



**HAL**  
open science

# L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative

Charlotte Leforestier

► **To cite this version:**

Charlotte Leforestier. L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative. Education. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2012. Français. NNT : 2012BOR30005 . tel-00730946

**HAL Id: tel-00730946**

**<https://theses.hal.science/tel-00730946>**

Submitted on 11 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ  
MICHEL DE MONTAIGNE BORDEAUX III

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX III  
ED 480 - École Doctorale Montaigne-Humanités  
*EA 4196 CLIMAS*

**L'ASSIMILATION DES INDIENS  
D'AMÉRIQUE DU NORD  
PAR L'ÉDUCATION :  
UNE ÉTUDE COMPARATIVE**

*Thèse de Doctorat*

Discipline : Études Anglophones

Présentée par Charlotte LEFORESTIER

Directeur de Thèse : Bernadette RIGAL-CELLARD

Soutenue le 6 juillet 2012

Jury :

Mme Susanne BERTHIER-FOGLAR, Professeur à l'Université de Savoie, Chambéry

M. Gérard HUGUES, Professeur à l'Université d'Aix-en-Provence

M. Christian LERAT, Professeur à l'Université Michel de Montaigne, Bordeaux III



*À mon père,  
cet homme « remarquable »,  
parti trop tôt,*

*À ma mère, qui m'a transmis  
sa passion de la langue  
et de la culture anglophone,*

*À mes sœurs,*

*À Guillaume,*



## Remerciements

### Acte I, Scène 1

Je tiens à exprimer ma gratitude au Professeur Bernadette Rigal-Cellard pour son aide, ses conseils précieux et sa patience.

### Acte I, Scène 2

*(Dans une pièce entourée de livres)*

Je remercie les employés des archives nationales de Kansas City, Pierre, Haskell, et d'Ottawa qui m'ont aidée à trouver des renseignements précieux dans les archives. Merci aussi à Jean-Yves Peyrot de la bibliothèque d'Anglais de l'Université de Tours qui a commandé certains ouvrages nécessaires à mes recherches et qui a également permis de développer la section études amérindiennes.

### Acte I, Scène 3

*(Bureau 44, Université François Rabelais, Tours)*

Je souhaiterais également remercier mes collègues de Tours qui m'ont soutenue, conseillée, encouragée et qui m'ont acceptée parmi eux en tant que pair.

### Acte II, Scène 1

*(Saint Symphorien les Ponceaux, à l'ombre du tilleul, émue, heureuse et fière)*

Ce projet n'aurait pu se réaliser sans le soutien, la présence et les encouragements de mes parents, mes sœurs Sylve et Diane, ma famille et ma belle-famille. Merci à mes parents de m'avoir permis de réaliser mes rêves et de croire en moi.

Maman, je te serais toujours reconnaissante pour ta patience, tes relectures et ton travail à mes côtés, qui font que cette thèse est aujourd'hui finie.

Papa, j'aurais tant aimé que tu sois là pour cette grande étape de ma vie. Tu aurais pu finalement commencer à écrire ton livre. Il aurait juste fallu changer le titre, mais en ce qui me concerne, voici mon Prix Nobel.

### Acte II, Scène 2

*(Au Vieux Mûrier)*

Mon Jona, merci pour ton amitié, tous ces bons moments, ces cafés, ces déjeuners, ces discussions, et ces fous rires !

Je n'oublie évidemment pas mes amis qui ont cru en moi et qui m'ont épaulée tout au long de ce chemin : David, Jamie, Siobhan, Marcia, Véronique, Emilie, Mary, Caro, Elsa et Diarapha. Je souhaite à tout le monde d'être aussi bien entouré que moi pour entreprendre un tel projet.

Zach, my friend, we're there! I am happy to know that we end this adventure together! We made it!

### Acte III, Scène 1

*(« Elle ouvre les yeux, le reconnaît et dit en souriant »)*

Enfin, un grand merci à toi, Guillaume, celui qui partage ma vie depuis le début de cette thèse. Tu as été et es mon roc, que dis-je mon cap... et tu connais la suite, je crois ! Si j'ai réussi dans ma vie, c'est grâce à ton ... « panache » !

*Rideau*



# Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	<b>7</b>
<b>Table des illustrations</b> .....	<b>17</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>21</b>
<b>Partie 1 - L'éducation des Indiens : de la conversion à l'assimilation</b> .....	<b>33</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>35</b>
Chapitre 1 : Histoire de la politique fédérale indienne aux États-Unis et au Canada .....	37
I. « Une histoire parallèle» .....	37
1. 1607-1776 : L'époque coloniale : convertir et civiliser.....	39
1.1. Pourquoi une telle présence missionnaire? .....	40
1.2. Former des intermédiaires .....	42
1.3. Mariage mixte : moyen de civiliser ?.....	42
1.4. Des obstacles à l'évangélisation .....	44
1.5. Un nouvel élan de conversion.....	47
2. 1776-1867 : Isoler, sédentariser et civiliser .....	47
2.1. Le Département canadien des Affaires Indiennes .....	48
2.2. Le Bureau des Affaires Indiennes aux États-Unis .....	49
3. 1867-1950 : Réorientation des politiques : l'assimilation. ....	52
4. De 1950 à aujourd'hui : « Termination », souveraineté tribale .....	55
Chapitre 2 : L'assimilation par l'éducation .....	59
I. Le concept d'assimilation.....	59
II. Les politiques d'assimilation aux États-Unis et au Canada .....	64
1. États-Unis.....	64
2. Canada .....	65
3. L'éducation à la fin du XIX <sup>e</sup> siècle.....	67
4. Pourquoi les enfants ? .....	69
5. L'assimilation, la détribalisation et la préparation à la citoyenneté .....	69



Chapitre 3 : Origines et création des deux systèmes .....	73
I. Les premières tentatives d'éducation .....	73
1. Les missions .....	74
2. Les écoles dans la nature .....	74
3. Les réserves ou villages de prières .....	75
4. Les universités ou séminaires .....	76
II. Des traités et de l'éducation .....	81
III. Des institutions réservées à l'éducation.....	83
1. Les écoles de jour .....	83
2. Les pensionnats sur réserve .....	83
3. La situation au Canada .....	85
4. Les orphelinats.....	87
Chapitre 4 : Les pensionnats fédéraux hors réserve aux États-Unis et au Canada.	91
I. Pratt et Carlisle .....	91
II. Le système des pensionnats .....	95
1. La situation géographique .....	96
2. La détribalisation .....	96
3. Une journée réglée.....	98
4. La langue anglaise .....	99
5. Le programme de placement ou Outing Program .....	100
6. Premiers résultats concluants.....	101
Chapitre 5 : Un système éducatif si différent des autres ? .....	105
I. L'éducation des Blancs .....	106
II. L'éducation des immigrants.....	108
III. L'éducation des Noirs.....	110
IV. L'éducation indienne traditionnelle.....	113
<b>Conclusion .....</b>	<b>119</b>

