴ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative of Educational Reform* (Washington D.C.: U.S. Department of Education, 1983). http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf. Consulté le 25 août 2023. Ci-après référencé sous le nom *A Nation at Risk*.

¹⁶⁵ Margherita M. Henning, « Excellence and Equality in American Education », *ETC: A Review of General Semantics* 26, no. 4 (décembre 1969): 448.

There have been many ideas of excellence in education since it became the watchword of the sixties. Some concern themselves with the preschool child; others are concerned with education all the way up to graduate study. There is the multitude of programs for the “gifted” and the arguments about who should be so considered. While some feel that the school's obligation is to provide for the development of every conceivable talent, others want to limit those programs for the “academically gifted.” There are those who have become worshippers of the IQ, aptitude, and creativity tests, while others reject them as worthless or biased toward a certain segment of the population. There are those who believe that an increase in time spent in school will bring about a miracle and those who feel the time spent is too long. And there are the “homogeneous groupers” and the “heterogeneous groupers” the “enrichers” and the “accelerators.” There are the mass educators and the special educators, and there are those who feel that talent comes through anyway and the effort should be spent on the slow. There is hardly a plan of excellence that is not being tried somewhere or has not been discarded somewhere else¹⁶⁶.

Il existait en fait autant de définitions de l'excellence que de systèmes éducatifs, et il devint donc nécessaire de trouver un moyen d'uniformiser, de se mettre d'accord sur les objectifs qu'il fallait atteindre pour redevenir cette nation exceptionnelle tant fantasmée.

Ainsi se développa une politique de standardisation des programmes scolaires, basée sur des principes conservateurs de compétition et d'excellence, qui mirent à mal le développement individuel des écoles communautaires qui cherchaient à se définir en dehors du moule étasunien. Des années 1980 à aujourd'hui, c'est à travers ces tensions entre requis institutionnels et volonté d'affirmer et d'exercer leur autodétermination que ces établissements se développèrent. L'extrême compétitivité qui marque désormais les écoles publiques laisse, de fait, peu de place aux initiatives transversales qui pourraient offrir des « espaces de différence » aux élèves autochtones. Néanmoins, celles-ci existent et fleurissent afin de permettre, malgré tout, d'assurer la continuité et la réappropriation des savoirs autochtones pour les générations à venir.

1. « A grand experiment in standardization »¹⁶⁷: les objectifs scolaires et les Autochtones

A partir des années 1960, deux mouvements se firent face sur le sujet des programmes scolaires : celui pour une école libre, ouverte, centrée autour des besoins de l'enfant, influencée par les idées de Dewey, et celui des conservateurs, tourné vers la

¹⁶⁶ Henning, « Excellence », 453.

¹⁶⁷ Lomawaima et McCarty, « Democracy », 282.

discipline, les objectifs scolaires, et la responsabilité individuelle des établissements¹⁶⁸. Avec l'arrivée de Ronald Reagan au pouvoir et ses nombreuses coupes budgétaires, notamment dans les programmes sociaux, le système éducatif du pays prit également un tournant conservateur. En 1985, le vote de la loi *Gramm-Rudman-Hollings*¹⁶⁹, qui imposa des plafonds annuels au déficit budgétaire, participa à la réduction considérable des budgets des services sociaux, parmi lesquels se trouvaient les programmes Head Start, d'éducation spécialisée, les programmes d'enseignement professionnel et technique, les repas gratuits pour les élèves... autant d'initiatives dont bénéficiait une partie non-négligeable de la population scolaire autochtone¹⁷⁰. Plus spécifiquement, en 1988, l'adoption de la loi *Tribally-Controlled Schools Act* modifia les sources de financement pour les écoles communautaires¹⁷¹ : les écoles pouvaient fonctionner à partir de subventions fédérales plutôt que sur la base de contrats renouvelables (et donc avoir une situation plus stable) si celles-ci s'assuraient de suivre les objectifs fixés par l'État dans lequel elles se situaient. Cette action impliquait donc pleinement les écoles communautaires dans la logique de standardisation nationale des programmes scolaires¹⁷². En fait, comme K. Tsianina Lomawaima et Teresa L McCarty le soulignent dans un article : « the history of American Indian education can rightfully be conceptualized as a grand experiment in standardization »¹⁷³. Il faut comprendre ici qu'à travers l'histoire de l'éducation autochtone, en particulier à partir des années 1980 et malgré les espoirs suscités par les réformes sociales des années 1970, le gouvernement fédéral, puis les gouvernements des États s'évertuèrent à homogénéiser, à uniformiser l'éducation des Autochtones pour qu'elle corresponde peu ou prou à celle des autres catégories sociales des États-Unis. En ce sens, les années 1980 marquèrent une accélération de ce phénomène, et ce malgré une reconnaissance des besoins d'inclure les cultures autochtones à l'école.

En effet, l'émergence du mouvement pour une éducation multiculturelle dans les années 1960-1980 fut envisagée par les conservateurs comme une pente dangereuse

¹⁶⁸ Pulliam et Van Patten, *Education*, 222.

¹⁶⁹ *Gramm-Rudman-Hollings Deficit Reduction Act of 1985*, Pub. L. 99-177, 99 Stat. 1037 (1985).

¹⁷⁰ Pulliam et Van Patten, *Education*, 259.

¹⁷¹ *Tribally Controlled Schools Act of 1988*, Pub. L. 100-297, 102 Stat. 385 (1988).

¹⁷² Lomawaima et McCarty, « Democracy », 294.

¹⁷³ Lomawaima et McCarty, « Democracy », 282.

menant au communautarisme et à la ségrégation¹⁷⁴. Leilani Sabzalian, qui écrit en 2019 sur les processus de survivance des enfants autochtones dans les écoles publiques, note que les usages faits de la « culture » dans un contexte de forte compétitivité et de standardisation des contenus scolaires restaient malgré tout assimilationnistes, au sens où ils continuaient à véhiculer le discours dominant de la réussite dans un cadre institutionnalisé, sous une apparente réappropriation des codes¹⁷⁵. La mise en place de ces objectifs, plus ou moins uniformes, à partir des années 1980, donna à voir à quel point et quels contenus autochtones furent considérés comme partie intégrante des savoirs fondamentaux à étudier à l'école, au niveau national et plus spécifiquement au Dakota du Sud.

Le besoin d'uniformisation

Le rapport *A Nation at Risk* qui fut publié en 1983 se concentra sur l'état des lieux de l'éducation en matière de contenus, d'attendus et d'enseignements. En premier lieu, le constat de l'évolution des contenus enseignés se révéla critique. En comparant les enseignements prodigués entre 1976 et 1981 et ceux dix ans auparavant, la commission établit que les programmes dans le secondaire avaient été « homogénéisés, dilués, et dispersés au point qu'ils [n'avaient] plus de but central » et qu'il n'en restait plus qu'un « programme de type cafétéria dans lequel les entrées et les desserts [pouvaient] facilement être confondus avec les plats principaux »¹⁷⁶. Cet état des lieux était en fait dû à l'ouverture de l'éducation à la logique de marché : les cours « à la carte » remplacèrent des programmes académiques plus classiques, et de plus en plus d'élèves sortirent diplômés grâce à des performances en cours « secondaires » (le rapport cite l'éducation physique et sportive, l'expérience professionnelle, les cours de remédiation en anglais et

¹⁷⁴ Pulliam et Van Patten, *Education*, 232.

¹⁷⁵ Leilani Sabzalian, *Indigenous Children's Survivance in Public Schools* (New York: Routledge, 2019), 18.

¹⁷⁶ Dans le texte : « Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for the main courses ». *A Nation at Risk*.

maths...) sans maîtriser des matières comme l’algèbre ou le français¹⁷⁷. De même, les résultats de l’étude s’avèrent décevants quant aux attendus des institutions : moins de temps alloué aux devoirs, moins d’élèves faisant des mathématiques, de la biologie, de la physique que dans d’autres pays industrialisés, des élèves optant pour les cours les moins complexes, et un niveau revu à la baisse lors des examens de fin d’année basés sur les « compétences minimum ». Le rapport s’attarda également sur la qualité des manuels utilisés et conclut que peu d’enseignants et de chercheurs étaient impliqués dans l’écriture des manuels scolaires, remplacés par des éditeurs s’intéressant seulement à la demande du marché, et que ces manuels n’étaient, pour la plupart, pas assez complexes pour réellement développer chez les élèves un esprit critique. Le rapport souligna le déclin alarmant des budgets alloués à la publication de matériel pédagogique entre 1960 et 1980. Tout ceci eut pour effet, selon la commission, de considérablement baisser le niveau d’éducation des Étatsuniens¹⁷⁸.

Pour pallier ces problèmes, la commission proposa la mise en place d’examens standardisés, à des moments charnières du cursus scolaire afin de s’assurer du niveau des élèves et d’harmoniser les pratiques des institutions scolaires des 50 États. De plus, elle appela à la création de manuels reflétant les avancées les plus récentes de la recherche, ainsi que la publication de ressources spécifiques pour les élèves désavantagés ou handicapés¹⁷⁹. Enfin, le rapport souligna la nécessité de recentrer les enseignements indispensables sur cinq nouvelles bases, à savoir : l’anglais, les mathématiques, les sciences dures, les sciences sociales et l’informatique. En fait, c’est surtout l’inclusion de l’informatique dans les savoirs fondamentaux et le regroupement des disciplines telles que l’histoire, la géographie, l’éducation civique en « sciences sociales » qui se révélèrent être une nouveauté, les autres disciplines correspondant au schéma éducatif classique des pays industrialisés.

Ce regroupement fut néanmoins contre-productif, ce que Diane Ravitch et Chester E. Finn Jr. expliquent dans leur recherche *What Do Our 17-year-olds Know ?*. Dans leur

¹⁷⁷ *A Nation at Risk*.

¹⁷⁸ *A Nation at Risk*.

¹⁷⁹ *A Nation at Risk*.

rapport, les chercheurs imputent à l'essor des sciences sociales une baisse conséquente de niveau en histoire. En effet, alors que l'histoire avait été par le passé enseignée chaque année du cursus primaire et secondaire, sa pratique devint de moins en moins exigeante. Selon les auteurs, le terme même de sciences sociales regroupait « tout sauf de l'histoire »¹⁸⁰. Faisant le bilan des quelques années qui suivirent le rapport de 1983, Ravitch et Finn concluent que les États avaient bien pris des initiatives de renforcement et d'harmonisation des objectifs scolaires de leurs écoles, mais que ces renforcements avaient principalement concerné les mathématiques et les sciences dures afin de correspondre aux demandes du marché. L'histoire, faussement qualifiée de peu utile, s'était alors vue reléguer au second plan¹⁸¹.

Ainsi les deux chercheurs testèrent 7 812 élèves sur un programme classique d'histoire étasunienne réparti comme suit : un poids moindre donné à l'exploration et à la colonisation jusqu'en 1763 (sans mention de sujets autochtones), la période révolutionnaire, la période dite « nationale » et la guerre de Sécession, l'expansion territoriale (mention des conflits avec les Autochtones et le système de réserves), les guerres mondiales, la Grande Dépression et la période post-1945¹⁸². Les élèves furent ainsi évalués sur un programme relativement classique, où les sujets autochtones n'étaient que très marginalement mentionnés. Ce test était censé correspondre aux savoirs généraux des élèves étasuniens, et seulement 54,5 % des élèves le réussirent¹⁸³. Une fois de plus, pour pallier ce manque évident de connaissances historiques, les deux chercheurs proposèrent d'enseigner l'histoire tous les ans, en contexte, et avec l'aide de matériaux tels que des autobiographies, des journaux, ou tout type de source primaire permettant de mettre en lumière la dimension proprement humaine de l'histoire¹⁸⁴. Ces considérations correspondaient alors à appliquer aux cours d'histoire les évolutions de la discipline historique dans son ensemble. L'éclatement des perspectives et la multiplication de nouvelles théories et méthodes historiographiques dans les années 1960 et 1970 devaient,

¹⁸⁰ Diane Ravitch et Chester E. Finn Jr., *What Do Our 17-year-olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature* (NY: Harper and Row, 1987), vii.

¹⁸¹ Ravitch et Finn, *17-year-olds*, 6.

¹⁸² Ravitch et Finn, *17-year-olds*, 28-33.

¹⁸³ Ravitch et Finn, *17-year-olds*, 200.

¹⁸⁴ Ravitch et Finn, *17-year-olds*, 205-212.

selon les auteurs, déboucher sur de nouvelles méthodes d'apprentissage de l'histoire dans les écoles du pays. La mise en lumière du concept de diversité qui se développa à cette époque, et qui inspira directement les sociologues qui se penchèrent sur le concept de multiculturalisme, mena inévitablement les chercheurs à s'intéresser à l'idée de pluridisciplinarité et l'appliquer à leurs méthodes de travail. Ainsi furent envisagées des histoires aux sources multiples, relevant de diverses disciplines, et traitant des expériences de populations habituellement passées sous silence. Aux États-Unis, ceci se traduisit par le développement de sous-disciplines telles que l'histoire orale ou l'histoire populaire (sous l'influence colossale d'Howard Zinn) et, de manière générale, par l'acceptation de la subjectivité comme objet d'étude. Dans leur rapport, et selon leurs recommandations, Ravitch et Finn souhaitaient ainsi faire correspondre l'enseignement de l'histoire aux évolutions de sa pratique.

Néanmoins, dans les années qui suivirent, l'école étasunienne adopta plutôt un modèle marchand de compétitivité, modèle qui persiste encore aujourd'hui. Pulliam et Van Patten soulignent d'ailleurs que George H. W. Bush et Bill Clinton s'emparèrent rapidement de ce modèle marchand appliqué à l'éducation dans les années 1990 : généralisation de l'utilisation d'objectifs scolaires d'États, nécessité de fournir des rapports d'activité pour chaque établissement, intégration d'entreprises locales dans le financement de certains établissements, promotion des écoles privées sous contrat (*charter schools*)¹⁸⁵. Toutes ces tendances se formalisèrent en 2001 avec le vote de la grande réforme de l'éducation de George W. Bush, le *No Child Left Behind Act*¹⁸⁶.

*No Child Left Behind, Every Student Succeeds, et l'éducation
« indienne »*

Lorsque Lyndon B. Johnson apposa sa signature sur l'*Elementary and Secondary Education Assistance Act*¹⁸⁷ en 1965, son parti et lui espéraient ainsi assurer l'égalité des

¹⁸⁵ Pulliam et Van Patten, *Education*, 247.

¹⁸⁶ *No Child Left Behind Act of 2001*, Pub. L. 107-110, 115 Stat. 1425 (2001).

¹⁸⁷ *Elementary and Secondary Education Assistance Act of 1965*, Pub. L. 89-10, 79 Stat. 27 (1965).

chances à l'école pour les diverses populations qui formaient la société étasunienne : le gouvernement fédéral s'engageait à financer des programmes spéciaux (dont des programmes dédiés à l'éducation « indienne ») qui permettraient de palier aux inégalités. Cette immixtion du gouvernement fédéral dans les affaires éducatives du pays, et donc des États fédérés, bien que très populaire auprès des libéraux, des syndicats d'enseignants et de la population en général, ne plut que très modérément aux conservateurs qui voyaient d'un mauvais œil l'interventionnisme grandissant du pouvoir fédéral. Au sein du Parti républicain, les libertariens, les associations prônant les droits des États (*state's rights*) et la droite chrétienne formèrent une coalition visant à empêcher la propagation de l'influence fédérale dans l'éducation¹⁸⁸. Lors des élections de 1996, le programme électoral du GOP proposait d'ailleurs le retrait total du gouvernement fédéral de l'éducation ainsi que l'abolition du Département fédéral d'Éducation. Néanmoins, l'opinion publique n'était que peu conquise par ce positionnement, et de nombreux sondages montrèrent que la société étasunienne souhaitait voir le gouvernement fédéral s'impliquer davantage dans la réforme de l'éducation, et dans la mise en place d'objectifs et de programmes d'examens¹⁸⁹.

Forcés de se réaligner suite à la défaite du parti en 1996, le parti Républicain et son candidat à la présidentielle de 2000, George W. Bush, proposèrent une réforme de l'éducation dès 2001, centrée non plus sur l'égalité des chances, mais sur la notion de performance et de responsabilité des divers établissements scolaires du pays. La promesse était la suivante : chaque élève serait évalué chaque année à partir du CM1 selon des examens calibrés par les États, les décisions de réforme des écoles à la mauvaise performance seraient prises par l'État et non par Washington D.C., ces mêmes écoles recevraient de l'aide financière et logistique de la part du gouvernement pour s'améliorer et les élèves fréquentant des écoles considérées comme dangereuses ou en échec pourraient être transférés ailleurs¹⁹⁰. Au Congrès, la proposition de loi reçut l'aval de la

¹⁸⁸ Elizabeth DeBray-Pelot et Patrick McGuinn, « The New Politics of Education: Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era », *Educational Policy* 23, no. 1 (Janvier 2009): 19.

¹⁸⁹ DeBray-Pelot et McGuinn, « The New Politics of Education », 24.

¹⁹⁰ Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (New York: Perseus Books Group, 2010), chap. 6, Ebook.

majorité des représentants, Républicains ou Démocrates. Comme Diane Ravitch le souligne : « Everyone, it seemed, wanted “accountability.” By accountability, elected officials meant that they wanted the schools to measure whether students were learning, and they wanted rewards or punishments for those responsible »¹⁹¹.

Ainsi chaque État devait développer ses propres examens organisés en trois niveaux (élémentaire, compétent, avancé). Chaque école recevant une quelconque forme de financement fédéral devait se soumettre à ces examens et organiser ses résultats en catégories (race, ethnicité, revenus, handicap...) afin de s'assurer « qu'aucun enfant ne soit oublié ». Si une école ne remplissait pas ces objectifs, elle devait soit se convertir en école sous contrat, soit remplacer son personnel, soit devenir une école privée... en somme, se restructurer entièrement. Les exigences qui reposaient sur les épaules des administrateurs des écoles publiques et/ou financées par le gouvernement fédéral (donc incluant les écoles communautaires) étaient lourdes à porter, et la loi s'avéra particulièrement brutale pour les écoles situées dans des régions/quartiers pauvres ou fréquentées par des populations minoritaires. Par exemple, une quinzaine d'années après la mise en place de cette réforme, il apparaissait évident que le taux de réussite scolaire des élèves fréquentant les lycées publics étasuniens était tout sauf égalitaire : pour l'année scolaire 2016-2017, la moyenne des élèves blancs atteignait 89 % de réussite, celle des élèves noirs 78 %, des élèves hispaniques 80 % et celle des Autochtones se trouvait à 72 %¹⁹². Loin de palier l'échec de certaines tranches de la population étasunienne, et donc de s'assurer « qu'aucun enfant ne soit oublié », la loi *No Child Left Behind* s'avéra en fait plus punitive qu'encourageante pour les établissements se trouvant déjà dans des situations difficiles¹⁹³.

La loi étant une réforme et réautorisation de celle de 1965, elle comprenait également l'ajout de l'*Indian Education Act* de 1972. L'incorporation des programmes spécifiques mis en place par la loi de 1972 dans cette nouvelle réforme, associée à son

¹⁹¹ Ravitch, *Great American School System*, chap. 6.

¹⁹² National Center for Education Statistics, « Table 219.46 » dans Thomas D. Snyder, Cristobal de Brey et Sally A. Dillow, *Digest of Education Statistics 2018* (Washington D.C.: U.S. Department of Education, 2018), 143.

¹⁹³ Lomawaima et McCarty, *To Remain an Indian*, 150.

nouveau système de collecte de données statistiques, permettait ainsi de rendre compte des difficultés rencontrées par les élèves autochtones grâce à des données objectives. A titre d'exemple, les données statistiques recueillies en 2007 firent état de taux de réussite des élèves autochtones 28 points en dessous de la moyenne des élèves blancs aux examens de lecture de fin de primaire, et 25 points en dessous de ceux de fin de collège¹⁹⁴. L'application des directives énoncées dans la réforme de 2001 ainsi que celle d'objectifs scolaires toujours plus exigeants s'avéra être un désavantage certain pour les écoles communautaires tribales développées précisément pour offrir une alternative aux élèves autochtones ne pouvant rivaliser avec les élèves blancs dans les écoles publiques classiques. Il est d'ailleurs frappant de constater que dans les témoignages d'enseignants et d'administrateurs ayant exercé dans ces établissements au début des années 2000, nombreux soulignèrent le manque de moyens et le niveau « inférieur à la moyenne » des écoles communautaires¹⁹⁵. Richard Williams, enseignant à Crow Creek, déclara même de l'état de son établissement : « I think it's sinking and getting worse. The, what I see now is, this is a little preachy but, it's a kind of a moral issue, I think the government is helping the Native Americans destroy themselves. And I don't know who's more responsible »¹⁹⁶.

A la même époque, le rapport publié par la U.S. Civil Rights Commission de 2004 nota que la pression qui se développait au sein des écoles après la mise en place des batteries d'examens prescrits dans la réforme força de nombreuses écoles à modifier leur façon d'enseigner, le but étant maintenant de formater les élèves à l'examen plutôt que d'enseigner un programme varié. Ainsi, le rapport prévoyait, « les écoles vont se sentir forcées d'éliminer ou de réduire l'accent porté aux sujets n'étant pas couverts par les évaluations »¹⁹⁷, précisément des cours tels ceux de cultures et de langues autochtones

¹⁹⁴ Bryan McKinley Jones Brayboy et Margaret J. Maaka, « K-12 Achievement for Indigenous Students », *Journal of American Indian Education* 54, no. 1 (printemps 2015): 66.

¹⁹⁵ Dans le texte : « I think we probably do below average job, uh, we, and the reason I say that is because one, we don't, we don't get the materials that we need to better our kids ». *AIRP2097*, Richard Kirkie, 3.

¹⁹⁶ *AIRP2072*, Richard Williams, 14.

¹⁹⁷ Dans le texte : « There is concern that students who are most suffering from the achievement gap (i.e., the lower scoring students, predominately minority and special needs students) will be coached to pass tests rather than to learn a rich curriculum, and that schools will feel pressure to eliminate or reduce the emphasis on subjects not covered by the tests ». U.S. Commission on Civil Rights, *Closing the Achievement Gap: The Impact of Standards-Based Education Reform on Student Performance* (Washington D.C.: Office of the General Counsel, 2004), 17.

(dans les écoles communautaires) ou, par exemple, les sujets autochtones dans les cours d'histoire. Comme souligné plus loin, les objectifs scolaires du Dakota du Sud à l'époque du *No Child Left Behind* offraient déjà une place plus que limitée aux sujets autochtones, leur étoffement étant relégué au bon vouloir des enseignants. La tendance à un contenu plus diversifié et inclusif dans les écoles de l'État se voyait donc fortement compromise au vu des impératifs imposés par la loi. En effet, les enseignements, particulièrement en langues autochtones, se virent « sévèrement limités » après son vote, et ce malgré la réaffirmation par le Président Bush de l'importance des langues et cultures autochtones dans l'éducation, ce qui marqua une contradiction de plus entre les paroles et les actes des représentants du gouvernement fédéral¹⁹⁸.

De manière générale, l'environnement éducatif qui émana de la réforme produisit un climat hostile à la différence dans de nombreuses écoles fréquentées par les Autochtones, du Dakota du Sud et d'ailleurs. En 2008, il fut estimé que seulement 64,2 % des élèves autochtones allaient sortir diplômés du lycée, les plaçant au plus bas de l'échelle comparés aux autres groupes sociaux¹⁹⁹. En cause, les microagressions ressenties par les élèves face à des programmes invisibilisant les histoires, cultures et langues autochtones, les préjugés des équipes pédagogiques et administratives sur leurs capacités présentant les valeurs culturelles blanches comme supérieures²⁰⁰. De plus, lorsqu'il fut question de renouveler la loi sous la nouvelle présidence démocrate de Barack Obama, à l'occasion d'une audience dédiée de la Commission des Affaires Indiennes du Sénat, les organismes militants autochtones nationaux tels que la National Indian Education Association déplorèrent le manque de flexibilité des programmes et objectifs scolaires comme cause de l'échec de nombreux élèves autochtones et écoles communautaires et/ou sur réserve, ainsi que l'absence de collaboration entre gouvernement fédéral, États, districts locaux et

¹⁹⁸ David Beaulieu, « Native American Education Research and Policy Development in an Era of No Child Left Behind: Native Language and Culture During the Administrations of Presidents Clinton and Bush », *Journal of American Indian Education* 47, no. 1 (2008): 11.

¹⁹⁹ Patricia D. Quijada Cerecer, « The Policing of Native Bodies and Minds: Perspectives on Schooling from American Indian Youth », *American Journal of Education* 119, no. 4 (août 2013): 591.

²⁰⁰ Quijada Cerecer, « Policing », 592.

gouvernements tribaux²⁰¹. Selon Mary-Jane Oatman-Wak Wak, présidente de la NIEA, le problème d'une telle approche venait de l'incapacité du gouvernement à réellement reconnaître la souveraineté des nations autochtones du pays, et donc à reconnaître la nécessité de les inclure dans le processus éducatif de leurs citoyens. Le problème, souligna-t-elle, était qu'il était « important de comprendre que les Autochtones ne sont pas une minorité, une population diverse ou ethnique, ni un groupe racial. [...] Les Autochtones ont un statut politique unique ; ils sont une catégorie politique, pas raciale. [...] Malheureusement cette anomalie politique est incomprise par les agents fédéraux qui bien souvent traitent l'éducation indienne comme un groupe d'intérêt électoral »²⁰². La présidente expliquait alors que traiter les Autochtones comme une minorité de plus allait à l'encontre de la souveraineté des nations autochtones ainsi que de leur droit à l'autodétermination. En ce sens, le gouvernement fédéral tentait une fois de plus de se défaire de la spécificité autochtone, et donc de ses obligations envers les diverses nations, opérant un processus de transfert colonial multiculturel (*multicultural transfer*) théorisé par Lorenzo Veracini :

(M) Multicultural transfer: when indigenous autonomy is collapsed within exogenous alterity. In this case, settler normativity is retained even if the divide between indigenous and exogenous alterities is unilaterally erased and indigenous people are discursively transferred into a different category (e.g., the “multicultural” nation)²⁰³.

Ainsi, l'application de la réforme *No Child Left Behind* restait fondamentalement colonialiste en refusant l'égalité des chances (et les moyens d'y arriver) aux élèves autochtones ainsi que la collaboration systématique avec les gouvernements tribaux.

Cette absence de prise en considération des besoins spécifiques des Autochtones fut par la suite abordée avec la réforme adoptée en 2015 par les Démocrates au Congrès :

²⁰¹ U.S. Senate, One Hundred Eleventh Congress, Second Session, Hearing Before the Committee on Indian Affairs, *Indian Education: Did the NCLB Act Leave Indian Students Behind?* (Washington D.C.: US Government Printing Office, 2010).

²⁰² Dans le texte : « In understanding tribal sovereignty, it is important to understand that Native Americans are not a minority, ethnic, or diverse population, nor are they a racial group. Judicial decrees, federal statutes, executive orders and most importantly treaties distinguish American Indians and other Native Americans from any other group of people in the United States. Native Americans have a unique political status; they are a political classification, not a racial one, with unique guarantees in the United States Constitution affirming their inherent right to sovereignty and self-determination. Unfortunately this political anomaly is misunderstood by federal officials who often times treat Indian education as a special interest constituency group ». U.S. Senate, *NCLB Act*.

²⁰³ Veracini, *Settler Colonialism*, 43.

l'*Every Student Succeeds Act* (ESSA). Il est important de souligner que dans cette nouvelle réforme, le principe d'autodétermination fut réaffirmé, et l'accent mis sur la collaboration active des gouvernements tribaux dans l'éducation de leurs enfants. Les promesses étaient grandes : développement de programmes de promotion des langues autochtones, réforme de la formation des enseignants (notamment pour les sensibiliser aux besoins spécifiques des élèves autochtones), restructuration des relations entre diverses instances gouvernementales en imposant la coopération avec les gouvernements tribaux (non plus sous forme de suggestion, comme pour l'ancienne réforme). Néanmoins, la loi ne révolutionna pas totalement la nature des relations établies avec les nations autochtones et continua de considérer celles-ci comme subordonnées à l'autorité de l'État, imposant aux administrations scolaires communautaires d'obtenir l'accord de l'État pour toute demande de financement²⁰⁴. De plus, au niveau des contenus, l'approche de la diversité (autochtone ou autre) resta principalement ancrée dans une logique d'effacement ou de représentation caricaturée des Autochtones. En 2016, par exemple, le National Council for Social Studies publia un dossier dans lequel la commission incitait les enseignants à faire « jouer l'Indien » à leurs élèves²⁰⁵. Les contenus d'objectifs scolaires participèrent également à cette tendance à l'effacement des contributions autochtones à l'histoire étasunienne.

Les objectifs scolaires, les manuels et le Dakota du Sud

En 1991, le Congrès mit en place une commission chargée de piloter le projet de création d'objectifs scolaires, la partie sur l'histoire étant confiée au National Center for History in the Schools²⁰⁶. Après près de quatre années de travail, les premiers objectifs scolaires nationaux en histoire furent publiés en 1994, visiblement sans grand encombre : les partis politiques étaient relativement d'accord sur le principe, et quatre Étatsuniens sur

²⁰⁴ Hollie J. Mackey, « The ESSA in Indian Country: Problematizing Self-Determination Through the Relationships Between Federal, State, and Tribal Governments », *Education Administration Quarterly* 53, no. 5 (2017): 794.

²⁰⁵ Sabzalian, *Survivance*, xv.

²⁰⁶ Moreau, *Schoolbook*, 3.

cinq y étaient favorables²⁰⁷. Le document fut organisé de manière plutôt classique et divisa l'histoire étasunienne en dix ères distinctes : « Three Worlds Meet (Beginnings to 1620) », « Colonization and Settlement (1585-1763) », « Revolution and the New Nation (1754-1820s) », « Expansion and Reform (1801-1861) », « Civil War and Reconstruction (1850-1877) », « The Development of the Industrial United States (1870-1900) », « The Emergence of Modern America (1890-1930) », « The Great Depression and World War II (1929-1945) », « Postwar United States (1945 to early 1970s) » et « Contemporary United States (1968 to the present) ». A première vue, il semblait que ceux-ci aient pris en compte certaines des recommandations faites par Ravitch et Finn dans leur rapport : les objectifs furent définis autour de grands axes centrés sur le développement de certaines capacités d'analyse critique des élèves, comme par exemple « prendre en compte des perspectives multiples » ou « comparer et contraster des idées divergentes » à travers l'utilisation de sources primaires variées²⁰⁸. Ceci reflétait également la tentative d'inclusion d'une plus grande diversité culturelle dans les écoles dans les années 1990, notamment sous l'influence du mouvement d'éducation multiculturelle²⁰⁹. Cependant, on retrouvait principalement des références aux sujets autochtones dans les objectifs concernant l'histoire jusqu'au XIX^e siècle, ce qui restait une approche relativement conservatrice. Néanmoins, on note plus tard un passage intéressant quant à la contribution des Autochtones à l'histoire des États-Unis :

Students must also address two of the most tragic aspects of American history: first, the violent conflicts between Europeans and indigenous peoples, the devastating spread of European diseases among Native Americans, and the gradual dispossession of Indian land; second, the traffic in the African slave trade and the development of a slave labor system in many of the colonies. While coming to grips with these tragic events, students should also recognize that Africans and Native Americans were not simply victims but were intricately involved in the creation of colonial society and a new, hybrid American culture²¹⁰.

²⁰⁷ Moreau, *Schoolbook*, 3.

²⁰⁸ Les objectifs scolaires nationaux de 1994 (révisés en 1996) sont disponibles sur le site de l'Université de Californie : <https://phi.history.ucla.edu/nchs/united-states-history-content-standards/>. Consulté le 15 mai 2023.

²⁰⁹ Pulliam et Van Patten, *Education*, 212.

²¹⁰ United States History Content Standards, United States Era 2, « Colonization and Settlement ». <https://phi.history.ucla.edu/nchs/united-states-history-content-standards/united-states-era-2/>. Consulté le 28 août 2023.

La présentation du traitement des Autochtones comme parallèle à celui des Africains-Américains, à une époque où l'histoire de l'esclavage devenait particulièrement importante dans l'historiographie étasunienne, permet de rendre leur importance aux événements ayant marqué l'histoire des relations entre Autochtones et Allochtones. De plus, les auteurs des objectifs tentèrent ici de contrer l'image prévalente de communautés et nations ayant subi l'histoire et proposèrent de leur donner un rôle actif dans le récit historique de la nation. On retrouvait alors des traces des débats autour du multiculturalisme avec l'idée d'une « culture américaine hybride ». Les références suivantes s'établirent dans des énumérations de groupes sociaux et culturels pouvant offrir des perspectives différentes sur certains faits historiques. Par exemple, dans la partie « Revolution and the New Nation », les auteurs proposaient d'étudier les visions des « Africains-Américains libres et esclavagisés, des Autochtones, des hommes et femmes blancs de différentes classes sociales, religions, dispositions idéologiques, régions et occupations » ainsi que de comprendre des « sujets moins traités » comme « l'avancée exubérante vers l'Ouest, les campagnes militaires contre les nations autochtones ; l'émergence de communautés noires libres »²¹¹.

Il est intéressant de souligner ici la reconnaissance de failles dans le récit historique classique, de sujets oubliés, ignorés ou mis sous silence par le passé, et une volonté de la part des auteurs de proposer une alternative plus complète. On retrouve ici, sous une forme détournée, l'aveu de faiblesse déjà relevé dans les rapports du XIX^e siècle quant à la responsabilité des maux subis par les Autochtones, la reconnaissance d'une absence de considération, ici discursive, des sujets autochtones. Cette reconnaissance devint alors un pas en avant vers la décolonisation du récit historique, car comme le souligne Leilani Sabzalian, « le colonialisme de peuplement se manifeste dans les silences des

²¹¹ Dans le texte : « In order to reach judgments about this, they necessarily will have to see the Revolution through different sets of eyes—enslaved and free African Americans, Native Americans, white men and women of different social classes, religions, ideological dispositions, regions, and occupations » ; « students will also need to understand other less noticed topics: the beginnings of a national economy, the exuberant push westward, the military campaigns against Native American nations; the emergence of free black communities; and the democratization of religion ». United States History Content Standards, United States Era 4, « Expansion and Reform ». <https://phi.history.ucla.edu/nchs/united-states-history-content-standards/united-states-era-4/>. Consulté le 16 mai 2023.

programmes, ce qui n'est pas enseigné et qui n'est pas dit dans les classes »²¹². En proposant de prendre plus en compte l'histoire des relations entre les États-Unis et les nations autochtones, les auteurs des objectifs semblaient espérer commencer le travail de déconstruction de l'histoire douloureuse du pays.

Néanmoins, la plupart des mentions restaient cantonnées à une histoire relativement conflictuelle : dans la partie suivante, les auteurs parlaient des « rencontres abrasives avec les Autochtones, les Mexicains, les immigrés chinois et d'autres à l'Ouest »²¹³, puis plus loin du « coût de la guerre contre les Indiens des Plaines »²¹⁴. L'image ainsi véhiculée fut fatalement celle d'une opposition, peut-être irréconciliable, entre les Autochtones et les Étasuniens. La plupart des exemples donnés dans les objectifs restaient ancrés dans l'idée de conflit, tant et si bien que malgré les timides tentatives de donner un rôle actif aux Autochtones, ces objectifs renforcèrent l'idée selon laquelle les valeurs des Autochtones n'étaient pas compatibles avec les valeurs étasuniennes. De plus, la structure même des objectifs, organisés en période coloniale puis nationale, impliquait que la colonisation avait cessé après 1776 : dans les objectifs qui suivirent fut utilisé le terme « [d']expansion » pour signifier la colonisation et l'invasion des colons vers l'Ouest. De même, les objectifs ne débutaient qu'avec les premiers contacts entre Autochtones et Européens : les références faites dans la première ère « Three Worlds Meet » ne débutaient qu'au début des premiers voyages d'explorateurs sans réellement prendre en compte l'histoire précolombienne comme constitutive de l'histoire étasunienne. Comme le souligne Sabzalian, ce bornage temporel des objectifs en sciences sociales fit « disparaître » les peuples autochtones de l'histoire en les classant comme

²¹² Dans le texte : « Settler colonialism manifests in curricular silences, what is not taught and not said in classrooms ». Sabzalian, *Survivance*, xiii.

²¹³ Dans le texte : « While studying how the frontier experience indelibly stamped the American character, students should explore its ambivalent aspects: the removal of many Indian nations in the Southeast and old Northwest, acquisition of a large part of Mexico through the Mexican-American War, and abrasive encounters with Native Americans, Mexicans, Chinese immigrants, and others in the West ». United States History Content Standards, United States Era 4, « Expansion and Reform ».

²¹⁴ Dans le texte : « Second, the dizzying rate of expansion was accomplished at the cost of the wars against the Plains Indians, which produced the “second great removal” of indigenous peoples from their ancient homelands and ushered in a new federal Indian policy that would last until the New Deal ». United States History Content Standards, United States Era 6, « The Development of the Industrial United States (1870-1900) ». <https://phi.history.ucla.edu/nchs/united-states-history-content-standards/united-states-era-6/> . Consulté le 16 mai 2023.

« préhistoriques, et l’histoire coloniale comme le début de la modernité »²¹⁵. Le résultat était donc mitigé : certes les objectifs nationaux se voulaient plus inclusifs que par le passé, mais leur structure restait plutôt classique, et donc colonisatrice. De plus, ces objectifs nationaux n’étaient qu’une trame suggérée aux États pour la création de leurs propres documents, et ne garantissaient pas les choix des enseignants une fois devant leur classe. Les contenus jugés indispensables à la bonne éducation des élèves du Dakota du Sud pouvaient alors différer des savoirs prescrits par le National Center for History in the Schools.

En 1999, lorsque le Dakota du Sud publia ses objectifs scolaires pour les sciences sociales, les mentions des sujets autochtones y étaient plus nombreuses que dans les objectifs nationaux même si ceux-ci ne concernaient que les cours de CE1, CM1, CM2 et 4^{ème} et n’étaient pas du tout abordés au lycée. Ainsi on retrouvait des consignes telles que « étudier les diverses structures des communautés et les rôles des hommes, femmes et enfants au sein de la communauté en se concentrant sur les Pèlerins ; les pionniers ; les Autochtones (Sioux) ; et les communautés des réserves, rurales, de banlieue et urbaines du présent », « expliquer l’impact des peuples et de la géographie sur la croissance et l’expansion du Dakota du Sud, en mettant en lumière les Mandan, Arikara, Sioux, et autres tribus historiques », ou encore « dessiner l’histoire du Dakota du Sud à travers des habitants notables tels que Red Cloud, Sitting Bull [...], Gertrude (Zitkala-Sa) Bonnin ; les guerres indiennes et la vie dans la réserve »²¹⁶. On remarque ici la logique d’une histoire beaucoup plus localisée, avec les mentions d’habitants notables et l’identification de nations autochtones spécifiques qui remplaça la plupart du temps l’utilisation générique

²¹⁵ Dans le texte : « At a broader level, Indigenous peoples are made to disappear by organizing social studies standards and content into precontact and contact, an ideological move that positions Indigenous peoples as prehistory, and settler history as the beginning of modernity ». Sabzalian, *Survivance*, 18.

²¹⁶ Dans le texte : « Study various community structures and the roles of men, women, and children within the community with emphasis on Pilgrims; pioneers; Native Americans (Sioux); and reservation, rural, suburban, and urban communities of the present » ; « Explain the impact of people and geographic location on the growth and expansion of South Dakota, emphasizing Manda, Arikara, Sioux, and other historic tribes » ; « Trace the history of South Dakota with emphasis on notable South Dakotans such as Red Cloud, Sitting Bull, John B.S Todd, Fred T. Evans, Laura Ingalls Wilder, James Scotty Philip, Niels E. Hansen, Gertrude (Zitkala-Sa) Bonin, Peter Norbeck, and Francis Case; impact of the gold rush; controversy over statehood; and Indian wars and reservation life ». South Dakota Board of Education, *South Dakota Social Studies Content Standards* (Pierre: Department of Education and Cultural Affairs, 1999).

de termes comme « Indiens » ou « Autochtones ». Néanmoins, on remarque également que la structure des objectifs resta très conservatrice : peu de références à la vie dans la région en amont des explorations et invasions de colons, et une histoire autochtone largement considérée comme conflictuelle : « Examine how the following conflicts during the early to mid-1800s lead to acquisition and settlement of land, to include war of 1812, Indian conflict, Texas revolution, and Mexican war »²¹⁷. Le vocabulaire utilisé (« acquisition », « implantation », « conflit ») masqua la nature coloniale de l'histoire de l'État. De plus, les sujets autochtones étaient toujours abordés dans des énumérations de possibles exemples, et rarement comme sujet principal, ce qui donna la possibilité aux enseignants de choisir de ne pas les traiter.

Jayette Cavender, qui fut élève de l'école publique de Andes Central sur la réserve de Yankton à la fin des années 1990, raconta à propos de son expérience qu'en plus des divisions qui existaient entre les élèves blancs et autochtones et l'absence d'enseignants autochtones, elle n'entendit parler d'histoire autochtone que très rarement et de manière très générique :

the only time, like in even in history, it was that I learned about Geronimo, you know, like those names that were, you know, pioneer, I don't know what you even call them, but those names that were written in the history books, it was just highlighted very vaguely of what their name and what they did and what year and, you know, that's about it, all you really learned. And you never really learned about the wrongdoings that was done. And yeah, so I kind of feel like it's just unspoken²¹⁸.

Elle poursuivit, en réponse à la question « avez-vous des exemples de traitement de sujets autochtones dans les cours d'histoire ? », qu'elle se souvenait principalement d'avoir étudié en profondeur *Waterlily* de l'auteur lakota Ella Deloria en cours de littérature, mais qu'en cours d'histoire, les sujets n'étaient que survolés. Par exemple, elle expliqua au sujet du massacre de Wounded Knee, à quelques 300 kilomètres de Lake Andes : « I think it was just brought up that it happened and that a battle happened there. It wasn't really highlighted over why or... »²¹⁹. L'exemple de l'expérience de Jayette Cavender relevait certes de la mémoire d'un individu, mais elle correspondait aux nombreux témoignages trouvés dans les entretiens d'histoire orale des décennies précédentes ainsi qu'aux

²¹⁷ South Dakota Board of Education, *Social Studies*.

²¹⁸ « Jayette Cavender, entretien avec l'auteur, 22 novembre 2021 ». Voir Annexe 5.

²¹⁹ « Jayette Cavender ». Voir Annexe 5.

conversations échangées lors de mes voyages de terrain. La minimisation présumée de cet évènement constitutif de l'histoire des relations entre l'État et ses populations autochtones, l'usage du mot « bataille » plutôt que « massacre » suggérèrent une présentation très limitée et biaisée de l'évènement.

En effet, ce témoignage correspond peu ou prou aux expériences relatées dans les entretiens d'histoire orale d'Autochtones ayant fréquenté des écoles similaires à Andes Central avant et après Jayette Cavender, et démontre l'herméticité des cours d'histoire offerts dans certaines écoles de l'État, et ce malgré les quelques recommandations d'inclusivité dans les objectifs scolaires. Isabella LeBeaux, qui fréquenta l'école privée catholique Our Lady of Lourdes sur la réserve de Pine Ridge puis des écoles publiques à Rapid City et Wagner (techniquement sur la réserve de Yankton, mais sous la juridiction de l'État) dans les années 2010, témoigna d'une expérience relativement similaire. Elle expliqua qu'elle n'apprit que très brièvement des choses sur l'histoire autochtone de l'État, et que toute sa connaissance sur le sujet venait principalement de son entourage, en dehors de l'école : « The only thing they really talk about is the battle of the Little Big Horn and the massacre at Wounded Knee, and that's about everything they talk about with Lakota history »²²⁰. On remarque ici une très légère amélioration des sujets traités en quelques années, mais une histoire toujours bien en deçà des attentes et des besoins et toujours centrée sur le conflit.

En 2015, à l'occasion de la nouvelle mouture des objectifs scolaires de l'État, les mentions directes des sujets autochtones étaient encore plus rares qu'en 1999, et se résumaient à quatre occurrences : « Explain the effects of conflicts and the establishment of reservations on the American Indians culture » (CM1), « Differentiate the cultures of various American Indian tribes » (CM2), « Describe the changing federal policy toward Native Americans after the Civil War » et « Describe ways in which migration led to conflicts between Anglo-European and Native American culture » (4^{ème})²²¹. Outre le peu de contenu que visaient ces objectifs, on remarquait encore une fois l'accent mis sur l'idée

²²⁰ « Isabella LeBeaux, entretien avec l'auteur, 15 novembre 2021 ». Voir Annexe 4.

²²¹ South Dakota Department of Education, *South Dakota Social Studies Content Standards* (2015), 18, 21, 29, 30.

de conflit, et le contournement du terme de colonisation par l'utilisation de « migration », ancrant l'histoire des relations entre Allochtones et Autochtones dans une idée de mouvement inéluctable plutôt que de colonisation.

Il est intéressant de noter que les objectifs scolaires du Dakota du Sud mis en place à partir de 2015 se situaient dans la tranche inférieure en matière de références à l'histoire autochtone par rapport aux objectifs des 49 autres États. En effet, un survol rapide des mentions faites des sujets autochtones dans les objectifs des autres États montre que ceux-ci contenaient (et certains sont toujours en vigueur en 2023), pour la plupart, au minimum dix références aux sujets autochtones et que pour un certain nombre d'entre eux, celles-ci traitaient des relations Autochtones-Allochtones de manière bien plus complexe et nuancée, au-delà même du bornage habituel au XIX^e siècle. Par exemple, les objectifs de Californie appelaient les élèves à « décrire les façons dont la Californie, les autres États et les tribus autochtones souveraines contribuent à la fabrique de [la] nation et participent au système de gouvernement fédéral »²²², ou ceux du Connecticut à « expliquer les points de vue que les peuples autochtones avaient à propos de la propriété terrienne et comment ces points de vue différaient de ceux des Européens »²²³, ou encore ceux d'Idaho à « retracer les politiques fédérales, telles que la citoyenneté indienne, l'Indian Reorganization Act, Termination, AIM et l'autodétermination qui ont eu un impact sur les Autochtones historiquement et aujourd'hui »²²⁴.

Les exemples similaires abondaient dans les objectifs scolaires des États les plus progressistes, ce qui plaça le Dakota du Sud en deçà en matière d'inclusion de la diversité de sa population. Pourtant, en août 2021, une proposition de révision des objectifs scolaires de l'État signala, à première vue, une avancée significative en matière

²²² Dans le texte : « Describe the ways in which California, the other states, and sovereign American Indian tribes contribute to the making of our nation and participate in the federal system of government ». California Department of Education, *History-Social Science Content Standards for California Public Schools* (2000), 10.

²²³ Dans le texte : « Explain the views that indigenous peoples had concerning land ownership and how these views were different from the views of land ownership held by Europeans ». Connecticut State Department of Education, *Connecticut Elementary and Secondary Social Studies Frameworks* (2015), 67.

²²⁴ Dans le texte : « Trace federal policies, such as Indian citizenship, Indian Reorganization Act, Termination, AIM, and self-determination which have impacted American Indians historically and currently ». Idaho State Department of Education, *Idaho Content Standards: Social Studies* (2016), 50.

d'inclusion des savoirs autochtones. Par exemple, ce premier jet proposait de la tradition orale de l'Oceti Sakowin au CP, ou encore l'analyse de l'impact des philosophies autochtones (et plus précisément d/n/lakota) sur le développement de l'Amérique du Nord, l'étude de traités et les preuves de « résilience » de l'Oceti Sakowin à travers l'histoire²²⁵. Le vocabulaire utilisé dans ce document révéla l'influence du travail de fond monumental entrepris par les associations militantes et autochtones pour inclure certains savoirs autochtones dans les objectifs de l'État, afin d'assurer que tous les futurs citoyens du Dakota aient une connaissance, même sommaire, des cultures qui les entouraient. C'est aussi ici la preuve d'un certain changement de focale où l'Oceti Sakowin n'était plus représenté en des termes conflictuels, mais comme participant à la marche de l'histoire. Néanmoins, le document qui fut ensuite publié par le Département de l'Éducation était bien différent de celui rédigé par la commission d'éducateurs (dans lequel on pouvait trouver des dizaines de mentions supplémentaires de l'Oceti Sakowin). Par exemple, les termes de « résilience » et l'étude de traités conclus avec l'Oceti Sakowin furent supprimés, l'étude de certaines histoires orales des nations autochtones de la région remplacée par « les élèves comprennent qu'il y a différents peuples et groupes culturels qui composent les communautés de l'État », ou encore l'étude de la mise en place du système de réserves fut remplacée par l'objectif plus large de « décrire les influences de diverses cultures sur les communautés du Dakota du Sud »²²⁶. Cette révision opérée par le gouvernement conservateur de la Gouverneure Kristi Noem augurait la bataille qui, dans les deux années suivantes, allait faire rage entre conservateurs et associations éducatives, parents d'élèves et communautés autochtones.

Le résultat de ces trois années fut la publication, en avril 2023, des nouveaux objectifs scolaires de l'État en sciences sociales malgré la controverse autour de la proportion de sujets autochtones inclus dans le document. En effet, il est important de noter qu'en dépit des évolutions significatives par rapport aux objectifs précédents, cette

²²⁵ South Dakota Department of Education, *South Dakota Social Studies Content Standards* (2021), 12, 28, 39.

²²⁶ Morgan Matzen, « South Dakota DOE Removed Indigenous Topics from Social Studies Standards Before Final Draft », *Sioux Falls Argus Leader*, 8 octobre 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/08/10/departement-education-standards-draft-removes-native-american-topics-lakota-nakota-oceti-sakowin/5540521001/>. Consulté le 19 mai 2023.

dernière mouture se situait bien en deçà des attentes et des besoins de la population éducative de l'État, selon les associations militantes et communautés autochtones²²⁷. Les organisations autochtones déplorèrent, notamment, le manque de consultation des nations de l'Oceti Sakowin dans l'élaboration du document. La présidente de la National Indian Education Association, Diane Cournoyer, elle-même membre de l'*oyate* oglala, déclarait en avril 2023 :

It is disappointing that South Dakota has rejected calls from Tribal Nations to engage in meaningful consultation and collaboration on standards that are important not just for Native students, but all students in the state. Tribal Nations have been vocal in their opposition to the proposed standards and have provided solutions to address state education leader's concerns. Ensuring Native history and culture is accurately represented in South Dakota's newly adopted standards will be difficult without consultation and collaboration with Tribal Nations. Despite these setbacks, we know our communities will continue to advance their educational goals and support the teaching of a full and accurate history of tribal communities in and around South Dakota. We hope South Dakota will learn from other states, like North Dakota, which recently passed Senate Bill 2304, ensuring Native history is taught as a requirement for high school graduation²²⁸.

Les critiques qui furent ici formulées concernaient principalement le processus d'élaboration des objectifs (sans consultation des nations autochtones de l'État) plutôt que leur contenu à proprement parler. En effet, si l'on compare cette nouvelle mouture à celle de 2015, l'évolution restait tout de même considérable : on y trouvait notamment des mentions faites des Autochtones du CP à la Terminale, et ces mentions allaient bien au-delà de l'habituel récit effaçant les contributions contemporaines de l'Oceti Sakowin. Par exemple, on pouvait lire à propos de l'objectif « l'élève démontre une connaissance et compréhension de l'Amérique au tournant du XXI^e siècle » les objectifs secondaires « l'élève explique l'American Indian Movement, le second Wounded Knee, l'*Indian Self-Determination and Education Assistance Act*, l'inondation des Black Hills de 1972 et la déclaration du Gouverneur Mickelson en 1990 d'une "année de la réconciliation" » et « l'élève raconte l'existence contemporaine des tribus autochtones de

²²⁷ Morgan Matzen, « Superintendents Join Call Against South Dakota's Proposed Social Studies Standards », *Sioux Falls Argus Leader*, 11 avril 2023. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2023/04/11/south-dakota-social-studies-standards-opposed-by-superintendent-group/70104928007/>. Consulté le 19 mai 2023.

²²⁸ National Congress of American Indians, « National Native Organizations Respond to South Dakota Revisions to K-12 Social Studies Standards », 26 avril 2023. <https://www.ncai.org/news/articles/2023/04/26/national-native-organizations-respond-to-south-dakota-revisions-to-k-12-social-studies-standards>. Consulté le 19 mai 2023.

la région : l'Oceti Sakowin Oyate (dont une sélection d'objectifs tirés des Oceti Sakowin Essential Understandings 1-5 et 7), les Mandan, Sahnish (Arikara), Cheyenne, Crow et Hidatsa, parmi d'autres »²²⁹. L'utilisation des termes autochtones pour identifier les nations (« Sioux » a été remplacé par « Oceti Sakowin Oyate », « Sahnish ») démontre une plus grande sensibilité à la souveraineté des termes autochtones, et une réappropriation de la langue. On passe ainsi de quatre occurrences dans les objectifs de 2015 à une soixantaine dans ceux de 2023 (bien qu'un grand nombre d'entre elles soient répétées sur certaines années).

Néanmoins, et comme le soulignait Diane Cournoyer dans sa déclaration, la simple mention de sujets autochtones dans les objectifs scolaires de l'État ne suffit plus à garantir que l'histoire autochtone du pays soit enseignée. En effet, si l'on compare le Dakota du Sud à d'autres États (certains limitrophes) à démographie autochtone similaire, comme le Montana, le Dakota du Nord ou encore l'Idaho, il paraît évident que l'État se trouvait en-deçà en matière de traitement de la diversité. Par exemple, le Montana adopta dès 1999 une loi intitulée *Indian Education For All* censée appliquer l'amendement constitutionnel voté en 1972, en pleine période d'autodétermination au niveau national, et qui stipulait que « l'État [reconnaissait] l'héritage culturel unique et distinct des Autochtones et [s'engageait] dans ses objectifs scolaires à la préservation de leur intégrité culturelle »²³⁰. Le but était double : que « chaque habitant du Montana [...] soit encouragé à en apprendre plus sur l'héritage distinct et unique des Autochtones dans une approche sensible à la culture » et que « chaque institution éducative [...] coopère avec les tribus du Montana »²³¹. Le résultat de cette approche fut, à terme, la création d'objectifs scolaires spécifiquement dédiés à l'apprentissage de l'histoire, des cultures et des langues

²²⁹ Dans le texte : « The student explains the American Indian Movement, Second Wounded Knee, the Indian Self-Determination and Education Assistance Act, the Black Hills Flood of 1972, and Governor Mickelson's declaration of 1990 as a "Year of Reconciliation" » ; « The student tells of the present-day existence of the region's Native American tribes: Oceti Sakowin Oyate (including select standards from Oceti Sakowin Essential Understandings 1-5 and 7), Mandan, Sahnish (Arikara), Cheyenne, Crow, and Hidatsa, among others ». South Dakota Department of Education, *South Dakota Social Studies Standards* (2023), 155.

²³⁰ Dans le texte : « The state recognizes the distinct and unique cultural heritage of American Indians and is committed in its educational goals to the preservation of their cultural integrity ». Montana Constitution, Article X, Section 1 (2).

²³¹ *Indian Education for All*, House Bill 528, MCA 20-1-501 (1999).

autochtones de l'État, rendus obligatoires dans toutes les écoles publiques du territoire²³². De même, au Dakota du Nord, le vote en 2021 de la *Senate Bill 2304* « imposant à toutes les écoles élémentaires et secondaires, publiques et non-publiques de l'État d'inclure dans leur programme de l'histoire autochtone » signifia une avancée considérable de l'État en matière d'inclusion des savoirs autochtones. Alors que le développement d'objectifs scolaires appropriés est toujours en cours au Dakota du Nord, la mise en application de la loi au Montana ne se fit pas sans embûches : en effet, les financements dédiés ne furent alloués qu'en 2005 à cause de litiges autour du terme d'éducation de « qualité » inscrit dans la loi, la Cour suprême de l'État obligeant l'assemblée législative à définir un tel terme : que voulait dire « qualité », et pour qui²³³ ? Cette nécessité d'offrir aux élèves de l'État une éducation de qualité impliqua alors la création d'objectifs scolaires considérés comme adéquats et sensibles à la culture des nations autochtones de l'État, développés en partenariat étroit avec les nations concernées.

Au Dakota du Sud, cet élan venu de l'ouest conduisit également l'État et les nations autochtones à développer des contenus alternatifs similaires intitulés *Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards (OSEUS)* en 2011, mais ils ne furent accompagnés d'aucune obligation de les utiliser dans les écoles de l'État. En 2021 une proposition de loi (*House Bill 1187*) présentée par Shawn Bordeaux visant à rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture de l'Oceti Sakowin dans les écoles publiques de l'État, à l'instar de celle proposée au Dakota du Nord, ne remporta pas l'adhésion de la Chambre car, selon les lobbyistes du Département de l'Éducation, ces savoirs étaient déjà inclus dans les programmes scolaires²³⁴. L'adhésion à une telle initiative n'était pas non plus unanime au sein des communautés d'éducateurs impliqués dans l'enseignement des élèves autochtones de l'État. À l'occasion du South Dakota

²³² Claire Anchordoqui, « Tribal Sovereignty and Education in the United States: A Political and Cultural Struggle for Preservation », *RFEA Revue Française d'Études Américaines*, no. 169 (2021): 29.

²³³ Denise Juneau et Mandy Smoker Broadus, « And Still the Waters Flow: The Legacy of Indian Education in Montana », *Phi Delta Kappan* 88, no. 3 (Nov. 2006): 195.

²³⁴ Morgan Matzen, « Which education bills received a passing grade from lawmakers this session? », *Sioux Falls Argus Leader*, 16 mars 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/03/16/which-education-related-bills-received-passing-grade-lawmakers-bills-k-12-indigenous-cirriculum/6937063002/>. Consulté le 16 juin 2023.

Indian Education Summit de 2019, lors d'échanges informels avec certains des participants (administrateurs ou éducateurs en poste au Dakota du Sud, impliqués d'une manière ou d'une autre dans l'éducation des élèves autochtones de l'État), la plupart d'entre eux firent part d'une certaine réticence à la mise en place d'une loi similaire à celles du Montana et du Dakota du Nord (qui était encore au stade de projet à l'époque), invoquant le besoin de d'abord sensibiliser les enseignants à la nécessité d'une pédagogie inclusive. Pour eux, il ne fallait pas forcer les instituteurs et professeurs à enseigner du contenu autochtone sans en comprendre le sens car un traitement biaisé et non-informé de sujets autochtones pouvait s'avérer plus néfaste que le silence. Ainsi se comprenait la logique derrière le choix de mise en circulation des objectifs scolaires alternatifs.

Il est également possible de mettre en cause la tradition conservatrice de l'État qui considérait toute obligation ou interdiction imposée par le gouvernement comme un frein à la mise en place d'une loi imposant l'enseignement de savoirs autochtones. Alors qu'on pouvait s'attendre à ce que les écoles communautaires s'emparent de ces contenus, leur utilisation dans les écoles publiques de l'État fut loin d'être garantie. Aucune donnée n'existe sur l'étendue de l'utilisation des contenus alternatifs, et un survol des sites internet officiels d'une centaine d'écoles publiques indique que, du moins en 2020, peu d'écoles semblaient les appliquer de manière uniforme (ce qui n'exclut pas que les enseignants de sciences sociales ou d'histoire les aient utilisées de manière individuelle). Certaines écoles indiquaient néanmoins utiliser les contenus alternatifs, comme par exemple les établissements scolaires du comté de Belle Fourche, mais en prenant contact avec son surintendant pour en savoir plus, il apparut clair que les indications transmises sur le site étaient erronées : celui-ci indiqua ne pas connaître ces contenus alternatifs et se montra d'ailleurs assez agacé par la demande. D'ailleurs, le document affirmant que les contenus alternatifs étaient utilisés dans les écoles de Belle Fourche a depuis été supprimé du site. Enfin, en 2021, un sondage du Département de l'Éducation de l'État indiquait que seulement 45 % des enseignants utilisaient l'*OSEUS*, et que seulement 37 % se sentaient

capables d'enseigner les concepts véhiculés dans ces contenus alternatifs²³⁵. Ceci suggère leur portée limitée, bien que leur inclusion directe dans les nouveaux objectifs scolaires de 2023 présage une légère évolution. Ainsi, le mouvement de définition et d'adoption d'objectifs scolaires au sein des États fédérés s'avéra être, de manière générale, et plus spécifiquement au Dakota du Sud, un obstacle supplémentaire au développement et à l'enseignement de savoirs autochtones dans les écoles publiques et communautaires de l'État. La course à la réussite, entamée dans les années 1980, fut basée sur des critères définis par des institutions allochtones, souvent liés aux besoins du marché, loin de considérer les points de vue divergents, et donc de permettre de réellement décoloniser les enseignements.

Pourtant, le passage au nouveau millénaire signifia une très nette amélioration des représentations des Autochtones dans les manuels scolaires alors en circulation. Par exemple, les mentions faites dans la 14^e édition de *The American Pageant* (2008) ou encore dans la 6^e édition de *Give Me Liberty!* (2019) d'Eric Foner présentèrent une histoire bien plus complexe de la présence autochtone en Amérique du Nord, des relations autochtones-allochtones et de la colonisation étasunienne²³⁶. L'évolution la plus frappante se dévoila dans les rééditions consécutives de *The American Pageant* : comme noté précédemment, la réédition du manuel dans les années 1990 marqua déjà un bond en avant en matière de quantité, les mentions faites aux Autochtones dépassant largement la centaine. Cette tendance se confirma dans la décennie suivante et l'analyse de certaines de ces mentions donna à voir une approche plus nuancée, moins assertive, prenant en compte les débats historiographiques et la multiplicité des voix des Autochtones. On parla alors de controverse sur les chiffres habituellement donnés pour quantifier la présence autochtone avant la colonisation européenne là où, 40 ans plus tôt, la 3^e édition du manuel

²³⁵ South Dakota Department of Education, *Oceti Sakowin Essential Understandings Standards Needs Assessment*. <https://boardsandcommissions.sd.gov/bcuploads/SEU-%20Standards%20Needs%20Assessment.pdf>. Consulté le 15 juin 2023.

²³⁶ Le premier manuel étudié ici fit partie des manuels à la plus vaste distribution au niveau national, en attestent ses rééditions constantes. Il m'a été impossible de m'assurer qu'il fut utilisé dans les écoles au Dakota du Sud, mais sa popularité en fait néanmoins un bon exemple pour attester de tendances générales. Le deuxième, bien que plus récent mais tout aussi populaire, est utilisé dans certaines écoles du Dakota du Sud, comme me l'ont indiqué plusieurs de mes interlocuteurs sur place.

ne débutait qu'à l'arrivée des colons européens et ne s'embarrassait pas de la présence autochtone sur les territoires convoités²³⁷. De même, l'édition de 2008 proposa une carte interactive représentant les différentes nations autochtones d'Amérique du Nord, sans inclure les frontières des états-nations, donnant à voir leur immense diversité et mettant à mal l'idée, véhiculée dans la majeure partie des manuels étudiés ici, que le continent était vierge de toute présence, ou très peu peuplé, au moment de l'arrivée des Européens²³⁸. Les références faites aux conflits entre les premiers colons et les nations autochtones de la côte furent également éclairantes : les Autochtones n'étaient plus représentés comme ayant recours à la violence facile, mais leurs attaques furent mises en contexte.

But the Indians, pressed by the land-hungry whites and ravaged by European diseases, struck back in 1622. A series of Indian attacks left 347 settlers dead, including John Rolfe. In response the Virginia Company issued new orders calling for "a perpetual war without peace or truce," one that would prevent the Indians "from being any longer a people." Periodic punitive raids systematically reduced the native population and drove the survivors ever farther westward²³⁹.

Les attaques des Autochtones n'étaient plus le fait d'une « sauvagerie » inhérente à ces peuples, mais la réponse à la colonisation intensive du continent et aux maux terribles qui l'accompagnèrent. Dans *Give Me Liberty!*, les mots qui furent associés à ces attaques autochtones et à la réponse des colons offrirent également une nouvelle grille d'interprétation : Foner décrivit les attaques comme ayant été « brillamment pensées » et qualifia la réponse des colons de « massacre » et de « dévastation »²⁴⁰. Les termes connotant la violence étaient alors associés aux actions des colons, et ceux connotant l'intelligence à celles des Autochtones.

²³⁷ Thomas A. Bailey, *The American Pageant: A History of the Republic*, 3^e éd. (Boston: D. C. Heath and Co, 1966), 3.

²³⁸ David M. Kennedy, Lizabeth Cohen et Thomas A. Bailey, *The American Pageant*, 14^e éd. (Boston: Wadsworth, 2008), 9.

²³⁹ Kennedy, Cohen et Bailey, *The American Pageant*, 32-33.

²⁴⁰ Dans le texte : « Once it became clear that the English were interested in establishing a permanent and constantly expanding colony, not a trading post, conflict with local Indians was inevitable. The peace that began in 1614 ended abruptly in 1622 when Powhatan's brother and successor, Opechancanough, led a brilliantly planned surprise attack that in a single day wiped out one-quarter of Virginia's settler population of 1,200. The surviving 900 colonists organized themselves into military bands, which then massacred scores of Indians and devastated their villages ». Eric Foner, *Give Me Liberty!: An American History*, 6e éd. (New York: W. W. Norton and Company, 2019), chap. 2 « Beginnings of English America 1607-1660 », Ebook.

De manière générale, les deux manuels de 2008 et 2019, offrent une grille de lecture beaucoup plus vaste que ceux publiés dans les décennies et siècles précédents : ils traitent des spécificités des nations autochtones bien avant la colonisation, et abordent des sujets autochtones dans la majeure partie des étapes de l'histoire étasunienne (et plus seulement à l'occasion des conflits coloniaux ou de la « Conquête de l'Ouest »). Particulièrement dans l'ouvrage de Foner, il est possible de lire des références aux contributions autochtones à travers le XX^e siècle et au-delà dans chacun des chapitres du second volume (histoire étasunienne depuis 1865). Par exemple, l'auteur y parle de la SAI (référence complètement absente de tous les manuels étudiés ici), du combat pour la citoyenneté étasunienne de ses membres, du Indian New Deal, de la contribution des Navajo Code Talkers pendant la Seconde Guerre mondiale, d'AIM, de la construction de casinos et des récentes batailles légales dans lesquelles certaines nations sont impliquées pour récupérer leurs terres. Les explications y sont détaillées et parfois accompagnées de questions permettant à l'élève de réfléchir et de relier les sujets à des concepts plus larges ou d'autres événements, traitant ainsi l'histoire autochtone comme ayant une incidence sur l'histoire étasunienne, et non plus comme un détail, une relique du passé. La circulation de tels manuels a pu alors permettre une plus grande inclusion des sujets autochtones en classe, mais reste conditionnée au bon vouloir de l'enseignant car peu encouragée dans les objectifs officiels de l'État. En parallèle, l'Oceti Sakowin a continué à s'organiser pour garantir l'accès au savoir, non seulement à leurs enfants, mais aux enfants de l'État tout entier.

2. « We teach ourselves »²⁴¹: création d'espaces de différence et réappropriation des savoirs

Bien que la réappropriation des savoirs et des enseignements par les Autochtones se soit accélérée ces dernières décennies, elle se fit de façon variée mais constante tout au long de l'histoire de l'éducation des enfants autochtones par le gouvernement, comme par exemple lorsque Zitkala-Sa proposa de dresser des comparaisons entre les exploits des

²⁴¹« Jayette Cavender ». Voir Annexe 5.

Blancs et des Autochtones, ou encore que des tipis furent érigés dans la cour de la Ogalalla Boarding School de Pine Ridge dans les années 1890... De nombreux exemples existent d'intégrations sporadiques de savoirs autochtones dans l'espace scolaire. Déjà à l'époque des pensionnats hors réserve, certains enseignants créèrent ce que K. Tsianina Lomawaima et Teresa L. McCarty ont nommé des « espaces de différence » permettant à certaines traditions et à certains savoirs de perdurer dans le cadre de l'école, et ainsi d'offrir à tous une chance de réussir hors de ses murs. En effet, les deux chercheuses expliquent que le concept même de démocratie étant étroitement lié à celui de diversité, il était nécessaire de reconnaître l'importance et la légitimité de ces « espaces de différence » pour assurer le bon fonctionnement démocratique, mais que l'histoire des relations entre gouvernement fédéral et nations autochtones fut celle d'une quête de ce qui pouvait représenter des différences « inoffensives » ou « dangereuses »²⁴². Cette approche, qu'elles nomment la « théorie de la zone de sûreté » (« *safety zone theory* ») est intéressante à plusieurs égards car elle nous permet de comprendre le va-et-vient entre politiques assimilationnistes et politique progressistes du gouvernement fédéral comme autre chose qu'une succession d'incohérences, mais plutôt comme le récit d'une tension entre ce qui pouvait être considéré comme une différence acceptable, inoffensive, et ce qui était considéré comme dangereux pour l'équilibre et la légitimité étasunienne²⁴³. Tous les aspects des cultures autochtones furent ainsi positionnés et repositionnés d'un côté ou de l'autre de cette balance, selon le contexte : par exemple, alors que les missionnaires utilisèrent les langues autochtones pour enseigner, considérant la langue comme véhicule adéquat pour l'évangile, le gouvernement considéra la politique d'*English-only* comme la seule possibilité d'harmonisation et d'assimilation de la masse autochtone et immigrée, et interdit ainsi toute pratique des langues autochtones. Il en fut de même pour l'inclusion de cours de vannerie dans certains pensionnats d'enseignement professionnel : alors qu'ils furent d'abord proposés par des femmes autochtones, celles-ci furent rapidement remplacées afin d'éviter d'accroître leur influence considérée comme dangereuse pour les enfants. Enfin, le même constat peut être fait à propos des contenus des cours d'histoire

²⁴² Lomawaima et McCarty, « Democracy », 281, 283.

²⁴³ Lomawaima et McCarty, *To Remain an Indian*, 6.

et des objectifs scolaires de la période contemporaine : l'inclusion systématique de références aux conflits entre nations autochtones et gouvernements européens ou étasunien semblait mettre l'accent sur une différence « inoffensive » car, finalement, elle soutenait l'idée d'une supériorité étasunienne et justifiait le pouvoir du gouvernement fédéral sur les nations autochtones « perdantes ». Cette classification de la diversité autochtone en catégories acceptables ou non empêchait en réalité de réformer l'éducation en profondeur et de réellement proposer des enseignements inclusifs et sensibles à la culture. Néanmoins, les nations autochtones surent trouver des alternatives à cette catégorisation et proposer des « espaces de différence » permettant d'entreprendre le travail de décolonisation de l'éducation, à savoir par l'importance des savoirs transmis par la communauté, par le développement de contenus sensibles à la culture, ou par la création de nouvelles écoles subventionnées, les *charter schools*.

La communauté et l'école

Lors d'entretiens conduits en 2021 à l'Université du Dakota du Sud auprès d'étudiants D/N/Lakotas, un des points qui revint souvent, et qui correspondait également aux témoignages archivés au centre d'histoire orale de l'université, fut l'importance des enseignements de la communauté (parents, entourage proche) en matière d'histoire. Toutes les personnes interrogées semblaient très au fait de l'histoire de l'Oceti Sakowin et des relations avec le gouvernement fédéral et celui de l'État, alors même que tous déploraient une éducation plus que lacunaire au sein des écoles fréquentées. Jayette Cavender, interrogée sur les sources d'un tel savoir dans son entourage et le contraste avec l'éducation reçue à l'école, expliqua :

Um, so yeah, it was just kind of always like we're, um, we're survivors of, um, attempted like genocide is how I understood how I was, I guess, explained it. And, um, we don't have our traditions, um, because we were forbidden. So that I knew about it, even though they didn't tell me about it in school. So, um, and I think knowing that for myself made me realize that they're only going to teach what they want to. So, I kind of knew that going in and then at the same time, um, how can you know something about somebody when all you're trying to do is kill him?²⁴⁴.

²⁴⁴ « Jayette Cavender ». Voir Annexe 5.

La rationalisation de Jayette est intéressante : les enseignements reçus à la maison lui permirent d'aborder l'éducation reçue à l'école avec un certain recul, de comprendre le profond biais qui lui était présenté, et de ne pas considérer les informations apprises à l'école comme le seul récit possible. Elle soulignait ici la violence de l'approche à laquelle elle fut confrontée, l'ignorance du système qui, pendant tant d'années, avait été conçu précisément pour les détruire. Plus loin dans son récit, Jayette Cavender mit l'accent sur l'importance des enseignements qu'elle reçut chez elle :

Um, I think because of my teachings at home that, um, were, were very vague, but at the same time, we, we teach ourselves kind of, and, um, like everything I pretty much knew or learned about my culture was from my grandpa and grandma, because my grandpa spoke Dakota fluently and, but he just didn't have someone to speak it with²⁴⁵.

Le recours à l'éducation familiale était nécessaire pour que Jayette comprenne sa culture, ses origines, son environnement. Ce témoignage fit écho aux souhaits formulés par l'historien et écrivain sicangu Joseph M. Marshall III dans son ouvrage *Crazy Horse Weeps* :

My hope and my prayer is for all Lakota children to begin to learn who they are at an early age, but not from non-Lakota teachers and school systems that teach the "winner's" version of history. I want them to learn from the parents, grandparents, and the community²⁴⁶.

La communauté, la famille, était considérée comme une alternative nécessaire aux effets néfastes d'une éducation coloniale centrée sur le point de vue des « gagnants », c'est-à-dire étasunien. Les savoirs qui pouvaient être apportés par l'entourage direct des enfants, souvent en contradiction avec ce que les enseignants proposaient à l'école, étaient nécessaires à la survie des peuples autochtones et de leurs cultures.

Dans un registre similaire, lors d'un entretien avec Isabella LeBeaux, celle-ci se souvint d'un épisode marquant où elle se rendit compte que ce qui lui était enseigné de son histoire, en tant qu'Autochtone et Étasunienne, ne correspondait pas au récit qui lui avait été enseigné par son entourage et sa communauté. Elle rapporta alors une interaction avec une enseignante qui lui fit prendre conscience du profond fossé qui existait entre sa connaissance de l'histoire de son peuple et de sa région, et celle de son enseignante, pourtant formée à ce sujet (les enseignants en sciences sociales étant obligés de suivre au

²⁴⁵ « Jayette Cavender ». Voir Annexe 5.

²⁴⁶ Marshall, *Crazy Horse Weeps*, xxv.

moins un cours d'histoire de la région, ou équivalent, pour valider leur diplôme). Elle expliqua :

In my history class, we were doing the pros and cons of presidents and I was lucky enough to get the con of Abraham Lincoln. And when my turn came, she [l'enseignante] asked me what the con of his presidency was and I said how he like executed the order of the 38 + 2, which was he hung 38 Dakota Indians in Mankato, Minnesota. And when I said that, she, my teacher replied with, "I don't know about that. We're going to have to look that one up"²⁴⁷.

Isabella ajouta ensuite que son enseignante ne revint jamais sur le sujet mais se contenta de remettre en cause la parole de la jeune élève devant ses camarades. Elle expliqua ensuite son profond désarroi devant l'ignorance de son enseignante, censée être celle qui transmet le savoir.

I know I was like super pissed off because I was like, like you're teaching, like how do you not know that? Like you live in South Dakota. But that kind of just shows that it's not taught. Like they're not going to, the government isn't going to admit that the president that freed the slaves did that two days later. They don't want that to be known²⁴⁸.

Isabella interpréta alors l'ignorance de son enseignante comme une stratégie d'évitement plus générale, l'effacement d'épisodes peu glorieux de l'histoire du pays à la faveur d'évènements plus vertueux, en particulier lorsque cela concernait des figures importantes de l'histoire du pays, comme Abraham Lincoln. Isabella LeBeaux put néanmoins compter sur son entourage pour en apprendre plus sur l'histoire autochtone de la région, et donc en partie son histoire.

I think just talking with like a lot of like elders and my parents is what helped me to get that information. But then also like, I mean, I'm not saying Facebook is a reliable source, but like they share a lot of like, like a lot of my family members share a lot of like history, like what happened on certain days of the year, stuff like that²⁴⁹.

La communauté entière, par divers moyens, combla les failles laissées par l'école et reprit ainsi son rôle initial de transmission des savoirs aux plus jeunes générations. Cette relation permit ensuite aux élèves autochtones de développer un esprit critique, confrontés au récit dominant, et de mettre en lumière les rouages coloniaux du système éducatif. Karen Lone Hill, elle-même éducatrice, commenta alors :

It is apparent that a formal education is necessary to survive in mainstream society. It is also apparent that informal traditional teaching is necessary, but does not fit the current

²⁴⁷ « Isabella LeBeaux ». Voir Annexe 4.

²⁴⁸ « Isabella LeBeaux ». Voir Annexe 4.

²⁴⁹ « Isabella LeBeaux ». Voir Annexe 4.

mainstream model. [...] So, it is time for tribal governments to transform the current school systems to better serve the students and their communities²⁵⁰. Lone Hill postula que les enseignements traditionnels, partagés sous des formes variées, ne pouvaient se développer dans un cadre institutionnel, formel et colonial, et devaient se créer de nouveaux espaces, des espaces de différence pouvant accueillir ces enseignements, tant au niveau des méthodes que des lieux.

Les écoles alternatives

Ces dernières années, et particulièrement depuis le *No Child Left Behind Act*, la pression exercée par le mouvement de standardisation des écoles publiques poussa de nombreuses communautés autochtones à se tourner vers des systèmes scolaires alternatifs comme l'enseignement privé ou les *charter schools*. En effet, les impératifs liés aux financements publics des écoles classiques ou communautaires semblèrent avoir un effet négatif sur une partie non négligeable des élèves autochtones qui fréquentaient ces établissements. Au Dakota du Sud, deux types d'établissements retinrent l'attention des familles et communautés autochtones désireuses de proposer une alternative à leurs étudiants : les écoles privées existantes, et le projet d'écoles alternatives à charte. En ce qui concerne les écoles privées, six ont été identifiées comme étant principalement consacrées à l'éducation des Autochtones, la majorité ayant une affiliation religieuse (catholique ou pentecôtiste). La plupart de ces établissements étaient des vestiges des missions établies à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, comme Red Cloud Indian School et Our Lady of Lourdes (les deux campus de l'ancienne Holy Rosary Mission, établie en 1888), ou St Joseph Elementary (St Joseph's Indian School, établie en 1927). Ces établissements, contrairement à la majeure partie des missions de la région, ne transférèrent pas leur contrôle aux nations autochtones dans les années 1970, mais incorporèrent dans leurs pratiques et programmes des savoirs autochtones.

Lors de mon voyage de terrain de 2019, j'ai pu visiter Red Cloud Indian School avec l'aide d'un guide-étudiant. Ainsi, j'ai été frappée par la façon dont les savoirs

²⁵⁰ Karen Lone Hill, « On Learning », 88.

autochtones se mêlent à la tradition catholique : la chapelle, au milieu du campus, de forme circulaire pour représenter le cercle sacré, les bibles en anglais et lakota, les vitraux aux couleurs traditionnelles de l'Oceti Sakowin (blanc, rouge, jaune et noir). L'école offrait également des cours de langue et culture lakota (ceci était également le cas à St Joseph's). Perché au-dessus de l'école se trouvait le cimetière de l'ancienne mission où fut enterré Red Cloud, et c'est à côté de sa tombe que mon guide lakota m'expliqua pourquoi ses parents avaient décidé de l'envoyer dans cet établissement. Deux raisons principales apparurent : dans la région, l'école de Red Cloud et sa branche élémentaire de Our Lady of Lourdes faisaient partie des écoles les plus réputées grâce à leur taux de réussite (c'est aussi la raison qui poussa les parents d'Isabella LeBeaux à l'envoyer pour un temps à Our Lady of Lourdes) et sa nature religieuse permit d'aborder des questions spirituelles d/n/lakota en classe, ce qui était interdit dans les écoles publiques laïques. Ainsi, mon guide me confia que c'était là la raison principale qui avait motivé ses parents à l'envoyer dans une école catholique, à savoir la possibilité d'aborder des questions spirituelles (pas seulement catholiques) en classe, en plus des cours de langue lakota et de culture lakota (depuis 1967), des cours de chant lakota, ou d'histoire des peuples indigènes à travers le monde, ainsi que de participer à des pow-wows annuels. Pour eux, Red Cloud Indian School offrait l'éducation la plus complète se rapprochant de l'éducation holistique d/n/lakota. On retrouve ainsi l'esprit de négociation des savoirs qui prévalait dans certaines écoles missionnaires deux siècles auparavant. Depuis 2019, sous l'impulsion de Maka Black Elk, l'ancien pensionnat a mis en place une commission de vérité et guérison (*truth and healing*) destinée à confronter le passé assimilationniste de l'établissement. Cette initiative locale fait écho au projet de loi proposé par la représentante Deb Haaland et la sénatrice Elizabeth Warren en 2020 pour la création d'une commission vérité et guérison autour de l'héritage des politiques des pensionnats indiens²⁵¹.

²⁵¹ En septembre 2020, Deb Haaland, alors représentante du Nouveau-Mexique, présenta à la Chambre des Représentants son projet de loi intitulé *Truth and Healing Commission on Indian Boarding School Policy Act* (H.R. 8420) afin d'enquêter sur « le génocide culturel et les pratiques assimilationnistes perpétrés par le gouvernement fédéral » à travers sa politique de pensionnats. Le but était alors de lancer une conversation nationale autour du traumatisme subi par les victimes des pensionnats, à l'instar de la Commission Vérité et Réconciliation du Canada, et dans le sillage de divers mouvements visant à se confronter au passé raciste des États-Unis (un projet de loi similaire sur les horreurs de l'esclavage et de la ségrégation fut présenté à

Quelques initiatives, certaines encore au stade de projet, existent également en dehors des sphères publiques et/ou religieuses, comme par exemple la Wakanyeya Tokeyahci Lakota Immersion School, mise en place par l'ONG Sicangu CDC en 2020 sur la réserve de Rosebud, reposant sur le principe d'enseignements uniquement prodigués en lakota, et dont la mission est de « transformer » les systèmes coloniaux oppresseurs « pour qu'ils soient contrôlés par la communauté et centrés sur les valeurs lakota »²⁵². De même, la Anpo Wicahpi Girl's School de Pine Ridge, établie en 2016, basée sur le modèle de la Native American Charter Academy du Nouveau Mexique, propose un programme basé sur la revitalisation culturelle. Sur son site, l'établissement met en avant l'approche suivante :

Lakota culture, language, and values are the foundation of our curriculum and school life. Educational models for Native students have consistently failed because they cut young people off from the essential empowering potential of their culture, leaving them rootless, depressed, and ashamed. We reinforce that our girls come from and are part of something beautiful, powerful, and sacred. This engenders self-worth, unlocks leadership potential, and sparks their interest in their classwork, which they then see as the pathway to their future²⁵³.

Tous ces établissements, actuellement financés par des fonds privés, offrent une réelle alternative aux élèves autochtones souhaitant étudier dans un cadre d/n/lakota, mais leur statut ne leur permet pas la stabilité désirée et l'accès aux ressources nécessaires pour réellement se développer à la hauteur de leur potentiel. En effet, la plupart vivent de dons privés. Afin d'aider à pérenniser leur situation et accroître la portée de tels établissements alternatifs, certains groupes militants se tournent vers la loi et la mise en place de *charter schools*, écoles autonomes sous contrat, pour partager leur vision. Ces initiatives trouvent leur origine dans des mouvements similaires, destinés à diverses communautés, dans les années 1990. Les *charter schools* semblaient alors être une parfaite alternative à

la même période). A la suite de cette proposition de loi, la Federal Boarding School Initiative fut lancée, toujours par Deb Haaland, cette fois-ci à la tête du Département de l'Intérieur, afin d'enquêter sur les fosses communes découvertes sous plusieurs pensionnats.

²⁵² Dans le texte : « Genocide was committed against the Indigenous people living on Turtle Island (North America). At times in history, it was explicit, but more often than not, it has been carried out through policies and systems intentionally designed to subjugate Native people. Many of those systems still persist today and are a detriment to Native livelihood, well-being, and ultimate existence. At Sicangu CDC, we work to transform these systems so that they are community-driven and grounded in our Lakota values ». <https://sicangucdc.org/story>. Consulté le 20 juin 2023.

²⁵³ <https://pineridgegirlsschool.org/our-program>. Consulté le 20 juin 2023.

l'éducation publique jugée trop centralisée et éloignée des véritables besoins des élèves. Ce nouveau type d'établissement autonome, financé par des fonds publics mais sans contrôle direct du gouvernement (fédéral ou d'État)²⁵⁴, devait alors signer un contrat, ou une charte avec l'État, dans laquelle était établie sa mission précise.

C'est au Minnesota que la première *charter school* fut établie en 1991, et ce grâce à l'existence de précédentes initiatives d'écoles alternatives, comme les *survival schools* qui s'étaient développées depuis les années 1970. En cinq ans, vingt-cinq États emboîtèrent le pas au Minnesota en adoptant des lois similaires, et en 2000, trente-six États étaient concernés²⁵⁵. Progressivement, de nombreuses communautés s'emparèrent de cette opportunité pour créer des écoles autonomes qui correspondraient aux besoins spécifiques de leurs membres, comme par exemple les écoles afrocentrées de New York²⁵⁶. Du côté des Autochtones, des initiatives similaires furent développées : en 2017, il existait 31 écoles de ce type sur vingt-deux réserves à travers les États-Unis, et trente-trois en dehors des réserves mais principalement tournées vers l'enseignement autochtone, la majorité étant situées en Alaska, en Arizona, au Nouveau Mexique et à Hawaï²⁵⁷. De plus, la National Indian Education Association publia un rapport visant à établir une stratégie globale pour la mise en place de plus de *charter schools* autochtones, donnant ainsi de la légitimité au mouvement au niveau national²⁵⁸. Néanmoins, à ce jour, le Dakota du Sud n'autorise pas encore la création de ces écoles sur son territoire. Cette absence de législation n'empêche pas les militants autochtones de faire pression sur l'assemblée législative afin de faire voter une loi permettant la création d'établissements spécialement

²⁵⁴ En ce sens, les *charter schools* sont plus autonomes que les écoles publiques classiques, car elles ne sont pas obligées de suivre à la lettre les objectifs scolaires fixés par l'État. Néanmoins, elles doivent tout de même attester d'un niveau et d'une progression de ces élèves et un bon nombre de *charter schools* optent pour les objectifs établis par facilité. Tout dépend, en fait, de la mission de l'école en question.

²⁵⁵ Liane Brouillette, *Charter Schools: Lessons in School Reform* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), 3.

²⁵⁶ Eliza Shapiro, « 'I Love My Skin!' Why Black Parents Are Turning to Afrocentric Schools », *The New York Times*, 8 janvier 2019. <https://www.nytimes.com/2019/01/08/nyregion/afrocentric-schools-segregation-brooklyn.html>. Consulté le 20 juin 2023.

²⁵⁷ Christy Wolfe et Fiona Sheridan McIver, « Public Charter Schools and Native Students », National Alliance for Public Charter Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591745.pdf>. Consulté le 20 juin.

²⁵⁸ National Indian Education Association, *Sovereignty in Education: Creating Culturally-Based Charter Schools in Native Communities*, 2018. <https://www.niea.org/charter-school-framework>. Consulté le 20 juin 2023.

dédiées à l'enseignement des enfants autochtones de l'État, sous le nom d'Oceti Sakowin Community Schools. En 2022, alors que la *Senate Bill 66* fut votée au Sénat, elle reçut un refus de la part de la Chambre des Représentants, illustrant encore les réticences du gouvernement à reconnaître l'autonomie des communautés autochtones. Néanmoins, quelques militants, dont le NDN Collective, une organisation militante autochtone basée à Rapid City, devancèrent la loi en ouvrant une école en 2022, la Oceti Sakowin Community Academy, sur fonds privés, faisant office de pilote pour de futures *charter schools* qui pourraient ouvrir à travers l'État. L'école, basée elle aussi à Rapid City, accueille pour le moment une trentaine d'élèves de cours préparatoire, et applique un programme et des méthodes ancrés dans les philosophies d'éducation d/n/lakota, basés sur les concepts développés dans les *Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards (OSEUS)*, une initiative créée par des éducateurs d/n/lakotas du Dakota du Sud pour permettre aux enseignants volontaires de pratiquer des méthodes d'enseignement sensible à la culture autochtone de leurs élèves.

La pédagogie sensible à la culture et l'histoire orale

C'est à l'occasion d'un séminaire sur l'éducation sensible à la culture lors du South Dakota Indian Education Summit de 2019 que j'ai rencontré Duane Hollow Horn Bear, un enseignant de culture et de langue lakota à St Francis, sur la réserve de Rosebud. Le séminaire, organisé par Dr Scott Simpson et Sharla Steever – deux employés de Technology and Innovation in Education (TIE), une division de la Black Hills Special Services Cooperative (organisation publique composée de membres de conseils d'administrations d'écoles publiques) –, traitait de la mise en place, au Dakota du Sud, de l'*Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards* et du Wolakota Project. Duane Hollow Horn Bear, en tant que contributeur et usager était venu partager son expérience sur le terrain. Ces deux projets, envisagés comme complémentaires, visaient alors à offrir une alternative aux contenus habituels (et eurocentrés) utilisés dans les écoles de l'État en proposant des ressources d/n/lakotas aux enseignants intéressés.

Le premier projet, l'*OSEUS*, fut créé entre 2007 et 2012 et avait pour but de proposer du contenu essentiellement d/n/lakota, déclinable dans toutes les disciplines, afin de permettre aux savoirs autochtones de se mêler aux savoirs occidentaux prédominants dans les objectifs scolaires. En complément, le projet Wolakota, développé par des D/N/Lakotas, l'État et TIE, vise à créer des ressources sous la forme d'entretiens d'histoire orale et de vidéos de tradition orale. Le but est là de donner une place à la communauté dans l'enceinte de l'école ainsi que de permettre aux élèves de relier leur culture scolaire à leur culture propre, celles-ci étant rarement compatibles. Pendant le séminaire, Duane Hollow Horn Bear déclara au sujet de l'inclusion de la communauté dans le processus d'apprentissage des élèves : si l'opportunité leur était donnée d'écouter des membres de leur communauté, les élèves ne feraient pas qu'apprendre, mais ils ressentiraient les enseignements prodigués. Cette corrélation entre savoirs et ressentis souligne alors la portée holistique de la démarche basée sur l'inclusion communautaire et la sensibilité à la culture.

Afin de mieux comprendre ce qu'est l'éducation sensible à la culture, il est nécessaire d'expliquer d'abord ce que signifie culture dans ce contexte. Zaretta Hammond, dans son livre *Culturally Responsive Teaching and the Brain* explique que la culture est « la façon dont chaque cerveau comprend le monde. C'est pourquoi tout le monde, qu'importe la 'race' ou l'ethnicité, a une culture. Il faut envisager la culture comme un logiciel pour le disque dur de notre cerveau. Le cerveau utilise les informations culturelles pour transformer les actions de tous les jours en événements significatifs »²⁵⁹. Ainsi, Hammond explique que la culture est notre moyen ultime pour comprendre le monde autour de nous et apprendre de nouvelles choses. Inclure la culture des élèves dans l'enseignement devient alors fondamental si l'on souhaite leur donner les moyens de s'épanouir dans la société dominante. Néanmoins, Hammond explique également que plusieurs types et niveaux de culture existent et utilise l'image d'un arbre : les feuilles correspondent à la culture de surface (« *surface culture* »), le tronc à la culture

²⁵⁹ Dans le texte : « Culture, it turns out, is the way that every brain makes sense of the world. That is why everyone, regardless of race or ethnicity, has a culture. Think of culture as software for the brain's hardware. The brain uses cultural information to turn everyday happenings into meaningful events ». Zaretta Hammond, *Culturally Responsive Teaching and The Brain* (Thousand Oaks: Corwin, 2015), 22.

intermédiaire (« *shallow culture* »), et les racines à la culture profonde (« *deep culture* »). La culture de surface est celle de la cuisine, des vêtements, de la musique, soit ses manifestations les plus ostentatoires. Dans les écoles, ce niveau de culture est représenté sous la forme, par exemple, de célébrations du Indigenous Peoples' Day ou dans les manuels et objectifs scolaires quand les élèves doivent apprendre les différences principales entre les diverses nations autochtones. Comme nous l'avons vu, les contenus éducatifs proposés dans les écoles du Dakota du Sud se sont souvent arrêtés à la surface sans tenter de proposer un traitement plus en profondeur des cultures autochtones de la région. Peu d'écoles ont atteint le niveau intermédiaire de la culture, celui qui se construit à travers la pratique des normes et interactions sociales avec la communauté. Dans les écoles publiques, l'absence de réelle représentation de la communauté autochtone, dans les contenus enseignés, les méthodes d'enseignement, ou dans les instances pédagogiques et administratives, rend la tâche difficile et cantonne la différence culturelle à la surface, à l'exception des écoles communautaires tribales qui en permettent l'application. Enfin, la culture profonde, celle de la philosophie et de la spiritualité, du langage, représente le niveau le plus important (et le plus en danger) de la culture, à l'image des racines d'un arbre donnant vie au reste. Dans les écoles publiques, ces attributs sont presque toujours inexistantes. Dans les écoles communautaires, ils prennent la forme de cours de langue d/n/lakota.

Comprendre ces divisions et niveaux de culture nous permet de mieux appréhender la théorie de la zone de sûreté de Lomawaima et McCarty : seule la culture de surface est acceptable et « inoffensive » pour la culture dominante alors que les niveaux inférieurs restent majoritairement inexistantes dans l'espace scolaire car ils représentent un danger pour la souveraineté de la culture étasunienne dominante. Ainsi, les partisans de l'éducation sensible à la culture comprennent la culture comme un moyen de trouver sa place dans le monde mais également comme la capacité à comprendre et à donner du sens à ce monde, exercice d'autant plus difficile lorsqu'on vit dans un monde biculturel comme les Autochtones aux États-Unis²⁶⁰.

²⁶⁰ C'est là tout le propos derrière l'ouvrage de Beverly J. Klug et Patricia T. Whitfield, *Widening the Circle: Culturally Relevant Pedagogy for American Indian Children* (New York: Routledge, 2003).

Mettre en péril les niveaux intermédiaires et profonds d'une culture en la muselant et/ou en la remplaçant par une culture dominante différente empêche alors les élèves de s'envisager comme faisant partie d'un groupe, d'une communauté, et de donner un sens à leur environnement, ce qui peut réduire considérablement leurs chances de réussite à l'école. C'est là en partie ce qui se passe pour les élèves autochtones qui sont tiraillés entre la culture qu'ils pratiquent en privé, au sein de leur communauté, et celle mise en scène à l'école, mais cela représente un point épineux pour tous les élèves dits « divers » ou issus des minorités ethniques du pays. Par exemple, cela s'exprime dans les taux de réussite des élèves autochtones dans les écoles du pays. Selon la National Indian Education Study de 2011, en moyenne, ceux-ci se plaçaient entre dix-neuf et treize points en dessous des élèves blancs en lecture à l'école primaire et au collège²⁶¹. Dans un rapport mandaté par le Congrès de 2020 intitulé *The Condition of Education*, le taux d'abandon des élèves autochtones restait le plus élevé au niveau national, avec un taux de 9,5 % contre 4,2 % pour les élèves blancs²⁶². De même, en 2022 au niveau national, le pourcentage d'Autochtones sortant diplômés de l'école (75 %) était bien en dessous de la moyenne nationale (87 %)²⁶³. Au Dakota du Sud, ce pourcentage tombait à 69 %²⁶⁴. L'une des solutions possibles pour résoudre ce problème, au Dakota du Sud comme dans d'autres États à forte démographie autochtone, serait d'adopter des méthodes d'enseignement et des contenus sensibles à la culture, ainsi que de recruter plus d'enseignants autochtones afin de permettre aux cultures intermédiaire et profonde de trouver leur place à l'école. En effet, la vaste majorité des enseignants au Dakota du Sud reste blanche, particulièrement dans les écoles (seulement 1,9 enseignants sur 100 sont autochtones²⁶⁵),

²⁶¹ U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, *National Indian Education Study 2011* (Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2011), 14-15.

²⁶² U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, *The Condition of Education 2020* (Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2020), 107.

²⁶³ U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, « Public High School Graduation Rates », Condition of Education (Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2023), <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coj>. Consulté le 13 juin 2023.

²⁶⁴ South Dakota Department of Education, « State Report Card 2021-2022 ». <https://sdschools.sd.gov/Studio/asp/Main.aspx>. Consulté le 13 juin 2023.

²⁶⁵ U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, « NTPS State Dashboard 2020-2021: South Dakota » (Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2021), <https://nces.ed.gov/surveys/ntps/ntpsdashboard/Dashboard/SD>. Consulté le 13 juin 2023.

résultat en partie d'un manque d'accès à l'enseignement supérieur sur les réserves, et du fait que les universités tribales ne permettent de certifier que des enseignants d'écoles élémentaires et pas secondaire (où, typiquement, l'on trouverait des enseignants en histoire), ce qui force les futurs enseignants potentiels à quitter la réserve pour se former. C'est le cas de Myah Red Horse, rencontrée en 2021 à l'Université du Dakota du Sud, qui étudiait alors pour devenir enseignante, si possible sur sa réserve de Cheyenne River. Cette faible proportion d'enseignants autochtones par rapport à leurs collègues blancs rend la tâche difficile aux écoles communautaires cherchant à recruter des membres de leur communauté. De ce fait, du moins au Dakota du Sud, la culture de l'enseignant est presque toujours différente de celle de l'élève d/n/lakota. Si l'on ajoute à cela le manque de représentativité dans les contenus des objectifs scolaires d'État, il n'est pas surprenant de voir que les élèves autochtones sont systématiquement classés en dessous des résultats de leurs homologues blancs.

Tout cela explique pourquoi le mouvement de réforme de l'éducation pour inclure des méthodes et contenus sensibles à la culture se fait de plus en plus pressant au Dakota du Sud, et de manière générale au sein des cercles éducatifs des différentes communautés autochtones²⁶⁶. Mais en quoi consiste réellement l'éducation sensible à la culture ? Zaretta Hammond en propose une définition dans son ouvrage :

[Culturally responsive education is] an educator's ability to recognize students' cultural displays of learning and meaning making and respond positively and constructively with teaching moves that use cultural knowledge as a scaffold to connect what the student knows to new concepts and content in order to promote effective informative processing. All the while, the educator understands the importance of being in a relationship and having a social-emotional connection to the student in order to create a safe space for learning²⁶⁷.

En bref, l'éducation sensible à la culture est l'harmonisation de la culture des élèves et des enseignements offerts à l'école dans le but de développer leur esprit critique et leur indépendance. Dans le cas des élèves autochtones, cela veut dire reconnaître leurs cultures comme légitimes, les étudier et les inclure dans les méthodes d'apprentissage utilisées par

²⁶⁶ Angelina E. Castagno et Bryan McKinley Jones Brayboy, « Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature », *Review of Educational Research* 78, no. 4 (décembre 2008): 941.

²⁶⁷ Hammond, *Culturally Responsive Education*, 15.

les enseignants et dans les programmes, et permettre aux enseignants d'établir un lien émotionnel avec les élèves, à la manière du lien émotionnel créé par l'implication des membres de la communauté autochtone dans les classes de Duane Hollow Horn Bear. En fait, la mise en avant d'une telle approche n'est pas vraiment une histoire récente.