<b>Partie 2 - L'étude comparative des systèmes de pensionnats hors réserve .....</b>	<b>121</b>
Chapitre 1 : Remarques générales .....	125
I. Statistiques.....	125
1. Nombre de pensionnats hors réserve .....	125
2. Populations indiennes .....	126
3. Situation géographique .....	128
II. L'ouverture des pensionnats .....	129
1. États-Unis.....	130
2. Canada .....	132
3. Bâtiments .....	133
III. L'organisation.....	134
1. La coordination des systèmes .....	135
2. Les réglementations .....	136
Chapitre 2 : La gestion des deux systèmes .....	139
I. La place des institutions religieuses .....	139
1. États-Unis.....	139
2. Canada .....	140
II. Le financement.....	141
1. États-Unis.....	142
2. Canada .....	144
3. Mauvaise gestion et problèmes financiers .....	148
III. Le personnel.....	150
IV. Les enfants .....	155
1. Accueillir des élèves de tribus différentes et éloignées .....	155
2. Assiduité et présence obligatoire .....	156
3. Capacités .....	159
4. Le recrutement : une tâche ardue mais nécessaire .....	161
5. Sphères séparées .....	162
Chapitre 3 : La vie à l'intérieur des pensionnats .....	165

I. La détribalisation.....	166
1. Caractéristiques .....	166
2. Une nouvelle identité.....	170
II. La discipline et les punitions corporelles.....	172
III. La nourriture .....	176
IV. La santé.....	179
1. La sécurité et les incendies .....	185
2. Décès .....	187
V. L’instruction religieuse.....	189
Chapitre 4 : L’assimilation par l’éducation .....	193
I. Le principe de la demi-journée.....	193
II. La formation académique .....	195
1. L’apprentissage de la langue anglaise .....	195
2. Maternelle.....	197
3. Les niveaux et programmes.....	198
4. Les manuels scolaires .....	202
III. La formation manuelle.....	203
1. Pour les garçons.....	204
1.1. L’agriculture .....	204
1.2. Autres formations .....	206
2. Pour les filles .....	208
3. Quelles utilités à la formation manuelle ? .....	209
4. Une formation pour les enfants, des revenus pour le pensionnat .....	210
5. Le programme de placement ou « outing system ».....	212
5.1. Avantages .....	213
5.2. Inconvénients.....	214
IV. Les activités extra-scolaires .....	215
1. Les activités sportives.....	217

2. La musique.....	220
3. Les activités culturelles.....	222
3.1. La publication de journaux et magazines .....	222
<b>Conclusion .....</b>	<b>225</b>
<b>Partie 3 - Bilans .....</b>	<b>227</b>
Chapitre 1 : La fin de l'année scolaire .....	231
I. Les diplômés.....	231
II. Les autorisations de sortie .....	236
1. Maladie .....	237
2. Travail.....	237
3. Folklore, cérémonies.....	238
III. Les vacances .....	239
Chapitre 2 : Quelle vie après l'école ?.....	245
I. Le suivi des anciens élèves.....	245
II. L'enseignement supérieur : une exception.....	248
III. Travail.....	250
1. Emploi en zone urbaine .....	251
2. Employés au sein du Indian Service .....	251
3. Le retour dans la réserve .....	254
Chapitre 3 : Les réactions au système.....	257
I. La réactions des enfants.....	257
1. Réactions passives .....	259
2. Résistance active.....	260
II. La réactions des parents .....	263
III. Les réactions du public .....	267
Chapitre 4 : L'évolution et l'abandon des systèmes .....	271
I. L'évolution des deux systèmes.....	271
1. Une réorientation des programmes .....	271

2. La remise en questions des systèmes.....	273
II. Les écoles publiques .....	276
1. Pourquoi le choix de l'intégration ? Quelles raisons ? .....	278
2. Des obstacles à l'intégration.....	279
III. La fermeture des pensionnats et l'abandon des systèmes.....	283
1. États-Unis .....	285
2. Canada .....	286
Chapitre 5 : Les bilans de l'assimilation par l'éducation .....	291
I. Bilans.....	292
1. Assimilation forcée.....	292
2. Manque de fonds .....	293
3. Maltraitements .....	294
4. Génocide culturel.....	294
II. Effets négatifs .....	296
1. Dépendance .....	296
2. Alcoolisme.....	297
3. Perte des langues et des traditions .....	298
4. Choc culturel .....	300
5. Relations parents-enfants.....	301
<b>Conclusion .....</b>	<b>303</b>
<b>Partie 4 - Le bilan de l'assimilation par l'éducation : l'essor du pan-indianisme</b> .....	<b>305</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>307</b>
Chapitre 1 : Que reste-t-il des pensionnats aujourd'hui? .....	309
I. Aucune trace du passé .....	310
II. Un vestige .....	311
III. Transformés à des fins différentes.....	314
IV. Une institution pour les Blancs .....	315

V. Une institution reprise par les Blancs et pour les Indiens .....	316
VI. Un musée ou un centre culturel .....	317
VII. Une institution reprise par les Indiens, pour les Indiens .....	319
Chapitre 2 : Bilans suite.....	323
I. Assimilation versus Adaptation.....	324
II. Langue anglaise et formation manuelle .....	325
III. Préservation des langues et cultures indiennes.....	327
IV. Un rôle dans la réserve et à l'extérieur .....	328
Chapitre 3 : Le pan-indianisme.....	331
I. L'identité chez les Indiens.....	331
II. Pan-indianisme versus pan-indigénisme .....	334
III. Les signes d'un pan-indianisme sous-jacent .....	336
1. Le mélange des tribus .....	337
2. La détribalisation .....	338
3. L'obligation de parler la langue anglaise.....	339
4. Les cimetières .....	339
5. Les clubs et associations.....	339
6. L'appartenance à deux mondes.....	341
7. Une expérience commune.....	341
IV. Le développement du pan-indianisme à l'extérieur des pensionnats .....	343
1. Le pan-indianisme religieux et culturel .....	343
1.1. La Ghost Dance .....	344
1.2. Le culte du peyotl et la Native American Church .....	344
1.3. Le potlatch .....	346
2. Le pan-indianisme politique avant la Seconde Guerre mondiale .....	347
3. Le pan-indianisme politique après la Seconde Guerre mondiale .....	350
4. Les premiers obstacles au développement du pan-indianisme .....	351
5. Les revendications en matière d'éducation.....	354

Chapitre 4 : L'éducation des Indiens depuis les années 1960 : la création de centres universitaires tribaux .....	359
I. La place des Indiens dans le système éducatif nord-américain.....	359
II. Les centres universitaires tribaux.....	361
1. Traduction.....	361
2. La création et l'organisation des centres universitaires tribaux .....	362
3. Le financement .....	363
4. Les programmes .....	364
5. Le rôle des centres universitaires tribaux aujourd'hui.....	365
6. Comment la transition s'est-elle faite ? .....	366
Chapitre 5 : La situation aujourd'hui.....	369
I. Excuses publiques .....	370
II. Recours légaux.....	373
<b>Conclusion .....</b>	<b>377</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>379</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>387</b>
<b>Annexe A : Citations en anglais de la Partie 1 .....</b>	<b>389</b>
<b>Annexe B : Citations en anglais de la Partie 2 .....</b>	<b>393</b>
<b>Annexe C : Citations en anglais de la Partie 3 .....</b>	<b>399</b>
<b>Annexe D : Citations en anglais de la Partie 4.....</b>	<b>403</b>
<b>Annexe E : Évolutions des populations indiennes d'Amérique du Nord – 1900-2000 .....</b>	<b>407</b>
<b>Annexe F : Carte et liste des internats pour Indiens aux États-Unis en 1889...409</b>	
<b>Annexe G : Carte et liste des pensionnats hors réserve au Canada.....</b>	<b>411</b>
<b>Annexe H : Photographies de pensionnats hors réserve .....</b>	<b>413</b>
<b>Annexe I : Exemple de formulaire de décès .....</b>	<b>415</b>
<b>Annexe J : Liste des enfants enterrés au cimetière de Haskell au Kansas .....</b>	<b>417</b>
<b>Annexe K : Liste des manuels scolaires pour les pensionnats hors réserve .....</b>	<b>421</b>
<b>Annexe L : Photographies de formations manuelles.....</b>	<b>423</b>
<b>Annexe M : Exemple de formulaire de renvoi pour le pensionnat de Haskell, Kansas.....</b>	<b>427</b>

<b>Annexe N : Exemple de formulaire d'autorisation de vacances.....</b>	<b>429</b>
<b>Annexe O : Exemple de formulaire de suivi (Chillico en Oklahoma) .....</b>	<b>431</b>
<b>Annexe P : Carte et liste des Centres Universitaires Tribaux depuis 1968 .....</b>	<b>433</b>
<b>Annexe Q : Statement of Apology – to former students of Indian Residential Schools, Steven Harper, 2008.....</b>	<b>435</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>437</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>469</b>





# Table des illustrations

Figure 1 : Couverture de la Bible traduite en Algonquin par John Eliot en 1663 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figure 2 : Tableau de comparaison des caractéristiques saillantes de l'assimilation et de l'acculturation selon Teske and Nelson .....	61
Figure 3 : Carte des traités numérotés et leur date.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figure 4 : Carte du Canada en 1873 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Figure 5 : Capitaine Richard Henry Pratt en janvier 1886 .....	91
Figure 6 : L'Institut Carlisle et ses élèves en 1892 .....	94
Figure 7 : L'Institut Mohawk en Ontario .....	95
Figure 8 : Thomas Moore, un jeune Cree du Canada à son arrivée au pensionnat de Régina, au Saskatchewan, et trois ans plus tard.....	97
Figure 9 : Nombre d'établissements scolaires par type pour les Indiens.....	127
Figure 10 : Statistiques sur les dates d'ouverture des pensionnats hors réserve aux États-Unis et au Canada.....	130
Figure 11 : Le pensionnat de Tomah au Wisconsin .....	131
Figure 12 : Liste des pensionnats hors réserve américains .....	132
Figure 13 : Liste des pensionnats hors réserve canadiens .....	133
Figure 14 : Pensionnat de Mohawk en Ontario, entouré d'une palissade .....	134
Figure 15 : Répartition des pensionnats selon les Églises .....	141
Figure 16 : Évolution du financement du gouvernement américain de 1877 à 1900 .....	142
Figure 17 : Répartition des dépenses fédérales américaines pour les Affaires Indiennes.....	143
Figure 18 : Liste des donateurs et des dons pour le pensionnat de Rupert's Land au Manitoba, pour l'année 1892 .....	150
Figure 19 : <i>School census</i> du pensionnat de Genoa en 1889 .....	155
Figure 20 : Répartition des élèves du pensionnat de Regina par tribu .....	156
Figure 21 : Méthode pour calculer le per capita grant au Canada .....	158
Figure 22 : Jeunes Indiennes du pensionnat de Pierre au Dakota du Sud en 1893..	169
Figure 23 : Jeunes Indiens au pensionnat du pensionnat de Metlakatla en Colombie- Britannique.....	169
Figure 24 : Extrait d'un rapport annuel canadien utilisant le système de numérotés pour les élèves.....	171