Comme souligné tout au long de cette thèse, les nations autochtones n'ont cessé d'exiger d'inclure des savoirs autochtones dans les écoles destinées à éduquer leurs enfants. De même, certains éducateurs et spécialistes de l'éducation, allochtones et autochtones, ont vanté les mérites d'une telle approche dès le début du XX^e siècle, notamment dans le rapport Meriam qui recommandait une augmentation du nombre d'enseignants autochtones et l'incorporation de cours de culture et langue autochtone dans les programmes des écoles. De manière plus générale, le mouvement pour l'éducation sensible à la culture prit réellement de l'importance dans les années 1970 à la suite de pressions exercées par le gouvernement fédéral après la publication du rapport Kennedy et le vote des lois d'autodétermination de 1972 et 1975²⁶⁸. Dans les années 1980, de plus en plus d'études apparurent sur le sujet, et le mouvement pour l'éducation sensible à la culture rencontra les différentes initiatives motivées par la reconnaissance d'une société de plus en plus multiculturelle grâce, entre autres, aux politiques de déségrégation des décennies précédentes. En 1992, le vote du *Native American Languages Act*, qui formalisa le rôle du gouvernement fédéral dans la promotion de l'usage des langues autochtones, représenta un exemple de plus de la politique d'autodétermination adoptée vingt ans auparavant²⁶⁹. Néanmoins, le mouvement s'essouffla quelque peu sous la présidence de George W. Bush et sa réforme centrée sur l'évaluation et la performance. Comme vu précédemment, ceci eut pour effet de détourner l'attention des éducateurs de la diversité des élèves et des méthodes visant à leur permettre de réussir et de se concentrer sur une culture homogène promue dans les objectifs scolaires de l'État. Au Dakota du Sud, ce retour en arrière, et les conséquences négatives constatées sur les élèves autochtones, ont poussé le mouvement pour l'éducation sensible à la culture à se renouveler, résultant en la création de l'*OSEUS* et du Wolakota Project.

²⁶⁸ Castagno et McKinley Jones Brayboy, « Culturally Responsive Schooling », 945.

²⁶⁹ *Native American Languages Act of 1990*, Pub. L. 101-477, 104 Stat. 1152 (1990).

C'est le 3 mars 2007 que l'assemblée législative du Dakota du Sud établit l'Office of Indian Education, l'Indian Education Advisory Council, un programme de préparation aux « *Indian Studies* » pour tous les futurs enseignants certifiés de l'État, et chargea le Département de l'Éducation et l'Indian Education Advisory Council de développer des contenus pédagogiques alternatifs traitant de l'histoire et de la culture autochtone de la région. Ainsi, de 2008 à 2010, un groupe de travail, composé d'enseignants d'écoles à faible et à forte population autochtone, d'experts en culture, histoire et langue autochtone (dont Lydia Whirlwind Soldier), et de personnels du Département de l'Éducation, s'attela à identifier des concepts clés nécessaires à l'apprentissage de l'histoire et de la culture d/n/lakota qui viendraient structurer les objectifs : territoires et environnement, identité et résilience, culture et langue, relations (*kinship*) et harmonie, tradition orale et histoire (*story*), souveraineté et traités, style de vie et développement. Une fois ces concepts identifiés, un second groupe de travail plus restreint travailla pendant deux ans à l'élaboration des savoirs fondamentaux et objectifs scolaires alternatifs qu'ils souhaitaient mettre en avant. Le groupe consulta l'Office of Indian Education du Montana, qui avait déjà mis en place ses objectifs (*Indian Education for All*), afin de trouver un moyen de faire coïncider leurs objectifs alternatifs avec les objectifs scolaires de l'État. Lydia Whirlwind Soldier déclara alors de la visée de ces objectifs :

Essential Understandings will address cultural diversity, provide many new insights and concerns of local Tribal communities, and address challenges faced by educators and families of students. Education will be much better as a result of the commitment of schools, administrators and educators for meaningful engagement to raise consciousness to appreciate and respect cultural differences that will empower Native American students²⁷⁰.

Afin d'apprécier et de respecter ces différences culturelles, les objectifs furent ensuite révisés pour inclure des informations complémentaires sur l'histoire et la culture de l'Oceti Sakowin afin d'assister les enseignants dans leur pratique. Le produit final fut un document composé des sept groupes de concepts fondamentaux, eux-mêmes divisés en sous-objectifs censés traiter des différentes facettes de ces concepts associés à des

²⁷⁰ Citée dans South Dakota Department of Education, *Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards* (2018), 1. Ci-après référencé sous le nom d'OSEUS.

suggestions de sources primaires à utiliser en cours. Par exemple, sous le regroupement « tradition orale et histoires », on pouvait lire :

History told from the Oceti Sakowin [oh-CHEH-tee shaw-KOH-we] perspective, through oral tradition and written accounts, frequently conflicts with the stories told by mainstream historians. An analysis of multiple perspectives reveals history in a more inclusive and accurate way²⁷¹.

Le but est alors de contrer le récit historique dominant en proposant de nouvelles sources, écrites et orales, traitant du point de vue autochtone. Bien plus que réparer une faute, la démarche ici adoptée permet de développer l'esprit critique des élèves en leur montrant que différents points de vue d'un même événement historique existent, et donc de mettre en lumière la subjectivité de l'histoire. Dans les exemples donnés, on retrouve deux sources autochtones traitant de deux célèbres événements de l'histoire des relations étasuniennes d/n/lakota : la bataille de Greasy Grass (Little Big Horn) et le massacre de Wounded Knee. Concernant Greasy Grass, une chanson est proposée :

Pehin Hanska (Long Hair Custer)
Pehin Hanska natanyahipelo heyeye (Long hair, Custer) (Came to count coup)
Lakota kohan natanyahipelo heyeye (Allies, friends) (In the meantime) (Count coup)
Milahanska k un ceyantangelo heyeyo (Long Knives) (Once was) (Crying counting coup)

Celle-ci est accompagnée de clarifications afin de rendre le document accessible à un enseignant allochtone. Le document explique le principe de « *counting coup* », terme repris à tort dans la littérature allochtone comme signifiant un meurtre commis par des Autochtones : « What was perceived as counting coup does not necessarily mean that the enemy was killed; rather to touch the enemy, which was considered the bravest deed of all »²⁷². La chanson décrit une victoire des D/N/Lakotas et une bataille à armes égales. L'utilisation d'une telle source, véhicule classique de la tradition orale de l'Oceti Sakowin, permet également d'inclure des méthodes de transmission des savoirs d/n/lakotas dans le cadre de l'école, ainsi que d'initier les élèves à la langue lakota.

Le second document, une photographie datant de 1932 représentant des survivantes du massacre de Wounded Knee, est accompagnée de la légende suivante :

View of a group of female survivors of the Wounded Knee Massacre, posed in front of the monument at the Wounded Knee cemetery honoring the dead of the Massacre on 29 December, 1890. They are posed with children, floral tributes, and American flags. The

²⁷¹ OSEUS, 12.

²⁷² OSEUS, 13.

monument was erected in 1903 at the site of the mass grave of victims, by surviving relatives to honor the “many innocent women and children who knew no wrong...” who were killed in the massacre²⁷³.

Le massacre est nommé comme tel, contrairement à ce que l’on pouvait encore trouver dans certains manuels scolaires. En effet, on note par exemple dans l’édition de 2008 de *The American Pageant* et celle de 2010 de *The Unfinished Nation* la mention de « la Bataille de Wounded Knee »²⁷⁴. Dans *American History* (2008), le massacre était nommé comme tel mais était accompagné de la précision que c’était là « le dernier conflit armé avec les Autochtones à l’Ouest », ce qui insinuait que les armes étaient présentes des deux côtés, or les D/N/Lakotas présents à Wounded Knee Creek ce jour-là avaient précisément été désarmés par l’armée²⁷⁵. La photographie met l’accent sur les premières victimes du massacre, les femmes et les enfants, afin de souligner l’aspect profondément injuste de l’évènement. Elle permet alors d’humaniser les victimes et de parler des survivants, et remplace l’habituelle photographie morbide des corps gelés gisants dans la neige et le froid de décembre 1890 qui accompagne généralement les mentions faites du massacre. La légende précise que le mémorial a été érigé par les survivants, insinuant l’absence d’implication du gouvernement dans la mémorialisation de l’évènement. De plus, l’importance donnée à la mémoire des femmes survivantes permet également de mettre en lumière la centralité de leur rôle dans les sociétés de l’Oceti Sakowin en tant que gardiennes de la mémoire des nations. Ces exemples de sources à utiliser reflètent parfaitement la démarche du groupe de travail en charge de la création de l’*OSEUS* visant à inclure des savoirs autochtones dans les programmes des enseignants et, en même temps, d’accompagner les enseignants pour garantir un traitement sensible à la culture. Ils suggèrent ainsi des listes de sources à utiliser : par exemple, Lydia Whirlwind Soldier propose « des histoires de création, des témoignages d’histoire tribale, des légendes, et

²⁷³ *OSEUS*, 13.

²⁷⁴ Kennedy, Cohen et Bailey, *The American Pageant*, 639; Alan Brinkley, *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*, 6^e éd. (New York: McGraw Hill, 2010), 402. Il est néanmoins à noter que le mot « massacre » est aussi utilisé plus loin dans la description suivante : « Fighting broke out in which about 40 white soldiers and up to 200 Indians died. An Indian may have fired the first shot, but the battle soon turned into a one-sided massacre, as the white soldiers turned their new machine guns on the Indians and mowed them down in the snow ».

²⁷⁵ Dans le texte : « It was the last armed conflict with Native Americans in the West ». Robert Dallek *et al.*, *American History* (New York: McDougal Littell, 2008), 717.

des histoires qui enseignent un comportement approprié et des leçons de vie », « des écrits sur les murs de grottes, des designs sur les chemises des *shirt-wearers* et des *winter counts* », ainsi que des « entretiens d'histoire orale, de la littérature, des archives, des livres, des articles, des journaux, et des rapports. Des visites de musée, des dessins, des photos et des cartes peuvent être collectés et étudiés »²⁷⁶.

De plus, afin de mieux accompagner l'*OSEUS* et ainsi mieux garantir l'adhésion des enseignants de l'État, une seconde initiative a été mise en place avec l'aide de TIE sous le nom de Wolakota Project, regroupant sur son site des plans de séquences ainsi que plus de 500 entretiens d'histoire orale avec des doyens d'n/lakotas pour être utilisés dans les écoles de l'État²⁷⁷. Comme suggéré précédemment, le pourcentage d'enseignants disant utiliser ces ressources n'est pas vraiment conséquent, et il est possible de voir, sur le site, d'où se connectent les visiteurs : principalement des centres urbains et des réserves, soit les lieux à démographie autochtone importante. Ceci suggère que les enseignants se sentent plus concernés par l'éducation sensible à la culture lorsqu'ils interviennent dans des classes fréquentées par plus d'élèves autochtones. Ceci suggère également que le reste des élèves fréquentant les écoles du pays ne sont pas ou peu confrontés à l'histoire autochtone de leur État.

Les extraits d'entretiens mis en ligne sont organisés selon des sujets précis, toujours reliés à des concepts fondamentaux développés dans l'*OSEUS*. Ceci permet aux enseignants d'utiliser les entretiens en cours dans le cadre de l'*OSEUS* ainsi que de les relier aux objectifs scolaires de l'État. Par exemple, pour répondre à l'un des objectifs associés au niveau CM2 en histoire étasunienne (« différencier les cultures des diverses tribus autochtones ») l'*OSEUS* propose de « comparer les diverses cultures (des bois, des prairies et des plaines) au sein de l'Oceti Sakowin à travers la tradition orale et les

²⁷⁶ Dans le texte : « Oral tradition includes creation stories, tribal historical accounts, legends, and stories that teach proper behavior and lessons of life. Though traditionally, Oceti Sakowin languages were purely oral, they did employ a form of writing in cave/wall etchings, shirt wearer shirt designs and in their annual Winter Counts. A Winter Count is a history of a people that contained the most important event of the year. That important event was depicted by a symbol or a pictograph which told the entire story of that event. There are many ways in which oral tradition can be used in the classroom through oral interviews, review of literature, archives, books, articles, journals and reports. Museum visits, drawings, photos and maps may be collected and studied ». *OSEUS*, 13.

²⁷⁷ Une initiative similaire est à souligner au Dakota du Nord avec le projet Teachings of Our Elders.

témoignages écrits ». Sur le site du Wolakota Project, on retrouve des entretiens de doyens de la communauté qui correspondent à ces prérequis. Bien que les extraits d'entretiens soient classés selon des sujets précis, leur forme d'origine correspond à des entretiens semi-directifs d'histoire orale. Lors d'un échange avec Dr. Scott Simpson et Sharla Steever en charge de réaliser les entretiens, ceux-ci indiquèrent qu'ils avaient d'abord dû créer un lien de confiance avec les doyens, et qu'il était important pour eux de proposer des entretiens originaux et de ne pas se contenter de réutiliser des entretiens déjà existants car il était primordial de conserver le format vidéo pour garantir une présence physique (numérique) des doyens dans la classe. C'était là, selon eux, le but principal d'une telle initiative, à savoir permettre à la communauté autochtone de trouver une place dans l'espace classe, de créer un espace de différence. La présence des doyens, en tant que gardiens de la culture et de l'histoire de la nation, devient nécessaire à la continuité et la transmission des savoirs d/n/lakotas aux jeunes générations.

De plus, l'oralité des entretiens permet de se rapprocher de la tradition orale et des philosophies d'éducation d/n/lakotas, et l'utilisation de telles sources permet ainsi aux élèves autochtones de se réappropriier l'espace scolaire. En effet, l'utilisation de sources orales à l'école représente un phénomène relativement récent et se retrouve principalement dans des programmes d'éducation sensible à la culture. Comme expliqué dans le premier chapitre de cette thèse, les savoirs d/n/lakotas se sont développés et ont été principalement transmis oralement de générations en générations, et en ce sens, le Wolakota Project a pour ambition de recréer ce processus au sein des écoles à travers la construction de ponts entre histoire orale et tradition orale. En effet, la différence qui existe entre les deux peut être expliquée selon une perspective interne/externe : la tradition orale vient toujours de l'intérieur (pratiquée par les membres d'une même communauté, traitant de cette même communauté), alors que l'histoire orale vient généralement de l'extérieur (traitant de la communauté, mais orchestrée par un étranger, souvent pour un auditoire extérieur). Néanmoins, les deux restent profondément liées : William Schneider définit l'histoire orale comme « ces bouts de tradition orale et de témoignages personnels qui sont

enregistrés »²⁷⁸. Les produits des deux processus sont souvent liés, et la frontière entre tradition et histoire peut s'avérer floue. En ce qui concerne le Wolakota Project, cette frontière est d'autant plus ténue que les entretiens d'histoire orale visent principalement les membres de la communauté et que des membres de la communauté sont également impliqués dans le processus de collecte et d'archivage.

Un autre lien qui peut être fait entre histoire et tradition orale est le fait que les deux traitent d'histoire et de culture localisée. Bien que le processus créatif soit différent dans les deux cas, ceux-ci sont voués à interagir. Chez les D/N/Lakotas, l'oralité est autant un moyen de transmettre du savoir qu'une manifestation de leur culture. C'est aussi bien un moyen d'interagir (culture intermédiaire) que l'expression d'une vision du monde (culture profonde). De ce fait, la tradition orale s'immisce dans toutes les facettes de la vie d/n/lakota, et se retrouve donc dans les entretiens d'histoire orale proposés par le Wolakota Project. L'inclusion de telles sources dans la classe permet aux élèves autochtones de recevoir des enseignements de la part des doyens de leur communauté sur leur passé, leurs coutumes, mais également comme feuille de route pour naviguer dans leur propre culture. Cela leur permet de confronter ces savoirs aux savoirs dominants enseignés à l'école, et donc de se défaire de l'hégémonie du discours colonial du « vainqueur ». Selon Linda Tuhiwai Smith, Eve Tuck et K. Wayne Yang, l'inclusion de tels savoirs dans la classe permet de créer des espaces dans lesquels les élèves peuvent ainsi se positionner, interroger leur connaissance du monde qui les entoure et des schémas narratifs qui leur ont été enseignés. Cette pratique, expliquent-ils, est profondément décoloniale²⁷⁹.

Bien que toutes ces initiatives représentent des avancées positives en matière d'inclusion des savoirs autochtones dans les écoles fréquentées par les élèves d/n/lakotas, leur portée reste néanmoins limitée, par le manque d'adhésion d'une majorité d'enseignants du Dakota du Sud dans le cas de l'application de l'*OSEUS*, ou par un

²⁷⁸ Dans le texte : « Oral history consists in those parts of oral traditions and personal narratives that get recorded ». William Schneider, *So They Understand: Cultural Issues in Oral History* (Logan: Utah State University Press, 2002), 62.

²⁷⁹ Linda Tuhiwai Smith, Eve Tuck et K. Wayne Yang, dir., *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (New York: Routledge, 2019), 33.

manque de volonté politique dans le cas des *charter schools*. Il semble, en fait, que l'intérêt de la société dominante pour de telles démarches soit trop faible, et l'effort demandé d'apprentissage trop grand, pour permettre aux contenus alternatifs d'avoir un réel impact positif. Ce manque d'implication est, pour sûr, un produit direct des stratégies de colonialisme à l'œuvre dans l'histoire des États-Unis : l'invisibilisation systématique des Autochtones et de leurs contributions a créé un fossé immense entre Allochtones et Autochtones qui se traduit soit par un manque d'intérêt, soit par un refus d'implication de la part de la population blanche. Ainsi, certains Autochtones se tournent vers des initiatives plus radicales afin de pouvoir réellement se réappropriier l'espace éducatif, sans interférences ou compromis. Ces espaces de différence, créés par la mise en place d'écoles en dehors du système d'éducation publique, semblent porter leurs fruits et représentent un espoir grandissant pour les Autochtones souhaitant se réappropriier l'éducation de leurs enfants.

Ces dernières décennies représentent donc un nouveau souffle pour le militantisme autochtone, en particulier en matière d'éducation. D'une certaine manière, la période d'après-guerre suscita l'éveil des consciences de la société dominante aux revendications des groupes opprimés et/ou marginalisés qui ont réussi, par la mobilisation, à se frayer un chemin dans l'espace public. Cette prise de conscience nationale au moment des mouvements de libération et des droits civiques s'est transformée, dans le cas des Autochtones, en une volonté de transformer les politiques fédérales précédentes de *termination* en une politique nationale guidée par le principe d'autodétermination au début des années 1970, et ceci s'est traduit au niveau scolaire par le transfert d'autorité de certaines écoles aux gouvernements tribaux. Cette évolution a eu pour conséquence de rendre d'autant plus visible la diversité qui composait la société étasunienne, et la difficulté pour les pouvoirs en place d'en faire l'impasse. La nécessité d'inclure plus de diversité s'est fait ressentir dans la littérature, dans les arts en général, mais surtout dans l'historiographie, car la période depuis les années 1960 n'a été qu'une progression constante vers des récits plus nuancés, des points de vue différents issus des marges de la

société dominante. Ceci s'est exprimé dans les manuels d'histoire étasunienne à travers une plus grande inclusion des sujets autochtones au fil des décennies.

Néanmoins, la reconnaissance de cette diversité n'a pas forcément mené à son acceptation, et les gouvernements successifs (fédéraux ou du Dakota du Sud) se sont montrés plutôt conservateurs dans la gestion de la différence à l'école. En effet, c'est par l'uniformisation que les institutions scolaires ont tenté de régler le sujet de la diversité en proposant des objectifs scolaires censés offrir les mêmes opportunités à tous les élèves. Néanmoins, ces objectifs n'ont servi qu'à renforcer la position de la culture dominante et, particulièrement dans les contenus enseignés en histoire au Dakota du Sud, à mettre de côté toute forme d'approches différentes, ce qui a eu pour conséquence d'invisibiliser les cultures autochtones à l'école. Il est cependant important de noter que ces dernières années, la pression exercée par les groupes militants semble porter ses fruits : les objectifs se diversifient, bien que les initiatives entreprises soient toujours en deçà des attentes et besoins réels de la population. Le processus de décolonisation des savoirs à l'œuvre, bien qu'en marche, rencontre de nombreux obstacles, et risque de ne pas pouvoir se réaliser rapidement.

En attendant, les militants de l'éducation autochtone s'organisent et trouvent des moyens hors du cadre institutionnel pour offrir à leurs enfants la possibilité d'être en partie éduqués selon leurs traditions et leur philosophie. Les solutions alternatives sont multiples : faire appel à la communauté, créer des espaces de différence via des circuits privés ou à travers la création de *charter schools*, ou encore proposer des contenus pédagogiques sensibles à la culture pouvant accompagner les enseignants dans l'inclusion de savoirs autochtones dans le cadre des objectifs scolaires de l'État. A travers ces différentes initiatives, il est possible d'entrevoir un réel mouvement de réappropriation de l'éducation des peuples autochtones du Dakota du Sud, et dans le même temps, une réappropriation des méthodes de collecte et transmission du savoir et de l'histoire des relations autochtones-allochtones. Ce combat, tel celui de David contre Goliath, est loin d'être terminé ou joué d'avance, car comme cette étude a tenté le démontrer, l'histoire des politiques fédérales en matière d'éducation « indienne », particulièrement au Dakota du Sud, n'a pas été celle d'une progression constante mais d'un va-et-vient permanent entre

timide inclusion et rejet brutal. A l'incohérence et l'inconstance des pouvoirs fédéraux s'est heurtée la constante résistance des militants et des communautés autochtones, et cette dynamique risque à n'en pas douter de se poursuivre dans les années à venir.

CONCLUSION

Cette thèse avait donc pour but d'analyser l'évolution de l'enseignement de l'histoire étasunienne aux élèves autochtones du Dakota du Sud, des débuts de l'éducation missionnaire à l'époque contemporaine. En étudiant les rapports de force entre les différents acteurs de l'éducation, à savoir les D/N/Lakotas, les missionnaires et les gouvernements fédéraux et d'État, mais également la production de contenus scolaires, de manuels d'histoire étasunienne, et de programmes officiels, je souhaitais faire ressortir les constantes stratégies de résistance et de réappropriation mises en œuvre par les militants et militantes autochtones du Dakota du Sud face à la manipulation du récit historique étasunien en outil de colonisation. Le bornage temporel ainsi opéré, de 1865 à 2023, m'a permis de développer une vision d'ensemble de l'histoire de l'éducation formelle des Autochtones du Dakota du Sud (et par là même d'esquisser des tendances plus générales) et d'identifier trois grandes périodes correspondant à différentes tendances qui régirent les approches des divers acteurs de l'éducation indienne au fil du temps.

La première période ainsi analysée débuta avec la mise en place de la première école missionnaire sur le Territoire du Dakota en 1865 et correspondit à une période de négociation et de tâtonnements entre les entreprises missionnaires, les volontés des différents *oyates* de l'Oceti Sakowin et l'implication, d'abord en retrait, du gouvernement fédéral sur le terrain. Afin de comprendre les approches éducatives radicalement opposées qui se confrontèrent ainsi, il est apparu nécessaire d'entamer notre récit par un retour sur

les philosophies et méthodes d'éducation existantes au sein de l'Oceti Sakowin, centrées sur la relationnalité, l'implication de la communauté entière et le lien entre l'éducation, la terre et l'environnement direct, loin du cadre fermé des écoles occidentales. De même, cette étude s'est d'abord intéressée aux modes de transmission de l'histoire de l'Oceti Sakowin, à savoir à travers la tradition orale, le *storytelling*, et les *winter counts*. L'analyse de ces modes de transmission passant principalement par l'oralité a permis de souligner l'inadéquation qui existait alors entre la vision que les Occidentaux se faisaient de peuples sans histoire écrite et la richesse des savoirs et méthodes qui caractérisait (et caractérise encore) l'Oceti Sakowin. Cette inadéquation, ce manque de compréhension, était certainement ce qui constituait le cœur des relations entre colons euro-étasuniens et peuples autochtones, et ceci se confirma d'autant plus avec l'arrivée de missionnaires, puis de colons, sur le territoire des D/N/Lakotas dès le milieu du XIX^e siècle. Les entreprises coloniales diverses étaient régies par la même conviction d'une supériorité occidentale par rapport aux nations autochtones, qui justifiait la colonisation. Cette conviction était profondément ancrée dans la tradition chrétienne, l'Église envoyant ses fidèles en mission « civilisatrice » afin de sauver les âmes perdues autochtones et c'est d'abord à travers l'école que cette mission tenta de se réaliser. Ces missionnaires, et les États qui les mandataient, étaient alors convaincus de l'immuable progrès du genre humain, et de l'existence d'une hiérarchie entre les peuples, plaçant évidemment les Occidentaux au sommet de cette hiérarchie, et les Autochtones en bas de l'échelle, à l'état de « sauvages ».

L'école, une fois de plus, représentait l'outil idéal pour accompagner, de gré ou de force, les Autochtones sur la voie de la « civilisation » et pour ce faire, les missionnaires utilisèrent des méthodes variées. Basant leur approche sur la nécessité première de convertir les D/N/Lakotas à la religion chrétienne à travers la lecture de la Bible, les missionnaires entreprirent d'abord de faire un pas vers les Autochtones en apprenant et utilisant leurs langues pour converser et faire passer leurs idées. Certains se servirent aussi des convertis autochtones pour faire le travail, leur déléguant la responsabilité d'éduquer, selon des codes occidentaux, les membres de leur communauté. Néanmoins, à la lecture des rapports d'agents en poste au Dakota et d'Autochtones, il apparaît clair que les

missionnaires rencontrèrent en général une certaine résistance face à leur présence et leur insistance. Leur relative réussite ultérieure était surtout due à des stratégies de survie employées par les Autochtones confrontés à une terrible et rapide dégradation des conditions de vie des *oyates* d/n/lakotas à l'aube de la colonisation de la région. En tout cas, ces premières écoles missionnaires furent par la suite envisagées comme des points d'ancrage sur lesquels le gouvernement étasunien s'appuierait pour propager son influence.

Enfin, cette période de négociation et de résistance fut également marquée par l'entrée en jeu du gouvernement fédéral qui, soucieux de s'étendre par-delà les limites existantes de l'État et d'offrir à ses futurs citoyens des terres fertiles, s'attela à faire disparaître par tous les moyens la diversité et la souveraineté autochtones. D'abord à travers la Politique de Paix de Grant, le gouvernement essaya tant bien que mal de s'associer avec les missions religieuses pour administrer l'éducation des Autochtones. Néanmoins, les protagonistes n'étaient pas sur la même longueur d'ondes : alors que d'un côté, l'éducation servait à la conversion religieuse, de l'autre, elle visait l'assimilation à la société dominante, et donc la détribalisation. Pour ce faire, le gouvernement fédéral tenta au début de transposer le système éducatif public qui se développait alors aux quatre coins du pays au cas des Autochtones : il était nécessaire, par des méthodes, une langue, des programmes uniformes de prôner l'unité et l'ordre de la jeune nation, et ceci passait par l'enseignement d'une histoire fantasmée de la nation aux héros bravant les éléments et se battant contre des « sauvages » assoiffés de sang, ainsi que par la reproduction d'une certaine hiérarchie sociale entre les murs de l'école, notamment avec la mise en place de pensionnats spécialisés dans l'enseignement technique. Les Autochtones apprendraient ainsi des métiers de la terre les préparant à la sédentarité et à une vie plus que modeste. Cependant, la mise en place de ces établissements ne se fit pas dans la « douceur » comme l'avaient espéré les philanthropes soutenant cette politique, et les peuples autochtones du Dakota, les missionnaires, et même les agents indiens sur le terrain s'opposèrent, avec plus ou moins de véhémence, à ces initiatives venues de l'Est, si bien que les relations entre ces différents acteurs se dégradèrent rapidement face au tâtonnement du gouvernement. Se jouait, en fait, durant cette période, la rencontre entre des modes de

pensée et des sociétés radicalement différentes. Par la suite, ces initiatives laissèrent la place à une politique coloniale plus agressive qui se traduit par un déracinement physique des enfants autochtones et l'adoption d'une approche radicalement assimilationniste en ce qui concernait les relations avec les peuples autochtones.

Une seconde période, des années 1880 aux années 1960, s'est ensuite révélée tout au long de ce travail de thèse, à savoir une période de radicalisation de l'approche fédérale de l'éducation « indienne » avec la mise en place de pensionnats hors réserve et de mesures toujours plus violentes. Les compromis adoptés par les missionnaires n'étaient pas considérés comme assez efficaces pour « civiliser » les Autochtones, et le gouvernement imposa des directives plus strictes et construisit des établissements éloignés des réserves afin de forcer les enfants à grandir loin de leur communauté et de leur culture. Dans les pensionnats hors réserve de l'Est tout d'abord, les élèves D/N/Lakotas furent recrutés parmi les premiers en parallèle d'une politique d'assujettissement des *oyates* n'ayant pas encore été parqués de force dans des réserves. Cette politique parallèle permettait alors d'affaiblir un peu plus la résistance autochtone. Très vite, le modèle de pensionnats établi à l'Est s'étendit un peu partout sur le territoire, et des pensionnats furent érigés au Dakota du Sud, accueillant spécifiquement des D/N/Lakotas et nations autochtones alentour. Dans ces établissements, la détribalisation s'établit sur le plan physique et moral, avec notamment l'adoption d'une langue unique (l'anglais), et des programmes et une approche de l'histoire eurocentrés. Ainsi, inculquer aux enfants une histoire patriote du pays avait pour but de les transformer en bon futurs citoyens étasuniens, et les manuels utilisés véhiculaient une image profondément négative et stéréotypée des Autochtones tout en glorifiant l'image du colon euro-étasunien. On note dans les manuels utilisés dans ces établissements une invisibilisation des cultures autochtones au profit de récits héroïques des Pères fondateurs. Ces stratégies d'enseignement eurent pour effet de dévaloriser complètement les cultures autochtones aux yeux de certains élèves, et donc d'éroder leur capacité à résister à la colonisation de manière générale.

Néanmoins, il est possible de déceler certaines traces de résistance de la part des élèves autochtones dans les rapports et témoignages existants, mais leur position de

faiblesse par rapport à l'administration ne leur permit pas d'endiguer ce mouvement assimilationniste qui allait bientôt gagner les écoles de jour. Ainsi le gouvernement prit entièrement la main sur le contrôle des écoles, poussant peu à peu les missionnaires vers la sortie, et s'attela à systématiser le fonctionnement de chaque établissement, le recrutement des enseignants et des élèves, les méthodes destinées à garder les élèves à l'école ainsi que les programmes.

Au tournant du siècle, l'éducation « indienne » se focalisa sur l'enseignement professionnel, et l'enseignement des humanités fut relégué au second plan. Il fallait à tout prix intégrer les Autochtones au marché, en faire des membres utiles à la société. Cette nécessité d'intégration faisait alors débat dans la société de fin de siècle, notamment sous l'influence des idées progressistes de l'époque. La « question indienne » anima les cercles de philanthropes basés à l'Est qui déplorèrent le traitement réservé aux Autochtones et s'attelèrent à trouver des moyens de les intégrer à la société dominante de façon plus décente, ou du moins selon l'idée qu'ils se faisaient de la décence humaine. Parmi ces groupes progressistes se développa la SAI, composée d'anciens élèves de pensionnats, qui promut les revendications autochtones sur la scène nationale. Les critiques alors formulées sur l'inefficacité des écoles « indiennes » poussèrent le gouvernement à progressivement les abandonner au profit d'écoles publiques, alors relativement bien implantées sur la majorité du territoire. A partir de 1913 au Dakota du Sud, l'école publique devint obligatoire pour tous les élèves autochtones et il était alors question de les immerger complètement dans une culture étrangère. Les enseignements n'étaient plus pensés spécifiquement pour les élèves autochtones, et les possibles ouvertures qui pouvaient s'établir dans les écoles fédérales et missionnaires furent réduites à néant dans les écoles publiques d'État. Les manuels d'histoire de l'époque, très conservateurs, continuaient à véhiculer une image dégradante des Autochtones, glorifiant la colonisation. Loin de les intégrer au programme, comme ils devaient théoriquement être intégrés à la société, la littérature de l'époque s'attela à les invisibiliser, les détribaliser, pour en faire des citoyens étasuniens comme les autres. Néanmoins, le racisme latent qui existait dans la société de l'époque freina quelque peu les ambitions d'intégration du gouvernement, et celui-ci fit marche arrière devant l'échec évident de ses décisions.

Ce constat se retrouva dans la publication du rapport Meriam qui dénonça une succession de politiques désastreuses et recommanda une plus grande prise en compte des voix autochtones dans la conduite de l'enseignement et dans les programmes. Les pensionnats, qui concentraient la grande majorité des critiques, furent progressivement fermés ou réorganisés pour correspondre aux besoins économiques des réserves. Ces établissements furent remplacés par des écoles de jour censées servir d'espace dédié à la communauté pour se rassembler, et certaines écoles inclurent même des cours de « culture indienne ». Néanmoins, tous ces changements, instigués par l'administration Collier, ne représentaient qu'un transfert supplémentaire des savoirs, traditions et structures autochtones : sous une apparente ouverture d'esprit, le gouvernement fédéral et l'administration des écoles conservaient une structure profondément coloniale. En fait, il ne s'agissait pas de renverser les effets néfastes de la colonisation, mais de rendre la transition moins brutale. Dans tous les cas, toute main faussement tendue aux Autochtones à cette époque fut rapidement retirée avec le second conflit mondial, et les politiques fédérales opérèrent un nouveau retour en arrière qui allait rapidement se heurter à la colère montante des peuples autochtones.

Enfin, cette étude m'a permis d'identifier une troisième période, de l'immédiate après-guerre à nos jours, centrée sur le combat pour la réappropriation de l'éducation des Autochtones et la création d'espaces de différence. Dans un premier temps, il a été important de remettre en contexte la montée du militantisme autochtone (incarnée par le mouvement Red Power), directement liée aux mouvements des droits civiques et au contexte mondial de décolonisations. C'est à cette même période que la pression exercée par ces groupes mena à une nouvelle remise en question de l'efficacité des politiques fédérales appliquées aux Autochtones et plus précisément en matière d'éducation. La publication du rapport Kennedy à la fin des années 1960 mit en lumière les manquements du système scolaire et recommanda de transférer l'administration des écoles aux nations autochtones ainsi que la révision des programmes afin d'inclure plus de savoirs autochtones. En parallèle, certaines branches locales de l'American Indian Movement organisèrent leurs propres écoles, les *survival schools*, afin d'expérimenter une éducation entièrement fondée sur les philosophies autochtones.

Ces établissements, ainsi que la pression exercée par le militantisme du Red Power au niveau national et les critiques énoncées dans le rapport Kennedy motivèrent le vote de deux lois au début des années 1970 établissant, entre autres, des écoles communautaires tribales, gérées par des organisations autochtones ou des gouvernements tribaux, selon le principe d'autodétermination des peuples. Néanmoins, au Dakota du Sud, les premières années de ces écoles ne se déroulèrent pas dans les meilleures conditions tant le transfert d'autorité se fit dans un contexte de tensions entre administrations d'État et gouvernements tribaux. De manière générale, cette diversification du paysage éducatif se fit l'écho d'un processus plus large de reconnaissance de la diversité de la société étasunienne dans son ensemble. Ceci se traduisit, entre autres, dans la façon dont la société réenvisagea son histoire, ou ses histoires, en prenant en compte de manière plus systématique les contributions des minorités dans la fabrique de la nation et de son identité. Dans les manuels d'histoire, on remarqua ainsi une augmentation constante des mentions faites aux sujets autochtones et une approche plus nuancée, moins stéréotypée des cultures autochtones.

En effet, la période fut marquée par l'avènement de l'histoire intégrée qui se diffusa peu à peu au sein des écoles. Cependant, une énième vague conservatrice mit à mal cette évolution dans les années 1980 avec la mise en place d'une politique de compétition et de standardisation au sein des écoles publiques qui eut pour effet dévastateur, non plus de diversifier, mais d'uniformiser l'expérience scolaire des enfants du pays, y compris celle des Autochtones. Cette volonté politique émanait du constat alarmant que le niveau scolaire des Étasuniens était en déclin et que cela pouvait avoir un effet négatif pour le pays sur la scène internationale, particulièrement pendant la guerre froide. Ainsi furent mis en place des objectifs scolaires dans chaque État afin de s'assurer d'un niveau minimum et d'une cohérence dans les programmes scolaires, ce qui eut pour effet de mettre à mal les efforts fournis pour intégrer de la diversité dans les écoles à forte population autochtone. Cette tendance, réaffirmée en 2001 avec la réforme de l'éducation de George W. Bush, bloqua les efforts entrepris dans les années 1970, ou du moins rendit la diversification des savoirs à l'école plus difficile en instaurant une telle compétitivité en milieu scolaire. Au Dakota du Sud, ceci eut pour effet de créer des objectifs scolaires

en sciences sociales proposant très sporadiquement des sujets autochtones. De même, cette quête d'uniformité ne permit pas aux enseignants de développer les stratégies nécessaires leur permettant de percevoir d'eux-mêmes la valeur d'une telle histoire pour développer l'esprit critique de leurs élèves. Ceci se traduit par un sentiment d'invisibilité pour les élèves autochtones et leurs communautés, et poussa ainsi certains groupes militants et éducateurs autochtones à trouver des alternatives au système public afin de permettre à cette diversité de s'exprimer. La création de tels espaces de différence leur offrit une chance de transmettre leurs savoirs, et notamment leur histoire, plus librement. Ces espaces furent tant physiques que discursifs, à travers le système scolaire privé ou des tentatives de mise en place de *charter schools*, ou encore la création d'objectifs scolaires et de contenus alternatifs offrant une perspective singulièrement autochtone et localisée. La portée de ces espaces de différence, bien qu'encore limitée, a vocation à se démocratiser à travers l'État, à l'instar du Montana ou du Dakota du Nord. Néanmoins, les pouvoirs en place au Dakota du Sud semblent encore réticents à s'engager sur cette voie et le chemin à parcourir pour réellement se défaire de l'emprise coloniale sur l'éducation des enfants de l'Oceti Sakowin semble encore long et sinueux.

Ainsi, cette thèse m'a permis d'étudier, à l'échelle du Dakota du Sud, les liens entre colonisation, éducation, enseignement de l'histoire, et résistances, en démontrant comment, au fil des années et des politiques successives, les Autochtones ont tenté de résister aux différents processus de colonisation de leurs espaces et de leurs esprits. L'enseignement de l'histoire a servi à renforcer l'effort colonial du gouvernement étasunien sur les Autochtones. L'école, pourtant considérée comme émancipatrice par beaucoup, a majoritairement été envisagée comme un outil pour convertir puis assimiler les populations autochtones à la société dominante de par ses méthodes, sa structure, ses programmes. Dans les faits, du moins au Dakota du Sud, elle a principalement servi à opprimer, détribaliser et démoraliser des générations entières d'Autochtones, à instaurer un climat de méfiance envers la société dominante qui persiste encore aujourd'hui et qui peine à se résorber. Tout au long de cette histoire conflictuelle se sont développés d'une part des institutions et une bureaucratie coloniales fortes destinées à contrôler les nations autochtones, d'autre part un mouvement de résistance multiforme visant à protéger leur

intégrité physique et culturelle. Suivant les périodes et le contexte national, voire international, cette résistance à la colonisation a réussi à obtenir gain de cause auprès d'un gouvernement généralement réticent, souvent sourd, historiquement hostile aux demandes des peuples premiers. A travers cette étude, il a été nécessaire de s'appuyer parfois sur des comparaisons avec d'autres États pour souligner, soit la spécificité du Dakota du Sud (par exemple sur son traitement des contenus alternatifs), soit les correspondances existantes à travers le pays. Il serait intéressant, dans le futur, de mener des comparaisons plus poussées : les conclusions ainsi énoncées auraient-elles été les mêmes dans un État historiquement plus progressiste, comme Washington, la Californie, ou le Minnesota ? La réticence à reconnaître la souveraineté autochtone en matière d'éducation et la tendance à l'invisibilisation des contributions autochtones sont-elles une affaire de politique, ou ancrées dans l'identité coloniale de la nation ? Il serait même possible de transposer cette étude au Canada qui partage une histoire relativement similaire en matière d'éducation des Premières Nations.

Une seconde piste à explorer qui pourrait s'inscrire dans la continuité de cette recherche porterait sur le contexte immédiat et les dernières évolutions en matière de traitement de l'histoire de l'éducation des Autochtones aux États-Unis. Parmi les batailles récentes, on note par exemple la présentation d'un projet de loi pour la création d'une commission vérité et guérison au Sénat le 7 juin 2023 visant à étudier et à documenter « les tentatives de destruction des cultures et langues » autochtones, l'impact du traumatisme historique et intergénérationnel induit par l'expérience éducative, ainsi qu'à établir des espaces propices à l'échange, dans le respect des victimes de « violences physiques, psychologiques et spirituelles » des pensionnats, et à proposer des recommandations pour aider les nations autochtones à guérir de ces expériences traumatiques¹. Cette initiative, portée par la National Native American Boarding School

¹ Dans le texte : « to formally investigate and document the attempted termination of cultures and languages of Indigenous peoples, assimilation practices, and human rights violations that occurred against American Indians, Alaska Natives, and Native Hawaiians through Indian Boarding School Policies in furtherance of the motto to “kill the Indian in him and save the man”; and the impacts and ongoing effects of historical and intergenerational trauma in Native communities, including the effects of the attempted cultural, religious, and linguistic termination of American Indians, Alaska Natives, and Native Hawaiians, resulting from Indian Boarding School Policies; to hold culturally respectful and meaningful public hearings for American

Healing Coalition et inspirée des commissions vérité et réconciliation du Canada et du Maine, survient après la découverte de fosses communes contenant des centaines de corps d'enfants dans plusieurs pensionnats du Canada (par exemple Kamloops Indian Residential School en Colombie britannique) et des États-Unis (un rapport du Département de l'Intérieur de 2022 faisant état de 53 cimetières situés sur les sites des divers pensionnats du pays), scandale ayant ouvert les yeux de la société dominante sur la brutalité de ces écoles. Il serait ainsi intéressant de suivre l'évolution d'une telle initiative, de voir si celle-ci va permettre une prise de conscience nationale et sociétale de l'expérience autochtone aux États-Unis, si les recommandations qui seront émises pourront mener à de réelles politiques ou rétributions, le risque étant que la commission soit envisagée comme la fin d'un processus (comme au Canada) plutôt que le début d'une prise de conscience générale². De même, si prise de conscience il y a, la question se pose de savoir comment ceci pourra se traduire concrètement dans les écoles fréquentées par les Autochtones, au Dakota du Sud comme dans d'autres États, plus ou moins conservateurs, plus ou moins prêts à reconnaître l'histoire douloureuse des relations avec leurs populations autochtones. Une telle commission créera-t-elle un écho suffisant pour changer la façon dont les Étatsuniens envisagent leur histoire et les politiques coloniales de leur pays ? Autant de pistes qui s'ouvrent à l'issue de cette thèse et qui présagent, je l'espère, de nouvelles recherches passionnantes.

Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian survivors, victims, families, communities, organizations, and Tribal leaders to testify, discuss, and add to the documentation of, the impacts of the physical, psychological, and spiritual violence of Indian boarding schools; [...] to further develop recommendations for the Federal Government to acknowledge and heal the historical and intergenerational trauma caused by the Indian Boarding School Policies and other cultural and linguistic termination practices carried out by the Federal Government and State and local governments, including recommendations ». United States Senate, 118th Congress, « S.1723 - Truth and Healing Commission on Indian Boarding School Policies Act » *Congress.gov*, (Washington DC: Library of Congress, 7 juin 2023). <https://www.congress.gov/bill/118th-congress/senate-bill/1723/text>. Consulté le 26 juin 2023.

² Le sujet de la commission du Maine et du projet de commission vérité et guérison à l'échelle nationale est traité dans un chapitre intitulé « Conversation and Reconciliation in the United States », écrit avec Anissa Khamkham et Anne Stefani, dans un ouvrage collectif à paraître.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie alphabétique

Act Compelling the Attendance of Indian Children at Schools when Tuition, Lodging and Board are Furnished at the Expense of the United States, H.B. 136, Session Laws of the State of South Dakota, Tenth Session (1907).

Adams, David Wallace. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875 – 1928*. Lawrence: University Press of Kansas, 1995.

Anchordoqui, Claire. « Tribal Sovereignty and Education in the United States: A Political and Cultural Struggle for Preservation ». *RFEA Revue Française d'Études Américaines*, no. 169 (2021) : 23-35.

---. « Regards croisés d'intellectuels d'lakotas : Charles Alexander Eastman, Luther Standing Bear, et Zitkala-Sa vivent et pensent l'éducation des Autochtones au tournant du XX^e siècle ». *Leaves*, no. 16, Lumières Autochtones : autogouvernance, expressions artistiques, éducation (juillet 2023) : 94-114.

Anderson, Gary Clayton. *Ethnic Cleansing and the Indian: The Crime That Should Haunt America*. Norman: University of Oklahoma Press, 2014.

Anderson, John J. *Popular School History of the United States*. New York: Clark & Maynard, 1881.

« A Relic of the Custer Massacre ». *Daily Press and Dakotian*, 19 octobre 1880.
<https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn91099608/1880-10-19/ed-1/seq-2/#date1=1876&index=7&rows=20&words=Big+Horn+Little&searchType=basic&sequence=0&state=South+Dakota&date2=1890&proxtext=little+big+horn&y=0&x=0&dateFilterType=yearRange&page=1>.

Bailey, Thomas A. *The American Pageant: A History of the Republic*, 2^e édition. Lexington: Heath, 1961.

- . *The American Pageant: A History of the Republic*, 3^e édition. Boston: D.C. Heath and Company, 1966.
- . *The American Pageant: A History of the Republic*, 4^e édition. Boston: D.C. Heath and Company, 1971.
- Bandiera, Oriana, Myra Mohnen, Imran Rasul et Martina Viarengo. « Nation-Building Through Compulsory Schooling During the Age of Mass Migration ». *STICERD, Development Discussion Papers* (2015): 62-109.
- Banks, James A. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform ». *The Multicultural Leader* 1, no. 2 (1988). https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2015/11/Banks_James.pdf.
- . « Multicultural Education: Characteristics and Goals ». Dans *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7^e édition, dirigé par James Banks et Cherry A. McGee Banks. Hoboken: John Wiley and Sons, 2010.
- Barnhart, Don. « The Talley Grows ». Fall Conference of the South Dakota Indian Education Association, 18 octobre 1974, Rapid City, Dakota du Sud.
- Barrett, Carol A. « “Into the Light of Christian Civilization”: St Elizabeth’s Boarding School for Indian Children (1886-1967) ». Thèse de doctorat, University of North Dakota, 2005.
- Bateman, Finona et Lionel Pilkington, dir. *Studies in Settler Colonialism*. London: Palgrave MacMillan, 2011.
- Bayers, Peter L. « From Father to Son: Affirming Lakota Manhood in Luther Standing Bear's *My People the Sioux* ». *Studies in American Indian Literatures* 26, no. 4 (hiver 2014): 19-38.
- Beaulieu, David. « Native American Education Research and Policy Development in an Era of No Child Left Behind: Native Language and Culture During the Administrations of Presidents Clinton and Bush ». *Journal of American Indian Education* 47, no. 1 (2008): 10-45.
- Beaver, R. Pierce. « The Churches and President Grant’s Peace Policy ». *Journal of Church and State* 4, no. 2 (1962): 174-190.
- Bedford, Henry F. et Trevor Colbourn. *The Americans: A Brief History*, 2^e édition. New York: Harcourt, 1976.
- Beeson, John. *A Plea for the Indians; with Facts and Features of the Late War in Oregon*. New York, 1857.
- Béghain, Véronique et Lionel Larré. *La fabrique du sauvage dans la culture nord-*

- américaine*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux 3, 2009.
- Bilingual Education Act of 1968*, Pub. L. 90-247, 81 Stat. 816 (1968).
- Black Bear, Tillie. *AIRP2150*. Entretien avec Don Doll, South Dakota Oral History Center, 24 juillet 1991. Audio
- Bonnechère, Pierre. *Profession historien*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2008.
- Bordeaux, Mark. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 17 septembre 2019. Audio.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.
- Bradford, William. *Bradford's History of 'Plimoth Plantation*. The Project Gutenberg, 2019 [1651]. Ebook.
- Brinkley, Alan. *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*, 6^e édition. New York: McGraw Hill, 2010.
- Brouillette, Liane. *Charter Schools: Lessons in School Reform*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Brown, Dee. *Enterre mon cœur à Wounded Knee : une histoire américaine (1860-1890)*. Paris : Albin Michel, 2009.
- Brown, Estelle Aubrey. *Stubborn Fool: A Narrative*. Caldwell: The Caxton Printers, 1952.
- Brown, Joseph Epes. *The Sacred Pipe: Black Elk's Account of the Seven Rites of the Oglala Sioux*. Norman: University of Oklahoma Press, 1989.
- Burt, Ryan E. « 'Sioux Yells' in the Dawes Era: Lakota 'Indian Play,' the Wild West, and the Literatures of Luther Standing Bear ». *America Quarterly* 62, no. 3, *Alternative Contact: Indigeneity, Globalism, and American Studies* (2010): 617-637.
- Caldwell, Wilber W. *American Narcissism: The Myth of National Superiority*. New York: Algora Publishing, 2006.
- California Department of Education. *History-Social Science Content Standards for California Public Schools*. Sacramento: California Department of Education, 2000.
- Carr, Edward H. *What Is History ?* Londres : Vintage, 1967. Ebook.