Figure 25 : Compagnie d'élèves du pensionnat de Genoa au Nebraska .....	173
Figure 26 : Exemple de menu à Haskell au Kansas en 1889.....	176
Figure 27 : Exemple de menu pour le pensionnat de Pipestone au Minnesota, pour l'année 1947 .....	178
Figure 28 : Tableau recensant les épidémies et maladies qui touchèrent les pensionnats américains et canadiens entre 1889 et 1904 .....	180
Figure 29 : Hôpital de Haskell au Kansas .....	181
Figure 30 : Dortoir de Calgary, en Alberta.....	182
Figure 31 : Jeunes indiennes faisant des exercices physiques à Haskell au Kansas	184
Figure 32 : Tableau recensant les incendies déclarés dans les pensionnats .....	186
Figure 33 : Cimetière de Sherman en Californie.....	188
Figure 34 : Chapelle du pensionnat de Chamberlain au Dakota du Sud toujours en place aujourd'hui.....	191
Figure 35 : Emploi du temps du pensionnat de Haskell au Kansas, en 1900.....	193
Figure 36 : Première page du manuel First Reader .....	196
Figure 37 : Les <i>Haskell Babies</i> en 1890.....	197
Figure 38 : Programme des écoles indiennes .....	200
Figure 39 : Programme des écoles indiennes américaines .....	201
Figure 40 : Logo du pensionnat de Chilocco en Oklahoma .....	205
Figure 41 : Élèves s'occupant de la ferme à Haskell au Kansas, 1912 .....	206
Figure 42 : Atelier de menuiserie à Pipestone au Minnesota, 1910 .....	207
Figure 43 : Atelier de couture au pensionnat de Pierre, en 1936.....	209
Figure 44 : Tableau des produits fabriqués par les élèves du pensionnat de Grand Junction au Colorado, en 1892 .....	211
Figure 45 : Elèves du pensionnat de Haskell en 1912, sur le terrain de jeux .....	216
Figure 46 : Stade de Haskell au Kansas, en 1900.....	217
Figure 47 : Stade de Haskell au Kansas, aujourd'hui .....	218
Figure 48 : Équipe de baseball du pensionnat de Pipestone .....	219
Figure 49 : Jim Thorpe portant le C de Carlisle sur son t-shirt <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
Figure 50 : L'orchestre de Flandreau, Dakota du Sud en 1924.....	221
Figure 51 : Diplôme du pensionnat de Haskell au Kansas, daté de 1910 .....	232
Figure 52 : Diplômés de la promotion de 1935 du pensionnat de Pierre .....	233
Figure 53 : Tableau indiquant le nombre d'Indiens travaillant pour le <i>Indian Service</i> pour la période 1888 à 1905 .....	252

Figure 54 : Tableau indiquant le nombre d'enfants indiens dans les écoles publiques américaines .....	277
Figure 55 : Diagramme circulaire indiquant le financement des écoles publiques américaines aujourd'hui.....	280
Figure 56 : Tableau indiquant la présence moyenne des élèves indiens dans les écoles publiques pour l'année 1904.....	281
Figure 57 : Diagramme présentant la comparaison des fermetures des pensionnats.....	284
Figure 58 : Liste des pensionnats américains selon leur date de fermeture.....	286
Figure 59 : Liste des pensionnats canadiens selon leur date de fermeture .....	289
Figure 60 : Statistiques de ce que sont devenus les pensionnats hors réserve.....	310
Figure 61 : Maison du surintendant de Pipestone au Minnesota .....	313
Figure 63 : Plaque attestant de la présence du pensionnat de Genoa au Nebraska et des décès survenus .....	314
Figure 64 : Plaque commémorative du pensionnat de Morris au Minnesota .....	315
Figure 65 : Plaque de la profession de foi de l'école de Chamberlain au Dakota du Sud .....	317
Figure 66 : Musée de Genoa au Nebraska .....	318
Figure 67 : Entrée du centre universitaire de Haskell au Kansas .....	320
Figure 68 : Schéma sur l'identité des Indiens.....	331
Figure 69 : Tableau indiquant la distribution des enfants dans les écoles publiques, en fonction de la race/ethnicité, de 1986 à 2005 .....	360
Figure 70 : Schéma résumant le processus de retribalisation .....	367
Figure 71 : Liste des matières proposées à l'Université indienne de Haskell au Kansas.....	368



# **Introduction**

## **générale**



## Arrière-plan

La colonisation de l'Amérique par les nations européennes a déterminé la nature des relations entre les populations indiennes du Canada et des États-Unis et leur gouvernement respectif, les inscrivant dans un conflit permanent entre peuple dominé et peuple dominant. Selon la perspective européenne ancrée dans un point de vue ethnocentrique, l'histoire des Amérindiens telle que nous la connaissons, commence en 1492, même s'ils avaient bien entendu une histoire propre avant cette date<sup>1</sup>. Cette année-là reste, néanmoins un repère chronologique, dans la mesure où on commence à avoir une trace écrite de leur histoire, alors que leur histoire repose sur toute une tradition orale. Le point de départ de cette thèse, bien que basée sur une conception européenne, est l'époque coloniale. En effet, notre sujet porte sur les différentes politiques mises en place pour coloniser le territoire américain et les populations qui s'y trouvaient.

À la découverte de l'Amérique et la colonisation du territoire par les nations de l'Ancien Monde, les relations entre Indiens et Européens furent économiques et politiques, afin de commercer avec eux et de négocier leurs terres. Parallèlement, l'aspect religieux joua un rôle important pour convertir et civiliser ces populations, afin de convenir au modèle européen. Seuls les hommes et femmes d'Église s'occupèrent eurent cette lourde tâche d'éduquer les Indiens. Puis, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les gouvernements des États-Unis et du Canada décidèrent de financer et de prendre le contrôle de l'éducation des Amérindiens afin de mettre en place une politique nouvelle: l'assimilation<sup>2</sup> aux sociétés dominantes.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation dans les deux pays en général s'uniformisa, elle devint davantage accessible à tous, les pauvres comme les riches, toutes races et ethnies confondues. Les écoles publiques, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur se développèrent<sup>3</sup>. Cette volonté politique d'éducation massive concerna également les Amérindiens qui représentèrent un enjeu particulier. Les efforts qui avaient été mis en place depuis l'époque coloniale dans les deux pays

---

<sup>1</sup> L'historien Charles C. Mann a d'ailleurs publié en 2005, un ouvrage intitulé à juste titre : *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus* (New York : Knopf), qui évoque l'histoire pré-colombienne et qui met en évidence le fait que l'histoire des populations indiennes ne commence pas en 1492 avec la découverte de l'Amérique.

<sup>2</sup> Nous définissons ce terme un peu plus loin dans l'introduction.

<sup>3</sup> Margaret Szasz. *Indian Education in the American Colonies, 1607 - 1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1988.



pour les convertir et les civiliser furent renforcés en fonction de l'idée qu'il n'y avait pour ces populations que deux choix possibles : l'assimilation aux sociétés dominantes ou l'extinction de la race<sup>4</sup>.

Dans les deux pays, il existait trois types d'institutions dans lesquelles les Indiens pouvaient recevoir une éducation afin d'être assimilés : des écoles de jour, des pensionnats sur réserve et enfin des pensionnats hors réserve appelés *boarding schools* aux États-Unis et *residential schools* au Canada. Ces derniers avaient pour but de rompre le processus de transmission de l'héritage autochtone, en éloignant les enfants de leurs parents, en tentant de remplacer les valeurs acquises durant l'enfance par celle des sociétés dominantes.