- Carroll, James T. « Americanization or Indoctrination: Catholic Indian Boarding Schools, 1874-1926 ». Thèse de doctorat, University of Notre Dame, Indiana, 1997.
- Castle, Elizabeth, et Christina D. King. *Warrior Women*. Los Angeles: GOOD DOCS, 2018.
- Castagno, Angelina E. et Bryan McKinley Jones Brayboy. « Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature ». *Review of Educational Research* 78, no. 4 (décembre 2008): 941-993.
- Caton, W. E. *8th Annual Report of the Superintendent of Public Instruction, Dakota Territory*. Elk Point: C. F. Mallahan, Printer, Courier Office, 1877.
- Cavender, Jayette. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 22 novembre 2021.
- Child, Lydia Maria. *An Appeal for the Indians*. New York: William P. Tomlinson, 1868.
- Clark, Ann. *Singing Sioux Cowboy, A Reader*. Indian Life Series. Lawrence: Haskell Institute Printing Department, 1947.
 ---. *The Hen of Wahpeton – Unjincila wahpetun etanhan kin he*. Indian Life Series. Lawrence: Haskell Institute Printing Department, 1943.
- Claus, Daniel. *A Primer, for the Use of the Mohawk Children, to Acquire the Spelling and Reading of Their Own, as Well as to Get Acquainted With the English, Tongue*. London: C. Duckton, 1786.
- Clemmons, Linda M. *Conflicted Missions*. St Paul: Minnesota Historical Society Press, 2014.
 ---. « We are writing this letter seeking your help ». *Western Historical Quarterly* 47, no. 2 (2016): 183-209.
- Clow, Richmond L. « The Whetstone Indian Agency, 1868-1872 ». *South Dakota State Historical Society*, 291-308. Pierre: South Dakota State Historical Press, 1977.
- Coffin, Charles Carleton. *The Boys of '76*. New York: Harper and Brothers, 1876.
- Coleman, Louis. *Cyrus Byington: Missionary and Choctaw Linguist*. Choctaw Nation Education Special Projects, 2018.
- Commonwealth of Massachusetts, Department of Education. « The Development of Education in Massachusetts, 1630-1930 ». *Selections from Archives and Special Collections*, Bridgewater State University, 1930.
<http://vc.bridgew.edu/selections/5>.

- Connecticut State Department of Education. *Connecticut Elementary and Secondary Social Studies Frameworks*. Hartford: Connecticut state Department of Education, 2015.
- Converse, John W. « The Indian's Capacity to Advance ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (January-March 1915): 16-17.
- Corkin, Stanley. *Cowboys as Cold Warriors: The Western and U.S. History*. Philadelphia: Temple University Press, 2004.
- Coste, Françoise. *Reagan*. Paris : Perrin, 2015.
- Cournoyer, Steven. *AIRP486*. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, 1974. Audio.
- Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Random House, 1961.
- Critchlow, Donald T. « Lewis Meriam, Expertise, and Indian Reform ». *The Historian* 43, no. 3 (mai 1981): 325-344.
- Crow Dog Mary et Richard Erdoes. *Lakota Woman*. New York: Harper Perennial, 1991.
- Curren, Randall, dir. *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.
- Curry, Juanita. *AIRP477*. Entretien avec Shirley Hagen, South Dakota Oral History Center, 1970. Audio.
- Curti, Merle. *The Social Ideas of American Educators, with New Chapter on the Last Twenty-Five Years*. Paterson: Pageant Books, Inc., 1959.
- Dallek, Robert, Jesus Garcia, Donna M. Ogle, C. Frederick Risinger. *American History*. Boston: McDougal Littell, 2008.
- Davis, John Benjamin. « Public Education among the Cherokee Indians ». *Peabody Journal of Education* 7, no. 3 (novembre 1929): 168-173.
- Davis, Julie L. *Survival Schools: The American Indian Movement and Community Education in the Twin Cities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013. Ebook.
- Dawes Severalty Act of 1887*, Pub. L. 49-105, 24 Stat. 388 (1887).

- DeBray-Pelot, Elizabeth et Patrick McGuinn. « The New Politics of Education: Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era ». *Educational Policy* 23, no. 1 (Janvier 2009): 15-42.
- « Declaration of Indian Purpose. The Voice of the American Indian ». *Proceedings of American Indian Chicago Conference*. Chicago: University of Chicago, 1961.
- De Cora, Angel. « Native Indian Art ». *Southern Workman* (octobre 1907): 527-528.
- Dejong, David H. *Promises of the Past: A History of Indian Education in the United States*. Golden: North American Press, 1993.
- Deloria, Barbara, Kristen Foehner, et Sam Scinta, dir. *Spirit and Reason: The Vine Deloria, Jr., Reader*. Golden: Fulcrum Publishing, 1999. Ebook.
- Deloria, Vine Jr. *Behind the Trail of Broken Treaties: An Indian Declaration of Independence*. New York: Delacorte Press, 1974.
- . *Custer Died for Your Sins*. Norman: University of Oklahoma Press, 1988 [1969].
- . *Power and Place: Indian Education in America*. Wheat Ridge: Pulcrum Publishing, 2001.
- Descola, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard, 2005.
- De Smet, Pierre-Jean. *Life, Letters and Travels of Father Pierre-Jean De Smet, S.J. 1801-1873*. New York: Francis P. Harper, 1905.
- Dippie, Brian W. *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy*. Middletown: Wesleyan University Press, 1982.
- Du Bois, W. E. B. « The Talented Tenth ». Dans *The Negro Problem*, dirigé par Booker T. Washington. New York: Start Publishing LLC, 2012 [1903]. Kindle.
- Eagle Bull, Donna. *AIRPI1416*. Entretien avec Robert Galler, South Dakota Oral History Center, 1994. Audio.
- Eastman, Charles. *From the Deep Woods to Civilization*. Boston: Little, Brown, and Company, 1916.
- . *Indian Boyhood*. Digireads.com, 2004 [1902]. Ebook.
- . *The Soul of the Indian*, Gutenberg Ebook, 2008 [1911]. Ebook.
- . « The Indians' Gift to the Nation ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (1915): 19.
- . *The Indian Today: The Past and Future of the Red American*. Gutenberg Ebook, 2008 [1915]. Ebook.

- Elementary and Secondary Education Assistance Act of 1965*, Pub. L. 89-10, 79 Stat. 27 (1965).
- Elliot, Mark et Melissa Dirr. *Schools in South Dakota: An Educational Development*. Pierre: South Dakota State Historic Preservation Office, 1998.
- Enabling Act of 1889*, 25 Stat. 676 (1889).
- Engs, Robert Francis. *Educating the Disfranchised and Disinherited: Samuel Chapman Armstrong and Hampton Institute, 1839–1893*. Knoxville: University of Tennessee Press, 1999.
- Equal Educational Opportunities Act of 1974*, 20 USC Sec. 1701-1758 (1974).
- Executive Committee of the Indian Rights Association, *Address to the Public of the Lake Mohonk Conference held at Lake Mohonk, N.Y., 1883*. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31175035167033&view=1up&seq=20&skin=2021>.
- Fear-Segal, Jacqueline. *White Man's Club: Schools, Race, and the Struggle of Indian Acculturation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2007.
- Fiske, John. *A History of the United States for Schools*. Cambridge: Houghton, Mifflin & Co, 1899.
- Fitzgerald, Frances. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. New York: Vintage Books, 1980.
- Fixico, Donald L. *Termination and Relocation: Federal Indian Policy 1945-1960*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1990.
- Foner, Eric. *Give Me Liberty!*, 6^e édition. New York: W. W. Norton Co, 2019.
---. *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863–1877*. New York: Harper & Row, 1988.
- Franklin, Benjamin. *The Autobiography of Benjamin Franklin*. Gutenberg's Project, 2006 [1791]. Ebook.
- Furnish, Patricia Lee. « “Aboriginally yours”: The Society of American Indians and US Citizenship, 1890-1924 ». Thèse de doctorat, University of Oklahoma, 2005.
- Gallagher, Aileen. *The Muckrakers, American Journalism During the Age of Reform*. New York: The Rosen Publishing Group, 2006.
- Galler, Robert. « Tribal Decision-Making and Intercultural Relations: Crow Creek

- Agency, 1863-1885 ». *Indigenous Nations Studies Journal* 3, no. 1 (Printemps 2002): 95-112.
- Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Goldfield, David *et al.* *American Journey: A History of the United States*, 6e ed. New York: Pearson, 2010.
- Goodale Eastman, Elaine. *The Senator and the School House*. Philadelphia: Indian Rights Association, 1886.
- Goulette, Emma Johnson. « Common School Education for the Indian Child ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 3 (juillet-septembre 1913): 300-304.
- Graber, Kay, dir. *Sister to the Sioux: The Memoirs of Elaine Goodale Eastman, 1885-91*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004 [1978].
- Gramm-Rudman-Hollings Deficit Reduction Act of 1985*, Pub. L. 99-177, 99 Stat. 1037 (1985).
- Greene, Candace S. et Russell Thornton. *The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian*. Washington D.C.: Smithsonian Institution, 2007.
- Grainger, Brett. *Church in the Wild: Evangelicals in Antebellum America*. Cambridge: Harvard University Press, 2019.
- Grinde, Donald A. Jr. « Taking the Indian Out of the Indian: U.S. Policies of Ethnocide through Education ». *Wicazo Sa Review* 19, no. 2, Colonization/Decolonization I (2004): 25-32.
- Gulliford, Andrew. *America's Country Schools*. Niwot: University Press of Colorado, 1996.
- Hafen, P. Jane. « 'Help Indians Help Themselves' »: Gertrude Bonnin, the SAI, and the NCAI ». *American Indian Quarterly* 37, no. 3, The Society of American Indians and Its Legacies: A Special Combined Issue of *SAIL* and *AIQ* (été 2013): 199-218. ---. *Dreams and Thunder: Stories, Poems, and the Sun Dance Opera*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2001.
- Hagan, William T. *The Indian Rights Association: The Herbert Welsh Years, 1882-1904*. Tucson: University of Arizona Press, 1985.
- Haines, Herbert H. « Black Radicalism and the Funding of Civil Rights: 1957-1970 ».

- Social Problems* 32, no. 1 (octobre 1984): 31-43
- Hale, Jon N. *The Freedom Schools: Student Activists in the Mississippi Civil Rights Movement*. New York: Columbia University Press, 2016.
- Hämäläinen, Pekka. *Lakota America: A New History of Indigenous Power*. New Haven: Yale University Press, 2019.
- Hammer, Kenneth M. « Come to God's Country: Promotional Efforts in Dakota Territory, 1861-1889 ». *South Dakota History* 10, no. 4 (1980): 291-309.
- Hammond, Zaretta. *Culturally Responsive Teaching and the Brain*. Thousand Oaks: Corwin, 2015.
- Hawthorne, Nathaniel. *True Stories from History and Biography*. Boston: Ticknor, Reed, and Fields, 1850.
- Henning, Margherita M. « Excellence and Equality in American Education ». *ETC: A Review of General Semantics* 26, no. 4 (décembre 1969): 447-456.
- Heppler, Jason. *Framing Red Power: Newspapers, The Trail of Broken Treaties and the Politics of Media*. Lincoln: University of Nebraska, 2009.
- Herodote et Philippe E. Legrand. *Histoires : Livre I Clío*. Paris : Les Belles Lettres, 1946.
- Hixson, Walter L. *American Settler Colonialism: A History*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- Holland, Debra. « St. Francis School is significant part of Lakota life ». *Rapid City Journal*, Dimanche 29 juin 1986. https://www.newspapers.com/image/351967683/?clipping_id=81211395&fcfToken=eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJmcmVILXZpZXctaWQiOiM1MTk2NzY4MywiaWF0IjoxNjgxMzgwNTQ4LCJleHAiOiJlE2ODE0NjY5NDh9.5PcDKOR1c46cUHhRSFff27YKtmudxfIOmpsAXhzubzE.
- Holm, Tom. *The Great Confusion in Indian Affairs: Native Americans and Whites in the Progressive Era*. Austin: University of Texas Press, 2005.
- Homestead Act of 1862*, Pub. L. 37-64 (1862).
- Hoover, Herbert T. « The Sioux Agreement of 1889 and its Aftermath ». *South Dakota History* (1989): 56-94.
- Hoover, Herbert T. et Joseph H. Cash. *To Be An Indian: An Oral History*. St Paul: Minnesota Historical Society Press, 1995 [1971].

- Horsman, Reginald. « Scientific Racism and the American Indian in the Mid-Nineteenth Century ». *American Quarterly* 27, no. 2 (mai 1975): 152-168.
- Hyde, George. *Spotted Tail's Folks*. Norman: University Press of Oklahoma, 1979.
- Idaho State Department of Education. *Idaho Content Standards: Social Studies*. Boise: Idaho State Department of Education, 2016.
- Indian Citizenship Act of 1924*, Pub. L. 68-175, 43 Stat. 253 (1924).
- Indian Education Act of 1972*, Title IV, Pub. L. 92-318 (1972).
- Indian Education for All*, House Bill 528, MCA 20-1-501 (1999).
- Indian Reorganization Act of 1934*, Pub. L. 73-383, 48 Stat. 984 (1934).
- Indian Self-Determination and Education Assistance Act of 1975*, Pub. L. 93-638, 88 Stat. 2203 (1975).
- Institute for Government Research, *The Problem of Indian Administration*. Baltimore: The John Hopkins Press, 1928.
- Johnson-O'Malley Act of 1934*, Pub. L. 167, ch. 147, 48 Stat. 596 (1934).
- Johnson, Troy. « The Occupation of Alcatraz Island: Roots of American Indian Activism ». *Wicazo Sa Review* 10, no. 2 (1994): 63–79.
- Johnston, Alexander. *History of the United States*. New York: Henry Holt & Co, 1885.
- Johonnot, James. *Stories of Our Country*. New York: American Book Company, 1887.
- Josephy, Alvin M. Jr, Joane Nagel, Troy Johnson, dir. *Red Power: The American Indians' Fight for Freedom*, 2^e édition. Lincoln: University of Nebraska Press, 1999.
- Jourdain, Anne, et Sidonie Naulin, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». *Idées économiques et sociales* 4, no. 166 (2011). <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>.
- Joy, Natalie. « The Indian's Cause ». *Journal of the Civil War Era* 8, no. 2, The Future of Abolition Studies: A SPECIAL ISSUE (2018): 215-242.
- Juneau, Denise, et Mandy Smoker Broaddus. « And Still the Waters Flow: The Legacy of Indian Education in Montana ». *Phi Delta Kappan* 88, no. 3 (Nov. 2006): 193-197.

- Kaestle, Carl F. *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang, 1983.
- Kennedy, David M., Lizabeth Cohen et Thomas A. Bailey. *The American Pageant*, 14^e édition. Boston: Wadsworth, 2008.
- Kirkie, Richard. *AIRP2097*. Entretien avec Joseph Kafka, South Dakota Oral History Center, 2003. Audio.
- Klatch, Rebecca E. *A Generation Divided: The New Left, the New Right, and the 1960s*. Berkeley: University of California Press, 1999.
- Klug Beverly J. et Patricia T. Whitfield. *Widening the Circle: Culturally Relevant Pedagogy for American Indian Children*. New York: Routledge, 2003.
- Knowles, F. E. et Lavonna L. Lovern. *A Critical Pedagogy for Native American Education Policy*. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- Knowlton, Daniel C. et Mary Harden. *Since We Became a Nation*. Woodstock: American Book Co, 1934.
- Kohl, Herbert R. *The Open Classroom: A Practical Guide to A New Way of Teaching*. London: Methuen Young Books, 1970.
- Kontos, Peter G. *The United States, Past and Present*. New York: Cambridge Book Co, 1975.
- Kotlowski, Dean J. « Alcatraz, Wounded Knee, and beyond: The Nixon and Ford Administrations Respond to Native American Protest ». *Pacific Historical Review* 72, no. 2 (2003): 201–227.
- Kraus, Michael et Davis D. Joyce. *The Writing of American History*. Norman: University of Oklahoma Press, 1990.
- Kraushaar, R. W. « The Problem of Educating the Sioux Indians of South Dakota ». Dans *State of South Dakota, Twenty-Second Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1932—June 30, 1934*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1934.
- Kreis, Markus. *Lakotas, Black Robes, and Holy Women: German Reports from the Indian Missions in South Dakota, 1886-1900*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2007.
- Krupat, Arnold. *Native American Autobiography: An Anthology*. Madison: University of

- Wisconsin Press, 1994.
- Ladson-Billings, Gloria. « Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy ». *American Research Journal* 32, no. 3 (1995): 435-491.
- Lancaster, Joseph. *Improvements in Education*. London: Darton and Harvey, 1805.
- Landrum, Cynthia Leanne. *The Dakota Sioux Experience at Flandreau and Pipestone Indian Schools*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.
- Larré, Lionel. *Autobiographie amérindienne : pouvoir et résistance de l'écriture de soi*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2009.
- . *Histoire de la nation cherokee*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.
- . « Les Amérindiens de l'ère progressiste à la reconquête de leur souveraineté intellectuelle ». *IdeAs* 16, Les marges créatrices : intellectuel.le.s afro-descendant.e.s et indigènes aux Amériques, XIX-XX^e siècle (2020), <https://journals.openedition.org/ideas/9026?lang=en>.
- Larson, Shannon. « 'We came here and created a blank slate.' Rick Santorum, CNN under fire following commentator's dismissal of Native American culture ». *The Boston Globe*, 27 avril 2021. <https://www.bostonglobe.com/2021/04/27/nation/we-came-here-created-blank-slate-rick-santorum-cnn-under-fire-following-commentators-dismissal-native-american-culture/>
- LeBeaux, Isabella. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 15 novembre 2021. Audio.
- Lee, R. Alton. « New Dealers, Fair Dealers, Misdealers, Hiss Dealers: Karl Mundt and the Internal Security Act of 1950 ». *South Dakota History* 10 (automne 1980): 277-290.
- . « McCarthyism at the University of South Dakota ». *South Dakota History* 19, no. 3 (automne 1989): 421-438.
- Leforestier, Charlotte. « L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative ». Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne, 2012.
- Le Puloch, Marine et Céline Planchou. « Introduction », *Revue Française d'Études Américaines*, no. 144, Les nations de l'intérieur/The Nations Within (3^e trimestre 2015) : 14-23.
- Leupp, Francis E. *The Indian and His Problem*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910.
- Lewandowski, Tadeusz. *Red Bird, Red Power: The Life and Legacy of Zitkala-Sa*.

- Norman: University of Oklahoma Press, 2016. Ebook.
 ---. *Zitkála-Šá: Letters, Speeches, and Unpublished Writings, 1898–1929*. Leiden/Boston: Brill, 2018.
- Lewis, Bonnie Sue. *Creating Christian Indians: Native Clergy in the Presbyterian Church*. Norman: University of Oklahoma Press, 2003.
- Lomawaima, K. Tsianina et Teresa L. McCarty. « When Tribal Sovereignty Challenges Democracy: American Indian Education and the Democratic Ideal ». *American Educational Research Journal* 39, no. 2, Education and Democracy (2002): 279-305.
 ---. *To Remain An Indian Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York: Teachers College Press, 2006.
- Ludeman, Walter. « Studies in the History of Public Education in South Dakota ». *South Dakota Historical Collections* 12 (1924): 375-502.
- Mackey, Hollie J. « The ESSA in Indian Country: Problematizing Self-Determination Through the Relationships Between Federal, State, and Tribal Governments ». *Education Administration Quarterly* 53, no. 5 (2017): 782-808.
- Maddox, Lucy. *Citizen Indians: Native American Intellectuals, Race, and Reform*. Ithaca: Cornell University Press, 2005.
- Madgic, Robert F. *The American Experience*, 2^e édition. Boston: Addison-Wesley Publishing Co, 1975.
- Marken, Jack W. et Charles L. Woodard, directeurs. *Shaping Survival: Essays by Four American Indian Tribal Women*. Lanham: The Scarecrow Press, 2001.
- Marshall III, Joseph M. *Crazy Horse Weeps: The Challenge of Being Lakota in White America*. Golden: Fulcrum Publishing, 2019.
- Matzen, Morgan. « South Dakota DOE Removed Indigenous Topics from Social Studies Standards Before Final Draft ». *Sioux Falls Argus Leader*, 8 octobre 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/08/10/departement-education-standards-draft-removes-native-american-topics-lakota-nakota-oceti-sakowin/5540521001/>.
 ---. « Superintendents Join Call Against South Dakota’s Proposed Social Studies Standards ». *Sioux Falls Argus Leader*, 11 avril 2023. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2023/04/11/south-dakota-social-studies-standards-opposed-by-superintendent-group/70104928007/>.
 ---. « Which education bills received a passing grade from lawmakers this session? ». *Sioux Falls Argus Leader*, 16 mars 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/03/16/which-education->

[related-bills-received-passing-grade-lawmakers-bills-k-12-indigenous-cirriculum/6937063002/](https://doi.org/10.1080/00141801.2019.1630002).

- McGaa Stinson, Mildred. *AIRP009*. Entretien avec Edward McGaa, South Dakota Oral History Center, 1968. Audio.
- McKinley Jones Brayboy, Bryan. « Toward a Tribal Critical Race Theory in Education ». *The Urban Review* 37, no. 5 (December 2005): 425-446.
- McKinley Jones Brayboy, Bryan, et Margaret J. Maaka. « K–12 Achievement for Indigenous Students ». *Journal of American Indian Education* 54, no. 1 (printemps 2015): 63-98.
- McLaughlin, Andrew et Claude Halstead Van Tyne. *A History of the United States for Schools*. Chicago: D. Appleton & Co, 1919.
- McMaster, John Bach. *McMaster's Primary History of the United States*. New York: American Book Co, 1901.
- Means, Russell et Marvin J. Wolf. *Where White Men Fear to Tread*. New York: St Martin's Press, 1995.
- Medicine, Bea. *Learning to be an Anthropologist and Remaining Native: Selected Writings*. Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- Miles, Nelson A. « The Indian Problem ». *The North American Review* 258, no. 4, Special Heritage Issue: The Indian Question 1823-1973 (hiver 1973): 40-44.
- Miroux, Franck. « Les pensionnats indiens du Canada et le rétablissement d'une indianité volée : de l'historiographie au récit de fiction ». Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, 2022.
- Misiarz, Radoslaw. « The Society of American Indians and the "Indian question," 1911-1923 ». *Bialostockie Teki Historyczne*, no. 14 (2016): 91-109.
- Montgomery, D. H. *Beginner's American History*. Boston: Ginn & Company, 1893. Ebook.
- Moreau, Joseph. *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.
- Morgan, Lewis Henry. *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Calcutta: Bharti Library, 1944 [1877].

- Munslow, Alan. *Deconstructing History*. Londres: Routledge, 1997.
- Nash, Roderick F. *Wilderness and the American Mind*. New Haven: Yale University Press, 2001.
- National Advisory Council on Indian Education. « The Indian Education Act: A Decade of Indian and Alaska Native Pride and Increasing Strides toward Educational Equity thru Parental Involvement ». *The Ninth Annual Report to the Congress of the United States*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1983.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative of Educational Reform*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, 1983. http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.
- National Congress of American Indians. « NCAI President Fawn Sharp's Statement re: Rick Santorum Comments to Young American Foundation ». 26 avril 2021. <https://www.ncai.org/news/articles/2021/04/26/ncai-president-fawn-sharp-s-statement-re-rick-santorum-comments-to-young-american-foundation>.
- . « National Native Organizations Respond to South Dakota Revisions to K-12 Social Studies Standards ». 26 avril 2023. <https://www.ncai.org/news/articles/2023/04/26/national-native-organizations-respond-to-south-dakota-revisions-to-k-12-social-studies-standards>.
- National Education Association. *South Dakota: A Statewide Study of Public School Finance and Conditions in the Schools*. Washington D.C.: National Education Association, 1968.
- National Indian Education Association. *Sovereignty in Education: Creating Culturally-Based Charter Schools in Native Communities*. 2018. <https://www.niea.org/charter-school-framework>.
- Native American Languages Act of 1990*, Pub. L. 101-477, 104 Stat. 1152 (1990).
- Nayar, Pramod K. *The Postcolonial Studies Dictionary*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.
- Neihardt, John G. *Black Elk Speaks*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2014 [1932]. Ebook.
- Nelson, Jack, et Gene Roberts. *The Censors and the Schools*. Westport: Praeger, 1977.
- Neville, Alan L., et Alyssa Kaye Anderson. « The Diminishment of the Great Sioux Reservation: Treaties, Tricks, and Time ». *Great Plains Quarterly*, no. 33 (2013): 237-251.

- Nisbet, Robert. *History of the Idea of Progress*. New York: Basic Books, 1980.
- Nixon, Richard M. « Special Message to the Congress on Indian Affairs on July 8, 1970 ». *The American Presidency Project*. <https://www.presidency.ucsb.edu/node/240040>.
- No Child Left Behind Act of 2001*, Pub. L. 107-110, 115 Stat. 1425 (2001).
- Novak, Steven J. « The Real Takeover of the BIA: The Preferential Hiring of Indians ». *The Journal of Economic History* 50, no. 3 (1990): 639-654.
- Oman, Kerry R. « The Beginning of the End: The Indian Peace Commission of 1867-1868 ». *Great Plains Quarterly* 22 (hiver 2002): 35-51.
- O’Neil Spady, James. *Education and the Racial Dynamics of Settler Colonialism in Early America: Georgia and South Carolina, ca. 1700-ca. 1820*. New York: Routledge, 2020.
- Oskison, John Milton et Lionel Larré, directeur. *Tales of the Old Indian Territory and Essays on the Indian Condition*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2012.
- O’Sullivan, John L. « The Great Nation of Futurity ». *The United States Democratic Review* 6, no. 23 (1839): 426-430.
- Ostler, Jeffrey. *Surviving Genocide: Native Nations and the United States from the American Revolution to Bleeding Kansas*. New Haven: Yale University Press, 2019.
- . *The Plains Sioux and U.S. Colonialism from Lewis and Clark to Wounded Knee*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- Otis, Elwell S. *The Indian Question*. New York: Sheldon and Company, 1878.
- Park, Robert E. et Ernest W. Burgess. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1921.
- Parker, Arthur C. « Problems of Race Assimilation in America ». *The American Indian Magazine* 4, no. 4 (October-December 1916): 285-304.
- Parker, Francis W. *Talks on Pedagogics*. Chicago: E. L. Kellogg & Co, 1894.
- Parkman, Francis. *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War After the Conquest of Canada*. Gutenberg, 2012 [1851]. Ebook.
- Peyer, Bernd C. *The Tutor'd Mind: Indian Missionary-Writers in Antebellum America*.

- Amherst: University of Massachusetts Press, 1997.
- Posthumus, David. *All My Relatives: Exploring Lakota Ontology, Belief, and Ritual*. Lincoln: University of Nebraska, 2018.
- Powell, J. W. « From Savagery to Barbarism. Annual Address of the President, J.W. Powell, Delivered February 3, 1885 ». *Transactions of the Anthropological Society of Washington* 3 (6 nov. 1883 – 19 mai 1885): 173-196.
- Pratt, Richard Henry. *Battlefield and Classroom: Four Decades with the American Indian, 1867-1904*. Norman: University of Oklahoma Press, 2003.
 ---. « The Advantages of Mingling Indians with Whites ». Dans *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the Nineteenth Annual Session held in Denver, Col., June 23-29, 1892*, 260-271. Boston: Press of Geo. H. Ellis Co., 1892.
- Provenzo Jr, Eugene F. et Gary N. McCloskey. « Catholic and Federal Indian Education in the Late 19th Century: Opposed Colonial Models ». *Journal of American Indian Education* 21, no. 1 (1981): 10-18.
- Prucha, Francis Paul. *American Indian Policy in Crisis: Christian Reformers and the Indian 1865-1900*. Norman: University of Oklahoma Press, 1976. Ebook.
 ---. *The Great Father: The United States Government and the American Indian*. Lincoln: University of Nebraska, 1984.
- Pulliam, John D. et James J. Van Patten. *History of Education in America*, 7^e édition. New York: Prentice-Hall Inc, 1999.
- Quackenbos, G. P. *Elementary History of the United States*. New York: D. Appleton & Co, 1870.
- Quijada Cerecer, Patricia D. « The Policing of Native Bodies and Minds: Perspectives on Schooling from American Indian Youth ». *American Journal of Education* 119, no. 4 (août 2013): 581-616.
- Rasmussen, Jane Torness, et John S. Rasmussen, dir. « *Dear Unforgettable Brother* », *The Stavig Letters from Norway and America, 1881-1937*. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2013.
- « Ratified treaty no. 339, Documents relating to the negotiation of the treaty of October 10, 1865, with the Miniconjou band of Sioux Indians ». Washington D.C.: National Archives, 1865.
<https://digital.library.wisc.edu/1711.dl/WPGFPZ7UNFGFO8U>.
- « Ratified treaty no. 340, Documents relating to the negotiation of the treaty of October

14, 1865, with the Lower Brule band of Sioux Indians ». Washington D.C.: National Archives, October 14, 1865.
<http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.IT1865no340>.

- Ravitch, Diane. *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon and Schuster, 2000.
- . *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Perseus Books Group, 2010. Ebook.
- . *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack: The Schools*. New York: Basic Books, 1978.
- Ravitch, Diane, et Chester E. Finn Jr. *What Do Our 17-year-olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature*. New York: Harper and Row, 1987.
- Red Shirt, Delphine. *George Sword's Warrior Narratives: Compositional Processes in Lakota Oral Tradition*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2016.
- Reel, Estelle. *Course of Study for the Indian Schools of the United States*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1901.
- Reese, William J. *History, Education, and the Schools*. New York : Palgrave Macmillan, 2007.
- Reese, William J. et John L. Rury, dir. *Rethinking the History of American Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- « REVIEW: Little Eagle. A Story of Indian Life by Therese O. Deming, Edwin W. Deming and Milo B. Hillegas ». *The Journal of Education* 113, no. 19 (mars 1931): 282.
- Reyhner, Jon et Jeanne Eder. *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press, 2017.
- Rice, Stephen P. *Minding the Machine: Languages of Class in Early Industrial America*. Berkeley: University of California Press, 2004.
- Riney, Scott. *The Rapid City Indian School, 1898-1933*. Norman: University of Oklahoma Press, 1999.
- Riggs, Stephen R. *Mary and I: Forty Years with the Sioux*. Chicago: W. G. Holmes, 1880.
- . « "The Dakota Language", Address at the Minnesota Historical Society, 1850 », *Collections of the Minnesota Historical Society, vol. 1*. St Paul: Minnesota Historical Society, 1872.

- . *Model First Reader-Wayawa Tokaheya*. Chicago: Geo Sherwood and Co., 1873.
- . *Tah-Koo Wah-Kan: or, The Gospel Among the Dakotas*. Boston, 1869.
- Riggs, Thomas L. *Sunset to Sunset: A Lifetime with My Brothers, the Dakotas*. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 1997.
- Rockboy, Joe. AIRP047. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, février 1975. Audio.
- Rosier, Paul C. « They Are Ancestral Homelands: Race, Place, and Politics in Cold War Native America, 1945-1961 ». *The Journal of American History* 92, no. 4 (mars 2006): 1300-1326.
- Ruml, Mark. « Mitákuye Owás'į (All My Relatives): Dakota Wiconi (Way of Life) and Wicozani Waste (Well-Being) ». *Aboriginal Policy Research Consortium International* (2010): 187-202.
- Sabzalian, Leilani. *Indigenous Children's Survivance in Public Schools*. New York: Routledge, 2019.
- Samuel, Lawrence R. *Remembering America: How We Have Told Our Past*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2015. Kindle.
- Santorum, Rick. « The Fight for Religious Freedom ». Young America's Foundation, filmé le 24 avril 2021, captation vidéo du discours, 1:08:15. https://www.youtube.com/watch?v=O7_OyMkYkkY.
- Schell, Herbert S. et John E. Miller. *History of South Dakota*, 4^e édition. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2004.
- Schneider, William. *So They Understand: Cultural Issues in Oral History*. Logan: Utah State University Press, 2002.
- Schwarz, Henry et Sangeeta Ray, dir. *A Companion to Postcolonial Studies*. Malden: Blackwell Publishers, 2000.
- Scudder, Horace E. *Short History of the United States*. New York: Sheldon and Company, 1890.
- Serres, Michel. *Biogée*. Paris : Le Pommier, 2010.
- Shames, Stephen, et Bobby Seale, dir. *Power to the People: The World of the Black Panthers*. New York: Abrams, 2016.

- Shapiro, Eliza. « 'I Love My Skin!' Why Black Parents Are Turning to Afrocentric Schools ». *The New York Times*, 8 janvier 2019. <https://www.nytimes.com/2019/01/08/nyregion/afrocentric-schools-segregation-brooklyn.html>.
- Sleepingbear, Paul. « Should the Indian Have a High Education? ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 2 (avril-juin 1913): 289-291.
- Slotkin, Richard. *Gunfighter Nation: The Myth of the Frontier in Twentieth Century America*. New York: Atheneum, 1992.
- Snyder, Thomas D., Cristobal de Brey et Sally A. Dillow. *Digest of Education Statistics 2018*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, 2018.
- South Dakota Department of Education. *Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards*. Pierre: Department of Education and Cultural Affairs, 2018.
- . *Oceti Sakowin Essential Understandings Standards Needs Assessment*. <https://boardsandcommissions.sd.gov/bcuploads/OSEU-%20Standards%20Needs%20Assessment.pdf>.
- . *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education and Cultural Affairs, 1999.
- . *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2015.
- . *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2021.
- . *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2023.
- . « State Report Card 2021-2022 ». <https://sdschools.sd.gov/Studio/asp/Main.aspx>.
- Spotted Eagle, Faith. *AIRPMS813*. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, 1972. Audio.
- Standing Bear, Luther. *Land of the Spotted Eagle*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2006 [1933].
- . *My Indian Boyhood*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1988 [1931].
- . *My People the Sioux*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1975 [1928].
- State of South Dakota. *American History: Course of Study for South Dakota High Schools*. Pierre: Department of Public Instruction, 1947.
- . *First Annual Report of the Superintendent of Public Instruction*. Pierre: Pierre Journal, Printers and Binders, 1890.
- . *First Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, 1892*. Pierre: Carter Publishing Co, 1892.

- . *Twelfth Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1912—June 30, 1914*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1914.
- . *27th Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1943-June 30, 1944*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1944.
- Stein, Felix, dir. *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Steiner, Stan. *The New Indians*. New York: Dell Publishing Company, 1968.
- Stephanson, Anders. *Manifest Destiny: American Expansion and the Empire of Right*. New York: Hill and Wang, 1996.
- St Pierre, Mark. *Madonna Swan, A Lakota Woman's Story*. Norman: University of Oklahoma Press, 1991.
- Strommer Geoffrey D., et Stephen D. Osborne. « The History, Status, and Future of Tribal Self-Governance Under the Indian Self-Determination and Education Assistance Act ». *American Indian Law Review* 39, no. 1 (2015): 1-75. <https://digitalcommons.law.ou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=air>.
- Swann, Brian et Arnold Krupat, directeurs. *I Tell You Now: Autobiographical Essays by Native American Writers*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005 [1987].
- Swinton, William. *A Condensed School History of the United States*. New York: Ivison, Blakeman and Co, 1871.
- Szasz, Margaret Connell. *Education and the American Indian: The Road to Self-Determination since 1928*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1999.
- Talbot, Steve. *Roots of Oppression: The American Indian Question*. New York: International Publishers, 1981.
- Teske, Raymond H. C. Jr. et Bardier H. Nelson. « Acculturation and Assimilation : A Clarification ». *American Ethnologist* 1, no. 2 (mai 1974): 351-367.
- The Word Carrier* 20, no. 7-8 (juillet-août 1891).
https://newspapers.mnhs.org/jsp/PsImageViewer.jsp?doc_id=25e5da7d-fca3-424f-b91e-7629fb3ffdd1%2Fmnh0009%2F1L7BYC59%2F91070101.
- Thunder Hawk, Madonna, et Marcella Gilbert. « Madonna Thunder Hawk and Marcella Gilbert: A Recent History of Indigenous Resistance in Turtle Island ». Entretien avec Leopold Lambert. *The Funambulist Podcast*, ép. 128, 16 octobre 2019.

Audio, 35:02. <https://thefunambulist.net/podcast/the-funambulist-podcast/madonna-thunder-hawk-marcella-gilbert-a-recent-history-of-indigenous-resistance-in-turtle-island>.

Todd, Lewis Paul, Merle Curti et Mark M. Krug. *Rise of the American Nation*, 3^e édition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

« To Thomas Jefferson from John Jay, 14 December 1786 ». *Founders Online*, National Archives. <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/01-10-02-0457>.

Trafzer, Clifford E., Jean A. Keller et Lorene Sisquoc, dir. *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2006.

« Treaty between the United States and the Sioux, Cheyenne, Arapho, Crow, Assiniboin, Gros Ventre, Madan and Arikara Indians at Fort Laramie, Indian Territory », 17 septembre 1851. <https://catalog.archives.gov/id/12013686?objectPanel=transcription&objectPage=3>.

« Treaty with the Sioux-Brule, Oglala, Miniconjou, Yanktonai, Hunkpapa, Blackfeet, Cuthead, Two Kettle, San Arcs, and Santee-and Arapaho », 29 avril 1868. <https://www.archives.gov/milestone-documents/fort-laramie-treaty>.

Tribally Controlled Schools Act of 1988, Pub. L. 100-297, 102 Stat. 385 (1988).

Tuhiwai Smith, Linda. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press, 1999.

Tuhiwai Smith, Linda, Eve Tuck, et K. Wayne Yang, directeurs, *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View*. New York: Routledge, 2019.

Underwood Faulkner, Harold, Tyler Kepner et Hall Bartlett. *The American Way of Life: A History*. New York: Harper & Brothers, 1945.

United States Commission on Civil Rights. *Closing the Achievement Gap: The Impact of Standards-Based Education Reform on Student Performance*. Washington D.C.: Office of the General Counsel, 2004.

United States Congress. Report of the Joint Special Committee, appointed under joint resolution of March 3, 1865. with an appendix., S. Rep. No. 156, 39th Cong., 2nd Sess. (1867). <https://digitalcommons.law.ou.edu/indianserialset/1747/>.

United States Department of Education, Institute of Education Sciences. *Condition of*

Education 2020. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2020.
---. *National Indian Education Study 2011*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2011).
---. « NTPS State Dashboard 2020-2021: South Dakota ». Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2021.
<https://nces.ed.gov/surveys/ntps/ntpsdashboard/Dashboard/SD>.
---. « Public High School Graduation Rates ». *Condition of Education*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2023.
<https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi>.

United States Department of the Interior. *Reports of the Department of the Interior, For the Fiscal Year Ended June 30, 1915, vol. II*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1916.

United States Office of Indian Affairs. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1861*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1861.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1865*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1865.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1866*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1866.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1867*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1867.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1868*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1868.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1869*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1869.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1870*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1870.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1872*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1872.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1873*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1873.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1874*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1874.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1877*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1877.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1878*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1878.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1879*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1879.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1880*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1880.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1881*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1881.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1882.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1882.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1883.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1883.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1884.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1884.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1885.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1885.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1886.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1886.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1887.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1887.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1889.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1889.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1890.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1890.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1891.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1891.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1892.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1892.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1893.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1893.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1894.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1894.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1895.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1895.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1898.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1898.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1899.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1899.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1900.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1900.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1901.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1901.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1902.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1902.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1903.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1903.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1904.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1904.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1905.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1905.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1911.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1911.

- . *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1912*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1912.
- . *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1914*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1914.
- . *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1929*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1929.
- . *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1930*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1930.
- . *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1931*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1931.
- United States Office of Indian Education. *The Indian Education Act of 1972 – A Brief History, Analysis, Issues and Outlook*. Washington D.C.: CPI Associates, Inc., 1973.
- United States Senate, 111th Congress, Second Session, Hearing Before the Committee on Indian Affairs. *Indian Education: Did the NCLB Act Leave Indian Students Behind?* Washington D.C.: US Government Printing Office, 2010.
- United States Senate, 118th Congress, « S.1723 - Truth and Healing Commission on Indian Boarding School Policies Act ». Washington D.C.: Library of Congress, 7 juin 2023. <https://www.congress.gov/bill/118th-congress/senate-bill/1723/text>.
- United States Senate Special Subcommittee on Indian Education. *Indian Education: A National Tragedy – A National Challenge*. Washington D.C.: United States Printing Office, 1969.
- Urban Wayne J., et Jennings L. Wagoner Jr. *American Education: A History*, 5^e édition. New York: Routledge, 2014.
- Vansina, Jan. *Oral Tradition as History*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.
- Veracini, Lorenzo. *Settler Colonialism: a Theoretical Overview*. Londres : Palgrave MacMillan, 2010.
- Vogel, Howard J. « Rethinking the Effect of the Abrogation of the Dakota Treaties and the Authority for the Removal of the Dakota People from their Homeland ». *William Mitchell Law Review* 39 (2013): 538-581.
- Wainger, Bertrand M. *The American Adventure: A History of the United States*. New York: McGraw-Hill, 1957.
- Walker, Francis A. *The Indian Question*. Boston: James R. Osgood and Company, 1874.

- Walker, Selma Lois. *AIRP1442*. Entretien avec Thomas C. Maroukis, South Dakota Oral History Center, 16 août 1975. Audio.
- Westbrook, Robert B. « John Dewey ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII, no. 1-2 (1993) : 277-293.
- Winthrop, John. « A Modell of Christian Charity ». 1630.
<https://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>.
- Whirlwind Soldier, Lydia. *AIRP2071*. Entretien avec Raffaella Rainieri, South Dakota Oral History Center, 2002. Audio.
- Williams, Richard. *AIRP2072*. Entretien avec Joseph Kafka, South Dakota Oral History Center, 2003. Audio.
- Wolfe, Christy et Fiona Sheridan McIver. « Public Charter Schools and Native Students ». National Alliance for Public Charter Schools.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591745.pdf>.
- Wolfe, Patrick. *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology*. Londres : Cassell, 1999.
- Wood, Clement. *History of the United States*. Cleveland: World Publishing Company, 1947.
- Young, Phyllis. *AIRP2210*. Entretien avec Don Doll, South Dakota Oral History Center, 16 septembre 1992. Audio.
- Young, Steve. « S.D. Still Has Hope for Racial Reconciliation ». *USA Today*, 7 octobre 2013. <https://eu.usatoday.com/story/news/nation/2013/10/07/south-dakota-racial-reconciliation/2933709/>.
- Zitkala-Sa. *Old Indian Legends*. Gutenberg Ebook, 2008 [1901]. Ebook.
 ---. *American Indian Stories*. Washington D.C.: Hayworth Publishing House, 1921. Ebook.
 ---. « Why I Am a Pagan », *The Atlantic Monthly* 90 (1902): 801-803.

Bibliographie thématique

Témoignages

Entretiens d'histoire orale

Sources primaires

Black Bear, Tillie. *AIRP2150*. Entretien avec Don Doll, South Dakota Oral History Center, 24 juillet 1991. Audio

Bordeaux, Mark. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 17 septembre 2019. Audio.

Cavender, Jayette. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 22 novembre 2021.

Cournoyer, Steven. *AIRP486*. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, 1974. Audio.

Curry, Juanita. *AIRP477*. Entretien avec Shirley Hagen, South Dakota Oral History Center, 1970. Audio.

Eagle Bull, Donna. *AIRP1416*. Entretien avec Robert Galler, South Dakota Oral History Center, 1994. Audio.

Kirkie, Richard. *AIRP2097*. Entretien avec Joseph Kafka, South Dakota Oral History Center, 2003. Audio.

LeBeaux, Isabella. *Entretien avec l'auteur*. Entretien avec Claire Anchordoqui, 15 novembre 2021. Audio.

McGaa Stinson, Mildred. *AIRP009*. Entretien avec Edward McGaa, South Dakota Oral History Center, 1968. Audio.

Rockboy, Joe. *AIRP047*. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, février 1975. Audio.

Spotted Eagle, Faith. *AIRPMS813*. Entretien avec Herbert T. Hoover, South Dakota Oral History Center, 1972. Audio.

Walker, Selma Lois. *AIRP1442*. Entretien avec Thomas C. Maroukis, South Dakota Oral History Center, 16 août 1975. Audio.

Whirlwind Soldier, Lydia. *AIRP2071*. Entretien avec Raffaella Rainieri, South Dakota Oral History Center, 2002. Audio.

Williams, Richard. *AIRP2072*. Entretien avec Joseph Kafka, South Dakota Oral History Center, 2003. Audio.

Young, Phyllis. *AIRP2210*. Entretien avec Don Doll, South Dakota Oral History Center, 16 septembre 1992. Audio.

Sources secondaires

Hoover, Herbert T. et Joseph H. Cash. *To Be An Indian: An Oral History*. St Paul: Minnesota Historical Society Press, 1995 [1971].

Autobiographies

Sources primaires

Brown, Estelle Aubrey. *Stubborn Fool: A Narrative*. Caldwell: The Caxton Printers, 1952.

Crow Dog Mary et Richard Erdoes. *Lakota Woman*. New York: Harper Perennial, 1991.

De Smet, Pierre-Jean. *Life, Letters and Travels of Father Pierre-Jean De Smet, S.J. 1801-*

1873. New York: Francis P. Harper, 1905.
- Eastman, Charles. *From the Deep Woods to Civilization*. Boston: Little, Brown, and Company, 1916.
- . *Indian Boyhood*. Digireads.com, 2004 [1902]. Ebook.
- . *The Soul of the Indian*, Gutenberg Ebook, 2008 [1911]. Ebook.
- Franklin, Benjamin. *The Autobiography of Benjamin Franklin*. Gutenberg's Project, 2006 [1791]. Ebook.
- Goodale Eastman, Elaine. *The Senator and the School House*. Philadelphia: Indian Rights Association, 1886.
- Graber, Kay, dir. *Sister to the Sioux: The Memoirs of Elaine Goodale Eastman, 1885-91*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004 [1978].
- Krupat, Arnold. *Native American Autobiography: An Anthology*. Madison: University of Wisconsin Press, 1994.
- Lewandowski, Tadeusz. *Zitkála-Šá: Letters, Speeches, and Unpublished Writings, 1898–1929*. Leiden/Boston: Brill, 2018.
- Marken, Jack W. et Charles L. Woodard, dir. *Shaping Survival: Essays by Four American Indian Tribal Women*. Lanham: The Scarecrow Press, 2001.
- Marshall III, Joseph M. *Crazy Horse Weeps: The Challenge of Being Lakota in White America*. Golden: Fulcrum Publishing, 2019.
- Means, Russell et Marvin J. Wolf. *Where White Men Fear to Tread*. New York: St Martin's Press, 1995.
- Medicine, Bea. *Learning to be an Anthropologist and Remaining Native: Selected Writings*. Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- Neihardt, John G. *Black Elk Speaks*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2014 [1932]. Ebook.
- Pratt, Richard Henry. *Battlefield and Classroom: Four Decades with the American Indian, 1867-1904*. Norman: University of Oklahoma Press, 2003.
- Riggs, Stephen R. *Mary and I: Forty Years with the Sioux*. Chicago: W. G. Holmes, 1880.
- Riggs, Thomas L. *Sunset to Sunset: A Lifetime with My Brothers, the Dakotas*. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 1997.

- Standing Bear, Luther. *Land of the Spotted Eagle*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2006 [1933].
 ---. *My Indian Boyhood*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1988 [1931].
 ---. *My People the Sioux*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1975 [1928].
- St Pierre, Mark. *Madonna Swan, A Lakota Woman's Story*. Norman: University of Oklahoma Press, 1991.
- Swann, Brian et Arnold Krupat, dir. *I Tell You Now: Autobiographical Essays by Native American Writers*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005 [1987].
- Zitkala-Sa. *Old Indian Legends*. Gutenberg Ebook, 2008 [1901]. Ebook.
 ---. *American Indian Stories*. Washington D.C.: Hayworth Publishing House, 1921. Ebook.
 ---. « Why Am I a Pagan? », *The Atlantic Monthly* 90 (1902): 801-803.

Sources secondaires

- Bayers, Peter L. « From Father to Son: Affirming Lakota Manhood in Luther Standing Bear's *My People the Sioux* » *Studies in American Indian Literatures* 26, no. 4 (hiver 2014): 19-38.
- Burt, Ryan E. « 'Sioux Yells' in the Dawes Era: Lakota 'Indian Play,' the Wild West, and the Literatures of Luther Standing Bear » *America Quarterly* 62, no. 3, *Alternative Contact: Indigeneity, Globalism, and American Studies* (2010): 617-637.
- Larré, Lionel. *Autobiographie amérindienne : pouvoir et résistance de l'écriture de soi*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2009.

Histoire

Historiographie et méthodologies

Sources secondaires

- Bonnechère, Pierre. *Profession historien*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2008.
- Carr, Edward H. *What Is History?* London: Vintage, 1967. Ebook.
- Corkin, Stanley. *Cowboys as Cold Warriors: The Western and U.S. History*. Philadelphia: Temple University Press, 2004.
- Greene, Candace S. et Russell Thornton. *The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian*. Washington D.C.: Smithsonian Institution, 2007.
- Kraus, Michael et Davis D. Joyce. *The Writing of American History*. Norman: University of Oklahoma Press, 1990.
- Munslow, Alan. *Deconstructing History*. London: Routledge, 1997.
- Samuel, Lawrence R. *Remembering America: How We Have Told Our Past*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2015. Kindle.
- Schneider, William. *So They Understand: Cultural Issues in Oral History*. Logan: Utah State University Press, 2002.
- Vansina, Jan. *Oral Tradition as History*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

Histoires thématiques/régionales

Sources primaires

- « A Relic of the Custer Massacre ». *Daily Press and Dakotian*, 19 octobre 1880.
<https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn91099608/1880-10-19/ed-1/seq-2/#date1=1876&index=7&rows=20&words=Big+Horn+Little&searchType=basic&sequence=0&state=South+Dakota&date2=1890&proxtext=little+big+horn&y=0&x=0&dateFilterType=yearRange&page=1>.
- Bradford, William. *Bradford's History of 'Plimoth Plantation*. The Project Gutenberg, 2019 [1651]. Ebook.

Hérodote et Philippe E. Legrand. *Histoires : Livre I Clio*. Paris : Les Belles Lettres, 1946.

« To Thomas Jefferson from John Jay, 14 December 1786 ». *Founders Online*, National Archives. <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/01-10-02-0457>.

Winthrop, John. « A Modell of Christian Charity ». 1630.
<https://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>.

O'Sullivan, John L. « The Great Nation of Futurity ». *The United States Democratic Review* 6, no. 23 (1839): 426-430.

Sources secondaires

Anderson, Gary Clayton. *Ethnic Cleansing and the Indian: The Crime That Should Haunt America*. Norman: University of Oklahoma Press, 2014.