## Définitions

Avant toute chose, nous aimerions préciser que les termes « Indiens », « autochtones » et « Amérindiens » ont été utilisés de manière indifférente pour évoquer les Indiens des États-Unis et du Canada, même s'ils ont pour origine une erreur historique, commise par Christophe Colomb lors de la découverte de l'Amérique. Nous avons, dans la mesure du possible et quand l'information était disponible, utilisé l'appartenance tribale. Toutefois, comme notre étude englobe les pensionnats hors réserve accueillant des enfants de différentes tribus et bandes, entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la fin de la Deuxième Guerre mondiale, nous avons opté pour le terme général « Indiens » pour les deux pays. Il existe en effet, depuis cette époque de nouveaux termes pour décrire ces populations : *American Indian*, *Native American* pour les États-Unis et *Native Canadian* ou *Aboriginal* pour le Canada, qui se traduit par Autochtones. Pourtant, le terme Autochtone depuis l'année 1982 au Canada, englobe tous les Indiens du pays : les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Le terme Premières Nations (*First Nations*), appellation officielle gouvernementale politique, depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, regroupe également trois catégories : les Indiens reconnus (*status Indians*), les Indiens non reconnus (*non status Indians*) et les métis. Le terme « Indigène » fera l'objet d'une discussion dans la quatrième partie. Ainsi, nous avons respecté ces différentes appellations et avons utilisé le terme qui correspond à la réalité politique de l'époque.

---

<sup>4</sup> Ce terme de « race » est à prendre au sens de groupe ethnique.

Au cours de cette étude nous serons amenée à aborder des concepts clés liés à l'éducation et aux systèmes de pensionnats tels que l'assimilation, la détribalisation ou encore le pan-indianisme. Ces trois notions seront abordées respectivement dans les parties une, deux et quatre mais pour plus de clarté, nous les définissons brièvement ici en premier.

L'assimilation<sup>5</sup> est le procédé par lequel les valeurs sociales, culturelles et traditionnelles sont remplacées par les valeurs de la société dominante. Souvent, et ce fut le cas au Canada et aux États-Unis, elle fut accomplie par un phénomène de détribalisation. La détribalisation est l'action d'enlever tout ce qui était indien chez les populations autochtones en se concentrant sur des éléments caractéristiques du tribalisme à savoir : la langue, les traditions religieuses et sociales... Enfin, le pan-indianisme est un mouvement politique et religieux qui sous-tend la disparition de l'identité tribale pour faire apparaître une identité indienne nationale, une identité pan-indienne.

### **Choix du sujet**

Cette question fondamentale fut motivée par la notion du pan-indianisme<sup>6</sup>, apparue en effectuant des recherches sur la Native American Church<sup>7</sup>, religion syncrétique indienne créée en 1918, qui a pour particularité de faire de la consommation du peyotl, un cactus hallucinogène, un sacrement. Nous avons constaté, en nous penchant sur ce concept, que le pan-indianisme était aussi lié aux pensionnats hors réserve, considérés comme le meilleur moyen d'accomplir l'assimilation par l'éducation. Ce qui nous a poussée à nous intéresser à l'éducation des Indiens et à étudier le lien qui existe entre le pan-indianisme et les pensionnats hors réserve.

Notre volonté première était d'étudier uniquement les pensionnats hors réserve aux États-Unis mais il nous a paru plus judicieux de mettre ce système en parallèle avec celui de son voisin, le Canada, qui avait établi un système similaire pour atteindre les mêmes objectifs. L'idée nous est donc venue de comparer ces deux

---

<sup>5</sup> Nous proposons dans la deuxième partie, une réflexion sur le terme « assimilation ».

<sup>6</sup> Nous donnons une brève définition de ce terme un peu plus loin dans l'introduction et une, plus développée dans la quatrième partie de cette thèse.

<sup>7</sup> Nous verrons un peu plus en détail la Native American Church dans la quatrième partie de cette thèse.

systèmes afin d'établir, non pas dans quel pays le « problème indien » fut le mieux traité, mais d'analyser leurs similitudes et leurs différences et ce qu'elles impliquent.

## État des recherches

Avant même de mentionner les sources majeures publiées sur l'étude des pensionnats, il convient de résumer brièvement l'évolution de l'historiographie des études amérindiennes. La manière dont une personne, ou une nation écrit l'histoire est révélatrice de ceux qui l'écrivent. Le passé n'est pas modifié mais son interprétation change. Ces écrits reflètent le parti-pris culturel et personnel de l'auteur. Ceci est d'autant plus avéré pour les Amérindiens dont l'histoire a souvent été racontée, interprétée, et réinterprétée. Deux périodes majeures peuvent être distinguées dans l'évolution historiographique des Amérindiens : de la découverte de l'Amérique aux années 1960 et des années 1960 à nos jours. Cette tendance dans laquelle l'histoire de ces peuples était écrite et interprétée en majorité par des non-indiens, changea de manière radicale avec les mouvements pour les droits civiques en Amérique dans les années 1960. En effet, c'est toute la société américaine qui fut remise en question et le contexte social, politique et économique de l'époque eut une influence d'une part, sur les auteurs de l'histoire indienne, et d'autre part, sur la façon d'écrire le passé. Les années 1960 virent le début d'une histoire indienne racontée et interprétée par des Indiens. Depuis, l'historiographie reflète un point de vue plus équilibré, qui mélange données gouvernementales et des témoignages et perspectives indiens.

Les ouvrages sur l'éducation des Indiens sont nombreux, qu'ils portent sur la période coloniale et ses origines, sur les premières tentatives de civilisation ou qu'ils traitent des pensionnats hors réserve. La majorité de ces travaux furent écrits par des personnes non indiennes au cours du XX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis et au Canada. Les mouvements des droits civiques des années 1960 développèrent un intérêt pour les pensionnats et l'éducation des Indiens. Les livres publiés dans les années 1970 et 1980 font la lumière sur une période sombre de leur histoire. Ces ouvrages étudient les systèmes de pensionnats hors réserve, leur création et évoquent la vie à l'intérieur de ces établissements, telle qu'elle fut vécue par les enfants indiens. Les analyses sont fondées sur les politiques indiennes des gouvernements qui menèrent à la création de ces systèmes, sur les lois et réformes qui furent votées pour leur organisation, et sur les rapports que les éducateurs et les inspecteurs rédigèrent pour

les gouvernements. Bien que les recherches présentent les Indiens comme des victimes et rendent les gouvernements coupables de cette situation, les témoignages d'expériences sont quasiment inexistantes car les livres reposent en grande partie sur des documents officiels et des archives gouvernementales, ce qui ne donne qu'une vision partielle de la vérité.