Beaver, R. Pierce. « The Churches and President Grant's Peace Policy ». *Journal of Church and State* 4, no. 2 (1962): 174-190.

Brown, Dee. *Enterre mon cœur à Wounded Knee : une histoire américaine (1860-1890)*. Paris : Albin Michel, 2009.

Clemmons, Linda M. *Conflicted Missions*. St Paul: Minnesota Historical Society Press, 2014.

---. « We are writing this letter seeking your help ». *Western Historical Quarterly* 47, no. 2 (2016): 183-209.

Clow, Richmond L. « The Whetstone Indian Agency, 1868-1872 ». *South Dakota State Historical Society*, 291-308. Pierre: South Dakota State Historical Press, 1977.

Coleman, Louis. *Cyrus Byington: Missionary and Choctaw Linguist*. Choctaw Nation Education Special Projects, 2018.

Coste, Françoise. *Reagan*. Paris : Perrin, 2015.

Dippie, Brian W. *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy*. Middletown: Wesleyan University Press, 1982.

Foner, Eric. *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863–1877*. New York: Harper & Row, 1988.

Gallagher, Aileen. *The Muckrakers, American Journalism During the Age of Reform*. New York: The Rosen Publishing Group, 2006.

- Grainger, Brett. *Church in the Wild: Evangelicals in Antebellum America*. Cambridge: Harvard University Press, 2019.
- Hämäläinen, Pekka. *Lakota America: A New History of Indigenous Power*. New Haven: Yale University Press, 2019.
- Hammer, Kenneth M. « Come to God's Country: Promotional Efforts in Dakota Territory, 1861-1889 ». *South Dakota History* 10, no. 4 (1980): 291-309.
- Hyde, George. *Spotted Tail's Folks*. Norman: University Press of Oklahoma, 1979.
- Kreis, Markus. *Lakotas, Black Robes, and Holy Women: German Reports from the Indian Missions in South Dakota, 1886-1900*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2007.
- Larré, Lionel. *Histoire de la nation cherokee*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.
- Lee, R. Alton. « New Dealers, Fair Dealers, Misdealers, Hiss Dealers: Karl Mundt and the Internal Security Act of 1950 ». *South Dakota History* 10 (automne 1980): 277-290.
 ---. « McCarthyism at the University of South Dakota ». *South Dakota History* 19, no. 3 (automne 1989): 421-438.
- Lewis, Bonnie Sue. *Creating Christian Indians: Native Clergy in the Presbyterian Church*. Norman: University of Oklahoma Press, 2003.
- Ostler, Jeffrey. *Surviving Genocide: Native Nations and the United States from the American Revolution to Bleeding Kansas*. New Haven: Yale University Press, 2019.
- Parkman, Francis. *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War After the Conquest of Canada*. Gutenberg, 2012 [1851]. Ebook.
- Peyer, Bernd C. *The Tutor'd Mind: Indian Missionary-Writers in Antebellum America*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1997.
- Rasmussen, Jane Torness, et John S. Rasmussen, dir. « Dear Unforgettable Brother », *The Stavig Letters from Norway and America, 1881-1937*. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2013.
- Rice, Stephen P. *Minding the Machine: Languages of Class in Early Industrial America*. Berkeley: University of California Press, 2004.

Rosier, Paul C. « They Are Ancestral Homelands: Race, Place, and Politics in Cold War Native America, 1945-1961 ». *The Journal of American History* 92, no. 4 (mars 2006): 1300-1326.

Schell, Herbert S. et John E. Miller. *History of South Dakota*, 4^e édition. Pierre: South Dakota State Historical Society Press, 2004.

Manuels d'histoire étasunienne

Sources primaires

Anderson, John J. *Popular School History of the United States*. New York: Clark & Maynard, 1881.

Bailey, Thomas A. *The American Pageant: A History of the Republic*, 2^e édition. Lexington: Heath, 1961.

---. *The American Pageant: A History of the Republic*, 3^e édition. Boston: D.C. Heath and Company, 1966.

---. *The American Pageant: A History of the Republic*, 4^e édition. Boston: D.C. Heath and Company, 1971.

Bedford, Henry F. et Trevor Colbourn. *The Americans: A Brief History*, 2^e édition. New York: Harcourt, 1976.

Brinkley, Alan. *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*, 6^e édition. New York: McGraw Hill, 2010.

Coffin, Charles Carleton. *The Boys of '76*. New York: Harper and Brothers, 1876.

Dallek, Robert, Jesus Garcia, Donna M. Ogle, C. Frederick Risinger. *American History*. Boston: McDougal Littell, 2008.

Fiske, John. *A History of the United States for Schools*. Cambridge: Houghton, Mifflin & Co, 1899.

Foner, Eric. *Give Me Liberty!*, 6^e édition. New York: W. W. Norton Co, 2019.

Goldfield, David *et al.* *American Journey: A History of the United States*, 6e ed. New York: Pearson, 2010.

Hawthorne, Nathaniel. *True Stories from History and Biography*. Boston: Ticknor, Reed,

and Fields, 1850.

Johnston, Alexander. *History of the United States*. New York: Henry Holt & Co, 1885.

Johonnot, James. *Stories of Our Country*. New York: American Book Company, 1887.

Kennedy, David M., Lizabeth Cohen et Thomas A. Bailey. *The American Pageant*, 14^e édition. Boston: Wadsworth, 2008.

Knowlton, Daniel C. et Mary Harden. *Since We Became a Nation*. Woodstock: American Book Co, 1934.

Kontos, Peter G. *The United States, Past and Present*. New York: Cambridge Book Co, 1975.

Madgic, Robert F. *The American Experience*, 2^e édition. Boston: Addison-Wesley Publishing Co, 1975.

McLaughlin, Andrew et Claude Halstead Van Tyne. *A History of the United States for Schools*. Chicago: D. Appleton & Co, 1919.

McMaster, John Bach. *McMaster's Primary History of the United States*. New York: American Book Co, 1901.

Montgomery, D. H. *Beginner's American History*. Boston: Ginn & Company, 1893.
Ebook.

Quackenbos, G. P. *Elementary History of the United States*. New York: D. Appleton & Co, 1870.

Scudder, Horace E. *Short History of the United States*. New York: Sheldon and Company, 1890.

Swinton, William. *A Condensed School History of the United States*. New York: Ivison, Blakeman and Co, 1871.

Todd, Lewis Paul, Merle Curti et Mark M. Krug. *Rise of the American Nation*, 3^e édition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

Underwood Faulkner, Harold, Tyler Kepner et Hall Bartlett. *The American Way of Life: A History*. New York: Harper & Brothers, 1945.

Wainger, Bertrand M. *The American Adventure: A History of the United States*. New York: McGraw-Hill, 1957.

Wood, Clement. *History of the United States*. Cleveland: World Publishing Company, 1947.

Sources secondaires

Fitzgerald, Frances. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. New York: Vintage Books, 1980.

Moreau, Joseph. *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

Éducation

Outils et directives pédagogiques

Sources primaires

California Department of Education. *History-Social Science Content Standards for California Public Schools*. Sacramento: California Department of Education, 2000.

Clark, Ann. *Singing Sioux Cowboy, A Reader*. Indian Life Series. Lawrence: Haskell Institute Printing Department, 1947.

---. *The Hen of Wahpeton – Unjincila wahpetun etanhan kin he*. Indian Life Series.

Lawrence: Haskell Institute Printing Department, 1943.

Claus, Daniel. *A Primer, for the Use of the Mohawk Children, to Acquire the Spelling and Reading of Their Own, as Well as to Get Acquainted With the English, Tongue*. London: C. Duckton, 1786.

Connecticut State Department of Education. *Connecticut Elementary and Secondary Social Studies Frameworks*. Hartford: Connecticut state Department of Education, 2015.

Idaho State Department of Education. *Idaho Content Standards: Social Studies*. Boise: Idaho State Department of Education, 2016.

Reel, Estelle. *Course of Study for the Indian Schools of the United States*. Washington

D.C.: Government Printing Office, 1901.

« REVIEW: Little Eagle. A Story of Indian Life by Therese O. Deming, Edwin W. Deming and Milo B. Hillegas ». *The Journal of Education* 113, no. 19 (mars 1931): 282.

Riggs, Stephen R. *Model First Reader-Wayawa Tokaheya*. Chicago: Geo Sherwood and Co., 1873.
---. *Tah-Koo Wah-Kan: or, The Gospel Among the Dakotas*. Boston, 1869.
---. « “The Dakota Language”, Address at the Minnesota Historical Society, 1850 », *Collections of the Minnesota Historical Society, vol. 1*. St Paul: Minnesota Historical Society, 1872.

South Dakota Department of Education. *Oceti Sakowin Essential Understandings and Standards*. Pierre: Department of Education and Cultural Affairs, 2018.
---. *Oceti Sakowin Essential Understandings Standards Needs Assessment*. <https://boardsandcommissions.sd.gov/bcuploads/OSEU-%20Standards%20Needs%20Assessment.pdf>.
---. *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education and Cultural Affairs, 1999.
---. *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2015.
---. *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2021.
---. *South Dakota Social Studies Content Standards*. Pierre: Department of Education, 2023.

State of South Dakota. *American History: Course of Study for South Dakota High Schools*. Pierre: Department of Public Instruction, 1947.

Sources secondaires

National Congress of American Indians. « National Native Organizations Respond to South Dakota Revisions to K-12 Social Studies Standards ». 26 avril 2023. <https://www.ncai.org/news/articles/2023/04/26/national-native-organizations-respond-to-south-dakota-revisions-to-k-12-social-studies-standards>.

Théories de l'éducation

Sources primaires

Lancaster, Joseph. *Improvements in Education*. London: Darton and Harvey, 1805.

Parker, Francis W. *Talks on Pedagogics*. Chicago: E. L. Kellogg & Co, 1894.

Sources secondaires

Banks, James A. « Multicultural Education: Characteristics and Goals ». Dans *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7^e édition, dirigé par James Banks et Cherry A. McGee Banks. Hoboken: John Wiley and Sons, 2010.

---. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform ». *The Multicultural Leader* 1, no. 2 (1988). https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2015/11/Banks_James.pdf.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

Curren, Randall, directeur. *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

Curti, Merle. *The Social Ideas of American Educators, with New Chapter on the Last Twenty-Five Years*. Paterson: Pageant Books, Inc., 1959.

Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000.

Hammond, Zaretta. *Culturally Responsive Teaching and the Brain*. Thousand Oaks: Corwin, 2015.

Kohl, Herbert R. *The Open Classroom: A Practical Guide to A New Way of Teaching*. London: Methuen Young Books, 1970.

Ladson-Billings, Gloria. « Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy ». *American Research Journal* 32, no. 3 (1995): 435-491.

McKinley Jones Brayboy, Bryan. « Toward a Tribal Critical Race Theory in Education ». *The Urban Review* 37, no. 5 (December 2005): 425-446.

Westbrook, Robert B. « John Dewey ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII, no. 1-2 (1993) : 277-293.

Éducation étasunienne

Sources primaires

National Education Association. *South Dakota: A Statewide Study of Public School Finance and Conditions in the Schools*. Washington D.C.: National Education Association, 1968.

Commonwealth of Massachusetts, Department of Education. « The Development of Education in Massachusetts, 1630-1930 ». *Selections from Archives and Special Collections*, Bridgewater State University, 1930. <http://vc.bridgew.edu/selections/5>.

Sources secondaires

Bandiera, Oriana, Myra Mohnen, Imran Rasul et Martina Viarengo. « Nation-Building Through Compulsory Schooling During the Age of Mass Migration ». *STICERD*, Development Discussion Papers (2015): 62-109.

Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York: Random House, 1961.

DeBray-Pelot, Elizabeth et Patrick McGuinn. « The New Politics of Education: Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era ». *Educational Policy* 23, no. 1 (Janvier 2009): 15-42.

Elliot, Mark et Melissa Dirr. *Schools in South Dakota: An Educational Development*. Pierre: South Dakota State Historic Preservation Office, 1998.

Engs, Robert Francis. *Educating the Disfranchised and Disinherited: Samuel Chapman Armstrong and Hampton Institute, 1839–1893*. Knoxville: University of Tennessee Press, 1999.

Gulliford, Andrew. *America's Country Schools*. Niwot: University Press of Colorado, 1996.

Henning, Margherita M. « Excellence and Equality in American Education ». *ETC: A Review of General Semantics* 26, no. 4 (décembre 1969): 447-456.

Kaestle, Carl F. *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-*

1860. New York: Hill and Wang, 1983.
- Ludeman, Walter. « Studies in the History of Public Education in South Dakota ». *South Dakota Historical Collections* 12 (1924): 375-502.
- Matzen, Morgan. « South Dakota DOE Removed Indigenous Topics from Social Studies Standards Before Final Draft ». *Sioux Falls Argus Leader*, 8 octobre 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/08/10/departement-education-standards-draft-removes-native-american-topics-lakota-nakota-oceti-sakowin/5540521001/>.
- . « Superintendents Join Call Against South Dakota’s Proposed Social Studies Standards ». *Sioux Falls Argus Leader*, 11 avril 2023. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2023/04/11/south-dakota-social-studies-standards-opposed-by-superintendent-group/70104928007/>.
- . « Which education bills received a passing grade from lawmakers this session? ». *Sioux Falls Argus Leader*, 16 mars 2021. <https://eu.argusleader.com/story/news/education/2021/03/16/which-education-related-bills-received-passing-grade-lawmakers-bills-k-12-indigenous-cirriculum/6937063002/>
- Nelson, Jack, et Gene Roberts. *The Censors and the Schools*. Westport: Praeger, 1977.
- Pulliam, John D. et James J. Van Patten. *History of Education in America*, 7^e édition. New York: Prentice-Hall Inc, 1999.
- Ravitch, Diane. *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon and Schuster, 2000.
- . *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Perseus Books Group, 2010. Ebook.
- . *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack: The Schools*. New York: Basic Books, 1978.
- Ravitch, Diane, et Chester E. Finn Jr. *What Do Our 17-year-olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature*. New York: Harper and Row, 1987.
- Reese, William J. *History, Education, and the Schools*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Reese, William J. et John L. Rury, dir. *Rethinking the History of American Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- Shapiro, Eliza. « ‘I Love My Skin!’ Why Black Parents Are Turning to Afrocentric

Schools ». *The New York Times*, 8 janvier 2019.
<https://www.nytimes.com/2019/01/08/nyregion/afrocentric-schools-segregation-brooklyn.html>.

Urban Wayne J., et Jennings L. Wagoner Jr. *American Education: A History*, 5^e édition.
New York: Routledge, 2014.

Éducation « indienne » et autochtone

Sources primaires

Barnhart, Don. « The Talley Grows ». Fall Conference of the South Dakota Indian Education Association, 18 octobre 1974, Rapid City, Dakota du Sud.

De Cora, Angel. « Native Indian Art ». *Southern Workman* (octobre 1907): 527-528.

Deloria, Vine Jr. *Power and Place: Indian Education in America*. Golden: Fulcrum Publishing, 2001.

Holland, Debra. « St. Francis School is significant part of Lakota life ». *Rapid City Journal*, Dimanche 29 juin 1986.
https://www.newspapers.com/image/351967683/?clipping_id=81211395&fcfToken=eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJmcmVILXZpZXctaWQiOiM1MTk2NzY4MywiaWF0IjoxNjgxMzgwNTQ4LCJleHAiOiJlE2ODE0NjY5NDh9.5PcDKOR1c46cUHhRSFff27YKtmudxfIompsAXhzubzE.

National Indian Education Association. *Sovereignty in Education: Creating Culturally-Based Charter Schools in Native Communities*. 2018.
<https://www.niea.org/charter-school-framework>.

The Word Carrier 20, no. 7-8 (juillet-août 1891).
https://newspapers.mnhs.org/jsp/PsImageViewer.jsp?doc_id=25e5da7d-fca3-424f-b91e-7629fb3ffdd1%2Fmnhhi0009%2F1L7BYC59%2F91070101.

Wolfe, Christy et Fiona Sheridan McIver. « Public Charter Schools and Native Students ». National Alliance for Public Charter Schools.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591745.pdf>.

Sources secondaires

- Adams, David Wallace. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875 – 1928*. Lawrence: University Press of Kansas, 1995.
- Anchordoqui, Claire. « Tribal Sovereignty and Education in the United States: A Political and Cultural Struggle for Preservation ». *RFEA Revue Française d'Études Américaines*, no. 169 (2021) : 23-35.
- . « Regards croisés d'intellectuels d/lakotas : Charles Alexander Eastman, Luther Standing Bear, et Zitkala-Sa vivent et pensent l'éducation des Autochtones au tournant du XX^e siècle ». *Leaves*, no. 16, Lumières Autochtones : autogouvernance, expressions artistiques, éducation (juillet 2023) : 94-114.
- Barrett, Carol A. « “Into the Light of Christian Civilization” : St Elizabeth’s Boarding School for Indian Children (1886-1967) ». Thèse de doctorat, University of North Dakota, 2005.
- Beaulieu, David. « Native American Education Research and Policy Development in an Era of No Child Left Behind: Native Language and Culture During the Administrations of Presidents Clinton and Bush ». *Journal of American Indian Education* 47, no. 1 (2008): 10-45.
- Brouillette, Liane. *Charter Schools: Lessons in School Reform*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Carroll, James T. « Americanization or Indoctrination: Catholic Indian Boarding Schools, 1874-1926 ». Thèse de doctorat, University of Notre Dame, Indiana, 1997.
- Castagno, Angelina E. et Bryan McKinley Jones Brayboy. « Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature ». *Review of Educational Research* 78, no. 4 (décembre 2008): 941-993.
- Critchlow, Donald T. « Lewis Meriam, Expertise, and Indian Reform ». *The Historian* 43, no. 3 (mai 1981): 325-344.
- Davis, John Benjamin. « Public Education among the Cherokee Indians ». *Peabody Journal of Education* 7, no. 3 (novembre 1929): 168-173.
- Davis, Julie L. *Survival Schools: The American Indian Movement and Community Education in the Twin Cities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013. Ebook.
- Dejong, David H. *Promises of the Past: A History of Indian Education in the United States*. Golden: North American Press, 1993.
- Fear-Segal, Jacqueline. *White Man’s Club: Schools, Race, and the Struggle of Indian*

- Acculturation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2007.
- Grinde, Donald A. Jr. « Taking the Indian Out of the Indian: U.S. Policies of Ethnocide through Education ». *Wicazo Sa Review* 19, no. 2, Colonization/Decolonization I (2004): 25-32.
- Juneau, Denise, et Mandy Smoker Broadus. « And Still the Waters Flow: The Legacy of Indian Education in Montana ». *Phi Delta Kappan* 88, no. 3 (Nov. 2006): 193-197.
- Klug Beverly J. et Patricia T. Whitfield. *Widening the Circle: Culturally Relevant Pedagogy for American Indian Children*. New York: Routledge, 2003.
- Knowles, F. E. et Lavonna L. Lovern. *A Critical Pedagogy for Native American Education Policy*. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- Landrum, Cynthia Leanne. *The Dakota Sioux Experience at Flandreau and Pipestone Indian Schools*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.
- Leforestier, Charlotte. « L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative ». Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne, 2012.
- Lomawaima, K. Tsianina et Teresa L. McCarty. *To Remain An Indian Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York: Teachers College Press, 2006.
- . « When Tribal Sovereignty Challenges Democracy: American Indian Education and the Democratic Ideal ». *American Educational Research Journal* 39, no. 2, Education and Democracy (2002): 279-305.
- McKinley Jones Brayboy, Bryan, et Margaret J. Maaka. « K-12 Achievement for Indigenous Students ». *Journal of American Indian Education* 54, no. 1 (printemps 2015): 63-98.
- Miroux, Franck. « Les pensionnats indiens du Canada et le rétablissement d'une indianité volée : de l'historiographie au récit de fiction ». Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, 2022.
- Provenzo Jr, Eugene F. et Gary N. McCloskey. « Catholic and Federal Indian Education in the Late 19th Century: Opposed Colonial Models ». *Journal of American Indian Education* 21, no. 1 (1981): 10-18.
- Quijada Cerecer, Patricia D. « The Policing of Native Bodies and Minds: Perspectives on Schooling from American Indian Youth ». *American Journal of Education* 119, no. 4 (août 2013): 581-616.

Reyhner, Jon et Jeanne Eder. *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press, 2017.

Riney, Scott. *The Rapid City Indian School, 1898-1933*. Norman: University of Oklahoma Press, 1999.

Sabzalian, Leilani. *Indigenous Children's Survivance in Public Schools*. New York: Routledge, 2019.

Szasz, Margaret Connell. *Education and the American Indian: The Road to Self-Determination since 1928*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1999.

Trafzer, Clifford E., Jean A. Keller et Lorene Sisquoc, dir. *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2006.

Militantisme

Friends of the Indian et contemporains

Sources primaires

Beeson, John. *A Plea for the Indians; with Facts and Features of the Late War in Oregon*. New York, 1857.

Child, Lydia Maria. *An Appeal for the Indians*. New York: William P. Tomlinson, 1868.

Du Bois, W. E. B. « The Talented Tenth ». Dans *The Negro Problem*, dirigé par Booker T. Washington. New York: Start Publishing LLC, 2012 [1903]. Kindle.

Executive Committee of the Indian Rights Association, *Address to the Public of the Lake Mohonk Conference held at Lake Mohonk, N.Y., 1883*.
<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31175035167033&view=1up&seq=20&skin=2021>.

Oskison, John Milton et Lionel Larré, directeur. *Tales of the Old Indian Territory and Essays on the Indian Condition*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2012.

Otis, Elwell S. *The Indian Question*. New York: Sheldon and Company, 1878.

Pratt, Richard Henry. « The Advantages of Mingling Indians with Whites ». Dans *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the Nineteenth Annual Session held in Denver, Col., June 23-29, 1892*, 260-271. Boston: Press of Geo. H. Ellis Co., 1892.

Walker, Francis A. *The Indian Question*. Boston: James R. Osgood and Company, 1874.

Sources secondaires

Hagan, William T. *The Indian Rights Association: The Herbert Welsh Years, 1882-1904*. Tucson: University of Arizona Press, 1985.

Joy, Natalie. « The Indian's Cause ». *Journal of the Civil War Era* 8, no. 2, The Future of Abolition Studies: A SPECIAL ISSUE (2018): 215-242.

Miles, Nelson A. « The Indian Problem ». *The North American Review* 258, no. 4, Special Heritage Issue: The Indian Question 1823-1973 (hiver 1973): 40-44.

Society of American Indians

Sources primaires

Converse, John W. « The Indian's Capacity to Advance ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (January-March 1915): 16-17.

Eastman, Charles. « The Indians' Gift to the Nation ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 3, no. 1 (1915): 19.
---. *The Indian Today: The Past and Future of the Red American*. Gutenberg Ebook, 2008 [1915]. Ebook.

Goulette, Emma Johnson. « Common School Education for the Indian Child ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 3 (juillet-septembre 1913): 300-304.

Lewandowski, Tadeusz. *Zitkála-Šá: Letters, Speeches, and Unpublished Writings, 1898–1929*. Leiden/Boston: Brill, 2018.

Parker, Arthur C. « Problems of Race Assimilation in America ». *The American Indian*

Magazine 4, no. 4 (October-December 1916): 285-304.

Sleepingbear, Paul. « Should the Indian Have a High Education? ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians* 1, no. 2 (avril-juin 1913): 289-291.

Sources secondaires

Furnish, Patricia Lee. « “Aboriginally yours”: The Society of American Indians and US Citizenship, 1890-1924 ». Thèse de doctorat, University of Oklahoma, 2005.

Hafen, P. Jane. *Dreams and Thunder: Stories, Poems, and the Sun Dance Opera*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2001.

---. « ‘Help Indians Help Themselves’ »: Gertrude Bonnin, the SAI, and the NCAI ». *American Indian Quarterly* 37, no. 3, The Society of American Indians and Its Legacies: A Special Combined Issue of *SAIL* and *AIQ* (été 2013): 199-218.

Larré, Lionel. « Les Amérindiens de l’ère progressiste à la reconquête de leur souveraineté intellectuelle ». *IdeAs* 16, Les marges créatrices : intellectuel.le.s afro-descendant.e.s et indigènes aux Amériques, XIX-XX^e siècle (2020), <https://journals.openedition.org/ideas/9026?lang=en>.

Lewandowski, Tadeusz. *Red Bird, Red Power: The Life and Legacy of Zitkala-Sa*. Norman: University of Oklahoma Press, 2016. Ebook.

Maddox, Lucy. *Citizen Indians: Native American Intellectuals, Race, and Reform*. Ithaca: Cornell University Press, 2005.

Misiarz, Radoslaw. « The Society of American Indians and the “Indian question,” 1911-1923 ». *Bialostockie Teki Historyczne*, no. 14 (2016): 91-109.

New Indians et Red Power

Sources primaires

Castle, Elizabeth, et Christina D. King. *Warrior Women*. Los Angeles: GOOD DOCS, 2018.

« Declaration of Indian Purpose. The Voice of the American Indian ». *Proceedings of American Indian Chicago Conference*. Chicago: University of Chicago, 1961.

Deloria, Barbara, Kristen Foehner, et Sam Scinta, dir. *Spirit and Reason: The Vine Deloria, Jr., Reader*. Golden: Fulcrum Publishing, 1999. Ebook.

Deloria, Vine Jr. *Behind the Trail of Broken Treaties: An Indian Declaration of Independence*. New York: Delacorte Press, 1974.
---. *Custer Died for Your Sins*. Norman: University of Oklahoma Press, 1988 [1969].

Thunder Hawk, Madonna, et Marcella Gilbert. « Madonna Thunder Hawk and Marcella Gilbert: A Recent History of Indigenous Resistance in Turtle Island ». Entretien avec Leopold Lambert. *The Funambulist Podcast*, ép. 128, 16 octobre 2019. Audio, 35:02. <https://thefunambulist.net/podcast/the-funambulist-podcast/madonna-thunder-hawk-marcella-gilbert-a-recent-history-of-indigenous-resistance-in-turtle-island>.

Sources secondaires

Heppler, Jason. *Framing Red Power: Newspapers, The Trail of Broken Treaties and the Politics of Media*. Lincoln: University of Nebraska, 2009.

Johnson, Troy. « The Occupation of Alcatraz Island: Roots of American Indian Activism ». *Wicazo Sa Review* 10, no. 2 (1994): 63–79.

Josephy, Alvin M. Jr, Joane Nagel, Troy Johnson, dir. *Red Power: The American Indians' Fight for Freedom*, 2^e édition. Lincoln: University of Nebraska Press, 1999.

Kotlowski, Dean J. « Alcatraz, Wounded Knee, and beyond: The Nixon and Ford Administrations Respond to Native American Protest ». *Pacific Historical Review* 72, no. 2 (2003): 201–227.

Novak, Steven J. « The Real Takeover of the BIA: The Preferential Hiring of Indians ». *The Journal of Economic History* 50, no. 3 (1990): 639-654.

Steiner, Stan. *The New Indians*. New York: Dell Publishing Company, 1968.

Droits civiques et mouvements de liberation

Sources secondaires

Haines, Herbert H. « Black Radicalism and the Funding of Civil Rights: 1957-1970 ». *Social Problems* 32, no. 1 (octobre 1984): 31-43

Hale, Jon N. *The Freedom Schools: Student Activists in the Mississippi Civil Rights Movement*. New York: Columbia University Press, 2016.

Shames, Stephen, et Bobby Seale, dir. *Power to the People: The World of the Black Panthers*. New York: Abrams, 2016.

Colonialisme

Théorie post-coloniale/décoloniale

Sources secondaires

Nayar, Pramod K. *The Postcolonial Studies Dictionary*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.

Schwarz, Henry et Sangeeta Ray, dir. *A Companion to Postcolonial Studies*. Malden: Blackwell Publishers, 2000.

Tuhiwai Smith, Linda. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press, 1999.

Tuhiwai Smith, Linda, Eve Tuck, et K. Wayne Yang, dir. *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View*. New York: Routledge, 2019.

Colonialisme de peuplement

Sources secondaires

Bateman, Finona et Lionel Pilkington, dir. *Studies in Settler Colonialism*. London:

Palgrave MacMillan, 2011.

Hixson, Walter L. *American Settler Colonialism: A History*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

O’Neil Spady, James. *Education and the Racial Dynamics of Settler Colonialism in Early America: Georgia and South Carolina, ca. 1700-ca. 1820*. New York: Routledge, 2020.

Ostler, Jeffrey. *The Plains Sioux and U.S. Colonialism from Lewis and Clark to Wounded Knee*. New York: Cambridge University Press, 2004.

Veracini, Lorenzo. *Settler Colonialism: a Theoretical Overview*. Londres: Palgrave MacMillan, 2010.

Wolfe, Patrick. *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology*. Londres : Cassell, 1999.

Cultures et sociétés

Cultures et sociétés occidentale/étasunienne

Sources primaires

Larson, Shannon. « ‘We came here and created a blank slate.’ Rick Santorum, CNN under fire following commentator’s dismissal of Native American culture ». *The Boston Globe*, 27 avril 2021. <https://www.bostonglobe.com/2021/04/27/nation/we-came-here-created-blank-slate-rick-santorum-cnn-under-fire-following-commentators-dismissal-native-american-culture/>

National Congress of American Indians. « NCAI President Fawn Sharp’s Statement re: Rick Santorum Comments to Young American Foundation ». 26 avril 2021. <https://www.ncai.org/news/articles/2021/04/26/ncai-president-fawn-sharp-s-statement-re-rick-santorum-comments-to-young-american-foundation>.

Powell, J. W. « From Savagery to Barbarism. Annual Address of the President, J.W. Powell, Delivered February 3, 1885 ». *Transactions of the Anthropological Society of Washington* 3 (6 nov. 1883 – 19 mai 1885): 173-196.

Santorum, Rick. « The Fight for Religious Freedom ». Young America's Foundation, filmé le 24 avril 2021, captation vidéo du discours, 1:08:15. https://www.youtube.com/watch?v=O7_OyMkYkkY.

Sources secondaires

Béghain, Véronique et Lionel Larré. *La fabrique du sauvage dans la culture nord-américaine*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux 3, 2009.

Caldwell, Wilber W. *American Narcissism: The Myth of National Superiority*. New York: Algora Publishing, 2006.

Descola, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard, 2005.

Horsman, Reginald. « Scientific Racism and the American Indian in the Mid-Nineteenth Century ». *American Quarterly* 27, no. 2 (mai 1975): 152-168.

Jourdain, Anne, et Sidonie Naulin, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». *Idées économiques et sociales* 4, no. 166 (2011). <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>.

Klatch, Rebecca E. *A Generation Divided: The New Left, the New Right, and the 1960s*. Berkeley: University of California Press, 1999.

Le Puloch, Marine et Céline Planchou. « Introduction », *Revue Française d'Études Américaines*, no. 144, Les nations de l'intérieur/The Nations Within (3e trimestre 2015) : 14-23.

Morgan, Lewis Henry. *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Calcutta: Bharti Library, 1944 [1877].

Nash, Roderick F. *Wilderness and the American Mind*. New Haven : Yale University Press, 2001.

Nisbet, Robert. *History of the Idea of Progress*. New York: Basic Books, 1980.

Park, Robert E. et Ernest W. Burgess. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1921.

Serres, Michel. *Biogée*. Paris : Le Pommier, 2010.

Slotkin, Richard. *Gunfighter Nation: The Myth of the Frontier in Twentieth Century America*. New York: Atheneum, 1992.

Stein, Felix, dir. *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

Stephanson, Anders. *Manifest Destiny: American Expansion and the Empire of Right*. New York: Hill and Wang, 1996.

Talbot, Steve. *Roots of Oppression: The American Indian Question*. New York: International Publishers, 1981.

Teske, Raymond H. C. Jr. et Bardier H. Nelson. « Acculturation and Assimilation: A Clarification ». *American Ethnologist* 1, no. 2 (mai 1974): 351-367.

Cultures et sociétés autochtones

Sources secondaires

Brown, Joseph Epes. *The Sacred Pipe: Black Elk's Account of the Seven Rites of the Oglala Sioux*. Norman: University of Oklahoma Press, 1989.

Posthumus, David. *All My Relatives: Exploring Lakota Ontology, Belief, and Ritual*. Lincoln: University of Nebraska, 2018.

Red Shirt, Delphine. *George Sword's Warrior Narratives: Compositional Processes in Lakota Oral Tradition*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2016.

Ruml, Mark. « Mitákuye Owás'į (All My Relatives): Dakota Wiconi (Way of Life) and Wicozani Waste (Well-Being) ». *Aboriginal Policy Research Consortium International* (2010): 187-202.

Instances et politiques gouvernementales

Relation inter-gouvernementales

Sources primaires

Act Compelling the Attendance of Indian Children at Schools when Tuition, Lodging and Board are Furnished at the Expense of the United States, H.B. 136, Session Laws of the State of South Dakota, Tenth Session (1907).

Bilingual Education Act of 1968, Pub. L. 90-247, 81 Stat. 816 (1968).

Caton, W. E. *8th Annual Report of the Superintendent of Public Instruction, Dakota Territory*. Elk Point: C. F. Mallahan, Printer, Courier Office, 1877.

Dawes Severalty Act of 1887, Pub. L. 49-105, 24 Stat. 388 (1887).

Elementary and Secondary Education Assistance Act of 1965, Pub. L. 89-10, 79 Stat. 27 (1965).

Enabling Act of 1889, 25 Stat. 676 (1889).

Equal Educational Opportunities Act of 1974, 20 USC Sec. 1701-1758 (1974).

Gramm-Rudman-Hollings Deficit Reduction Act of 1985, Pub. L. 99-177, 99 Stat. 1037 (1985).

Homestead Act of 1862, Pub. L. 37-64 (1862).

Indian Citizenship Act of 1924, Pub. L. 68-175, 43 Stat. 253 (1924).

Indian Education Act of 1972, Title IV, Pub. L. 92-318 (1972).

Indian Education for All, House Bill 528, MCA 20-1-501 (1999).

Indian Reorganization Act of 1934, Pub. L. 73-383, 48 Stat. 984 (1934).

Indian Self-Determination and Education Assistance Act of 1975, Pub. L. 93-638, 88 Stat. 2203 (1975).

Institute for Government Research, *The Problem of Indian Administration*. Baltimore: The John Hopkins Press, 1928.

Johnson-O'Malley Act of 1934, Pub. L. 167, ch. 147, 48 Stat. 596 (1934).

Kraushaar, R. W. « The Problem of Educating the Sioux Indians of South Dakota ». Dans State of South Dakota, *Twenty-Second Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1932—June 30, 1934*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1934.

- Leupp, Francis E. *The Indian and His Problem*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910.
- National Advisory Council on Indian Education. « The Indian Education Act: A Decade of Indian and Alaska Native Pride and Increasing Strides toward Educational Equity thru Parental Involvement ». *The Ninth Annual Report to the Congress of the United States*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1983.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative of Educational Reform*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, 1983.
http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.
- Native American Languages Act of 1990*, Pub. L. 101-477, 104 Stat. 1152 (1990).
- Nixon, Richard M. « Special Message to the Congress on Indian Affairs on July 8, 1970 ». *The American Presidency Project*.
<https://www.presidency.ucsb.edu/node/240040>.
- No Child Left Behind Act of 2001*, Pub. L. 107-110, 115 Stat. 1425 (2001).
- « Ratified treaty no. 339, Documents relating to the negotiation of the treaty of October 10, 1865, with the Miniconjou band of Sioux Indians ». Washington D.C.: National Archives, 1865.
<https://digital.library.wisc.edu/1711.dl/WPGFPZ7UNFGFO8U>.
- « Ratified treaty no. 340, Documents relating to the negotiation of the treaty of October 14, 1865, with the Lower Brule band of Sioux Indians ». Washington D.C.: National Archives, October 14, 1865.
<http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.IT1865no340>.
- Snyder, Thomas D., Cristobal de Brey et Sally A. Dillow. *Digest of Education Statistics 2018*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, 2018.
- South Dakota Department of Education. « State Report Card 2021-2022 ». <https://sdschools.sd.gov/Studio/asp/Main.aspx>.
- State of South Dakota. *First Annual Report of the Superintendent of Public Instruction*. Pierre: Pierre Journal, Printers and Binders, 1890.
 ---. *First Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, 1892*. Pierre: Carter Publishing Co, 1892.
 ---. *Twelfth Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1912—June 30, 1914*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1914.
 ---. *27th Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction, July 1, 1943-June 30, 1944*. Mitchell: The Mitchell Publishing Company, 1944.

« Treaty between the United States and the Sioux, Cheyenne, Arapaho, Crow, Assiniboin, Gros Ventre, Madan and Arikara Indians at Fort Laramie, Indian Territory », 17 septembre 1851.
<https://catalog.archives.gov/id/12013686?objectPanel=transcription&objectPage=3>.

« Treaty with the Sioux-Brule, Oglala, Miniconjou, Yanktonai, Hunkpapa, Blackfeet, Cuthead, Two Kettle, San Arcs, and Santee-and Arapaho », 29 avril 1868.
<https://www.archives.gov/milestone-documents/fort-laramie-treaty>.

Tribally Controlled Schools Act of 1988, Pub. L. 100-297, 102 Stat. 385 (1988).

United States Commission on Civil Rights. *Closing the Achievement Gap: The Impact of Standards-Based Education Reform on Student Performance*. Washington D.C.: Office of the General Counsel, 2004.

United States Congress. Report of the Joint Special Committee, appointed under joint resolution of March 3, 1865. with an appendix., S. Rep. No. 156, 39th Cong., 2nd Sess. (1867). <https://digitalcommons.law.ou.edu/indianserialset/1747/>.

United States Department of Education, Institute of Education Sciences. *Condition of Education 2020*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2020.
---. *National Indian Education Study 2011*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2011).
---. « NTPS State Dashboard 2020-2021: South Dakota ». Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2021.
<https://nces.ed.gov/surveys/ntps/ntpsdashboard/Dashboard/SD>.
---. « Public High School Graduation Rates ». *Condition of Education*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 2023.
<https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi>.

United States Department of the Interior. *Reports of the Department of the Interior, For the Fiscal Year Ended June 30, 1915, vol. II*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1916.

United States Office of Indian Affairs. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1861*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1861.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1865*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1865.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1866*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1866.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1867*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1867.
---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1868*. Washington D.C.: Government Printing Office, 1868.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1869.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1869.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1870.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1870.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1872.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1872.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1873.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1873.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1874.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1874.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1877.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1877.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1878.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1878.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1879.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1879.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1880.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1880.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1881.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1881.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1882.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1882.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1883.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1883.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1884.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1884.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1885.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1885.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1886.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1886.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1887.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1887.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1889.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1889.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1890.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1890.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1891.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1891.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1892.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1892.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1893.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1893.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1894.*
Washington D.C.: Government Printing Office, 1894.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1895.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1895.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1898.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1898.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1899.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1899.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1900.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1900.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1901.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1901.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1902.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1902.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1903.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1903.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1904.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1904.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1905.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1905.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1911.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1911.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1912.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1912.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1914.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1914.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1929.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1929.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1930.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1930.

---. *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs For the Year 1931.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1931.

United States Office of Indian Education. *The Indian Education Act of 1972 – A Brief History, Analysis, Issues and Outlook.* Washington D.C.: CPI Associates, Inc., 1973.

United States Senate, 111th Congress, Second Session, Hearing Before the Committee on Indian Affairs. *Indian Education: Did the NCLB Act Leave Indian Students Behind?* Washington D.C.: US Government Printing Office, 2010.

United States Senate, 118th Congress, « S.1723 - Truth and Healing Commission on Indian Boarding School Policies Act ». Washington D.C.: Library of Congress, 7 juin 2023. <https://www.congress.gov/bill/118th-congress/senate-bill/1723/text>.

United States Senate Special Subcommittee on Indian Education. *Indian Education: A*

National Tragedy – A National Challenge. Washington D.C.: United States Printing Office, 1969.

Young, Steve. « S.D. Still Has Hope for Racial Reconciliation ». *USA Today*, 7 octobre 2013. <https://eu.usatoday.com/story/news/nation/2013/10/07/south-dakota-racial-reconciliation/2933709/>.

Sources secondaires

Fixico, Donald L. *Termination and Relocation: Federal Indian Policy 1945-1960*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1990.

Galler, Robert. « Tribal Decision-Making and Intercultural Relations: Crow Creek Agency, 1863-1885 ». *Indigenous Nations Studies Journal* 3, no. 1 (Printemps 2002): 95-112.

Holm, Tom. *The Great Confusion in Indian Affairs: Native Americans and Whites in the Progressive Era*. Austin: University of Texas Press, 2005.

Hoover, Herbert T. « The Sioux Agreement of 1889 and its Aftermath ». *South Dakota History* (1989): 56-94.

Mackey, Hollie J. « The ESSA in Indian Country: Problematizing Self-Determination Through the Relationships Between Federal, State, and Tribal Governments ». *Education Administration Quarterly* 53, no. 5 (2017): 782-808.

Neville, Alan L., et Alyssa Kaye Anderson. « The Diminishment of the Great Sioux Reservation: Treaties, Tricks, and Time ». *Great Plains Quarterly*, no. 33 (2013): 237-251.

Oman, Kerry R. « The Beginning of the End: The Indian Peace Commission of 1867-1868 ». *Great Plains Quarterly* 22 (hiver 2002): 35-51.

Prucha, Francis Paul. *American Indian Policy in Crisis: Christian Reformers and the Indian 1865-1900*. Norman: University of Oklahoma Press, 1976. Ebook.
---. *The Great Father: The United States Government and the American Indian*. Lincoln: University of Nebraska, 1984.

Strommer Geoffrey D., et Stephen D. Osborne. « The History, Status, and Future of Tribal Self-Governance Under the Indian Self-Determination and Education Assistance Act ». *American Indian Law Review* 39, no. 1 (2015): 1-75. https://digitalcommons.law.ou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=ai_lj.

Vogel, Howard J. « Rethinking the Effect of the Abrogation of the Dakota Treaties and the Authority for the Removal of the Dakota People from their Homeland ». *William Mitchell Law Review* 39 (2013): 538-581.

ANNEXES

Annexe 1 : Transcriptions de six *winter counts* de l'Oceti Sakowin, de 1800 à 1920. Liste tirée de l'étude picturale de Candace S. Greene et Russell Thornton, *The Year the Stars Fell: Lakota Winter Counts at the Smithsonian* (Washington D.C.: Smithsonian Institution, 2007).

DATES	Battiste Good (Brulé)	Rosebud (Brulé)	No Ears (Oglala)	American Horse (Oglala)	Cloud Shield (Oglala)	Long Soldier (Hunkpapa)
1800*	Don't Eat Buffalo Heart made a commemoration of the dead	Charred Face strikes two enemies	Many pregnant women died	The good-white-man returned and gave guns to the Dakotas	A woman who had been given to a white man was killed because she ran away from him	The first white man ever seen and who used iron etc
1801	The good white man came	Came home victorious from war party	One Who Could Not Eat A Heart made a vow	9 white men came to trade with them	The good white man came	Time people were on the prairie. No water.
1802	Smallpox used them up again	Good white man came	Second measles	The Oglalas, Brules, Minneconjous, Sans Arcs, and Cheyenne united in an expedition against the Crows	A trader brought them their first guns	Time people had no horses
1803	Brought home Pawnee horses with iron shoes on	Brought in shod horses	Good white man came	The Ponkas attacked two lodges of Oglalas, killed some of the people, and made the rest prisoners	the Omahas made an assault on a Dakota village	The first time saw shoes put on horses by traders
1804	Brought home Pawnee horses with their hair rough and curly	Stole curly haired horses	They brought iron claws	They made peace with the Gros Ventres	Little Beaver, a white trader, came	Second chief appointed, grandchild of first chief
1805	Sung over each other while on the warpath	Had a calumet dance and went to war	They brought curly horses	An Indian woman, married to a white man, was unfaithful; she was	The Omahas came and made peace to get their people,	War with Crows

				killed by a man named Ponka	whom the Dakotas held as prisoners	
1806	They came and killed eight	They came and killed eight lakota	They did a ceremony with horses' tails	The Dakotas had a council with the whites on the Missouri river, below the Cheyenne agency, near the mouth of Bad Creek	9 white men came to trade	Knock Off Two killed two Crow Indians
1807	Killed them while hunting eagles	Eagle hunter killed	8 were killed	Black Rock, a Dakota, was killed by the Crows	the Dakotas killed an Omaha at night	Red Coat had first coat and was called Red Coat
1808	Came and killed man with red shirt on	They shot Red Shirt	When trapping eagles they were killed	Broken-Leg was killed by the Pawnees	Many people camped together and had many flags flying	2 Sioux got killed on warpath by Crows
1809	Pawnees killed Blue Blanket's father	Red Shirt died	Man with red shirt intercepted	Little-Beaver's trading house was burned down	a Brulé was found dead under a tree which had fallen on him	One got killed on hill while hunting buffalo during famine while Indians were starving
1810	Little Beaver's house burned	Little Beaver's trading post burned down	Blue-Blanket's father killed by a Ree	Black Rock was killed by the Crows	Little Beaver's house was burned	Caught first horse that Sioux had
1811	Brought home horse with his tail braided with eagle feathers	Black Rock made medicine	Little Beaver's tipi burned	Red Shirt, a Dakota, was killed by the Crows	They brought in a fine horse with feathers tied to his tail	Smallpox year when a great many died
1812	First hunted horses	Killed many enemies in earth lodge	They brought beaded tail	They caught many wild horses south of the Platte river	They had very little buffalo meat, as the empty drying pole indicates, but plenty of ducks in the fall	Little Beaver's tent made of buckskin (burnt in winter)
1813	Rees killed Big In The Middle's father	Caught wild horses with lariats	They killed four Rees	Big Waist's father was killed	Big Owl killed	Crows on warpath and Sioux saw them coming so the Crow

1814	Killed six pawnees	Whooping cough	Big Road's father killed by Rees	Many had the whooping cough	Food was very scarce and they had to live on acorns	dug trenches and all 15 were killed Little Bear had trouble with his wife and left camp and was killed by Crows
1815	Smashed a Kiowa's head	Kiowa killed with a hatchet	a Kiowa's skull was crushed	Dakotas went to a Kiowa village for a peace council, but someone clubbed a Kiowa	They made peace with the Pawnees	Island got killed by Crow's hatchet while stealing horses from their camp
1816	The Sans Arcs made large houses	They lived in large wooden houses	No bows (Sans Arcs) lived in a big lodge	They live in log houses for the first time	Some of the Dakotas built a large house and lived in it during the winter	Man got jaw broken while fighting at Crow's camp and trying to steal horses
1817	Lived again in their large houses	They lived in large wooden houses again	Again in this lodge	They made peace with the Crows at Pine Bluff	They lived in the same house that they did last winter	2 Sioux killed 2 Crows and scalped them and blackened their own faces for gladness and came home
1818	Choze built a house of dead logs	They had a hard winter with high winds and snow	They built tipis of dead branches	The Oglalas had an abundance of buffalo meat and shared it with the Brulés, who were short of food	The brave-man was killed in a great fight	Buzzard had a log house in Ree's camp near Grand River
1819	Smallpox used them up again	Trading post built of dead wood	Third measles	A large house was built	Many died of smallpox	Camp in Blackfoot Bottoms
1820	Choze built a house of rotten wood	Many died of measles or smallpox	Joseph built a house of rotten wood	Another house was built	In an engagement with the Crows, both sides expended all of	At Good Creek, a man by name of

					their arrows, and then threw dirt at each other	Joseph built a trader's store
1821	They made bands of strips of blanket in the winter	Another trading post built with dead wood	Two Arrows had a magical tipi fastener	The Dakotas attacked a Crow village	A Dakota, named Glue, froze to death	Dreams of the moon year (sun dance)
1822	Star passed by with loud noise	Two Arrows made medicine in lodge	A moving star roared	They had all the mni wakhan (spirit water or whisky) they could drink	A large roaring star fell	Rock Creek. Time comet fell on the ground with loud noise
1823	Peeler froze his leg	Moving star made loud noise	Peeling froze his leg	Dog, an Oglala, stole seventy horses from the Crows	A Brulé, who had left the village the night before, was found dead in the morning	Dog Ghost quarrels with wife and goes away and freezes to death
1824	Gen (Leavenworth) first appeared and the Dakotas aided in an attack on the Rees	Lived on dried corn	Much corn was bad	They had an abundance of corn, which they got at a Ree village	They joined the whites on an expedition up the Missouri river against the Rees	Rees driven from camp and Sioux and white men feast on corn from the fields
1825	Killed two picking plums	White man came	Thrower killed by exhaustion	Cloud Bear killed another Dakota by throwing a bullet and striking him in the heart	Cat Owner was killed with a spider web thrown at him by a Dakota	Yellow Ree, a medicine man, painted buffalo horn white to make it now so they could hunt
1826	Many Yanktonais drowned	They drowned	They painted buffalo horn and camp flooded	Dakotas living south of Whetstone agency killed when the Missouri river flooded	Many of the Dakotas were drowned in a flood caused by a rise in the Missouri river, in a bend of which they camped	Year that ice broke causing flood and nearly half of camp drowned

1827	Ate a whistle and died	They died whistling from eating rotten meat	Kaiwayo died coming back	The brother of good-white-man came	Held a commemoration of the dead	Goose went on warpath with Ree and brought back Ree scalp
1828	Wore snowshoes	Lakota stabbed in arm and it withered	They boiled rushes	The snow was very deep	In a fight with the Mandans, crier was shot in the head with a gun	Year they made snow shoes and killed buffalo which were stuck in the snow
1829	Kiled two hundred Gros Ventres	White man built a house	They killed many Mandans	They had much antelope meat hunted by driving the animals into a corral	They drove many antelope into a corral and then killed them	Went in winter to Bear Hill in Black Hills
1830	Old Speckled Face clung to his son in law	Man found frozen on the prairie	Freckled-face was killed	Striped-face stabbed and killed his son in law for whipping his wife	Spotted Face stabs his son in law for whipping his wife	Man was called to Blackfoot Sioux after he killed a Crow who was a friend of the Blackfeet, so they killed him
1831	Shot many white buffalo cows	Many ceremonies or bloody battle with the Crow	Many white buffaloes wounded	They saw wagons for the first time	Killed many Crows as they attempted a sneak attack in winter	Had war with Crows and killed 10 in war
1832	Killed him while looking about on the hill	Yellow Eyes kills a man	Burning lake	Red Lake's house exploded and he was killed	A white man, whom they called Gray Eyes, shot and killed a man who worked for him	White man named Yellow Eyes had store and was taken prisoner because he had previously held Sioux prisoners
1833	Stiff Leg With Warbonnet On died	One Horn broke his leg	One Horn broke his leg	They attacked a Gros Ventre village and killed many	All of Standing Bull's horses were killed, but by whom is unknown	Year of first log house

1834	Storm of stars	The year the stars fell	The stars fell	The stars moved around	It rained stars	Stars shoots off
1835	Killed the Cheyenne who came to camp	Chief Medicine Hide was killed	A returned Cheyenne killed	They were at war with the Cheyennes	They fought with the Cheyennes	First year feather hats
1836	Killed the two warparty leaders	They killed a fat buffalo bull	A fat buffalo bull wounded	They killed a very fat buffalo bull	They killed a very fat buffalo bull	Rees camp. Cannon Ball Sioux went to buy corn and Rees killed 6 of them as they did not want them around
1837	Fight on ice water	They fought with Pawnees across the ice	They threw ice on each other	The Dakotas and Pawnees fought on the ice on the North Platte River	They fought the Pawnees across the ice on the North Platte	The next year the Sioux went on a warpath and Rees had moved across the river so they fought across the river and killed 6 Rees
1838	Spread Out killed	Smallpox killed them	Face Half Painted Red was killed	Paints His Cheeks Red and his family killed by Pawnee	Paints His Face Red, a Dakota, was killed in his tipi by the Pawnees	Smallpox year
1839	Came and killed five Oglala s	Built a medicine lodge and abandoned it	Son of Crazy Horse was killed	Spotted Horse carried the pipe around and went on the warpath against the Pawnee	Crazy Dog, a Dakota, carried the pipe around and took the war path	Year of spotted horses
1840	Came home from the starve-to-death-warpath	Paints Part Of His Face was killed in his tipi and his possession stolen	Starving on the warpath	Left-Handed-Big-Nose was killed by the Shoshonis	They killed Crow and his wife who were found on a trail	Year Dirty Skin was killed by some of his own people who were mad at him
1841	Came and killed 5 of Little Thunder's brothers	They camped with the red lodges	They killed two of Little Thunder's brothers	Sitting Bear, American Horse's father, and others,	They stole many horses from the snakes	Year chief Spider Elk died

				stole two hundred horses from the Flatheads		
1842	Pointer made a commemoration of the dead	Feather In The Ear stole many spotted horses from the Crow	Captured many brown eared horses	The Oglalas engaged in a drunken brawl and the Kiyuska band separated from the others	The Oglalag got drunk on Chug Creek, and engaged in a quarrel among themselves	Year snow was deep and they had no wood so they cut wood on the hills and loaded it on sleds and dogs pull it into camp
1843	Killed four lodges of Shoshone and brought home many horses	Lone Feather tries to make war	Feather Ear Rings killed a horse herder	Feather Ear Rings was killed by the Shoshoni	Lone Feather said his prayers, and took the warpath to avenge the death of some relatives	Year poplar Indian was scalped and afterward was killed
1844	Brought home the magic arrow	They made medicine to bring the buffalo	Captives brought	The great medicine arrow was taken from the Pawnees by the Oglalas and Brulé's and returned to the Cheyennes, to whom it rightly belonged	In a fight with the Pawnees they captured the medicine arrow which the enemies had stolen from the Cheyennes	Indian chief named Four Horns went to war with Crows and thought he was killed, so they left him and next year he came home
1845	The Crows came and killed 38 Oglalas	They camped among the pine trees	He-Crow killed	Male crow (He Crow), an Oglala, was killed by the Shoshoni	Crazy Horse said his prayers and goes on warpath	Smallpox year
1846	Broke out on faces had sore throats and camped under the bluff	Plenty of buffalo meat	Fourth measles	White Bull and 30 other Oglala were killed by the Crow and Shoshoni	White Bull and many others killed in a fight with Shoshoni	Year they killed seven wildcats, man eaters
1847	Winter Camp broke his neck	Lean Buffalo counts coup with a pipe	Man with white testicles killed	Big Crow and Conquering Bear had a great feast and gave many presents	Long Pine, a Dakota, was killed by Dakotas	Man named Harvey Bull was made chief
1848	The teal broke his leg	Lakota shot in the neck	Crow-Eagle stabbed	There were many accidents; some broke their legs because the	Many were thrown from their horses while surrounding	Year that they gave nothing but blankets

1849	Killed the hermaphrodite	Humpback was killed by the Crows	A hermaphrodite was killed	ground was covered with ice American Horse's father captured a Crow man dressed as a woman and killed him	buffalo in the deep snow, and some had their legs broken American Horse's father capture a Crow woman, who was really a hermaphrodite	No good hay this year
1850	Brought the Crows to a stand	They captured Crow half-man half-woman	Cramps	Many died of the cramps	Making The Hole stole many horses from a Crow tipi	Year they went hunting buffalo and while they were hunting the Crows came in on them and fought them
1851	The big smallpox	Buffalo cow with old woman in her belly	Small-pox	Wolf Robe was killed by the Pawnees	Many died of smallpox	Year chief Catching Turtle died
1852	First issue of goods	They camped among the pine trees again	Great distribution	They received their first annuities at the mouth of Horse Creek	Many goods were issued to them at Fort Laramie	Year Sitting Bull was made chief because he made peace with the Crows
1853	Deep snow used up the horses	Four enemies came to One Horn's lodge at night and were not killed	Winter of deep snow	The Cheyennes carry the pipe around to invite other tribes to war against the Pawnees	A white man made medicine over the skull of Crazy Horse's brother	Camp in winter. Woman was killed by intent by husband who was mad
1854	Cross Bear died on the hunt	Man wearing four-horned war bonnet was killed	A bear raped a virgin	Antelope Dung broke his neck while surrounding buffalo	Antelope Dung broke his neck while running antelope	Crow Indian has on a Sioux hat and is killed by Sioux
1855	Killed five Assiniboins	Chief Brave Bear died	Conquering Bear killed	Conquering Bear was killed by white soldiers, and 30 soldiers were killed	Brave Bear was killed in a quarrel over a calf	Chief Bear Heart was killed

				in retaliation 9 miles below Fort Laramie		
1856	Little Thunder and Battiste Good and others taken prisoners at Ash Hollow on the Blue Creek	Putinska (Gen Harney) captured women and children and made peace	Hornet would not give up (Gen Harney)	A war party of Oglalas killed a Pawnee; on the way home, their feet froze	Torn Belly and his wife killed by some of their own people in a quarrel	Year White Whiskers (Gen Harney) captured Indians and would not let them go
1857	Bad Four Bear trades with Battiste Good for furs all winter	The ass danced the four horns calumet dance	Crows with the whites	They received annuities at Rawhide Butte	They have an abundance of buffalo meat	Year half a war bonnet was torn off a crow Indian who was determined to go to war with Sioux
1858	Hunted bulls only	They surrounded and killed many Crows	Crows killed ten whites	Little Gay, a white trader, was killed by an exploding can of gun powder	They surrounded and killed ten Crows	Indian from poplar that Sitting Bull brought back a captive and when he went to war with Crows he got his legs broken
1859	Many Navajo blankets	Chief One Horn had a give away	Yellow Blanket killed	They made peace with the Pawnees	They bought Mexican blankets from John Richard	After peace was made, Crows still wanted to fight
1860	Came and killed Big Crow	Chief One Horn makes medicine	Big Crow killed	Broken Arrow fell from his horse while running buffalo and broke his neck	Black Shield says prayers and takes the warpath	Chief Tied Braid was killed by Crows in war
1861	Broke out with rash and died with pains in the stomach	Chief Big Crow was killed	Many babies died	Two Face, an Oglala, was badly burnt by the explosion of his powder horn	They capture a great many antelope by driving them into a pen	Blackfeet Sioux had a great many fine race horses, and killed each other's horses at night for jealousy

1862	Killed Spotted Horse	Elk's Voice Walking made medicine	Spotted-horse killed	Spider was killed (stabbed) in a fight with Pawnees	Young Rabbit, a Crow, was killed in a battle by Red Cloud	Eagle Crow was killed when he went to capture buffalo robes which had been taken by Poplar Indians from Louis Primeau
1863	Cut up the boy in the camp	Plenty buffalo	A boy scalded	Crows scalped an Oglala boy alive	Some Crows came to their camp and scalped a boy	Year 20 Indians from Poplar Creek came on warpath and at Cannon Ball there was a battle and they hid behind large boulders
1864	Crows came and killed 8	Red Feather was killed	8 were killed	Oglalas and Minneconjous took the warpath against the Crows and stole 300 horses	8 Dakotas were killed by the Crows	Year ten Poplar Creek Indian was killed by Blackfoot Sioux while trapping coyotes
1865	Roaster made a commemoration of the dead	8 Lakota were killed	4 Crows were killed	Bird, a white trader, went to trade with Cheyennes and was killed	Bird, a white trader, was burned to death by the Cheyennes	First fight with a white man
1866	Deep snow used up the horses	Four Crows stealing horses were killed	All the horses died	Gen Maynadier made peace with the Oglalas and Brules	Many horses lost to starvation	Year when snow was covered with ice and Indians captured white women
1867	Beaver's ears killed	Many Deer (Gen Maynadier) made peace	100 white men were killed	They killed 100 white men at Fort Phil Kearney	Lone Bear killed in battle	Gaul was stabbed by soldiers and brought back from Cannon Ball by soldier

1868	Battiste Good made peace with Gen Harney for the people	Lone Bear killed in battle	A Shoshoni that came into camp was killed	They capture a train of wagons near the Tongue River	Blankets were issued to them at Fort Laramie	Year ten feather hats were made and put on ten chiefs
1869	Killed Long Fish winter	Old woman's leg broken by falling tree	Horned-Thunder escorted	People were starving and had to sell many mules and horses	They had to sell many mules and horses to get food, as they were starving	A French man, named Red Walker, came here all alone and brought gun powder and sold to Indians
1870	Trees killed them	Long Fish killed	Old woman killed by a tree	Tall Bull killed by white soldiers and Pawnees	John Richard, a white trader, shot at a white soldier	30 Crows were chasing a man and a boy off Sioux land and came to Blackfoot Bottom where they killed the boy
1871	Came and killed High Backbone	Sun turns dark	High Road killed	High Backbone, an Oglala, was killed by the Shoshoni	High Backbone was killed in a fight with the Snakes	Another party of 10 frenchmen came and traded with Indians
1872	Gray Bear died	Crow feather killed	Branches lost	John Richard shot and killed an Oglala named Yellow Bear, Oglalas then killed Richard	Adobe houses were built by Maj. J. W. Wham	Year Crows came in night and stole Sioux horses which were close around tents and Indians did not know of it
1873	Issue year	Bull Head made a ceremony	Anus On Both Sides killed two Crows	Whistler, also named Little bBull, and two other Oglalas, were killed by white hunters on the Republican River	Antoine Janis's two boys were killed by J. Richard	Chief Turn Bear killed an Indian in his tent

1874	Measles and sickness used up the people	Bear Paw counts coup on a horse raid	Two Omaha killed	Oglalas killed the Indian agent's (Seville's) clerk	They killed many Pawnees on the Republican River	Chief His Knife was shot through the head by the Crows
1875	Utes stole horses	They killed many Pawnee	Last time they went across	The Oglalas at Red Cloud agency cut up the flagpole	The Utes stole all the Brule's horses	Time Indian Frank was surrounded by Crows and got shot while going in his tent
1876	Bullhead made a commemoration of the dead	Utes stole many Lakota horses	Seven loafers killed	The first stock cattle were issued to them	Seven of Red Cloud's band were killed by the Crows	Year the Poplar Creek Indians brought news of peace and did not want to fight anymore with the Sioux
1877	Female Elk Walks Crying died	Lean Bear was killed	Horses taken from Red Cloud	The Oglalas helped Gen Mackenzie to whip the Cheyennes	Three Stars (Gen Crook) took Red Cloud's young men to help him fight the Cheyennes	Year Sitting Bull made peace with the Englishman, man called Long Spear up above Fargo
1878	Crazy Horse came to make peace and was killed with his hands stretched out	Red Cloud's horses taken	Crazy Horse killed	Crazy Horse was killed	Crazy Horse's band left the Spotted Tail agency and went north, after Crazy Horse was killed at Fort Robinson	Chief Spotted Puma was killed by a Crow
1879	Brought the Cheyennes back and killed them in the house	Chief Drifting Goose came	Cheyenne shaman killed	Wagons were given to them	The Cheyenne who boasted that he was bullet and arrow proof was killed by white soldiers	Chief White Swallow was killed by Crows
1880	Sent the boys and girls to school	Wagons were given	Spotted Wolf killed			Chief Brings Arrow killed by Crows

1881	Sent boys and girls to school	Man with spotted testicles killed	Soldiers fired into Sioux and captured Indians. Infantry, artillery and cavalry represented Chief Red Feather's Hat died in the night, in dance charging thunders brothers Col Mclaughlin went out hunting buffalo with Indians Two Crows come here after a long time had elapsed since they had seen any Crows Chief Kill Eagle died Chief Bullhead or Fire Heart died Chief Four Horns died No Neck died Chief Black Moon died Indian woman crossed river followed by her husband who killed her and himself
1882	Lakota sent to prison	Spotted Tail killed	
1883	Chief Spotted Tail was killed	Drum's son committed suicide	
1884	White Horse Running held a spirit keeping ceremony	Burnt Face broke his neck	
1885	Held a buffalo calling ceremony	White Bull murdered his wife	
1886	Red Buffalo Bull or Bull Head died	Fire Man banished	
1887	Missionaries clothed the Indians	Turn Over accidentally killed Shaman	
1888		Shaman accidentally killed	
1889		They opened packages	
1890		Red Shirt's sister committed suicide	

1891	Big Foot killed	because she would not live with him Sitting Bull's cabin where he was killed by Indian police Indian man named Sore shot his wife and himself because his wife was living with an Indian named Good
1892	Infantry enlisted	Voiced Iron, whom he also killed
1893	Two Sticks killed cow boys	Death of chief Iron Dog Iron Thunder was killed by being chopped on head by White Blackbird's son, who was dumb
1894	Big school burned	Gaul died a well-known Indian
1895	Two Sticks hanged	Death of chief Two Crows
1896	Big council organized	Murdering of Spicer family
1897	The winter of White Bird	Hanging of Holy Track and Philip Ireland
1898	Meat house burned	Policeman named Cuts The Bear's Back
1899	Fence built	

1900	The winter of fire	Agent Bingenheimer. Sledge hammer Indians give him a feather
1901	Distribution stopped	Indian named Black Cloud and family burned up with gasoline which he tried to burn lamp
1902	The winter of small pox	Crouse, issue clerk, shot Bob Marshall while out hunting for deer
1903	Old woman disappeared	Death of Gray Bear, whose leg was cut off by doctor
1904	Deer hunters were killed	
1905	The winter of first allotments	
1906	Gray-War-Bonnet's son committed suicide	
1907	Utes captured	
1908	Allottees benefits received	
1909	The winter of American Horse	
1910	Red Cloud died	
1911	American Horse died	
1912	Geo. Sword died	
1913	Afraid of Bear died	
1914	Little Wolf died	

1915
1916
1917
1918
1919
1920

Winter Tomy Tyons
died

Pine Ridge Indians
adopted general fair
association

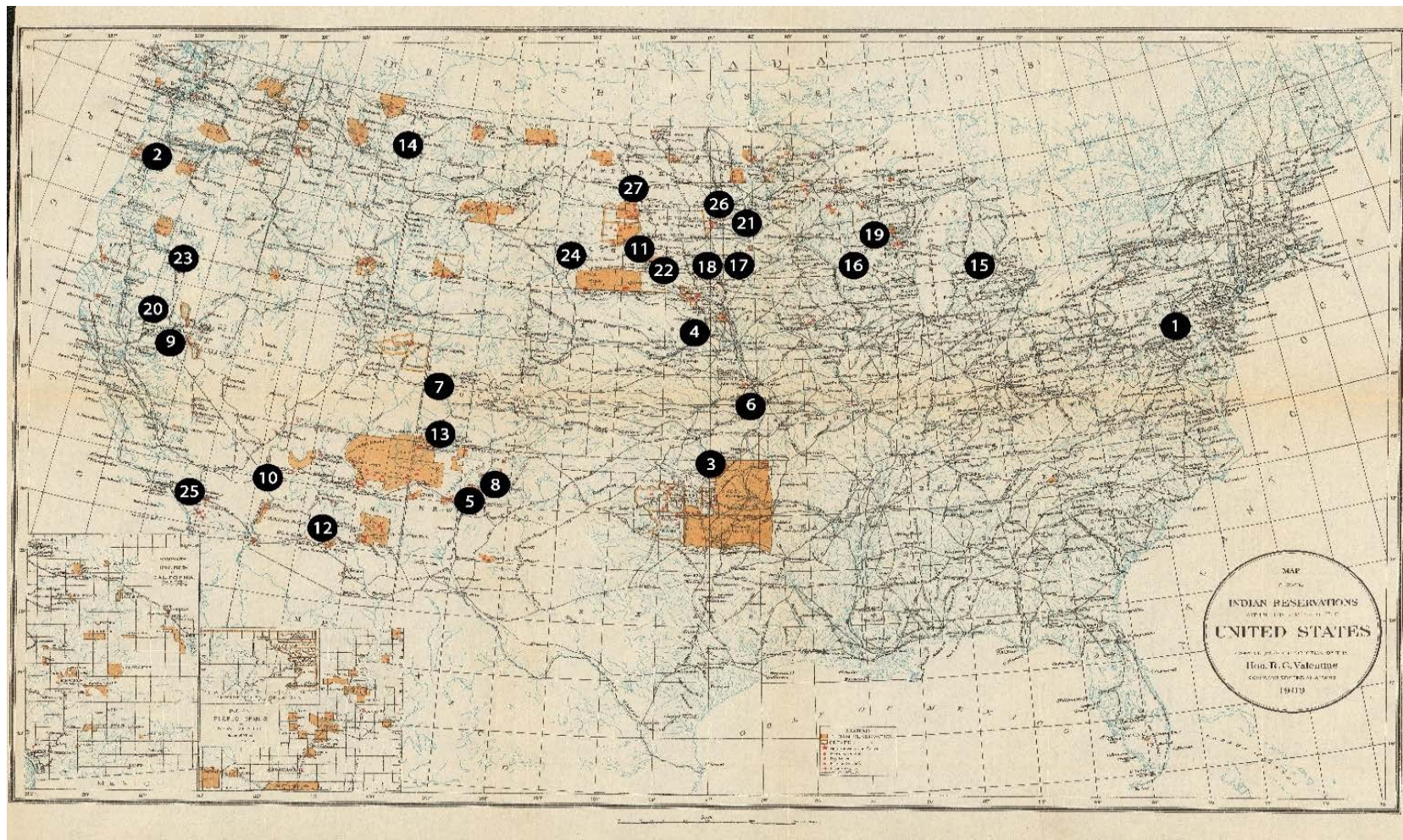
Judge Fast Horse died

Government drafted
Indian boys 21 years
old and up, into the
army

Well known Indians
died of Spanish
influenza

Indians at Allen, on
Corn Creek, gave a
big banquet and big
victory dance for
returned Indian
soldier boys

Annexe 2 : Carte et liste des pensionnats hors réserve présents sur le territoire étasunien¹.



¹ Disponible sur site du pensionnat de Carlisle. <http://carlisleindian.dickinson.edu/teaching>. Consulté le 18 août 2023.

1. Carlisle Indian Industrial School (Carlisle, Pennsylvania) – octobre 1879
2. Chemawa Indian School (Salem, Oregon) – février 1880
3. Chilocco Indian School (Chilocco, Oklahoma) – janvier 1884
4. Genoa Indian Industrial School (Genoa, Nebraska) – février 1884
5. Albuquerque Indian School (Albuquerque, New Mexico) – août 1884
6. Haskell Industrial Training School (Lawrence, Kansas) – septembre 1884
7. Grand Junction Indian School (Grand Junction, Colorado) – 1886
8. Santa Fe Indian School (Santa Fe, New Mexico) – octobre 1890
9. Stewart Indian School (Carson City, Nevada) – décembre 1890
10. Fort Mojave Industrial School (Fort Mojave, Arizona) – décembre 1890
11. Pierre Indian School (Pierre, South Dakota) – février 1891
12. Phoenix Indian School (Phoenix, Arizona) – septembre 1891
13. Fort Lewis Indian School (Fort Lewis, Colorado) – mars 1892
14. Fort Shaw Indian Boarding School (Fort Shaw, Montana) – décembre 1892
15. Mount Pleasant Indian Industrial School (Mount Pleasant, Michigan) – janvier 1893
16. Tomah Indian Industrial School (Tomah, Wisconsin) – janvier 1893
17. Pipestone Indian School (Pipestone, Minnesota) – février 1893
18. Flandreau Indian School (Flandreau, South Dakota) – mars 1893
19. Wittenberg Indian School (Wittenberg, Wisconsin) – août 1895
20. Greenville Indian Industrial School (Greenville, California) – septembre 1895
21. Morris Industrial School for Indians (Morris, Minnesota) – avril 1897
22. Chamberlain Indian School (Chamberlain, South Dakota) – mars 1898
23. Fort Bidwell Indian School (Fort Bidwell, California) – avril 1898
24. Rapid City Indian School (Rapid City, South Dakota) – septembre 1898
25. Sherman Institute (Riverside, California) – juillet 1902
26. Wahpeton Indian School (Wahpeton, North Dakota) – février 1908
27. Bismarck Indian School (Bismarck, North Dakota) – décembre 1908

**Annexe 3 : « Mark Bordeaux, entretien avec l'auteur », 17 septembre 2019,
Sinte Gleska University, Mission, Dakota du Sud, USA.**

Le 17 septembre 2019, j'ai rencontré Mark Bordeaux, qui travaillait alors dans l'administration de l'Université Sinte Gleska, sur la réserve de Rosebud. C'est en discutant avec un des membres du personnel des archives de l'université où je passais quelques jours que celui-ci m'a dit que Mr Bordeaux, dont le bureau se trouvait de l'autre côté de la rue, avait été principal et enseignant dans l'école de St Francis au moment de son transfert du contrôle des missionnaires à celui du gouvernement tribal, puis dans plusieurs écoles de la réserve de Pine Ridge. Voici des extraits retranscrits de l'enregistrement de notre entretien.

Mark Bordeaux: But I went to boarding school there [St Francis], I graduated in 1967, Catholic, um. I know Latin, I know how to talk Latin, I know all the workings of the church, the Bible, all that, because we went to church every day. But anyway, I graduated from there and I thought I got a pretty good education. That's one good thing I could say about that.

Claire Anchoqui: It was a good experience...

MB: Yeah, and the camaraderie of the other students, you know, we were all about. And they had the boys side and the girls side. When I became a junior, they started putting us together for classes.

[le telephone interrompt l'enregistrement]

MB: So I graduated in 67, I got a bachelor for teaching, I could teach K through 8th grade. So I went back to St. Francis, and I think that's when they turned over. 1973 maybe?

CA: Yeah, from what I understood the church kind of gave it, like started the process of turning it to the tribal government.

MB: Yeah, and they gave all the buildings to... Yeah, it had to be chartered by the tribe, so they chartered, and then we put in an application for funding for education. And I think the transition took about a year, because there were still priests and nuns, lay workers, helping with the situation. And then about two years later, they gave all the land and buildings to local control. So we formed a school board, and we didn't know a lot about

how to do that. So, there were 26 tribal council members, so we put 26 people on our school board. That was a mess. For about two years, my goodness. And then we finally started learning how to do stuff, and then we just trimmed it down to, I think, 13. And I think now there's six on the school board.

CA: Six, okay. So at that moment of transition, what was your... You weren't superintendent at that moment, right?

MB: No, I wasn't. I was an elementary...

CA: So you were a teacher.

MB: Yeah. I was an elementary principal.

CA: Oh, elementary principal. So were you in charge of... What was the role of the principal? In charge of the curriculum?

MB: Yeah, curriculum, making sure all the teachers were certified, hiring teachers. And then the bureau had this, they called it the student count, everybody has to be counted. Then we received funds based on that count. They had to be enrolled, they had to have documents, prove they were Indian.

CA: I've read some interviews of people saying, like teachers saying that it was hell week.

MB: Yeah, because they give you a deadline. So, I got involved with that process too, and I learned how to do that. When we turned local control, there was a lot of growing pains. People didn't know how to handle it. Of course, everybody became defensive. The white-Indian situation kind of blossomed. Most of the teachers were white. We were trying to teach language and the culture, and we just had a heck of a time. So we started trying to find teachers that were willing to go that way. A lot of times we couldn't.

CA: And did the church help in any way in this transition? Because you said that a lot of people didn't know what they were doing, but I bet the church did since it had done...

MB: They kind of helped with funding. They didn't help with how to do it. They didn't help with that. No. They pretty much, they pretty much criticized us for a while. You know, what do you guys know about doing this? It made us work harder and try to prove them wrong. So we had to develop curriculum. We had to be approved by the state.

CA: How did that go?

MB: That went okay. because we showed them, you know, we know how to do this. Yeah.

CA: But was it curriculum that was culturally or?

MB: We just started out with the basics. Yeah. Reading, writing, how to do that. How to find the teachers that could do that. And then in the next couple of years, we tried to do the language. That was my big push. But the school board wanted the language taught like you teach math or English, but that doesn't work, I still think that doesn't work. It's just you, I think you just need to sit down like with grandma and grandpa. And talk to language and tell them how to say stuff. Not grade them on it, not grade them on it, but there was school board. I kind of fought with them about that for a long time.

CA: Because that meant that the teachers where all the people teaching that would be different kinds of people.

MB: Right. I always tried some language immersion later on, which we had one classroom, everybody spoke Lakota, nothing else. As soon as you went in the room.

CA: When would that be approximately?

MB: I would say the late 70s, early 80s. Then we had to figure out what to pay them. And later on, the state, they made a, they developed a curriculum to get a certification in the language. So, they started hiring speakers at the state level to verify that people could do that. So that was a good thing for that. And then it got into, I don't know if you have different dialects in France.

CA: Yeah.

MB: So we got into that, you know, this is how you say this word. Yeah. No, this is how you say it. So then a whole language had, agreement had to be developed between the tribes. And that was hard. That was hard.

CA: From what I read, the official orthography, I don't know how to pronounce that. That was done in the 80s.

MB: Yeah.

CA: I was surprised. I actually saw that yesterday.

MB: Yeah. We had a lot of, we had a guy in a mission. I don't know if you heard of Father Beuchel, but he learned the language and he started writing it down. And so there's a dictionary if you could get that anywhere. Might have it over here. This is Lakota studies right here. Yeah. Right there. Or the state might have it too. But he wrote, he made a whole dictionary and he knew the language and he put the marks on how to say, you know, stuff and say the language. Or you could ask, find out about St. Francis Mission. They're still there. And ask them. I bet they could help you. Find that.

CA: I think they have it at the State Historical Society.

MB: Oh, do they?

CA: Yeah. They showed me, I don't know if it's exactly that dictionary, but they showed me like old bilingual dictionaries. So they might have one.

MB: Anyway the language was forbidden to speak, you know. And I grew up with my buddies there, you know. And I, you know what? I didn't know they spoke the language until we got out of school, the three or four of them. I wish I would have known that. I would have had them teach me because I was never taught. My grandma and grandpa and my dad knew the language, but we were never taught.

CA: Yeah. They didn't teach you and then at school...

MB: Yeah. Then they put us school because there were too many of us kids.

CA: Do you know why they didn't teach you the language? Was it a choice or just...

MB: Right. To me, it was too many kids and not enough time. They had to make a living and that's why they put us in boarding school because they couldn't feed us or clothe us, you know.

CA: And so you learned after.

MB: Yeah. After. But then it turned into half breeds and full blood, we call each other, fighting. And then the good thing from all that, we learned how to work together. We learned how to develop curriculum. We learned how to develop policy procedure for the

school. And a lot of times we didn't like it, but we had to work together. You know, we had to work together or the school wasn't going to survive. We were one of our, one good man. I think he's a very special man. His name was Frank LaPointe. He pretty much developed everything and I happened to be there when he was there. And the reason we called it local control because we wanted the parents to be on the school board and got that going. And then some, some people, for whatever reasons they had, wanted the school board members to be elected reservation-wide, like a tribal council. Oh man, that was...

CA: So that would have been people from who were not...

MB: Yeah. These were people that couldn't get, they wouldn't nobody would get them elected. So they formed this other... and sure enough, the tribal council became upset and took over the school. So it's still chartered, but the new rule they put in is to have anybody can run for school board. Our take on that was we figured if you have a child in school there, then you would appear to be more likely to care about what's going on and work for the students. But they took that out. The tribal council took that rule out so anybody could run from anywhere. I mean, you could live, if you lived on some Indian land over by a Winner, which is pretty much white, racist people. You could get elected.

CA: Influence the policies. And the life of the students.

MB: Yeah.

Discipline. When I first started out, discipline was a hard thing because I didn't, learn a lot of my discipline from my parents because I was in boarding school. In the summer, we pretty much got to run around. No rules. So we made it home safely. So we had, I had to learn to be a parent when I started, my wife and I started having kids. All I know is discipline from boarding school, you know. But things are different then. I mean, they started kids, a lot of parents said, well, you guys, the school, you handle the discipline. We can handle it when you're in school, but when you go home, you know, they're only with us five hours a day, maybe. And that's, anyway, that became a big problem. So the student handbook continued to change. Well, how many, if somebody's expelled, when can they come back? There's a lot of debate over that. And a lot of the Indian ways start coming out. Well, this is how the discipline in the old days. Well, you know, it's not the old days now. It's, time is a big factor. And a lot of us, a lot of the people's kids, they couldn't get that. They couldn't fathom that. You have to be to school at nine o'clock, not nine thirty. And then a lot of other things started getting, alcohol came into the picture, you know, abuse, neglect. We have all kinds of different laws now, which I'm grateful that we have. But when I was principal, I would sign child abuse on people because the kids came to school in bad shape. Didn't eat all weekend, you know. So I spent a lot of

time in court. Sometimes the kids and I won and sometimes we didn't. Then it got political. That's my brother, you know, you're picking on. That's my brother you're going after. Well, is it OK for your brother to abuse his kids?

CA: And that, I imagine, took time away from the normal duties of the principal.

MB: Yeah. I got a lot of threats. They would come to my house and beat me up. Some guy was going to shoot me. So the only thing I could do, because they weren't going to listen to words or nothing, I'd say, OK, come on over. I'll be home. So I'd wait, see if they came. Nobody ever came. But I'm glad you're talking to me because it brings up a lot of memories.

CA: Well, I'm glad you're talking to me. And so you were principal, you said, for how long?

MB: 23 years. 23 years.

CA: OK, so that's a long time.

MB: And I didn't want to be superintendent. They had asked me before, but until that summer, they said, we'll give you a temporary contract for the summer because we need to look for superintendent. All right, you know, I tried it.

CA: Why didn't you want to be?

MB: Because of the politics, a lot of the relationships like my brother and my cousins, you know, whether they're right or wrong, am I supposed to still stick up for them, you know, be on their side? You see, I didn't believe in that. But the culture was like that. But it was hard for the people to change, you know. If your brother broke the law, he broke the law, you know. So there are consequences.

CA: And so being superintendent, you would have been the figure of the law.

MB: Mmh mmh. And I knew all the people. I mean, pretty much everybody who's related to who. And so for that reason, I didn't hire a lot of my relations in the school to the school because I knew that was going to happen. I let the school board do that. I told them I don't want to be involved because that's my cousin. You guys want to hire him? I want to make it clear that you guys hired him, not me. So that worked. Plus a lot of my relations

went to college, you know, they got their education so they're certified to do stuff, you know. They can teach.

CA: And so when, just coming back to the school board and what you were saying, when they, the tribal council took control of who could be in the school board, basically.

MB: I don't think I was working there then.

CA: But do you know if a lot of people from outside actually came or did it really influence the composition of the school board?

MB: It was mostly a couple families. They didn't want certain things at the school, so they made a big push. They went to the tribal council. They pressured the school board, but by then the school board was made up of non-parents. Maybe one had parent there, but maybe one was a parent of the kids in the school. Then it became political, very political. The tribal council is very political. Then after that I kind of lost interest in education. I did go to Pine Ridge for a while. I was over there. I worked in three schools over there as a superintendent.

CA: Do you have the names of the school?

MB: Lone Man School, Wounded Knee District School, and Crazy Horse School in Wamblee.

CA: So these would be all?

MB: Same as St. Francis, yeah. All local control.

CA: And so funded by the Bureau of Indian Education, but operated by...

MB: Yeah, by the student count. Pretty similar.

CA: And similar to St. Francis as well, your experience there?

MB: Mmh mmh.

CA: What about, more specifically, the curriculum?

MB: All the schools have to follow the state curriculum. They have to have whatever the state says. If you want to be certified, you have to do that. If you didn't want to be certified, but you still, everybody got certified. Then they added whatever they wanted after that. Those had to be approved by the state. The state pretty much went along with the schools as far as language and culture classes. And now I think they have to be certified as a teacher, you have to have...

CA: A certain amount of credits in Indian culture.

MB: Yeah, in the culture and I think maybe one in the language. So they passed that. I'm glad about that.

CA: Do you know when approximately that was?

MB: See, 19... Yeah, that may be wrong, late 90s.

CA: I'll check anyway.

MB: Yeah, check anyway. It might be in the 90s. It was hard for the school boards because they wanted school to be certified on the level, but at the same time they wanted culture and language. So, but the state again had no idea what to do with that. But they taught French, Spanish in schools, but they had no idea how to teach the Lakota language. And then we weren't any better because we couldn't agree on how you say, you know, good, you say *waste*, and the other another child says *wastelo*, and another one says *wasteste*, so what do you teach your kids? To me, you teach wherever you're from. It'll catch on, you know, if I hear you say that, I know what you mean.

CA: But it makes me think of Spain, for instance, the same problem. If you're from Catalonia, it's a different kind of Spanish from the rest. But everybody can understand.

MB: You could understand.

CA: So it's still the case today, right? The local control schools follow the state standards. Because I've read in the education code of the tribe that the education department, I think, was supposed to write tribal education standards. And from what I understand, that has not been done. And so do you know anything about that?

MB: They've invited me to certain medias once in a while about the same thing that, you know, we're talking about. And so I always give them my opinion, you know, that you

have to start somewhere. You can't just say, which a lot of people do, they say, well, I want my son to learn, to know the Lakota language when he gets out of school. That's all I want, you know? But so I always say, well, how do you get there? How do you get to that point? You know, do you want regular education or do you want something different? And I have my ideas how to do that, you know? Because a lot of things come from the home and they have a hard time with that. Well, it's your job as school to teach, you know, but the language and culture are all different. I mean, you know, if we could, I think we need to go back to what I was trying to do is get the people that speak and just sit down and start talking with the kids. That's how they learn.

CA: So introduce the community in the school. And so you don't think that's, that's not something that's done in the schools?

MB: I don't think so. I think they teach language, what they treat it, I still think they treat it like math and English. Which the kids, a lot of them don't want to do. They don't want to be forced to, you know, they don't want to be graded on their own language. I wouldn't. And their own culture. They do have dance clubs in the schools, which are pretty good. They're very popular. I don't know, sometimes I can't explain that, but yeah. And I got out of the schools because it became too political. I didn't want that. You know, your cousin, you know, it's a lot of times it's family stuff. Whether my cousin could do the job or not, you know, he's your cousin, his name is Bordeaux, so we don't want him here for no other reason. Yeah. It's under, I don't want to say under the table, but it's not talked about, I guess. And it's sad because.

CA: Do you think it's still the same now? Because when you left, when was that? You were principal for 23 years.

MB: Yeah, then I was superintendent, then I went to Pine Ridge, worked over there for three different schools. Yeah. And school board, maybe even more political. More political. Because there's a lot of schools over there. Only local control school here is the St. Francis. All the rest are Todd County, they're all public schools. Yeah. But the majority of those folks are all Native American. Where I live now, White River, I sit on one of their parent committees because I want to get involved over there because I have a young son. The majority of those kids now, like it's 85, 80 percent Native American. But they're still, you know, non-Indians on the school board. They pretty much control the school board.

CA: Majority of non-Indians on the school board?

Did you, so throughout the years when you were principal and superintendent, first of all, when you were superintendent, do you have anything to do with the curriculum?

MB: Oh yeah. Yeah. It has to be developed and it has to be approved. Yeah. So when you said that at first it was all basic and then you got more into...

CA: I can't remember if somewhere along the line we started doing the history of the Sioux people, Lakota people, and we didn't really have any experts then. We had people that knew history, but again, you know, are you certified to teach that? That's what kept coming up.

CA: So that was a big issue that you had people that knew the history. And people that were certified, but not... That were both.

MB: I don't know where it's at right now. I've been out of the business for a while. I've been out of the schools for a while.

CA: So that's interesting that it's something that was a problem for at least 20 years to kind of try and find this right balance.

MB: Oh yeah. And all the politics came into play. It was... I still get invited to tribal ed meetings. My brother works for them. My brother and his wife, they do consulting and they're from Pine Ridge.

MB: Okay. Are you coming back again?

CA: Well, it's my first year of PhD thesis and I have four more. So I'm not sure. But yes, I will definitely be coming back to see a little bit more.

MB: My boss just came in, so I need to visit with him. Do you have a card?

CA: I don't, but if you have one, I can send you an email or something.
[fin de l'enregistrement]

**Annexe 4 : « Isabella LeBeaux, entretien avec l’auteur », 15 novembre 2021,
Université du Dakota du Sud, Vermillion, Dakota du Sud USA.**

J’ai rencontré Isabella LeBeaux au Native American Community Center de l’Université du Dakota du Sud alors que je venais déposer une annonce pour conduire des entretiens avec des étudiants autochtones de l’université. Isabella était à l’accueil du NACC, où elle travaillait, et a accepté, dans un premier temps, de discuter avec moi de mes intérêts de recherche et de son expérience. Son profil était intéressant car elle venait tout juste de quitter le lycée et avait fréquenté plusieurs types d’établissements à travers l’État. Elle était également très impliquée dans les organisations autochtones du campus et sensibilisée à la cause autochtone, ce qui transparait dans notre échange. A la suite d’un premier entretien informel, Isabella LeBeaux a accepté de se soumettre à l’exercice de l’entretien d’histoire orale et nous nous sommes retrouvées, le 15 novembre 2021, dans une salle de la bibliothèque de l’université.

Claire Anchordoqui: Could you first introduce yourself, age, where you were born, where you live, tribal affiliation, anything that you think is interesting or relevant.

Isabella LeBeaux: Okay, my name is Isabella LeBeaux. I was born in Rapid City, South Dakota, and I am an enrolled member of the Oglala Sioux Tribe. I am also Sicangu, which is Rosebud and Ho-Chunk. I am 19 years old, and I am a sophomore psychology major at the University of South Dakota.

CA: Okay, so Bella, where did you go to school?

IL: So preschool through the fourth grade I went to a Catholic Indian school called Our Lady of Lourdes on the Pine Ridge Reservation, and then after fourth grade my mom moved my little brother and I to Rapid City, South Dakota. So I went to school up there for two years, and then the summer before my seventh grade year started I moved to Wagner, South Dakota, and I was there from seventh grade until my high school graduation.

CA: Okay, and in Rapid City was that a public school?

IL: Yes.

CA: Okay, and Wagner was?

IL: Public.

CA: Public as well. Okay, why did your parents decide to send you to those schools, like for instance Our Lady of Lourdes?

IL: So my parents sent me to Our Lady of Lourdes because it offered the best education on the reservation, and also my mom and I had a talk, and she said she wanted to send me there to give me a broader view and help me to realize that there's more than one way that people do things, more than one way that people believe in God or whoever you believe in, and that's another reason why she sent me there.

CA: Okay, and so that was specifically linked to the fact that it's a Catholic private school, like the church element of it, or how this specific school would give you a broader perspective?

IL: Just because I grew up traditionally, like with our traditional ways, and if I hadn't gone to school I probably wouldn't have like, well if I hadn't gone to OLL I wouldn't have realized that there's more than one way of believing than if I went to a different school. I would have probably realized that later in life, and not in kindergarten.

CA: And so nobody in your family was Catholic, like that was not the reason they sent you there?

IL: No.

CA: So do you think this idea of Our Lady of Lourdes and Red Cloud also being the best kind of education that you can get on the reservation, is that something that you think is shared on the reservations, that's a vision that a lot of people have? Do you know?

IL: Um, no, I don't think it's shared because a lot of people like on the reservation don't like that they're a Catholic school, and they don't like how they incorporate like their ceremonies, I don't know what it would be, like going to mass and learning the prayers, like I don't think a lot of people like that. So I don't think people want to like admit that they're the best education on the reservation, but like they are.

CA: Yeah, like because of the history of the school it's complicated. Okay. And from your perspective, like was the church very involved in the education?

IL: Not that I know of. I don't know.

CA: At least you did not feel like you were indoctrinated or anything like.

IL: No, I don't feel like it was like forced upon me.

CA: Okay. Because I'm trying to like figure out like how much the church is still involved, you know, in the curriculum and all that.

IL: Yeah. I mean I was like younger though, so like maybe I didn't realize at the time. It could have been a different story if I went there, like went to school there my entire life, but I was so young that I probably don't remember.

CA: Okay. And so then you went to Rapid City, what was that like?

IL: I would say the transition was tough because I was around obviously people like me every day, and then I go somewhere where I'm the only one that's like me. So I'd say that was a really hard transition for me just because I felt like maybe alienated because nobody else was like me.

CA: Okay. And did that change in the two years or did that stay constant?

IL: I think it stayed constant.

CA: Okay. And so then you went to Wagner. Was that different? What was your experience there?

IL: I would say it was different because like more than half of the percentage of the school is Native. So I was around Natives again. And it wasn't just white students.

CA: And you said like more than half of the students were Native. What about the teachers?

IL: No, most of the staff was, most of the teachers were white.

CA: Okay. In all three schools or?

IL: I would say there was probably more white teachers at all of my schools, but the most like Native teachers I had was probably at OLL.

CA: And so in Wagner, like so you said it was a public school. So that's, can you tell me where exactly Wagner is?

IL: Wagner is about an hour and 30 minutes west of Vermillion. And then about 15 miles east of the Missouri River. And it's like so close to the Nebraska border.

CA: And so it's not on the reservation.

IL: Okay, like it's weird. So Wagner is on the reservation, but Wagner is state land. So it's kind of like a checkerboard. So like, yeah, Wagner is on the reservation, but I think the tribe might have like sold Wagner or the land that Wagner is on to the State. So it's not, it's, yeah, it's super weird because then like you get into like jurisdiction and stuff and like the middle line, one side is tribal land, the other side is state land. So it's super like crazy like that. But Wagner is located on the Yankton Reservation. But it's like a checkerboard.

It's not like my res or like Rosebud because then you have farmers that own their land, but they aren't like, it's not reservation land, but they're on the reservation. Yeah. But it's still, it's not reservation land. And like there's parts of like Wagner that are tribal land, so like the housing, that's tribal land. But then the rest of the city isn't.

CA: Yeah. And I imagine that creates problems like in terms of...

IL: Cops and stuff. Like jurisdiction. Yeah. All that stuff.

CA: And so like in the school, was the tribe involved? Do you know?

IL: They had like a, like, what's the, like a native committee. So that were like, kind of like a school board, but they weren't the school board, but they were also, there was at least always like one native on the school board. But yeah, they did have like a native... That would like kind of advocate for native students and what they think we need.

CA: That's interesting. I know that there's, on the Rosebud Reservation, that there's like a sort of agreements between like a public school and like the tribe. And it's not a tribal school, it's a public school. But it's like, I'm confused by all of that.

IL: That's, yeah, because Wagner is a public school, it's not a tribal school. So it's, yeah. But they do have like that native committee.

CA: Trying to get like the tribe to kind of...not interfere, but have its voice heard.

IL: Yeah.

CA: And so in general, did you feel like, so probably mainly in Wagner, but in all the other schools, did you feel like you were taught about Lakota, culture, history, language, in general?

IL: I mean, there was like a brief section taught, but I would say I learned most of my information just growing up. And I don't think it was taught in schools, really. Because there's only, the only thing they really talk about is the Battle of the Little Bighorn and the massacre at Wounded Knee. And that's about everything they talk about. With Lakota history.

CA: So that would be, I imagine, like kind of how it would be taught in like other public schools in the state. Like you don't think that there was a difference made in the schools that you went to?

IL: Yeah.

CA: Okay. And so do you have, I know like last time we talked about like your history classes at Wagner, like do you have a specific example of like a moment that like when

something was taught to you and you were like, this is not right or this is not what I've been taught or at home or something like that?

IL: I think kind of just like the story I told you about the Dakota 38 + 2. Like how I knew that and I brought it up and my teacher kind of just didn't believe me or was like, no, we have to fact check that.

CA: Can you explain, like re-explain what that was?

IL: Okay, okay. In my history class, we were doing the pros and cons of presidents and I was lucky enough to get the con of Abraham Lincoln. And when my turn came, she asked me what the con of his presidency was and I said how he like executed the order of the 38 + 2, which was he hung 38 Dakota Indians in Mankato, Minnesota. And when I said that, she, my teacher replied with, I don't know about that. We're going to have to look that one up.

CA: Okay. And did she look it up?

IL: No.

CA: Like she never got back to you?

IL: No, she never did.

CA: Okay. And how did you feel like when she said that? Do you remember?

IL: I know I was like super pissed off because I was like, like you're teaching, like how do you not know that? Like you live in South Dakota. But that kind of just shows that it's not taught. Like they're not going to, the government isn't going to admit that the president that freed the slaves did that two days later. They don't want that to be known.

CA: And so, yeah, I guess you would expect a history teacher to know that, especially if she's asking you to do like the pros and cons. She probably has a list of pros and cons. And to not have that on the list, it's, yeah, it's bad. And how did you, did you learn like outside of school about all that? Like in what context? Because the school was not giving you the information that you needed or deserved or, you know, how did you get all that information?

IL: I think just talking with like a lot of like elders and my parents is what helped me to get that information. But then also like, I mean, I'm not saying Facebook is a reliable source, but like they share a lot of like, like a lot of my family members share a lot of like history, like what happened on certain days of the year, stuff like that.

CA: Okay, and do you think, because I imagine like your parents also had a kind of a similar education as you had?

IL: I would probably assume that my dad did because he went to OLL and Red Cloud. And I know that it was more like, I don't think they incorporated like our tradition as much as they did when I was there as when my dad was there. I think it was still more like not boarding school, but kind of like transitioning. And then I'm not really sure about my mom because she grew up in Hawaii. So I don't really know, like I'm sure they didn't really teach our history there, but yeah, they probably taught like the Polynesian Native Hawaiian history there. Maybe. I'm not sure I'd have to ask her about that. But yeah, I would say they didn't really learn a lot either.

CA: School did not give them that information either. Okay. And so do you think them teaching you about your history was kind of a conscious thing? Like we are going to do it because we know that school is not going to do it? Or was it just like that?

IL: I think it's just like, I don't think they did it because the school wasn't going to do it. I think they just did it so that I knew like the truth. And it wasn't, yeah, I think they just did it so I knew the truth. And I wasn't believing misinformation.

CA: Do you think that's the case for like other Native students on the reservations? Do you think that most people know about their history on the reservations or in South Dakota?

IL: I feel like it's hit or miss. I say that just because I'm trying to think like how to word it. Because there are some Natives on the reservation that practice Christianity. So they don't, like they don't want to, like they're not going to teach their kids like the truth, you know, especially when they converted to Christianity. But I think like, I think people on the reservation who like are spiritual will teach their kids just because that's what happened to us and we're not going to be blinded or be blinded by Christianity or, you know. So I don't think it's the case for every Native. But people who like are spiritual, like I said, will most likely talk about our history.

CA: Yeah. I was asking that because when I looked at the, you know, the elections and how you could see that everywhere on the reservations, it was all blue. Yeah. Surrounded by all red. I felt like it tells of a kind of political consciousness and I think it is also linked to historical consciousness and you know all that. So like that's why I was asking if, I don't know, if there's an underground kind of like sharing of information about history that is going on. [laughs]

IL: I think most people like do know now, like, like the truth's coming out more and more and more every day. But I also think like the reason why our counties are blue is because we get treated so bad. So why would we vote for that person?

CA: That helps. And so last time we talked you were telling me that you were a spiritual person, I was wondering how does that kind of tie into your life? Kind of. Like in school,

you know, were you already very spiritual? Did that come later? You know, or was it always in you?

IL: I think it's just always been in me. Like it's who my people are. And it's just, it's genetic. Like I feel like it's genetics. Like, and just with my dad being a medicine man, like it was just always in me. To practice my way of life and to live my way of life like every day.

CA: And did you feel like you could do that at school or were you?

IL: At OLL, I feel like I was able to. But once I left, I don't think. I feel like I wasn't able to.

CA: Even in Wagner?

IL: Yeah.

CA: Okay. That's so interesting. The people that I talked to that went to Red Cloud and now you at OLL are just telling me that it's kind of like a safe space compared to other schools. I'm like, "but it's Catholic." So it's so interesting.

IL: I think it was like a safe, safe place because they like allowed us to sing our songs. They taught us our language there. Like, like we got to sing a prayer song every morning before announcements. Yeah. And we had, we had to take a Lakota class. So it wasn't like they were like taking that away from us. Like they were like incorporating that with also learning about their religion or whatever.

CA: So the fact that at first it was a religious school allowed it to understand that spirituality is important, maybe. I just, I find it so interesting how it kind of turned around, you know. Okay, so, what do you think could be done to like, do you think the school system as it is right now and what is taught, do you think that it's doing a good job?