Néanmoins, dans les années 1980, un certain nombre d'Indiens rédigèrent et publièrent des ouvrages sur leur histoire, ce qui offre un angle d'approche différent et une vision plus équilibrée du sujet. Souvent ces auteurs écrivirent un livre pour relater l'histoire et l'expérience d'un membre de leur famille et participent à la transmission d'un héritage familial tout autant que collectif. C'est le cas, par exemple, de Brenda Child et de Celia Haig-Brown, dont les grands-parents et les parents furent élèves de ces pensionnats. D'autres sont des œuvres de fiction<sup>8</sup>.

Il existe, toutefois, quelques ouvrages de références en matière d'histoire des pensionnats. *Education for Extinction* de David Wallace Adams (1995) pour les États-Unis et *Shingwauk's Vision* de J.R. Miller (1996) et *A National Crime : The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1896* (1999) de John Milloy pour le Canada.

Les ouvrages qui proposent une comparaison des deux systèmes sont pour ainsi dire inexistantes. Le seul, qui traite plus ou moins des deux systèmes et qui apporte un semblant de comparaison est *Kill the Indian, Save the Man* de Ward Churchill (2004). Cependant, l'auteur compare surtout la question du génocide culturel et son approche est davantage légale qu'historique.

D'autres ouvrages proposent une comparaison entre le Canada et les États-Unis, mais restent très généraux dans la mesure où ils abordent l'histoire des Indiens dans les deux pays, sans aborder l'éducation. Ils apportent les contextes nécessaires à l'étude des pensionnats hors réserve, permettent de comprendre les origines des systèmes et leur mise en place, et représentent une base essentielle dans les premières étapes de l'élaboration de la comparaison.

Les études sont plus limitées quand il s'agit d'un pensionnat en particulier, encore plus pour ceux situés au Canada. *They Called It Prairie Light* (1994) de Tsianina Lomawaima, traite du pensionnat de Chilocco en Oklahoma, *Boarding School Seasons* (2000), de Brenda Child, de Flandreau au Dakota du Sud et de Haskell au Kansas, *Chemawa Indian Boarding School* (1997), de Sonciray Bonnell,

---

<sup>8</sup> Consulter la bibliographie.

de Chemawa en Orégon, et *Resistance and Renewal* (1988), de Celia Haig-Brown, de Kamloops en Colombie-Britannique. Ces ouvrages sont fondamentaux puisqu'ils apportent, d'une part, des informations générales sur l'histoire et le contexte du pensionnat en question, et d'autre part, des informations plus détaillées sur l'expérience et la vie des enfants, grâce aux témoignages d'anciens élèves.

Plus nos recherches avançaient et plus le nombre d'informations différentes augmentait. Il nous a alors vite fallu adopter une méthodologie claire qui permettrait d'organiser nos idées de manière logique et efficace.

## Méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie, nous avons, dans un premier temps, utilisé les ouvrages généraux, notamment pour établir la chronologie des politiques indiennes en commençant par l'époque coloniale. Ensuite, pour la comparaison des systèmes, nous avons utilisé les rapports annuels aux gouvernements, les *Annual Reports of the Commissioner of Indian Affairs* américains (ARCIA) et les *Annual Reports of the Department of Indian Affairs* canadiens (ARDIA), auxquels se sont ajoutées les sources primaires trouvées dans les divers fonds d'archives. Nous nous sommes d'abord rendue aux Archives Nationales américaines – regroupant principalement les archives des Indiens des Grandes Plaines – qui se situent dans la ville de Kansas City au Missouri, puis nous avons consulté les archives de deux pensionnats, Pierre au Dakota du Sud et Haskell au Kansas. Enfin pour le Canada, nous nous sommes rendue aux Archives Nationales situées à Ottawa en Ontario. Nous avons, dans la mesure du possible, consulté les documents, rapports et correspondances des pensionnats hors réserve mais soulignons que le caractère récent des systèmes ne permet pas de consulter ces documents<sup>9</sup>.

Notons que notre idée première était de nous déplacer dans chacune des villes où avaient été établis ces pensionnats hors réserve, mais comme nous pouvons le voir sur les cartes situées en annexe (annexes F et G), la tâche n'a pu être effectuée que partiellement, dû à l'ampleur de l'entreprise.

Notons également que nous n'avons pu interviewer d'anciens élèves parce que peu d'entre eux sont encore vivants à l'heure actuelle ou bien parce qu'ils sont

---

<sup>9</sup> Les documents ayant trait à d'anciens élèves encore vivants aujourd'hui, tels que les cahiers de classe, les notes, sont des documents classés confidentiels et ne peuvent donc pas être consultés. Ils seront ouverts au public dans quelques années, une fois la limite légale passée.

difficiles à contacter. Nous avons aussi remarqué que les témoignages recueillis aujourd'hui ne reflètent que partiellement la réalité puisque les anciens élèves interviewés furent scolarisés récemment dans ces pensionnats alors que les systèmes avaient été modifiés et n'avaient plus grand-chose à voir avec ceux des premières années, i.e. à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Nous pourrions considérer que ces témoignages sont des sources secondaires pour les raisons évoquées précédemment, et qu'ils sont donc empreints d'un certain pessimisme, sentiment qui domine l'histoire de ces pensionnats, même si il n'est pas partagé par tous les élèves. Mais il semblerait tout de même que l'aspect négatif des systèmes ait pris le dessus sur l'aspect positif, influençant de manière indirecte et inconsciente toutes les personnes interviewées de nos jours.

Nous avons toutefois inclus, dans la mesure du possible quelques témoignages. Ils sont les seuls moyens pour le chercheur de savoir ce qui se passa à l'intérieur des pensionnats d'un point de vue indien et non pas gouvernemental. Nous avons donc choisi d'utiliser ceux cités par d'autres auteurs. Par ailleurs, toutes les citations dans le texte ont été traduites par nos soins et nous avons placé les textes originaux en annexe (annexes A à D).