IL: No.

CA: Okay. Could you develop a little bit?

IL: I just feel like, no, it's not doing a good job because you could probably do like a survey on like USD campus alone and ask, were you taught Native American history? No. The answer is either going to be no or a little bit. Like, and we have nine reservations in South Dakota, so there's no reason that Lakota, Dakota history should not be taught.

CA: Yeah. And so what do you think should be done to improve the situation?

IL: I think we need to get people in Pierre that are Native American. Because Pierre is basically all white legislators. Like, I think there's only probably like three in the House,

maybe two. And I just think we need to get more Native representation in the State government to push for Lakota, Dakota history being taught in South Dakota, the way it should be. And just so people are more educated about it.

CA: Yeah. Are you optimistic or pessimistic about that?

IL: Well, I think more people are starting to vote, which helps, but living in such a red conservative state will make it hard. But I think with people becoming like more educated and more people voting, that'll make it, make the chances higher. Getting Native representation in there.

CA: Do you think if it's very difficult to change things on the state level, do you think locally there are some things that can be done? How much power teachers have?

IL: I think so because... so my cousin was a TFA [Teach For America] teacher and she went to Hawaii and she kind of just like made her own agenda. And instead of teaching, like what the books told her to teach, she taught the truth about like our history, like their history, Native Hawaiians' history. Like she didn't go based off what she had to. So she was teaching, like, the truth.

CA: And so when you are a TFA teacher, do you teach in public schools or is it in, do you know?

IL: I think it's, so TFA, you basically go where teachers are needed. So like on the reservations, there's a lot of TFA teachers because we need teachers on the reservation. And they're like, you have to teach there for two years minimum.

CA: And you don't have to pass, like, the certification thing, right? I think when you do TFA, it's like basically anybody can do it.

IL: Yeah. Because you don't need like your teacher's certification or anything to do it. And I think a lot of people do it because, like, it pays, it helps, like if you do it, they'll help you pay off your debt. Your student loans and stuff. So. And it looks good on, like, your resume.

CA: And I have a final question. I was wondering, it's like you were saying that you learned history with your family, with elders and all that. How was, like, do you think oral tradition is important in your life? I'm wondering, like, how it's, what it looks like in the 21st century, you know, today, how it evolved.

IL: I would say it's important because there are things, like, stories I've been told and things I've been told that can't be in a book, that can't be on social media. And it's important stuff that, like, I should know what we should know as, like, a people. So I would say it's important because, like, if nobody's telling us, we're never going to know and we're not

ever going to find it in a book or on social media because it's, it's places in those things. So I think, yeah, I think it's very important.

CA: But it's more of a casual conversation or do you have, like, in your childhood moments where, I don't know, you would sit there and, like, I'm going to tell you a story, you know?

IL: It can be both, like, I've had casual conversations about it, but then I've also had, like, really serious conversations, like, sit down, listen.

CA: This is important.

IL: Yeah, you need to know this.

CA: Okay. And so do you feel like you will have to do it as well, like, kind of passing the, I don't know how to say, torch or whatever?

IL: I mean, yeah, when my time comes. But I, like, I kind of already feel like, no, like, like, I've educated some of my friends on topics. Obviously, I'm not passing, like, any stuff that they should know, but, like, yeah, I don't know where I'm going with that, but.

CA: Yeah, no, but, like, you, it was something that was important for you when you were a kid, or, and maybe still is now.

IL: Yeah.

CA: Okay. Okay. I think, I think you answered all my questions. Do you have anything else to add?

IL: I feel like we talked so much longer on our last one.

CA: Yeah, but we talked about other stuff, so. But, yeah, no, I think it's mainly all the things that I hear is around what you were saying as well. Like, all the people that I talk to, it's kind of all the same experience. Like, do you feel like here at USD, I don't know, do you feel better?

IL: I do feel like there's more, like, representation here. Because I heard the other day that USD has the most native faculty in the nation.

CA: What? Oh my God, I didn't know.

IL: Yeah, that's what I heard. And we're not a big school compared to other schools. Also, the fact that we have, like, the most native representation is crazy to me. But also, it kind of makes me happy, because I'm like, like, we have, like, a lot of native staff. And then I just feel like, yeah, because, like, at our first Friday event, we hosted it. And a lot of non-

native people showed up, too. So, like, people are kind of, like, taking the time to, like, at least try, I guess. So, it is better here than in high school and middle school. Which I'm thankful for, but I still think it could be better.

CA: Yeah, definitely. And also, I think it's great that, you know, universities are becoming more diverse, open, and all that. But I also think it's a shame that it's coming so late, because not a lot of people can go to university, or want to go to university. So, you have already that part of the population that's not going to access that information. And that information should be given to everybody. So, yeah, it's good, but at the same time, we are missing so many people.

IL: Well, and then it's just, like, I don't know if you've heard, but, like, they're getting rid of the CDC, the Center for Diversity and Community. Because Kristi Noem, our governor, does not like the word diversity. So, they're changing it to the Opportunity Center. And...

CA: Is that going to change anything, like, in terms of what it does, or is it just...

IL: So, like, the CDC has the seven, like, orgs in there, right? But the Opportunity Center will serve all student orgs. So, you have, like, I've seen, like, this conservative, like, booth set up in the MUC with, like, gun, like, gun rights or whatever. So, it's like, if they want funding, the Opportunity Center can fund them. So, they're, like, the reason why they're doing that is because they say that, like, they're making the point, what about other student orgs? It's like, but you're, like, that's, like, one of the only safe places for, like, let's say, like, an LGBTQ student. And they're taking that away. So, yeah, that changes in January.

CA: And so, will that have an effect on the NAC [Native American Center] ?

IL: Well, that's kind of what, like, we're worried about, because, like, if they're going after the CDC, like, is the NAC next? Because then people try to make the argument, like, oh, the NAC only serves Native students. I mean, no, like, most of the students that come in are Native, but it's not, like, if a white student comes in, we're not going to say, you can't be here. So, that's kind of, like, what we're worried about. Because then they're just going to say, oh, it's only for Natives. It's all orgs, they're all groups, need their own space, blah, blah, blah, blah. So, I guess we'll see.

CA: Did you, like, so you're involved in the NAC, like, you're involved in tiospaye? Is that, like, do you like that? I feel like, I don't know, from an outside perspective, I feel like the NAC is such a welcoming place. I guess it's also because of, like, who's running it, and I think Megan Redshaw is great.

IL: Yeah, I work there, and then I'm on tiospaye, the secretary.

CA: I don't know, I feel like it is kind of like a safe space on campus.

IL: Well, that's, like, one of the reasons why I chose USD was because of the NAC, and we have, like, and because, like, there's such a big, well, it's not big, but there's, like, a pretty decent-sized Native community here. And I was like, where else am I going to find that? And that's, like, one, and the NAC is one of the reasons why I chose USD, is because I knew I would be comfortable somewhere on campus.

CA: Well, that's good. That's cool that they can provide that, and did the reality match your expectations?

IL: Yeah.

CA: And SDSU does not have that?

IL: They have, they have, like, a NAC. It's not called the NAC, but it's, like, for Native students. So, yeah, they do. But SDSU is more like, when I think of SDSU, I think of, like, hillbillies, like, there's a bunch of hillbillies up there. And they are, like, a more conservative school compared to USD. USD is more liberal than SDSU.

CA: Where is SDSU?

IL: In Brookings. So, it's north. So, it's, like, maybe an hour north of Sioux Falls. I don't, I mean, obviously, I don't go there, but, yeah, I feel like it's way more white students. Whereas here, there's, like, obviously, there's more white students, but there's a variety.

**Annexe 5 : « Jayette Cavender, entretien avec l'auteur », 22 novembre 2021,
Université du Dakota du Sud, Vermillion, Dakota du Sud, USA.**

J'ai rencontré Jayette Cavender le même jour, et dans les mêmes conditions qu'Isabella LeBeaux. Jayette était au Native American Community Center de l'Université du Dakota du Sud, endroit où elle passait beaucoup de temps en dehors de ses cours. Après quelques échanges autour d'un café, elle accepta elle aussi de répondre à mes questions. Son profil était particulièrement intéressant car elle pouvait me parler de son expérience en tant qu'élève (elle fréquenta une école publique et une école communautaire tribale à la fin des années 1990) mais aussi en tant que parent d'élève. Le 22 novembre 2021, nous nous sommes retrouvées dans une salle de la bibliothèque de l'université pour conduire l'entretien retranscrit ci-dessous.

Claire Anchordoqui: Okay. So I'm Claire Anchordoqui, I'm a researcher from France, the University of Toulouse-Jean-Jaures. And I am here with Jayette Cavender. It is the 22nd of November, 2021. And we are at the University of South Dakota in the library. So Jayette, can you introduce yourself? Tell me about where you're from, your age, tribal affiliation, if applicable, all that.

Jayette Cavender: Okay. My name is Jayette Cavender. I'm from Lake Andes, South Dakota, and I am 35 years old. And I'm enrolled in the Yankton Sioux Tribe.

CA: Okay. Jayette, where did you go to school?

JC: At the Andes Central School.

CA: Okay. Was that a public school?

JC: Yes.

CA: Okay. And when did you graduate?

JC: In 2005.

CA: Okay. Did you only go to that school?

JC: I went for a semester at the Marty Indian School, my freshman year, for my second half of the semester. It's like Christmas to May or whatever. Those dates, yeah.

CA: And how come did you go to that school?

JC: I wanted a change in school and environment. And my grandma was like, yeah, go ahead. And my cousins were going down there. And it was just going to be this new change. I went through kindergarten to eighth grade there. So I just kind of felt like change would be good. And yeah, so that's when I decided to go.

CA: Did you want to change because the school, was not like, there was something wrong with it? Or was it outside of school?

JC: A little bit of both. I think I needed a change in my life in general. And then I also needed, I had some doubts about Lake Andes School. And just kind of like the whole division that there always is with the white kids and the Native kids. And so I wanted to see what it would be like to go to an all Native school. So where there are no white kids. You know, feel that.

CA: And so how did that go?

JC: It was an eye-opener. The school wasn't the best in my eyes because I transferred from taking freshman classes. And the classes that I was taking, when I transferred down there, I was in classes with seniors. So like their senior math was geometry. And that's like a freshman requirement for Lake Andes. So it just seemed like it was like, not up to date. And then also the teachers there didn't really have control of the classroom. Or not really control, I guess, just a handle on the classroom. The classrooms that I had with the students, it seemed like there was a lot of talking while the teacher was trying to teach. And just a lot of kickbackness. And you've seen a lot of kids walking the halls in between class, even peeking in and interrupting class. And telling the teachers to shut up. And yeah, it was very disrespectful. And I just felt like really outside of my area because I would not have gotten away with that at Lake Andes school. And if my grandma heard of me talking like that to someone. My grandparents would just like, I'd be grounded so fast. And it was just, but it was, I mean, those are the negative parts. The positive parts that I got from it was the flag song was the Pledge of Allegiance in Marty Indian school. And I love that. And then, but it was intimidating because it was my first time really like hearing that kind of music in the school setting. So I was kind of like, well, because that kind of song is loud, you know, that you've got to scream or not scream, but you know, sing loud. And it was just like, whoa, whoa, like, it was just a total mind blowing experience. And then the food was the best because it was made by grandmas and they were all just making sure we're all fed good and fry bread. Like you don't get fry bread at a, you know, a white school. And I like that you all, I mean, even the teachers, you've seen some native teachers. And that was not something you've seen at Lake Andes. You did not see a native teacher. And yeah, it was really nice. It was really intimidating. It was just total opposite of what I went to school and grew up in. But it was a very good lesson. And I grew a lot from that. And I went back to Lake Andes with the mentality that I'm better off here because there they didn't push you. And I'm the type that need to be pushed. And if I stayed there, I would not have graduated. And as strict as I felt like it was from the teachers in Lake Andes, they cared. And then I even had a more respect for them, for their position, because they seen how bad it can be, you know, where they get told to shut up. And, you know,

and I felt like no one should ever be, you know, have to worry about that kind of talk whenever they're in work setting or whatever, you know. And so it just made me appreciate my school a lot more. And I went back with a lot better mindset. I had to catch up. But I think my freshman year, even if I stayed in Lake Andes, it was going to be catching up because I was at that point where I was like, I'm tired of school or whatever. But I think it was it was going to happen anyway, even if I went down there. I didn't go down there, I mean.

CA: Could you maybe briefly explain, like, what is the flag song?

JC: The flag song? I can barely explain it, but it's basically, from my understanding of it, is it's kind of like the four directions. It's a song that we sing before, like when they're raising the flag at the powwows. And also, so it's only fitting that it's a song that we sing in the morning as opposed to like the Pledge of Allegiance. And yeah, it's just like an honor song.

CA: Would you say that it's like spiritual?

JC: Yeah, yeah, yeah, yeah, of course. Yeah, like an honor. And then that's how we, you know, we express ourselves, our spirituality through song. And you can, having that native blood culture, I don't know what it is, but there's a connection, an unspoken connection that you feel even if you, like I didn't grow up in it, but to feel those songs, it's powerful. So yeah, I don't know how to describe it other than that.

CA: No, it's good. And so that school was Marty Indian School, right? And you were boarding there?

JC: No, no, they had buses that went to Lake Andes and Wagner.

CA: Okay, it's not very far?

JC: No, it was 20 minutes away.

CA: Oh, that's good. Okay, and I know that Marty Indian School used to be a mission school. Was there any, so it's now a tribal school, like run by the tribe?

JC: Yeah, yeah.

CA: There's no connection to the church anymore?

JC: No, well from when I went down there, no. But I did hear like my mom and like older uncles, I don't think my grandpa and grandma maybe, but the nuns, yeah, my grandma and grandpa, yep, the nuns were very mean to them. That's really what they kind of spoke about and with like pull their hair if they weren't listening or like that.

CA: Okay, so that was not your experience when you went there?

JC: No, no, no.

CA: I'm just checking because with all the changes throughout the years, it's confusing sometimes. Okay, you mentioned that in Lake Andes there was a sort of separation between the Native students and white students. Could you say more about that?

JC: Yeah, I guess it really, it's not like whites only, you know like that, but it's really just we keep to ourselves and in my home, I don't remember seeing white people in my home. I don't think I've ever gone into a white person's home until I think we were, I spent the night with my one friend, she had to sleep over for her birthday, but it's really an eye-opener and and like in the housing where like most of my relatives live, you don't see white people walking around, you don't see that, you know, we kind of keep to our area and they keep to their area and we're forced as Native Americans to go to school because that's a law, you know, and we're forced to go into their settings and they have the option to come to our settings, but they don't, they won't. So you kind of feel that, you feel that you're over there, I'm over here, even though it's not you know, even though I probably am friends with these white kids in the class and I do consider them friends, but it's just that you're over there, I'm over here, you know, hi, hello, but you stay over there? And so yeah, it's kind of different.

CA: Yeah, and would you say like what would be the percentage, you know, like more white students than Native students or half-half?

JC: I would say like maybe 70-30, maybe 60-40, okay, you know, 60% being the whites and then the Natives over here.

CA: But in terms of teachers, it would be more,

JC: yeah, white, yeah.

CA: Okay, that's interesting. Yeah. And did you have in Lake Andes, were there like classes that were about like Indigenous culture or language or that?

JC: No, no, the only time, like in even in history, it was that I learned about Geronimo, you know, like those names that were, you know, pioneer, I don't know what you even call them, but those names that were written in the history books, it was just highlighted very vaguely of what their name and what they did and what year and, you know, that's about it, all you really learned. And you never really learned about the wrongdoings that was done. And yeah, so I kind of feel like it's just unspoken.

CA: Yeah, and more like generic, Indigenous history compared to like what would be like more local, like Lakota, Dakota History.

JC: Yeah, yeah, definitely.

CA: Okay. And so can you talk a little bit about your history classes? Maybe do you have examples of the, when you were presented with Indigenous history, like examples that you remember? If there were any?

JC: Yeah, there are, there's a few. And it's one of our, she was a high school English literature kind of thing. And she, I think it was Miss Sarda, I want to say her name was, but she introduced us to the *Waterlily*. And we read that book. And what else? And it just pretty much was like my own, my first time being introduced to a Native writer. Deloria. Yeah. Yeah. Yeah. And yeah, because like you'd never hear about that type of stuff that we do, you know, that we actually are in, we are writers, you know, you never hear about that kind of, I guess, success stories or, and so yeah, I think that was like the first time that I really remember. All the rest of it was just like throughout each year you take history and then you get a little bit more about each event. And, but it was never in depth of anything other than saying their name, their year.

CA: Yeah. So the overall image that you get from all that, like the feeling, like for instance, where you taught about Wounded Knee, do you remember?

JC: Yes and no. I think it was just brought up that it happened and that a battle happened there. It wasn't really highlighted over why or

CA: even though it happened, like not far from where you were.

JC: Yeah. Yeah.

CA: And do you, did you have U.S. history classes at Marty?

JC: Let me see. I remember the math. I remember the science and the computer. I want to say I didn't take it if I, and there was one class that I remember that I did nothing in that class and I can't remember what it even was that she taught because literally we did nothing. She attempted to go up there and teach, but to be honest, I don't, I don't recollect what the heck that, that one was called. So yeah, I can't, I can't remember.

CA: And the few times that you were introduced to any indigenous subject at school, do you remember if you thought it was like a fair description or?

JC: No, I don't think I got any of that thought. Um, I think because of my teachings at home that, um, were, were very vague, but at the same time, we, we teach ourselves kind of, and, um, like everything I pretty much knew or learned about my culture was from my grandpa and grandma, because my grandpa spoke Dakota fluently and, but he just didn't have someone to speak it with. So that's why we probably never like picked up a, picked it up as our own language. But whenever his, um, his buddies would come around, they would speak it and they, and I just, I miss hearing that because that was awesome to hear.

And I would get taught some words and, um, recognize some of those words whenever they would talk. And I always wondered, what are they saying? What did, and then they would just laugh. And I always wanted to know what the heck they were talking about. Um, and grandma would chuckle in the kitchen because that was something like the men folks are visiting us women stay over here kind of. And then, um, so grandma would laugh she understood it, but she couldn't speak it. Um, so yeah, it was just kind of always like we're, um, we're survivors of, um, attempted like genocide is how I understood how I was, I guess, explained it. And, um, we don't have our traditions, um, because we were forbidden. So that I knew about it, even though they didn't tell me about it in school. So, um, and I think knowing that for myself made me realize that they're only going to teach what they want to. So, I kind of knew that going in and then at the same time, um, how can you know something about somebody when all you're trying to do is kill him? So it was, uh, yeah, it was, it was definitely a good experience to hear that one of my teachers was like, let's read this book, you know, um,

CA: A good surprise.

JC: Yeah. Yeah. And I mean, it taught me that, you know, we have native writers. Wow. And, and then this one even was, I think, uh, based in South Dakota. And I think that Deloria had a story in his book from Marty Indian school, Marty mission. I believe so. And, um, talked about one of the priests there. I don't know what they call them, but, um, talked about one of them, um, named him in the book. So, yeah, it was, it was like, whoa, you know, this is really close to home. Yeah. You know, I know that name or, you know, I know that, that town or whatever. Okay. So yeah.

CA: Yeah. So you were not expecting, um, the schools teach you those things?

JC: No, no, I don't think I was. I mean, only because that's what I was told was for survivors.

CA: So I would imagine that most of the knowledge of, um, Dakota and Dakota history came from your family, right?

JC: mmh mmh.

CA: Okay. Um, do you have examples maybe of like your grandparents teaching you about an event that happened in the past? Um, did they talk to you for instance about Wounded Knee. I'm always taking that example because like that's the one that usually is in school.

JC: So, um, just that like Wounded Knee happened. Um, and that it's, I think we drove by it whenever it was brought up. And then, um, like in going to Badlands, like this was our, you know, our land or whatever. And, um, and then I think it was in, is it still, I don't know for sure. Is it still in like battle of it or no, the Badlands or something? I think that's what it was, the teaching. And, um, so that's, that's what I remember from my grandma

and grandpa. Um, they were, they weren't, um, traditional. Um, they were, uh, Presbyterian, Cedar Presbyterian that's called. And, um, we, uh, sang Dakota hymns in our language. And, um, that's how, like, I kind of learned how to read. I could read in single long and know how to pronounce the words, but as far as what they mean, I don't know. So I consider myself kind of close to knowing some stuff, but not an expert by any means, but, um, I do take pride in that. I do, by them because those teachings are all I have left from them. And, um, I do know, um, the other side of my grandma's side, she, on that end, um, she taught me a lot about the Native American church and that is, um, where they, um, sing with the water drum and learning all about that. That's a whole different church. It's still based on like Jesus Christ and, and all that, but it's, um, nothing, um, other than the Bible, like verbiage, all of it is all our language and our songs. Um, it's not any like hymns or anything that you would recognize. It's all Native American church songs, peyote songs they're called. And, um, so those are like my main teachings that I remember from my grandma and grandpa. Um, my auntie, um, and her husband was, uh, really big in like bringing back or, you know, finding out for themselves their own spiritual, traditional journey. Um, and they made a sweat lodge, um, by my grandpa and grandma's house. So they took us into sweat and that was my first time ever going into sweat. It was, uh, an experience. I was 12, 10, something like that. I was young and, um, it was all so new to me and I was scared of it. I was, um, like, are you sure you know what you're doing? Are you sure? You know, kind of real hesitant. And, um, and then, um, I didn't know how to smudge, um, even though like they had it in Native American church, it was easy cause you watch someone, but I didn't know how to smudge in that setting. So it was, um, it was a lot there. And then I also, um, went to Ishnati. That is a, um, coming of age ceremony for, uh, young women. And, um, that changed my life. It was awesome. Um, and I'm glad that my auntie and him took me there. Um, it's basically a ceremony where when you become a woman, you have your moon, your, so your cycle, and, um, they teach you, like, what your responsibilities are as a Dakota woman and what you're supposed to do. And, um, the ceremony part of it is four days and, um, you're in a teepee, um, and you do different things, go pick the different medicines. And if you're in that time, you have that time, then you're separate. You're in a different teepee. And then because we believe that you're sacred at that time and, um, anything you create touch, you're not supposed to like prepare food. You're not supposed to even feed yourself. So, um, that was like my mom feeding, feeding me. And so it was a whole, a whole like experience. And on the fourth day, um, they, um, bathed us in sage water and my mom like washed me off with that and basically washing me for the last time as a little girl to now I'm a woman. And then I put on a, um, ribbon dress and then put a plume in my hair and I got my Indian name from my grandpa and, um, Northern woman. Don't ask me how to say it. And, um, uh, and yeah, I got to smoke out of a pipe, learned, learned how to, how to do that. I never did that. And then, um, went to sweat and I was actually, you know, my second time or third time going into sweat. So I was kind of a little bit more familiar. And, um, yeah, just learning like what it is to be a, a woman, you know, and what you're, what you gotta do, what you expected and how are you supposed to carry yourself. And it was really nice. And it's basically a lot of the stuff that my grandma already told me when I became a woman, um, how to take care of myself, how to do these things, but it was more ceremonial. And yeah, it was nice. It was an experience. And I made my daughter go.

CA: That was, that was my next question. Like, do you, are you planning on doing that for your children as well?

JC: Yeah, we went two years ago, um, when she became a woman. Um, and then I planned to do that for my youngest daughter as well. I would like to find the, the ceremony or some kind of ceremony for my son. So I can get him his native, his Indian name. And then also for Drew. Um, I want that for him, even though he might not want it because, you know, he's, he's my honey, but you know, I have more say over the kids and he might just got to kind of talk, finesse him into it. And maybe if his son's going through it, he'll feel better about it. Cause he's, he's never grown up in that kind of environment to the point where he's very, it's intimidating for him and he don't know how to act. He don't know what to do. So in that he's like, oh, avoid it.

CA: Yeah. I imagine it's easier when you're a kid to go through those new things than once you're an adult. It's like, change is, is more difficult. I guess.

JC: Yeah.

CA: Um, those, like the different ceremonies that you mentioned, if I'm not mistaken, it's from like the teachings of the White Buffalo Calf Woman. So was that a story that was told to you when you were a kid?

JC: Um, no, that part I, um, um, that kind of is like a traditional teaching. Um, and I grew up in like the Christian believing in Jesus and that kind of thing, which is not our culture, but, um, it's something my grandpa and grandma healed and held near and dear to the heart. So it's near and dear to me as well. Yeah. And so it's kind of hard to break from that, even though I know the lie and now all that bad behind it, it's hard for me to break from it. Um, but yeah, um, I was only introduced to that once my auntie and her husband were, were like, um, on their journey to the ceremonies and stuff.

CA: Okay. I'm asking because it's like, this story is something that comes over and over again. So I was wondering if, you know, like most of the things that the interviews that I read and all that they, they are from like the 1970s and all that. So I was wondering if still today, um, those teachings were passed on and I guess they are because like you did the ceremony, you're doing it with your children. So in a way it's done. But yeah. Okay. Um, do you, so like it's sort of called like two schools a little bit. Um, do you believe that it's changing. Like what's taught in schools is changing. Like as a parent now, do you maybe see um, a difference?

JC: In, uh, having my kids go to a Wagner community school from kindergarten to eighth grade, I knew that was a school that wasn't for Native Americans. Even has, you know, talk of like bad, bad behavior towards Native Americans. Um, but I chose to stay in that because, um, and keep them there until it really affected them. I believe that I grew up in a white and Native school and it was beneficial for me. Um, and just still having that

reminder of, of the Marty Indian school, um, incident and, um, that I didn't want that for my kids. I would like them for, for them to learn their tradition, their traditional ways. I would like for that for them, but in a better teaching environment where, um, you know, I think if, if Marty Indian school got their stuff together and really had a set, like this is how we're going to teach on, you know, on this, to go do this and to go do that, but then also kept up with the state side of it to where we can flourish in both. Cause regardless, we're in both. We're in, you know, the advanced world, but also trying to keep our traditional ways and well actually not keep them, get them back. And, um, uh, I think that they're, they're not really getting any better, especially now with the whole, trying to get rid of them, native teachings all together. I think that's a whole step in the wrong direction, but at the same time, what do you expect? You know, I just have that mentality of. We're, we're separated, you know, they have the option to come over here, but they're not willing to, we have to go over there. So we have to learn that. I think if they had to learn and come over here, they might learn that we're not all these things that they think or whatever. And you can learn from us, you know, and at least understand us, you know, but that's coming across the bridge. You know, you gotta, you gotta do that too. And until we make that happen, I don't think it will. And you see how it goes, but trying to make anybody do anything, they're going to rebel. So just having that, that mindset and that mentality as an older, you know, older mom, I guess, um, I just find it my responsibility, me and Drew's to, we have to take that into our own hands is teaching our kids our own traditional ways. And not only that learning it ourselves, you know, so that way they can feel better and identify more confidently with, I mean, this is what it means. You know, cause even as you're asking me now, there's still some questions where I'm like, you know, cause it's, it's still a, it's still a journey for me still. And, um, but yeah, I don't think it's getting any better. It's, and it's, but it's just on us. That's what I see is no matter what, we can't control that. We can't, you know, that's probably something, an issue they need to heal from too, as much as we do as a, as a people, they need to heal from it too. Cause they're the, the ones who did it, you know, you know, sometimes the bully suffers more than the, the ones who were affected by the bull.

CA: Yeah. They, I agree that there must be first acknowledgement that that happened and then conversation to heal, I guess. And so, I had a question like, as a parent, do questions around indigenous representation in the school matter in your choice of schools? I guess you kind of answered that, that it's important to have both or to like, have your kids understand that they are growing up in a world that is not foreign, but yeah, that's there and they're there. So yeah.

JC: Well, and, and to kind of answer that, it was huge in my picking of USD. Because having them in the back of my mind, when I went to school, I went to Mitchell Tech and it wasn't important for me to go somewhere that was or wasn't Native. That wasn't even a thought, but once I had to move my kids who are still learning and growing, it was, it was a factor because I wanted them to not go from this, the school that they gone to all their lives, but going into a completely all white, you know, where, you know, they would have like, maybe one or two, you know, minorities or whatever. And then, so it was, it was a big impact on my decision of picking USD because it had that native community, it had

that native, there was far more natives here. Then I realized like, once I moved here, I was like, holy crap, like, I know a lot of people. And then, so that was, that's important. And that was a big factor in why I chose USD. So even though they don't come off as like, hey, we got Native American center here. You know, they don't, that was still huge for me, for my kids.

CA: Okay. All right. Then you answer my other question. Is it important for you that they be taught indigenous history in school, even though they're not really, but.

JC: I don't think so. And I know that's kind of backwards thinking, but I don't think so because then what you're going to run into is we're taught orally. And to expect those elders to sit down and write in the English thinking, that's just kind of moves it. I mean, takes it all out. It's better taught by this conversation, teachings, seeing it day to day. And you can only learn that from a grandma, from, you know, grandpa, from like those kinds of things. And so, and if you were to have it in school, it's only going to be for eight hours out of a book, test, but then it's also going to be taught by someone who probably don't know. And it probably doesn't even have us to share the same culture. So, you know, I think it's just important for us to do it ourselves. I think that's what we need to do in order to bring it back. And this time, this day and age, we're not getting killed for it, you know, killed for having our ceremonies or having our, you know, there's a lot to be thankful there. So I feel like we could thrive in our own culture more nowadays.

CA: Yeah. And so that actually links to another question that I had. You were saying that it's taught orally. I was wondering in what ways, like oral tradition impacts your life? Like, is it, I'm wondering like how it has evolved kind of, you know, I'm always hearing about how oral tradition was passed on, like in the old days and all that, but I'm wondering like, 21st century, what does it look like? If it looks like anything that you can explain.

JC: Well, all I can do, I wish that I could really tell you the whole thing, but really you just have to go to a ceremony and you have to experience it for yourself and be in there and listen, because nothing they say is, you know, it's all, you know, how they feel, what they feel they need to say. And, but it really sticks. And at the Ishnati for both me and Julia, our experiences were similar but different in the sense that whenever I went into Ishnati, mine was the second year that they ever had it back. So it was really a cultural thing, a cultural ceremony that they were still learning to bring it back. And now we overhear that when she went in, it was more evolved. It was more, you know, a lot more even, I guess I'd say advanced because they even had like, you know, a nice big tent that they cooked under, you know, and the teachings were still similar. The teachings were all still the same because it's all just someone who is a mom, is a auntie, is a grandma, sit down and just talk and talk about what they were taught, how their life experiences with our culture, with our sweat and, you know, things like that. And each time I went, like I got taught how to bead. I still don't know how to bead, but, and then Julia got taught how to sow, you know, so there's just different things that you get taught that we all do, you know, as per like long time ago, we knew how to make things and that was our role in the tribe and the community. And so it's just all them teachings that you learn over a lifetime.

They kind of try to sum that up in a four-day ceremony. And it really just overall makes you proud. You know, just makes you proud to be there listening, honored to hear those words. And so yeah, it's kind of tough to really explain, but I wished I had like a little recorder so that we could see and just that, you know, it's it's the only way to teach them, you know, because like I said, they're old teachings and they're just really trying to bring them back to life.

CA: Do you think children kind of get the importance of it? I don't know if that's even a question [laughs], but like we see it, how it's important and how it's sacred when we're adults, but I'm wondering like when you were a kid, do you see it like that?

JC: I don't know. I can speak for myself that I didn't see it as that important. I didn't see all that what I was being taught, whether it was good or bad. It was just that I had to be taught it. You know, and then, but yeah, as an adult, very important. And I think in explaining all that and when it comes from a person who you view as an elder, who you view as like respectable, it means more. And whether you think about it then later on, you'll definitely hold on to those teachings and those words. So yeah, I don't think they see it as important then. Like I see my kids roll their eyes all the time, but I did the same thing to my grandma because she would say like always the same thing over and over whatever teaching it was, always repeat it. And I'm like, yes, grandma, I know, I know, you know, but I'm gonna say it till the day I'm gone. You know, I'm gonna keep saying this to you. I'm gonna keep telling you. And now I wished I could hear it, but I say it, which helps with the, my grandma said that, you know, like that. So I get to say her name. I get to say that. So in a way she's living on through me kind of.

CA: And you can repeat it to your kids and they can roll their eyes and just.

JC: Yeah, roll them harder. I don't care.

CA: Okay. I think, oh, one last question. But I guess you kind of answered it, but would you put your children in a tribal school or private school or charter school?

JC: Yeah, I don't think I would no. Cause like I said, we live in both worlds, you know, even though it's not labeled as that we, you know, this is our home. This is where we go to school or work. And we have to behave in such a, such a manner. And so, and we have to be able to function in both. And I seen like some of negative effects of like Drew. He went to school only at Marty Indian School. And he really had to learn how to be around white people. And then he had to learn that white people aren't all bad. And that was his image that he probably got from going to school there or probably got from just overall knowledge. But regardless of how he got it, it was there. And there'd be a lot of times where he'd be surprised when a white person would do something that a native would do. And that's, that I think is important because we have to learn that we're, we're not all bad. You know, we're not all good either, but, and we have to learn to coincide because the world is changing. You know, it's easy to be here and then clear across the world to, you

know, next couple of days, you know, just by flight. So, and you'll have to learn how to live and operate in their culture as well.

Annexe 6 : Résumé de notes prises au South Dakota Indian Education Summit, 22 septembre 2019.

Ci-dessous se trouve le résumé de mes notes prises lors du South Dakota Indian Education Summit de 2019 qui réunit de nombreux acteurs de l'éducation au Dakota du Sud. Les notes suivent la division des panels auxquels j'ai assisté.

SAVE THE DATE

2019
South Dakota
Indian Education Summit
Sept. 22-24, Pierre

We offer great presentations covering a broad array of topics and grade levels
Keynotes, special features, student presenters and much more
More details coming soon

For more information contact Marta Neuman, 605-773-8194, Marta.Neuman@state.sd.us
or Kathy Aplan, 605-773-5654, Kathy.Aplan@state.sd.us

indianeducation.sd.gov

Tribal consultation meeting (Tribal Education Departments)

La journée a débuté avec une réunion visant à faire le bilan des avancées en termes d'éducation au sein des différents départements de l'éducation tribale de l'État. Étaient présents des représentants de : Cheyenne River, Flandreau, Sisseton, Standing Rock et Rosebud. Pine Ridge n'avait pas pu se déplacer, et Lower Brule et Crow Creek n'avaient aucun représentant à proposer étant donné qu'ils n'ont pas de départements de l'éducation tribale. Plusieurs points furent abordés :

- Comment se met en place la consultation entre les TED (Tribal Education Departments) et les tribus ? *C'est en cours et assez inégal suivant la réserve : plutôt positif à Sisseton et Rosebud, mais beaucoup de chemin à parcourir à*

Cheyenne River. Les raisons des difficultés : manque de financements, relations difficiles avec les écoles...

- Comment les OSEUS s'appliquent en pratique ? *Aucun moyen de forcer les écoles de les utiliser, donc il est difficile de répondre à la question. C'est au bon vouloir des enseignants. Aussi, les enseignants n'ont pas forcément le temps de se former sur quelque chose de complètement nouveau. La plupart des TEDS distribuent néanmoins de la documentation pour les aider.*
- Les évaluations ? les TED n'ont pas assez de poids face à l'État

South Dakota Education Advisory Council Meeting

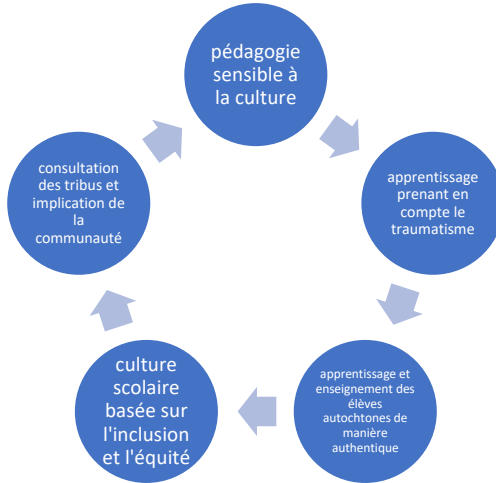
Cette réunion s'est déroulée en suivant de la consultation des TED avec la plupart des intervenants précédents. Les participants se sont d'abord posé la question des termes utilisés comme « réussite », « contenus » et « standards ». Dr. Johnson a proposé des termes moins restrictifs comme « but » ou « visée » pour inclure des programmes qui ne soient pas seulement calibrés sur l'évaluation (comme des programmes de prévention).

Les participants ont ensuite parlé de la SDCL 13-24-23 imposant aux écoles publiques de mettre en place une bannière indiquant « In God We Trust ». Les gouvernements tribaux ont demandé à ce que la phrase puisse être adaptée au public autochtone avec plusieurs reformulations : « to trust in the great sacred power », « to have trust in sacred power », « to have respect and trust in sacred power », « to have faith in the direction of the Creator ». Une intervenante a souligné la nécessité de soumettre les propositions aux doyens pour s'assurer de bonnes traductions en langues d/lakotas.

Ensuite, une représentante de la South Dakota Education Equity Coalition est venue présenter leur volonté de proposer un projet de loi visant à établir des *charter schools* au Dakota du Sud.

Keynote Speaker: Mandy Smocker Broaddus (Indian Education Practice Expert), “Building and Sustaining Culturally Responsive Learning Communities.”

Mandy Smocker Broaddus est venue présenter la pédagogie sensible à la culture en mettant l'accent sur l'importance des relations et de l'empathie dans la pratique de cette pédagogie. Elle a présenté le schéma suivant (traduit de l'anglais) :



Smocker Broaddus a précisé que cette approche allait à l’encontre des politiques en place et qu’il fallait décentraliser le pouvoir. La pédagogie sensible à la culture permet de réduire les discriminations, d’inclure les élèves autochtones, de préparer les élèves à comprendre d’autres cultures. Elle doit être intentionnelle et systémique. L’intervenante a ensuite cité Zaretta Hammond et son arbre de la culture en expliquant que la pédagogie sensible à la culture était forcément un contre-discours face au récit dominant, et qu’elle s’appliquait en créant des connections à travers les programmes.

Dr Scott Simpson (TIE). “Culturally Responsive Practices and the OSEUS.”

Dr Scott Simpson a expliqué que les pratiques sensibles à la culture, l’OSEUS, et la présence des doyens étaient un tout, qu’il fallait les trois pour réussir. Il a ensuite fait la liste des caractéristiques nécessaires à tout bon enseignant pratiquant la pédagogie sensible à la culture :

- Conscience socio-culturelle de l’impact des structures en place sur les expériences des individus
- Attentes positives de tous les élèves
- Volonté de faire la différence et d’atteindre l’équité (“equity exists when race and income are no longer the most reliable predictors of student success”)
- Approche constructiviste du savoir
- Connaissance fine de leurs élèves
- Pratique la pédagogie sensible à la culture

Duane Hollow Horn Bear, doyen et éducateur, a ensuite pris la parole pour raconter ce qu’il a fait des OSEUS et de la pédagogie sensible à la culture en classe :

- Beaucoup d’étudiants étaient choqués de ce qu’ils apprenaient

- Les valeurs véhiculées par ces apprentissages se traduisait dans les habitudes des élèves
- Temps réparti entre la classe et une activité extérieure (construction d'un tipi), enseignements associés à des valeurs fondamentales lakotas
- Liens entre enseignement et émotions

INDEX

Index patronymique

A

Abraham, E., 129
Adams, D. W., 72, 100, 101, 118, 121, 132, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 155, 176, 178,
179, 180, 197, 214, 373, 413
Adams, J., 72, 74
Adams, J. T., 293
Aje, L., 35
Anchordoqui, C., 85, 133, 150, 155, 157, 210, 211,
213, 335, 373, 375, 376, 384, 399, 414, 449
Anderson, A. K., 174, 387, 429
Anderson, G. C., 300
Anderson, J. J., 43, 115
Andrus, W. D. E., 130
Antell, W., 273
Apess, W., 95
Aristote, 18
Armstrong, S. C., 135, 145, 146, 158, 167, 170, 171,
172, 379, 411
Atkins, J. D. C., 119, 129, 153
Aungir, T. H., 129

B

Bailey, T. A., 43, 272, 273, 277, 298, 301, 302, 305,
338, 356, 373, 406
Bancroft, G., 12
Bandiera, O., 185, 374, 411
Banks, D., 270, 273
Banks, J., 309, 310, 374, 410
Barnhart, D., 285, 309, 374, 413
Barrett, C., 69, 71, 75, 78, 245, 374, 414
Bartlett, H., 298, 299, 394, 407
Bateman, F., 27, 28
Battiste Good, 102, 431, 439, 441
Bayers, P. L., 150
Beatty, W., 240, 250
Beaulieu, D., 273, 322
Beaver, R. P., 126, 374, 404, 431, 432, 440
Becker, C., 14, 230
Bedford, H. F., 27, 43, 298, 303, 304, 306, 374, 406
Beeson, J., 105, 118, 374, 416
Béghain, V., 2, 76
Bell, T. H., 311
Beverly, R., 11, 12
Black Bear, T., 271
Black Elk, 39, 61, 64, 67, 68, 375, 387, 401, 423
Black Elk, M., 345
Black Elk, W., 245
Bonnechère, P., 10, 14, 375, 403
Bordeaux, M., 289, 449
Bourdieu, P., 17, 22, 117, 375, 382, 410, 422
Bourguignon Rougier, C., 31
Bowles, S., 124
Bradford, W., 2, 11, 76
Brinkley, A., 26, 43, 356
Brouillette, L., 347
Brown, D., 16, 135
Brown, E. A., 51, 146, 180, 181, 196, 375, 378, 400,
401, 404, 423
Brown, J. E., 64
Browning, D. M., 186
Buechel, E., 84
Buffalo Bill Cody, 115, 203
Burbank, J. A., 77
Burleigh, W. A., 70
Burt, R. E., 116
Bush, G. H. W., 318
Bush, G. W., 318, 319, 353
Byington, C., 83, 376, 404

C

Caldwell, W. W., 72, 73, 74, 201, 375, 400, 421
Carr, E. H., 9, 14
Carroll, J. T., 128, 137, 138, 376, 414
Cash, J. H., 40, 381, 400
Castagno, A. E., 352, 353, 376, 414
Castle, E., 41, 263, 275, 276, 277, 278, 376, 418
Catches, V., 84
Catlin, G., 170
Caton, W. E., 112, 115, 376, 423
Cavender, J., 329, 330, 339, 341, 342
Child, L. M., 104, 105, 374, 376, 380, 388, 414, 416, 417, 424
Christensen, R., 273
Churchill, W., 261
Clark, A., 242, 244
Claus, D., 83
Clemmons, L. M., 46, 71, 72, 82, 83, 84, 85, 87, 93, 94, 376, 404
Clinton, B., 318
Cloud, H. R., 231
Clow, R. L., 92
Coffin, C. C., 161
Cohen, L., 43
Colbourn, T., 43, 298, 303, 304, 306, 374, 406
Coleman, L., 83
Collier, J., 229, 230, 231, 237, 240, 241, 250, 261, 368
Collingwood, R.G., 13
Colomb, C., 73, 107, 169, 191, 287, 288, 303
Combe, G., 201
Conger, P. H., 70, 80, 85, 88, 90
Converse, J. W., 209
Cook, J. W., 93, 136
Cooper, J. F., 170
Cooper, P., 105
Corkin, S., 296
Cortès, 11
Coste, F., 311

Cournoyer, D., 333, 334
Cournoyer, S., 290
Cowger, T. W., 1
Cravens, J. F., 92
Crazy Horse, 50, 59, 60, 131, 286, 342, 385, 401, 436, 437, 438, 442, 455
Cremin, L. A., 215
Critchlow, D. T., 231
Croce, B., 13, 14
Crow Dog, M., 39, 104, 245, 256, 261, 262, 269, 271, 377, 400
Crowe, C., 14
Cuney, M. P., 245, 285
Curren, R., 18, 19, 377, 410
Curry, J., 247
Curti, M., 110, 111, 113, 114, 163, 277, 377, 394, 407, 410
Custer, G. A., 39, 132, 135, 141, 142, 146, 181, 272, 355, 373, 378, 403, 418

D

Dalleck, R., 26, 43, 356
Darwin, C., 200
Davis, J. L., 10, 11, 89, 252, 271, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 377, 383, 403, 414
Dawes, H. L., 174
De Cora, A., 156, 157, 194, 195, 236, 378, 413
De Cora, L., 275
De las Casas, B., 11
De Smet, P-J., 78, 378, 400
de Tocqueville, Alexis, 306
DeBray-Pelot, E., 319, 378, 411
Dejong, D. H., 51
Delano, C., 107
Deloria, B., 55, 58
Deloria, E., 329
Deloria, V. Jr., 39, 55, 57, 60, 250, 258, 259, 262, 263
Descola, P., 53
Dessens, N., 35

Dewey, J., 21, 220, 221, 230, 233, 235, 241, 310, 313,
398, 410
Dippie, B. W., 170, 171, 378, 404
Dirr, M., 218, 221, 223, 227, 379, 411
Donner, W., 19
Doolittle, J. R., 103
Dorn, A. J., 93
Dougherty, W. E., 119, 130, 131, 132, 150
Douglas, J. W., 129
Du Bois, W. E. B., 207
Duke, D., 40
Dunbar-Ortiz, R., 16

E

Eagle Bull, D., 269, 288
Eastman, C., 39, 51, 54, 57, 58, 85, 86, 87, 91, 132,
133, 149, 183, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214,
373, 378, 380, 401, 414, 417
Eastman, J., 129
Echo Hawk, C., 2
Eden, R., 11
Eder, J., 23, 24, 25, 235, 390, 415
Edmunds, N., 50, 69, 74, 101, 120
Eliot, J., 23
Elizalde, P. C., 31
Elliot, M., 218, 221, 223, 227, 379, 411
Engs, R. F., 145
Erdoes, R., 39, 104, 256, 262, 269, 377, 400
Estes, N., 4, 16, 22

F

Faulk, A. J., 90
Fear Segal, J., 132, 144, 146
Figueira, P., 31
Finn Jr. C. E., 316, 317, 318, 325, 390, 412
Fiske, J., 43, 77
Fitzgerald, F., 297
Fixico, D. L., 260
Foehner, K., 55, 58, 60, 378, 418

Foner, E., 43, 99, 305, 337, 338
Franklin, B., 77, 379, 401
Furnish, P. L., 205

G

Gachon, N., 35
Gallagher, A., 198
Gallaudet, P., 118
Galler, R., 90, 378, 399
Garcia, J., 26, 377, 406
Garrison, W. L., 105
Garvie, J. W., 129
Gassmann, J. G., 92, 119
Gates, M., 180
Gay, G., 310
Gerbet, T., 22
Giago, T., 308
Gilbert, M., 275, 276, 393, 418
Gintis, H., 124
Goldfield, D., 26, 43
Goodale Eastman, E., 380, 401
Goulette, E. J., 182, 183
Grainger, B., 78
Grant, U. S., 99, 107, 117, 119, 125, 126, 134, 135,
141, 231, 365, 374, 404
Greene, C. S., 67, 90, 102, 380, 403, 431
Greenwood, R., 287
Greycloud, D., 129
Grinde Jr., D. A., 50
Gulliford, A., 224

H

Haaland, D., 345, 346
Hafen, J., 39, 231
Hagan, W. T., 204
Haines, H. H., 262, 380, 419
Hakluyt, R., 11
Hale, J. N., 274
Halstead Van Tyne, C., 43, 225, 386, 407

Hämäläinen, P., 64, 69, 100, 102, 131, 381, 405
Hammer, K. M., 100, 101, 381, 405
Hammond, Z., 349, 352, 381, 410
Harden, M., 43, 383, 407
Hariot, T., 11
Harlan, J., 74, 98
Harris, W. T., 21
Hawthorne, N., 161
Hayt, E., 59, 121
Henning, M. M., 312, 313, 381, 411
Heppler, J., 263
Herley, S., 40
Hérodote, 10, 63, 381, 404
Higginson, T. W., 163, 164
Hixenbaugh, M., 22
Hixson, W. L., 26
Holland, D., 289, 290, 291
Hollow Horn Bear, D., 348, 349, 353
Holm, T., 174
Hoover, H. T., 40, 173, 175, 285, 286, 377, 381, 391,
392, 399, 400, 429
Horsman, R., 201
Huggins, E., 274
Hughes, W. T., 120
Hyde, G., 127

J

Jay, J., 2, 394, 404
Jayne, W. A., 111
Jefferson, T., 2, 20, 108, 394, 404
Jim Crow, 201
Johnson, L. B., 295, 318
Johnson, T., 182, 183, 223, 257, 258, 259, 260, 261,
263, 264, 380, 382, 417, 419, 424
Johnston, A., 43, 50, 159, 382, 406
Johonnot, J., 43, 163, 164, 382, 407
Jones, W. A., 176, 184
Joseph Jr., A. M., 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264,
382, 419

Jourdain, A., 117
Joy, N., 105
Joyce, D. D., 10, 11, 12, 13, 14, 383, 403
Juneau, D., 335

K

Kaestle, C. F., 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 383,
411
Kallendorf, C., 18
Keller, J. A., 132, 172, 173, 394, 416
Kennedy, D. M., 43
Kennedy, J. F., 13
Kennedy, R., 265
Kepner, T., 298, 299, 394, 407
King, C. D., 191, 212, 263, 275, 276, 277, 278, 376,
418
Kirkie, R., 321
Klatch, R. E., 295
Klug, B. J., 350
Knowles, F. E., 252, 253, 383, 415
Knowlton, D. C., 43
Kohl, H. R., 278
Kontos, P. G., 277
Kotlowski, D. J., 263, 264, 383, 419
Kraus, M., 10, 11, 12, 13, 14, 383, 403
Kraushaar, R. W., 227, 228, 229, 236, 383, 424
Kreis, M., 127, 132, 133, 176, 177, 383, 405
Krug, M. M., 277, 394, 407
Krupat, A., 39, 40, 393, 402

L

Ladson-Billings, G., 310, 384, 410
Lancaster, J., 109
Lander, E., 31
Landrum, C. L., 75, 120, 132, 384, 415
LaPointe, F., 291, 453
Larré, L., 2, 23, 35, 40, 54, 76, 88, 374, 384, 402, 405,
421
Larson, S., 2