Par ailleurs, comme il s'agit d'une comparaison, nous avons décidé de ne pas faire une partie sur les États-Unis et une partie sur le Canada, mais bien de mettre les deux en parallèle selon des thèmes précis.

## **Problématique**

Cette thèse vise, par conséquent, à étudier ces deux systèmes de pensionnats hors réserve, à les comparer et à établir deux bilans de l'assimilation par l'éducation : l'un négatif et l'autre positif. De ce fait il s'agit de présenter un bilan complet et montrer l'héritage réel de ces établissements.

L'objet de cette thèse aurait pu être, en effet, de comparer les résultats des systèmes, à savoir lequel réussit mieux dans sa tâche d'assimiler les Indiens. Cependant, comme l'assimilation était forcée et non souhaitée, nous avons supposé, à juste titre, que ces systèmes n'obtiendraient pas les effets escomptés. Ils sont le plus souvent considérés comme ayant été néfastes pour les populations indiennes et restent encore aujourd'hui un mauvais souvenir, voire un traumatisme. Ainsi, il nous a semblé plus judicieux de traiter, contrairement à ce qui avait déjà été fait dans de nombreux ouvrages, les aspects positifs qui furent engendrés par les pensionnats i.e.,

leur héritage. En effet, aux vues de ce qui s'est passé au sein de ces établissements, nous aurions pu nous attendre à ce qu'un des effets de la politique d'assimilation par l'éducation soit que les langues et les traditions indiennes soient perdues ou en voie de disparition. Pourtant, aujourd'hui que ce soit aux États-Unis ou au Canada, les Indiens sont toujours présents et bien plus nombreux culturellement et démographiquement parlant, qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, plus forts malgré une situation économique et sociale parfois difficile.

Nous voudrions par conséquent étudier comment les Indiens réussirent à surmonter ce traumatisme et transformer le bilan négatif en héritage positif pour leurs populations. De manière paradoxale, l'éducation des Indiens pour les Indiens, même à l'occidentale, joue, aujourd'hui, un rôle prépondérant dans leur vie, ainsi que dans la sauvegarde et la préservation des langues et traditions culturelles tribales, qui avaient pourtant, été la cible des gouvernements.

## **Choix du plan**

Cette thèse se divise en quatre parties. Nous donc avons opté pour un plan chronologique et thématique qui soit le plus clair et le plus précis possible dans l'étude de notre sujet afin de bien faire ressortir les similitudes et les différences entre les deux systèmes.

La première partie concerne l'histoire des politiques indiennes et permet de comprendre les contextes dans lesquels les deux systèmes furent établis. Cette partie se compose d'un rappel des politiques indiennes des deux pays, de définitions de termes essentiels liés à cette étude tels que l'assimilation, d'une explication quant aux origines de ces pensionnats. Nous avons aussi essayé d'expliquer que ces pensionnats, souvent perçus comme ayant été créés uniquement pour les Indiens, sont en fait le résultat logique d'une évolution de l'éducation des États-Unis et du Canada. Cet argument est soutenu par une étude de l'éducation des Blancs, des Noirs et des immigrants à la même époque, qui montre bien que l'éducation reçue par les Indiens n'était en aucun cas spécifique. Cependant, le traumatisme est présent et la deuxième partie, qui détaille les deux systèmes, permet de faire apparaître ce traumatisme vécu par plusieurs générations d'Indiens.

Dans la deuxième partie, la comparaison sera abordée de manière thématique au travers de thèmes tels que l'organisation, le financement, le programme scolaire, les activités extrascolaires... Nos recherches nous ont menée à la conclusion que les

systemes étaient quasiment similaires, sauf sur un point fondamental, celui de la religion. C'est à partir de cette divergence que le financement des écoles diffère. Nous avons consacré deux chapitres à la vie des élèves indiens dans ces pensionnats américains et canadiens, en étudiant par exemple la détribalisation physique et intellectuelle des enfants, les programmes et les activités manuelles.

La troisième partie aborde ce que nous avons appelé l'après-système et poursuit la comparaison des pensionnats par l'étude de la fin de l'année et des vacances. Puis, nous expliquerons ce qu'il advenait des élèves une fois leur scolarité terminée et le retour dans la réserve. Nous avons également consacré un chapitre aux réactions des Indiens, de leurs parents et de l'opinion publique américaine et canadienne afin de proposer une analyse complète. La comparaison des institutions s'achève par l'évolution et l'abandon des systèmes et démontre pourquoi les États-Unis et le Canada mirent fin aux pensionnats à des dates différentes. Enfin, le dernier chapitre de cette partie dresse un premier bilan de ces systèmes et tous les effets négatifs engendrés par l'assimilation par l'éducation.

La quatrième et dernière partie se concentre sur un deuxième bilan, positif cette fois-ci. L'un des aspects majeurs que nous mettons en évidence est l'apprentissage de la langue anglaise. Censé être un moyen de parvenir à l'assimilation, l'anglais se révéla en réalité être un outil de communication leur permettant de s'unir contre une cause commune. Ce mouvement né de l'union des différentes tribus s'appelle le pan-indianisme et fut impulsé grâce à l'enseignement de l'anglais. C'est parce que les Indiens apprirent l'anglais qu'il leur fut possible de s'unir et de se battre contre les injustices des gouvernements, menant logiquement aux droits civiques des années 1960. Nous consacrons un chapitre de cette partie à expliquer ce que les Indiens réussirent à obtenir par cette lutte pour les droits civiques : l'auto-détermination, qui leur permit dans les années 1970 de gérer leur propre éducation et de créer des centres universitaires tribaux. Nous finissons cette étude des pensionnats en analysant la transition qui s'est opérée afin de permettre aux Indiens de passer du traumatisme à l'espoir.





**Partie 1 -  
L'éducation des Indiens :  
de la conversion à  
l'assimilation**



## Introduction

**L**e sujet de cette thèse porte sur un système de pensionnats instauré aux États-Unis et au Canada, dont le but était de civiliser les Indiens afin qu'ils soient assimilés aux sociétés américaine et canadienne. Les deux systèmes furent mis en place dans les années 1870 et perdurèrent jusqu'aux années 1960<sup>1</sup>. Avant de les comparer et de voir quelles sont les différences et similarités majeures entre eux, ce qu'elles impliquent, ainsi que leurs conséquences sur les populations indiennes des deux pays, il est important de connaître le contexte dans lequel ils furent établis mais aussi de comprendre l'évolution de l'éducation depuis l'époque coloniale. Les pensionnats fédéraux ne peuvent s'étudier qu'à la lumière des courants de pensées de l'époque, de l'évolution de l'éducation aux États-Unis et au Canada pour les Indiens, mais aussi pour la population blanche, noire, et celle des immigrants... En effet, de tels systèmes ne furent pas mis en place et créés grâce à de nouvelles idées et théories. Les pensionnats indiens découlent tout simplement d'une éducation américaine et canadienne, y puisent leur source et origine et reflètent toute une tradition religieuse. Il est donc essentiel d'évoquer brièvement l'évolution des politiques indiennes dans les deux pays depuis l'époque coloniale avant de présenter l'origine et la création de ces pensionnats.