Lauck, J. K., 165, 185
 Le Pulloch, M., 261, 384
 LeBeaux, I., 330, 342, 343, 345
 Lee, J. M., 123
 Lee, R. A., 297
 Legrand, P. E., 10
 Legrand, Philippe E., 381, 404
 Leupp, F. E., 203
 Lewandowski, T., 39, 211, 212, 213, 384, 401, 417,
 418
 Lewis et Clark, 5
 Lewis, B. S., 95
 Lewis, J. W., 183
 Lincoln, A., 47, 191, 286, 305, 343
 Locke, J., 19, 108
 Lomawaima, K. T., 195, 313, 314, 320, 340, 350,
 385, 415
 Lone Hill, K., 271, 273, 291, 292, 343, 344
 Long Soldier, 141, 431
 Looking Horse, A., 63, 64
 Lovern, L. L., 252, 253, 383, 415
 Ludeman, W., 111, 112, 113, 223, 385, 411
 Lugg, C. H., 227

M

Maaka, M. J., 321, 386, 415
 Mackey, H. J., 324
 Maddox, L., 199, 204, 206, 207, 208, 209, 231, 385,
 418
 Madgic, R. F., 43
 Mann, H., 110, 111
 Marble, E. M., 124
 Marken, J. W., 39, 52, 271
 Marshall III, J. M., 50, 59, 60, 342, 385, 401, 445
 Mather, C., 11, 12
 Matzen, M., 332, 333, 335
 Mazakute, P., 95, 96
 McCarty, T. L., 195, 313, 314, 320, 340, 350, 385,
 415

McCloskey, G. N., 177, 389, 415
 McGaa Stinson, M., 239, 245, 246, 386, 400
 McGee Banks, C. A., 310, 374, 410
 McGillycuddy, 131
 McGuinn, P., 319, 378, 411
 McKenzie, F., 208, 232
 McKinley Jones Brayboy, B., 32, 33, 321, 352, 353,
 376, 386, 410, 414, 415
 McLaughlin, A., 43, 225
 McMaster, J. B., 43, 77, 222, 225, 226
 Means, R., 39, 56, 59, 91, 386, 401
 Meya, W., 84
 Mickelson, G., 308
 Miles, N. A., 202
 Miller, J. E., 147, 391, 406
 Miroux, F., 97
 Misiarz, R., 202, 206, 386, 418
 Montezuma, C., 212, 213
 Montgomery, D. H., 43, 191
 Moreau, J., 108, 113, 114, 159, 160, 225, 296, 298,
 305, 324, 325, 386, 408
 Morgan, L. H., 76
 Morgan, T. J., 127, 151, 177, 178, 214, 385, 386, 412,
 422
 Morton, S., 201
 Munslow, A., 12, 15, 387, 403

N

Nagel, J., 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 382, 419
 Nash Smith, H., 296
 Nash, R. F., 3
 Nash, Roderick F., 4
 Naulin, S., 117, 382, 422
 Neihardt, J., 39, 61, 68, 387, 401
 Nelson, J., 296
 Neville, A. L., 174
 Nisbet, R., 75, 76, 388, 422
 Nixon, R., 263, 264, 280, 282, 283, 383, 388, 419,
 424

No Ears, 102, 141, 431
Noem, K., 332
Noiriel, G., 16
Nord, D. P., 71
Novak, S. J., 182, 183, 388, 419

O

O'Neil Spady, J., 110
O'Connor, J. C., 79
O'Sullivan, J., 16
Oatman-Wak Wak, M-J., 323
Obama, B., 19, 322
Occom, S., 95
Ogle, D. M., 26
Ogle, Donna M., 377, 406
Olneck, M. R., 124
Oman, K. R., 106
Osborne, S. D., 284, 393, 429
Ostler, J., 65, 300
Otis, E. S., 202, 203, 388, 416

P

Painter, J., 285
Pancoast, H., 142, 204
Parker, A. C., 193, 208, 209, 260, 388, 410, 417
Parker, F. W., 193
Parkhurst, W. H., 134
Parkman, F., 211, 388, 405
Pascoe, P., 16
Passeron, J-C., 17, 22, 117, 375, 410
Peyer, B. C., 95
Pilkington, L., 27, 28, 374, 420
Planchou, C., 261, 384
Platon, 18
Pocahontas, 173
Polybius, 17
Pond, G., 84
Pond, S., 84
Pontiac, 210, 211, 388, 405

Pope, J., 74, 98, 99
Posthumus, D., 53, 55, 58, 65, 66, 389, 423
Powell, J. W., 76
Pratt, R. H., 40, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 152, 153, 158, 168, 170, 171, 212, 279,
389, 401, 416
Provenzo Jr. E. F., 177
Prucha, F. P., 59, 100, 104, 105, 106, 107, 121, 128,
129, 389, 429
Pulliam, J. D., 18, 19, 20, 21, 165, 257, 314, 315, 318,
325, 389, 412

Q

Quackenbos, G. P., 43, 113, 114, 115, 160, 226, 389,
407
Quijada Cerecer, P. D., 322, 389, 415
Quijano, A., 30, 31
Quintero, P., 31

R

Ramsay, A., 47
Rapson, R. L., 13
Rasmussen, J. S., 101, 389, 405
Rasmussen, J. T., 101
Ravitch, D., 218, 219, 220, 221, 316, 317, 318, 319,
320, 325, 390, 412
Ray, S., 29, 30, 391, 420
Reagan, R., 21, 310, 314
Red Cloud, 102, 131, 146, 147, 222, 245, 328, 345,
440, 442, 445
Red Horse, M., 352
Red Shirt, D., 66
Reel, E., 171, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 390, 408
Reese, W. J., 10, 12, 13, 17, 124, 125, 230, 293, 390,
412
Renville, J. B., 81, 129
Reyhner, J., 23, 24, 25, 235, 390, 415
Rice, S. P., 117, 118, 390, 405

Ridge, M., 3
Ridpath, W. M., 122
Riggs, S. R., 40, 72, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 95, 96,
129, 242, 244, 390, 391, 401, 409
Riggs, T. L., 40, 92, 127
Riney, S., 175, 179, 184, 189, 192, 196, 216, 221,
234, 237, 238, 390, 416
Risinger, C. F., 26, 377, 406
Roark, J. L., 27
Roberts, G., 296, 387, 412
Robinson, J. H., 225
Rockboy, Joe., 188, 244, 246, 247
Roosevelt, F. D., 230, 261
Rosier, P. C., 256
Rounds, M., 308
Rozum, M., 302
Ruml, M., 52, 53
Rury, J. L., 124, 125, 390, 412
Rush, B., 108, 116
Ryan Jr., W. C., 229, 232, 234, 235, 236, 240, 250

S

Sabzalian, L., 315, 324, 326, 327, 328, 391, 416
Said, E., 29
Samuel, L. R., 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298
Santorum, R., 1, 2, 4, 16, 27, 384, 387, 391, 421
Schell, H. T., 147, 221, 238, 269, 391, 406
Schmitter, A. M., 19
Schneider, W., 358, 359
Schurz, C., 131
Schwan, T., 132, 137
Schwarz, H., 29, 30, 391, 420
Scinta, S., 55, 58, 60, 378, 418
Scudder, H. E., 43, 159, 163, 164, 391, 407
Seale, B., 274, 391, 419
Sells, C., 197, 224
Serres, M., 54
Shames, S., 274
Shapiro, E., 347

Sharp, F., 1, 2, 387, 421
Sheridan McIver, F., 347, 398, 413
Simpson, S., 348
Sisquoc, L., 132, 172, 173, 394, 416
Sitting Bull, 37, 131, 272, 273, 286, 328
Sleepingbear, P., 207
Slotkin, R., 296
Smith, J., 11, 160, 191
Smoker Broaddus, M., 335, 382, 415
Sneath, D., 8
Spencer, H., 219, 220
Spotted Eagle, F., 262, 280
Spotted Tail, 123, 127, 146, 147, 148, 150, 382, 405,
442, 443
St Pierre, M., 39, 59
Standing Bear, L., 37, 39, 53, 54, 56, 57, 58, 62, 68,
85, 116, 132, 148, 149, 150, 155, 156, 157, 165,
166, 181, 235, 279, 287, 373, 374, 375, 392, 402,
414
Steever, S., 348, 358
Stefani, A., 35, 372
Stein, F., 8
Steiner, S., 250, 251, 258, 260, 262, 393, 419
Stephanson, A., 73
Stone, J. M., 48
Stowe, C., 125
Strommer, G. D., 284
Styres, S., 57
Swan, L., 188
Swan, M., 39, 58, 59, 393, 402
Swann, B., 39
Swinton, W., 43, 115, 393, 407
Szasz, M. C., 218, 229, 233, 234, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 250, 266, 281, 282, 393, 416

T

Taken Alive, R., 84
Talbot, S., 202, 203, 393, 422
Tappan, L., 118

Tarcov, N., 19
Taylor, N., 106
Thom, M., 260
Thompson, H., 250
Thornton, R., 67, 90, 102, 380, 403, 431
Thunder Hawk, M., 275, 276, 277, 393, 418
tiospayes, 60
Todd, L. P., 277
Trafzer, C. E., 132, 172, 173, 394, 416
Treon, F., 184, 185
Tuck, E., 57, 359, 394, 420
Tuhawai Smith, L., 31, 32, 57, 359, 394, 420
Turner, F. J., 3, 13, 17
Tuveson, E., 76
Tylor, E. B., 76

U

Ullrich, J., 84
Underwood Faulkner, H., 298, 299
Urban, W. J., 33, 214, 215, 216, 386, 397, 410, 413
urbanisation, 214

V

Valentine, R., 183, 229
Van Patten, J. J., 18, 19, 20, 21, 165, 257, 314, 315,
318, 325, 389, 412
Vansina, J., 62, 66, 397, 403
Veracini, L., 27, 30, 161, 192, 248, 256, 323, 397,
420
Vogel, H. J., 47
Vogel, V., 268
Voltaire, 13, 14
von Ranke, L., 12

W

Wagoner Jr., J. L., 214, 215, 216, 397, 413
Wainger, B. M., 43, 298, 299, 300, 397, 407
Waktegli, E., 129

Walker, F. A., 202
Walker, S. L., 244
Walter, P., 95
Ward, L. F., 219, 220
Warren, E., 345
Warrior, C., 260
Washington, B. T., 207
Washington, G., 114, 118, 169, 277, 286
Webster, N., 108, 113
Welsh, H., 142, 204, 380, 417
Wesley, E. B., 294, 385, 407
Westbrook, R. B., 235
Whipple, H. B., 126, 144, 145
Whirlwind Soldier, L., 52, 245, 246, 354, 356
White Ghost, 90
White Hat Sr., A., 84
White Swan, 95
White, H., 15
White, R., 16
Whitfield, P. T., 350, 383, 415
Williams, R., 321
Williamson, J. P., 46, 47, 48, 70, 80, 82, 84, 87, 90,
91, 94, 97, 129
Williamson, T. S., 46, 81, 82
Winthrop, J., 11, 16, 73
Wiske, C. F., 245
Wolf, M. J., 39, 56
Wolfe, C., 347
Wolfe, P., 28
Wood, C., 296
Woodard, C. L., 39, 52, 271, 385, 401
Woodward, C. M., 173
Work, H., 231
Wright, A., 83

Y

Yang, K. W., 57, 359, 394, 420
Yapp, M., 8
Young, P., 245, 262

Young, S., 308

Z

Zinn, H., 16, 318

Zitkala-Sa, 39, 85, 132, 155, 157, 184, 185, 207, 210,
211, 212, 213, 231, 255, 256, 328, 339, 373, 384,
398, 402, 414, 418

Index toponymique, historique et notionnel

2

20-Point Proposal, 264

A

A Nation at Risk, 312, 315, 316, 387, 424

abolitionnisme, 103, 104, 105, 117, 125

acculturation, 139, 218

adaptation, 48, 87, 89, 93, 97, 131, 135, 188, 240

affaires indiennes, 42, 50, 69, 77, 81, 89, 91, 93, 99,
102, 103, 104, 106, 107, 118, 119, 121, 122, 126,
127, 129, 139

Africains Américains, 98, 145, 146, 199, 201, 208,
255, 256, 275, 295

agentivité, 194, 261

ajustement, 198, 209, 210, 211, 214, 232, 239, 260

Alaska, 36, 257, 283, 347, 387, 424

Alcatraz, occupation, 263, 264, 382, 383, 419

alphabétisation, 86, 93, 94, 110, 157

American Board of Commissioners for Foreign
Missions, 46, 71, 82, 83, 94, 126, 127

American Fur Company, 100

American Historical Association, 3, 13, 230

American Historical Society, 116

American Indian Defense Association, 229, 231

American Indian Historical Society, 267

American Indian Leadership Conference, 261

American Indian Movement, 56, 252, 262, 263, 270,
274, 275, 276, 279, 288, 331, 333, 334, 339, 368,
377, 414

American Indian Research Project, 40

American Missionary Association, 118, 145

American Negro Academy, 207

American Protective Association, 127

américanisation, 97, 112, 122, 125, 127, 138, 223,
292

Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs,
48, 50, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 86, 88,
90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 126, 129, 130, 132, 134, 136, 137,
147, 148, 150, 152, 153, 158, 160, 161, 162, 165,
166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 196, 197, 200, 203, 204, 214,
216, 217, 224, 228, 229, 233, 235, 237, 395, 396,
397, 426, 427, 428

Anpo Wicahpi Girl's School, 346

anti-miscégénéation, 200

antipatriotisme, 127

antiremoval, 105

Arapaho, 101, 132, 394, 425

Arikara, 101, 328, 334, 394, 425

art, 10, 60, 66, 194, 234, 235, 236, 240, 241, 271,
291, 360

assimilation, 1, 3, 5, 20, 24, 33, 45, 97, 106, 112, 117,
135, 136, 139, 142, 152, 155, 156, 157, 168, 170,
174, 175, 178, 182, 187, 188, 189, 190, 194, 195,
197, 199, 204, 206, 208, 210, 211, 212, 237, 241,
243, 248, 249, 250, 253, 256, 259, 340, 345, 365,
366, 367, 370, 371, 388, 417

Assiniboine, 101, 394, 425

Australie, 30

autobiographique, 39, 40, 51, 56, 72, 77, 95, 104, 132,
133, 146, 184, 212, 256, 269, 279, 317

autochtone, 7, 65, 85, 86, 97, 173, 224, 226, 264, 334,
336, 355, 357, 363, 422

autodétermination, 25, 30, 33, 38, 45, 253, 255, 256,
261, 262, 280, 284, 291, 307, 313, 323, 324, 331,
334, 353, 360, 369

autonomie, 19, 33, 237, 250, 261, 264, 348
autosuffisance, 124, 262, 279, 311

B

barbarie, 76
Belle Fourche, comté, 336
BIA, occupations, 263
Bible, 23, 82, 108, 129, 158
Bilingual Education Act, 309, 375, 423
Black Hills, 36, 64, 69, 102, 112, 134, 263, 272, 275, 333, 334, 348
Black Hills Mining and Exploring Association, 102
Black Hills National Monument, occupation, 263
Black Panthers, 274
Black Power, 256
Blackfeet, 101
BMPEC, 126, 127
Board of Indian Commissioners, 126
border towns, 106, 126, 266
Bureau des Affaires Indiennes, 25, 123, 127, 152, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 192, 197, 199, 200, 203, 216, 224, 227, 229, 231, 234, 237, 238, 240, 241, 244, 248, 250, 253, 262, 263, 264, 266, 268, 271, 285, 286, 388, 419
Bureau des affranchis, 98
Bureau Indien, 24, 102

C

Canada, 22, 30, 47, 83, 97, 211, 272, 345, 371, 372, 386, 388, 405, 415
Carlisle, pensionnat, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 156, 161, 166, 171, 194, 195, 210, 211, 212, 236, 239, 279, 447, 448
Caroline du Sud, 110
cercle sacré, 52, 59, 60, 67, 345
cession de terres, 106, 231, 263
Chamberlain, 142, 151, 245, 290, 448
charity schools, 108, 110

charter schools, 21, 26, 318, 341, 344, 346, 347, 360, 361, 370
Cherokee, 23, 88, 105, 300, 306
Cheyenne, 37, 91, 92, 101, 132, 334, 394, 425, 431, 432, 436, 442
Cheyenne River, 37, 91, 92, 102, 120, 127, 132, 137, 146, 166, 174, 179, 186, 188, 238, 285, 286, 352
Chickasaw, 300, 306
Choctaw, 83, 300, 306
christianisation, 125
christianisme, 48, 72, 75, 95, 96, 97, 304
citoyen, 18, 19, 20, 21, 27, 71, 116, 117, 118, 159, 163, 168, 171, 204, 231, 234, 259, 287, 293, 297, 311, 323, 332, 365, 366, 367
citoyenneté, 20, 66, 108, 109, 138, 143, 159, 163, 173, 174, 176, 177, 189, 192, 203, 204, 206, 215, 231, 234, 331, 339
Civil Rights Act, 287, 311
Civil Service, 180, 183, 196
Civilian Conservation Corps, 258
civilisation, 2, 3, 12, 13, 23, 28, 45, 46, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 84, 86, 94, 106, 115, 118, 122, 125, 128, 129, 130, 136, 143, 144, 154, 170, 172, 174, 178, 185, 191, 195, 200, 230, 235, 247, 302, 364
civiliser, 23, 44, 48, 83, 118, 145, 148, 187, 366
Civilization Fund, 23, 75
Coalition of Indian-Controlled School Boards, 282
colonialisme, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 132, 256, 360
colonialisme de peuplement, 18, 27, 28, 30, 31, 32, 85, 204, 256, 326
colonialité, 26, 30, 31
colonisation, 3, 6, 8, 11, 13, 18, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 60, 61, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 82, 87, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 114, 115, 118, 119, 123, 130, 134, 136, 150, 158, 161, 164, 174, 175, 191, 225, 226, 272, 278, 298, 303, 304, 317, 327, 331, 337, 338, 339, 364, 366, 370
Commission de Paix, 79
Commission Edmunds, 70

Commission pour la réorganisation de l'éducation
secondaire, 20

Commission Sanitaire, 201

commission vérité et guérison, 345, 371, 372

Commission Vérité et Réconciliation du Canada, 345

commissions vérité et réconciliation, 372

Committee of One Hundred, 24

Committee on American History in the Schools and
Colleges, 294, 296

common school fund, 112

common schools, 110, 111, 117, 215, 216, 217

communauté, 121, 328

compétition, 19, 109, 128, 307, 311, 312, 313, 369

Conquête de l'Ouest, 16, 36, 37, 222, 339

conquête en douceur, 79, 99, 103, 107, 119, 122, 134,
135

conservatisme, 196, 230, 250, 310, 311, 325, 329,
336, 369

consolidation, 219

Constitution, 19, 164, 165, 177, 294, 323, 334

conversion, 48, 71, 72, 78, 82, 83, 86, 94, 96, 97, 106,
108, 123, 124, 130, 320, 364, 365, 370

Council of Energy Resource Tribes, 264

Crow Creek, 37, 46, 47, 48, 70, 79, 80, 81, 87, 90, 94,
111, 120, 128, 132, 166, 174, 180, 184, 185, 196,
210, 213, 238, 245, 290, 309, 321, 379, 428

culture animiste, 53, 61

culture de surface, 349, 350

culture intermédiaire, 350, 359

culture profonde, 350, 359

Cuthead, 101

227, 228, 232, 237, 238, 239, 240, 244, 245, 249,
261, 262, 265, 266, 269, 271, 274, 275, 280, 285,
287, 288, 291, 296, 302, 307, 308, 309, 315, 322,
324, 328, 331, 334, 335, 337, 341, 344, 347, 348,
350, 351, 352, 353, 354, 359, 361, 363, 366, 369,
370, 372, 374, 413

Dakota Southern Railroad Company, 102

Dawes Act, 174, 224, 229, 237, 301, 302

Dawes Severalty Act, 174, 377, 423

Déclaration des droits des peuples autochtones, 6

décolonisation, 8, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 45,
255, 261, 289, 309, 326, 341, 361

découverte, 13, 28, 31, 112, 168, 169, 191, 225, 247,
303, 346, 372

démocratie, 110, 116, 117, 125, 293, 304, 340

Département de l'Éducation, 111

Département de l'Intérieur, 24

département des affaires indiennes, 44

déracinement, 45, 121, 135, 136, 137, 139, 142, 161,
168, 187, 194, 197, 224, 227, 249, 366

déségrégation, 21, 274, 353

destinée manifeste, 16, 201, 272

détritorialisation, 106, 139, 141, 142, 143, 152, 153,
157, 174, 184, 187, 257, 365, 366, 367, 370

district scolaire, 24, 42, 112, 215, 216, 218, 219, 227,
309

diversité, 5, 110, 199, 236, 303, 307, 308, 309, 310,
318, 324, 325, 331, 334, 338, 340, 353, 360, 361,
365, 369

Doolittle Report, 103, 104

Dunbar-Ortiz, R., 16

D

Dakota 38+2, 47

Dakota and Northern Railroad Company, 102

Dakota du Nord, 175, 334, 335, 357, 370

Dakota du Sud, 4, 9, 30, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 48, 64, 106, 112, 151, 175, 181, 182, 192,
195, 196, 199, 210, 216, 218, 221, 222, 225, 226,

E

Earlham College, 211

école libre, 19, 110

école missionnaire, 50, 57, 70, 79, 83, 84, 86, 89, 90,
111, 363

école ouverte, 273, 278

éducation sensible à la culture, 25, 26, 310, 348, 349,
 350, 352, 353, 357, 358
 égalité, 20, 21, 55, 104, 206, 207, 212, 281, 304, 309,
 318, 323
 égalité des chances, 20, 21, 281, 319, 323
Elementary and Secondary Education Act, 281, 318,
 379, 423
 émancipation, 74
Emancipation Proclamation, 174
Enabling Act, 175, 379, 423
 enseignement professionnel, 20, 24, 118, 119, 120,
 122, 123, 124, 137, 142, 143, 144, 147, 177, 187,
 190, 204, 207, 212, 221, 237, 243, 246, 249, 259,
 268, 270, 314, 340, 367
 enseignement supérieur, 117, 123, 352
 enseignement technique, 20, 21, 24, 122, 221, 237,
 239, 243, 259, 300, 314, 365
 entretiens d'histoire orale, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 245,
 246, 330, 341, 349, 357, 358, 359
 Episcopal Board of Missions, 95
Equal Education Opportunities Act, 309
 esclavage, 98, 104, 201, 326, 345
 espace de différence, 45, 252, 254, 308, 313, 339,
 340, 341, 344, 360, 361, 368
 essentialisation, 37, 202, 272, 301
 ethnocentrisme, 114, 115, 166, 191, 197, 211, 224,
 225, 241, 242, 309
 études décoloniales, 28, 30, 31, 32
 études postcoloniales, 28, 29, 32
 évaluation, 21, 25, 321
 évangélisation, 72, 76, 78, 82
 évangéliser, 23, 44
Every Student Succeeds Act, 281, 324, 385, 429
 évolution, 7, 8, 21, 32, 78, 200, 298, 300, 301, 306
 expansion, 8, 11, 20, 48, 71, 88, 99, 110, 134, 164,
 173, 200, 201, 218, 225, 247, 299, 317, 327, 328
 extermination, 51, 74, 99, 104
 extinction, 75, 99, 101, 124, 170, 209

F

Federal Boarding School Initiative, 346
 Federation of Survival Schools and Indian-Controlled
 Alternative Schools, 279
 Flandreau, 37, 69, 75, 86, 120, 132, 133, 151, 196,
 210, 234, 265, 268, 270, 384, 415
 Flandreau Indian School, 120, 448
 Fort Laramie, 100, 101
 Fort Marion, 145, 149
 Fort Pierre, 100
 Fort Thompson, 94
 fragmentation, 16, 45, 60, 61, 120, 224, 250
free schools, 19
freedom school, 273, 274, 275
 Friends of the Indians, 96, 137, 204, 416
 frontière, 3, 13, 16, 36, 80, 104, 114, 287, 359

G

Genoa, 157, 448
 Géorgie, 88, 105
 gouvernement tribal, 26, 42, 44, 253, 261, 279, 280,
 323, 324, 360, 369
 Gramm-Rudman-Hollings, 314, 380, 423
 Grand River, 79, 92, 126, 433
 Grande Dépression, 199, 233, 239, 293, 317
 Grande Guerre, 230, 256
 Grande Réserve Sioux, 102, 120, 173, 174
 Grandes Plaines, 36, 41, 101, 218, 244, 263
 Greasy Grass, bataille, 132, 135, 141, 355
Great Dakota Boom, 112, 173
 Great Sioux War, 134
 Gros Ventre, 101, 207, 435
 Guerre de 1812, 164
 Guerre du Minnesota, 222
 Guerre froide, 252, 296, 297, 312, 369
 guerres indiennes, 2, 37, 170

H

Hampton, 145, 146, 148, 151, 158, 160, 161, 167, 168, 169, 171, 172, 379, 411
Hampton Normal and Industrial Institute, 145
Haskell Indian School, 151
Heart of the Earth, 274
histoire de l'éducation, 9, 28, 51, 229, 265, 314, 363
histoire étasunienne, 2, 4, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 34, 37, 39, 43, 47, 50, 113, 115, 143, 158, 159, 161, 162, 167, 168, 169, 171, 172, 211, 222, 223, 224, 249, 257, 277, 292, 293, 296, 298, 304, 305, 307, 317, 324, 325, 327, 339, 357, 361, 363, 406
histoire orale, 39, 40, 41, 44, 67, 246, 318, 330, 341, 348, 349, 357, 358, 359
historiographie, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 97, 116, 159, 191, 193, 198, 211, 225, 230, 272, 295, 302, 303, 305, 306, 317, 326, 337, 360, 386, 415
Holy Rosary Mission School, 128, 245, 246, 290, 344
homeschooling, 21
Homestead Act, 100, 381, 424
homogénéisation, 113
homogénéité, 11, 297
humanisme, 18, 104
Hunkpapa, 55, 101

I

identité, 159
identité nationale, 15
IllumiNative, 2
imaginaire collectif, 3, 5, 36, 37, 203, 264
Immaculate Conception Indian School, 128, 245, 290
immersion, 120, 150, 153, 198, 451
immigration, 6, 20, 98, 109, 112, 124, 200, 223, 230
immigré, 6, 118, 128, 199, 208, 215, 218, 327
impérialisme, 31, 34
indépendance, 30, 114, 118, 164, 213, 296, 299, 352
Indépendance, guerre, 26

Indian Appropriation Act, 186
Indian Civilization Act, 23
Indian Education Act, 278, 280, 281, 282, 283, 289, 320, 382, 387, 397, 424, 428
Indian Education for All, 334, 354, 382, 424
Indian Education For All, 334
Indian Industrial School, 151
Indian New Deal, 229, 230, 279, 339
Indian Office, 24, 176
Indian Removal Act, 88
Indian Reorganization Act, 181, 231, 237, 238, 331, 382, 424
Indian Rights Association, 137, 162, 174, 204, 379, 380, 416, 417
Indian School Service, 182, 197
Indian Self-Determination and Education Assistance Act, 25, 253, 280, 283, 284, 333, 382, 393, 424, 429
Indian Service, 126, 183, 232, 236, 241
indianité, 97, 166, 386, 415
Indians of All Tribes, 263
indigénisation, 161
individualisme, 3, 19, 20, 74, 135, 296, 311
industrialisation, 20, 71, 198, 214
intégration, 99, 102, 109, 139, 152, 156, 176, 197, 198, 199, 200, 201, 229, 250, 318, 367
invasion, 28, 49, 94, 101, 102, 225, 327
invisibilisation, 5, 47, 205, 360, 366, 371
Itazipcos, 37
iwástegla, 131

J

Jim Crow, 201
Johnson-O'Malley Act, 223, 266, 284, 382, 424

K

Kennedy Report, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 278, 279, 281, 288, 307, 353, 368, 369

L

Lac-qui-parle, 46
laissez-faire, 20
Lake Mohonk, 137, 162, 180, 204, 379, 416
Lake Traverse, 37, 47, 72, 79, 80, 81, 95
Lakota Language Consortium, 84
Lakota Language Reclamation Project, 84
langue autochtone, 24, 35, 82, 83, 85, 87, 94, 96, 128,
129, 130, 187, 241, 244, 290, 321, 322, 324, 335,
340, 345, 348, 350, 353, 355
Latinos, 15, 295
liberation school, 274
Lincoln, comté, 115
Lower Brule, 4, 37, 47, 70, 102, 119, 130, 134, 150,
174, 192, 390, 425
Lumières, 10, 18, 31, 74, 85, 373, 414

M

Mandan, 101, 328, 334
Manitoba, 37
Mankato, 47, 69
manual labor, 117, 123
manuel d'histoire, 9, 16, 26, 42, 43, 44, 50, 77, 84, 86,
113, 114, 115, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 170, 190, 198, 221, 222, 224, 225, 249,
254, 271, 272, 277, 285, 288, 296, 297, 298, 299,
301, 302, 303, 304, 305, 306, 316, 324, 337, 339,
350, 356, 363, 366, 367, 369
Marty Mission, 245
Massachusetts, 11, 73, 110, 112, 376, 389, 405, 411
Mato Paha, 69
McGuffey Readers, 20, 113
Mdewakanton, 37, 46
Meriam Report, 24, 199, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 238, 240, 248, 249, 250, 266, 268, 270, 279,
353, 368, 382, 424
migration, 5, 94
Minneconjou, 37, 90

Minnehaha, comté, 115
Minnesota, 37, 46, 47, 69, 82, 101, 126, 175, 270,
276, 347, 371, 376, 377, 381, 390, 400, 404, 409,
414
Minnesota Historical Society, 72, 73
mission, 12, 16, 36, 46, 64, 71, 73, 74, 78, 79, 80, 81,
82, 87, 93, 95, 96, 97, 106, 216, 245, 273, 344,
345, 364, 365
missionnaire, 11, 23, 24, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49,
52, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 100, 107, 119, 120, 122, 124, 126, 127,
128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 142, 145, 176,
194, 224, 232, 238, 244, 248, 270, 288, 290, 291,
299, 340, 345, 363, 364, 365, 366, 367
mitakuye oyasin, 52, 57, 58, 213, 278
modernité, 13, 31, 230, 328
Mohawk, 57, 83
Mohegan, 95
Montana, 3, 37, 115, 175, 222, 272, 334, 335, 336,
354, 370, 382, 415
Mount Rushmore, occupation, 263
mouvement des droits civiques, 15, 25, 32, 253, 255,
256, 262, 274, 306, 307, 360, 368
mouvement progressiste, 24, 235
mouvements de libération, 15, 29, 253, 309, 360
muckrakers, 198
multiculturalisme, 308, 309, 310, 311, 314, 325
Muscogee, 300

N

National Advisory Council for Indian Education, 281,
282
National Association for the Advancement of Colored
People, 205
National Caucus of Native American State
Legislators, 25
National Commission on Excellence in Education,
311, 312, 387, 424

National Congress of American Indians, 1, 2, 42, 231, 380, 387, 418, 421
 NCAI, 1, 2, 231, 333, 387, 409, 421
 National Education Association, 156, 162, 271, 387, 411
 National Indian Education Association, 42, 264, 322, 323, 333, 347, 387, 413
 National Indian Education Study, 26, 351, 395, 426
 National Indian Youth Council, 260, 261, 262
 National Native American Boarding School Healing Coalition, 372
 nationalisme, 13, 16, 113
 Nations Unies, 7, 255, 261
 Native American Charter Academy, 346
 Native American Journalists Association, 2
Native American Languages Act, 353, 387, 424
 Native American Rights Fund, 264, 282
 Navajo Code Talkers, 339
 Nebraska, 37, 59, 61, 80, 98, 149, 151, 157, 168, 244, 266, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 401, 402, 403, 405, 414, 415, 416, 418, 419, 423, 429
 négociation, 45, 48, 78, 93, 135, 345, 363
 Neosho, 93
 New Deal, 238, 252, 258, 327
New Indians, 250, 251, 258, 259, 260, 262, 393, 418, 419
 New Left, 295, 383, 422
 New York, 137
No Child Left Behind Act, 281, 318, 320, 322, 323, 344, 374, 388, 414, 424
 Noble Sauvage, 37
Northwest Ordinance, 109
 Nouveau Mexique, 36
 Nouveau Monde, 7, 11, 61, 72, 73, 97, 169, 247
 Nouvelle Angleterre, 11, 15, 18, 110, 111, 112
 Nouvelle-France, 97
 Nouvelle-Zélande, 30

O

objectification, 5, 193
 objectifs scolaires, 21, 44, 216, 246, 313, 314, 317, 318, 321, 322, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 334, 336, 337, 341, 347, 349, 350, 352, 353, 354, 357, 361, 369
 objectifs scolaires alternatifs, 44, 336, 354
 objectivité, 12, 14, 34, 53, 55, 214, 230, 293, 304
 Oceti Sakowin, 5, 6, 7, 8, 35, 37, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 78, 80, 86, 89, 90, 94, 97, 100, 101, 102, 130, 140, 145, 148, 149, 150, 173, 175, 199, 204, 238, 241, 245, 261, 265, 271, 280, 307, 332, 333, 334, 335, 337, 339, 341, 345, 348, 354, 355, 356, 357, 363, 370, 392, 409
 Oceti Sakowin Community Academy, 348
 Oceti Sakowin Community Schools, 348
Oceti Sakowin Essential Understandings Standards, 44, 335, 337, 348, 349, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 392, 409
 Oglala, 89, 101, 102, 127, 308, 333
 Oglala Lakota College, 41
 Ojibwe, 274, 301
 Oklahoma, 36, 88, 302, 305, 373, 375, 378, 379, 382, 383, 385, 389, 390, 393, 401, 402, 403, 404, 405, 415, 416, 418, 423, 429
 Omaha, 81, 432, 442
one-room schools, 218
 Ontario, 22
 ontologie, 53, 54, 55, 57, 61, 65
 oralité, 48, 358, 359, 364
 ordre social, 99, 116, 117, 124, 125
 Osage, 93
 Ouest, 5, 11, 15, 16, 24, 36, 70, 98, 100, 101, 104, 106, 110, 111, 114, 115, 126, 143, 148, 150, 152, 168, 174, 180, 185, 201, 202, 204, 210, 219, 258, 296, 298, 299, 326, 327
 Our Lady of Lourdes, 245, 330, 344, 345

oyate, 7, 8, 37, 46, 47, 52, 56, 64, 67, 68, 69, 70, 72,
79, 80, 81, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 101, 127,
130, 131, 132, 135, 149, 288, 333, 363, 365, 366

P

paganisme, 71
patriotisme, 19, 113, 114, 115, 116, 135, 138, 139,
159, 161, 163, 165, 168, 173, 191, 192, 294, 295,
296, 297
Pays indien, 7, 150, 231, 232, 238, 250, 257, 265
Peace Commission, 79, 106, 126, 129, 388, 429
pensionnat, 52, 81, 95, 121, 132, 216, 447
pensionnat hors réserve, 121, 137, 139, 141, 142, 143,
144, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 161, 169, 173,
178, 179, 184, 186, 187, 197, 207, 208, 233, 234,
238, 249, 268, 270, 340, 366, 367
pensionnat sur réserve, 24, 36, 45, 81, 97, 119, 120,
121, 122, 123, 128, 129, 130, 133, 134, 137, 139,
141, 142, 143, 151, 178, 187, 188, 190, 197, 206,
210, 212, 238, 239, 240, 244, 246, 247, 249, 253,
265, 268, 340, 345, 346, 365, 368, 386, 415, 447
Pequot, 95
Pères fondateurs, 2, 12, 20, 36, 73, 76, 114, 173, 277,
294, 366
Pierre, 151
Pine Ridge, 37, 41, 127, 128, 131, 133, 146, 147, 174,
181, 183, 199, 238, 239, 240, 245, 247, 258, 263,
265, 267, 269, 290, 291, 330, 340, 346
pionnier, 17, 46, 78, 104, 106, 111, 114
pipe sacrée, 63, 64
Pipestone, 75, 270, 384, 415, 448
Piste des Larmes, 300, 305, 306
Politique de Paix, 81, 99, 107, 117, 121, 125, 128,
134, 141, 177, 231, 365
praying towns, 23
Première Guerre mondiale, 13, 20, 223, 230, 292
problème indien, 103, 104, 106, 137, 202, 205, 209,
214, 217, 229, 232, 233

programme scolaire, 21, 24, 25, 26, 42, 98, 108, 112,
113, 117, 123, 135, 142, 157, 162, 163, 166, 167,
175, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 206, 214,
215, 216, 223, 224, 225, 232, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 241, 246, 247, 248, 249, 254, 257, 258,
259, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 281, 283,
284, 285, 290, 291, 292, 297, 305, 309, 311, 313,
314, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 324, 327, 335,
344, 346, 348, 353, 354, 356, 358, 363, 365, 366,
367, 368, 369, 370
progrès, 7, 10, 12, 13, 16, 62, 71, 72, 74, 75, 76, 78,
86, 105, 106, 111, 122, 130, 135, 149, 160, 165,
168, 170, 193, 194, 198, 199, 205, 207, 230, 231,
232, 250, 257, 302, 304, 364
progressisme, 13, 14, 15, 21, 117, 174, 193, 198, 200,
205, 206, 208, 214, 219, 220, 221, 229, 233, 293,
298, 309, 310, 331, 340, 367, 371
prosélytisme, 48, 84, 107
providence, 10, 11, 74, 76, 77, 78, 159, 171

Q

Quapaw, 93
question indienne, 199, 202, 367

R

racisme, 1, 22, 33, 228, 266, 304, 367
radical flank effect, 262, 263
Rapid City, 151, 175, 179, 184, 189, 192, 196, 216,
221, 234, 237, 238, 239, 274, 275, 276, 285, 289,
290, 330, 348, 374, 381, 390, 413, 416, 448
rations, 47, 90, 131, 134, 185, 186, 188, 189, 200, 305
réappropriation, 45, 252, 291, 307, 313, 315, 334,
339, 361, 368
récits de bravade, 149
réconciliation, 308, 333, 334, 372, 398, 428
Reconstruction, 13, 98, 99, 110, 199, 201, 325, 379,
404
recrutement, 158, 180
Red Cloud Indian School, 245, 290, 344

Red Power, 41, 211, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 270, 273, 286, 306, 307, 368, 381, 382, 384, 418, 419

Red Progressives, 139, 207, 210, 259, 260, 286

Red School House, 274

relationnalité, 52, 53, 56, 58, 61, 135, 213, 278, 364

relocalisation, 47, 105, 252, 259, 263, 264, 269, 279, 300

removal, 136, 186, 298, 300, 302, 306, 327

réserve, 5, 7, 8, 24, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 47, 52, 64, 70, 79, 81, 93, 106, 107, 121, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 142, 145, 150, 151, 158, 166, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 184, 187, 188, 189, 192, 200, 202, 204, 211, 216, 224, 227, 231, 232, 239, 240, 245, 246, 249, 253, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 273, 275, 281, 283, 285, 286, 288, 290, 291, 298, 309, 317, 322, 328, 329, 330, 332, 346, 347, 348, 352, 357, 366, 368, 447, 449

résilience, 332, 354

résistance, 9, 28, 38, 40, 45, 49, 64, 84, 88, 89, 91, 99, 125, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 157, 197, 248, 255, 362, 365, 366, 370, 384, 402

responsabilité individuelle, 311, 314

restructuration, 197, 234, 324

rêve américain, 102, 293, 311

revitalisation linguistique, 251, 253, 311, 346

Révolution, 12, 13, 83, 298

révolution puritaine, 76

Riggs Institute, 196

Robes Noires, 127

Rosebud, 37, 41, 52, 64, 123, 127, 128, 132, 136, 146, 147, 149, 174, 177, 186, 188, 238, 244, 245, 288, 346, 348

S

Sans Arcs, 101

Santee, 80, 101, 149, 168, 169, 244, 394, 425

Santee Normal Training School, 149, 168

Saskatchewan, 37

sauvage, 2, 3, 4, 36, 74, 77, 114, 115, 158, 170, 191, 211, 301, 374, 421

sauvagerie, 71, 75, 76, 144, 154, 226, 273, 338

sciences sociales, 15, 44, 257, 316, 317, 327, 328, 332, 336, 342, 370

Sécession, guerre de, 15, 20, 47, 70, 98, 103, 104, 105, 110, 111, 116, 117, 159, 199, 201, 298, 317

Second Great Awakening, 77

Seconde Guerre mondiale, 247, 250, 258, 261, 298, 308, 339

sédentarisation, 85, 94, 103, 131, 150, 174

ségrégation, 106, 107, 139, 146, 200, 201, 208, 211, 256, 315, 345

Sicangu, 52, 89, 101, 102, 127, 288, 342

Sicangu Oyate Ho, Inc., 288

Sihasapas, 37

Sinte Gleska University, 41, 42

Sioux, 5, 37, 47, 55, 57, 64, 65, 70, 71, 79, 85, 86, 101, 116, 130, 147, 149, 150, 152, 158, 169, 174, 175, 188, 222, 227, 228, 242, 261, 272, 273, 286, 301, 328, 334, 335, 374, 375, 376, 380, 381, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 390, 392, 394, 401, 402, 408, 412, 415, 420, 423, 424, 425, 429

Sioux Agreement, 135, 173, 174, 175, 381, 429

Sioux City and Pacific Railroad, 102

Sioux Falls, 69, 332, 333, 335, 385, 412

Sisseton, 37, 46, 72, 80, 81, 88, 120, 173, 174, 238, 309

Society for Promoting Manual Labor in Literary Institutions, 118

Society of American Indians, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 231, 232, 339, 367, 379, 380, 386, 392, 417, 418

Society of Friends, 126

South Dakota Indian Education Association, 285

South Dakota Indian Education Summit, 336, 348

South Dakota Oral History Project, 41

souveraineté, 33, 35, 99, 103, 107, 110, 127, 164,
204, 217, 231, 249, 323, 331, 334, 350, 354, 365,
371
St Elizabeth's Indian School, 69, 245, 374, 414
St Francis Indian School, 52, 128, 132, 177, 245, 246,
288, 289, 290, 291, 348, 449
St Joseph's Indian School, 245, 344, 345
St Paul's Indian School, 245
standardisation, 109, 135, 218, 219, 253, 307, 313,
314, 315, 344, 369
Standing Rock, 37, 79, 120, 126, 174, 186, 238, 245
Stanley, comté, 216
storytelling, 62, 66, 364
structuralisme, 15
Student Nonviolent Coordinating Committee, 274
Sud, 15, 98, 110, 159, 199, 200, 201, 303, 361
suprématie blanche, 200, 202
survival school, 274, 275, 276, 277, 278, 347, 368
survivance, 188, 315
système lancastrien, 109

T

Technology and Innovation in Education, 348, 349,
357
témoignage, 33, 39, 40, 42, 52, 58, 61, 90, 103, 132,
154, 168, 169, 171, 188, 239, 245, 265, 269, 270,
271, 285, 286, 287, 321, 330, 341, 342, 356, 358,
366
termination, 1, 25, 250, 252, 259, 260, 264, 279, 283,
331, 360, 371, 379, 428
territoire, 5, 23, 27, 60, 68, 70, 78, 98, 100, 101, 102,
103, 104, 106, 110, 111, 112, 173, 174, 175, 178,
185, 201, 272, 338, 354
Territoire du Dakota, 38, 46, 48, 68, 98, 100, 101,
102, 111, 122, 173, 363
Territoire Indien, 88, 300
territorialité, 57
Texas, 22, 98, 329, 381, 428

*The Quarterly Journal of the Society of American
Indians*, 182, 183, 207, 209, 211
The Red Man, 212
*The Society for Promoting the Lancasterian System
for the Education of the Poor*, 109
The Word Carrier, 168, 169, 393, 413
théorie de la zone de sûreté, 340, 350
théorie raciale critique, 32, 33, 310
théorie raciale critique tribale, 28, 32
tiospayes, 60
tradition, 17, 61, 65
tradition orale, 48, 52, 61, 62, 66, 67, 68, 91, 149,
332, 349, 354, 355, 357, 358, 359, 364
Trail of Broken Treaties, 263, 378, 381, 418, 419
training schools, 142
traité, 11, 46, 47, 69, 70, 71, 75, 80, 85, 93, 101, 102,
106, 107, 114, 120, 131, 134, 164, 171, 173, 175,
220, 263, 264, 277, 281, 301, 332, 354
traité de Fort Laramie, 101, 102, 107, 120, 134, 263
traité de Horse Creek, 101
traité de Mendota, 46, 69
traité de Traverse des Sioux, 46, 69
traité de Washington, 173
transmission, 9, 10, 17, 48, 50, 52, 53, 59, 60, 61, 62,
64, 66, 67, 68, 117, 252, 343, 355, 358, 361, 364,
382, 422
Tribally-Controlled Schools Act, 314
tribu, 4, 7, 60, 67, 286
*Truth and Healing Commission on Indian Boarding
School Policy Act*, 345
Two Kettle, 37, 101

U

uniformisation, 45, 107, 108, 112, 113, 133, 142, 158,
177, 308, 315, 361
uniformité, 111, 116, 117, 124, 223, 297
Union, comté, 115
United Sioux Tribe, 285
United States Indian Commission, 106

univers moral, 55, 56
Université du Dakota du Sud, 40, 41, 42, 43, 352
urbanisation, 214

V

Vanishing Indian, 170, 204
Virginia Company, 11, 338
Virginie, 11, 12, 108, 151

W

Wahpekute, 37, 46
Wahpeton, 37, 46, 72, 80, 242, 243, 244, 270, 376,
408
wakan, 58
Wakanyeja Tokeyahci Lakota Immersion School, 346
Warrior Women Oral History Project, 40, 41
Water Protectors, 37
We Will Remember Survival School, 274, 276
westerns, 3, 110 296
Whetstone, 92, 376, 404, 434
White Buffalo Calf Society, 271

White Buffalo Calf Woman, 63, 64, 65
White House Conference On American Indian
Affairs, 270
White's Manual Institute, 155, 210, 211
Wild West Show, 37, 115, 203
wilderness, 2, 3, 4, 77, 172, 387, 422
winter counts, 66, 67, 89, 90, 102, 141, 357, 364, 431
Wolakota Project, 44, 348, 353, 357, 358, 359
Women of All Red Nations, 262, 270
Wounded Knee, 16, 36, 65, 135, 141, 263, 271, 275,
302, 308, 329, 330, 333, 334, 355, 356, 375, 383,
388, 404, 419, 420
Wounded Knee, occupation, 263, 275, 276, 278

Y

Yankton, 37, 69, 70, 79, 80, 81, 85, 88, 90, 92, 95,
101, 119, 120, 122, 129, 145, 174, 186, 211, 238,
245, 290, 329, 330
Yanktonai, 90, 101
Young America's Foundation, 1, 2, 387, 391, 421

Éduquer une nation : Évolution de l'enseignement de l'histoire auprès des D/N/Lakotas du Dakota du Sud, XIXe-XXIe

Résumé de la thèse en français

Ce travail de thèse vise à étudier l'évolution de l'enseignement de l'histoire étasunienne auprès des nations autochtones du Dakota du Sud, de la création de la première école missionnaire en 1865 à aujourd'hui. À travers cette étude mêlant histoire des relations entre les États-Unis et les peuples autochtones, histoire de l'éducation publique et histoire du militantisme autochtone, il nous est donné à voir les différentes façons dont la colonisation des corps, des esprits et des discours s'est déroulée pendant la majeure partie de l'histoire du pays, et les stratégies de résistance qui furent mises en place. Trois périodes sont identifiées : une première, des années 1860 aux années 1880, marquée par la négociation, le tâtonnement, notamment de la part d'organismes religieux puis du gouvernement, et la résistance des peuples autochtones ; une seconde, plus longue, des années 1880 aux années 1960, centrée sur la mise en place de politiques brutales d'assimilation visant à déraciner, détribaliser les peuples autochtones ; et une troisième, des années 1950 à aujourd'hui, où la réappropriation des espaces et des contenus scolaires de la part des peuples autochtones, bien que confrontée à des politiques d'uniformisation, représente un espoir d'évolution positive pour les Autochtones. Durant toute cette période, l'enseignement de l'histoire, d'abord peu présent sous le contrôle des missionnaires, s'est peu à peu fait une place centrale dans la stratégie du gouvernement pour assurer l'assimilation et la colonisation des élèves autochtones. Plus récemment, les militants autochtones se sont également emparés de cet outil pour inverser la tendance et permettre aux savoirs autochtones de se frayer un chemin dans les programmes scolaires du Dakota du Sud, non sans peine face aux réticences des gouvernements en place.

Mots clés : militantisme autochtone, éducation, historiographie, manuels d'histoire, colonialisme

Résumé de la thèse en anglais

This dissertation aims at studying the evolution of the teaching of US history to the Indigenous nations of South Dakota, from the building of the first missionary school in 1865 to today. Through the study of the history of US-Indigenous relationships, the history of public schooling and the history of Indigenous activism, we are able to understand how settler colonialism impacted bodies, minds, discourses and narratives throughout most of the country's history. Three periods were identified: firstly, from the 1860s to the 1880s, negotiations between missionaries, Indigenous nations and the US government led to a sort of trial and error situation, marked by a strong Indigenous resistance to schools; secondly, from the 1880s to the 1960s, the government took over the complete control of Indian schools and establish various policies of assimilation and detribalization of Indigenous children; thirdly, from the 1950s to today, Indigenous activists have managed to reclaim some of their rights in terms of schooling of their children, and it has allowed them to create spaces of difference within schools and school programs. Throughout these three periods, the teaching of US history in South Dakota has been used as a very effective tool to promote settler colonialism and assimilation into mainstream society. More recently, Indigenous activists and teachers have used this tool to reverse the trend and bring Indigenous knowledge into the curriculum, despite unwillingness on the part of the South Dakota government.

Keywords: Indigenous activism, education, historiography, history textbooks, colonialism