---

<sup>1</sup> Nous verrons en fait que les deux systèmes furent abandonnés par les gouvernements respectifs à des époques, des décennies différentes. Ceci fera l'objet d'un point d'analyse dans la troisième partie.



## Chapitre 1 : Histoire de la politique fédérale indienne aux États-Unis et au Canada

### I. « Une histoire parallèle »

Dans son livre intitulé *Canada et États-Unis depuis 1770* (1997), Claude Fohlen utilise l'expression « histoire parallèle » entre les deux pays (Fohlen 1), impliquant non pas que leurs histoires respectives soient similaires en tous points mais plutôt qu'elles partagent des aspects communs et plus particulièrement pour celle des Indiens. L'histoire du Canada et des États-Unis pourrait en effet être représentée sur deux frises parallèles. Cette « histoire parallèle » s'explique par des origines coloniales assez similaires, à savoir la conquête de territoires par les Européens, la confrontation aux populations autochtones, les relations qui en découlèrent, ainsi que la nécessité de reconstruire une société sur des territoires vierges de toute institution.

Afin de comparer les politiques indiennes dans les deux pays, nous avons divisé les histoires canadienne et américaine en quatre parties. Chaque période distincte se caractérise par la volonté des populations des deux pays de résoudre ce qu'il était courant d'appeler « le problème indien ». Ce problème, comme nous le verrons par la suite, naquit d'un constat commun à tous les pays de l'Ancien Monde qui étaient venus explorer l'Amérique. Lors des différentes explorations du territoire, les expéditions envoyées par les Espagnols, les Français et les Anglais notamment, se heurtèrent à la présence d'autochtones. Les premiers contacts entre les Indiens et les Européens furent basés sur l'idée que les Européens étaient, de par leur mode de vie, supérieurs aux populations indiennes. Ces sauvages, terme utilisé ici dans son sens moderne et non étymologique<sup>1</sup> ne connaissaient pas la propriété privée, vivaient à l'état de nomade, pratiquaient la chasse et la pêche. À l'époque, le problème concernait aussi et surtout le fait que les Indiens ne pratiquaient pas la « bonne » religion, le christianisme. Ainsi, dès l'établissement des premières colonies en Amérique, les colons tentèrent de s'occuper d'eux, de les civiliser, en d'autres termes, de les européeniser.

---

<sup>1</sup> À l'époque, lorsque les colons faisaient référence aux Indiens en tant que « sauvages », cela signifiait ceux qui vivent dans la forêt.

Avant de parler en détail des politiques indiennes, il est nécessaire ici de définir ce que les colons entendaient par civilisation, terme qui apparaît dès l'époque coloniale et qui peut être employé dans des sens très variés. Le terme de civilisation tel qu'il était compris à l'époque coloniale était avant tout associé à un jugement de valeur et qualifiait favorablement les sociétés à propos desquelles on l'employait. Il s'oppose ainsi aux notions de barbarisme et de sauvage. À l'époque des premiers contacts, les Européens jugeaient être civilisés et les Indiens sauvages, barbares. Le verbe civiliser en est la preuve et de ce verbe dérive aussi un sens particulier de substantif qui désigne alors l'action de civiliser. Ainsi pour les Européens s'installant au Nouveau Monde, la civilisation des Indiens était primordiale ; il fallait que ce peuple quitte sa condition primitive (un état de nature) pour progresser dans le domaine des mœurs, des connaissances, des idées.

Il y avait donc une volonté des Européens de transformer les Indiens en personnes civilisées, en leur inculquant les valeurs et les modes de vie européens afin de les sortir de leur état « sauvage », voire « barbare ». Cet acte de civilisation, souhaité par les pays européens présents en Amérique, évolua au fil des années et prit différents aspects, parmi lesquels la conversion à la religion, l'isolation, la ségrégation, la sédentarisation et la politique agraire, l'assimilation et l'éducation, et enfin l'auto-détermination. Nous avons donc établi nos quatre sous-parties autour de ces applications différentes de la civilisation.

Dans chacune de ces parties, il s'agira avant tout, d'étudier les rapports entre les colons et les Indiens et de comprendre pourquoi civiliser les autochtones apparut comme un moyen de gérer ces populations. Il conviendra dans un premier temps d'expliquer comment cette situation se concrétisa et, dans un deuxième temps, de mettre en parallèle l'établissement de l'éducation coloniale pour les colons et pour les Indiens. En effet, dans les livres consacrés à l'histoire ou à l'éducation des Indiens, la plupart des auteurs rentrent dans le vif du sujet en mentionnant les missions protestantes et catholiques, les villages de prières, etc..., établis pour civiliser les Amérindiens. Cependant, nous nous sommes rendu compte que l'éducation que les colons donnèrent aux Indiens dépendait avant tout de leur propre relation à celle-ci et de la façon dont elle fonctionnait dans l'Ancien Monde. L'arrivée dans un nouveau pays impliquait un nouveau départ, de nouvelles bases, la création de toutes les institutions présentes dans le pays d'origine. Les courants de pensée de l'époque, l'évolution des colonies en nations... eurent une influence certaine sur les relations entre les colons et les Indiens.

Les divers moyens pour civiliser les Amérindiens évoluèrent au cours de l'histoire, et eurent des répercussions sur les politiques indiennes américaine et canadienne. Les quatre périodes que nous avons définies sont caractérisées par une approche particulière de la civilisation des Amérindiens.

### 1. 1607-1776 : L'époque coloniale : convertir et civiliser

La période coloniale ne débute réellement qu'au début du XVII<sup>e</sup> siècle pour les Français et les Anglais, contrairement aux Espagnols qui s'installèrent dans le Nouveau Monde à la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Les premiers Français s'installèrent donc en 1604-1605 à Port-Royal en Nouvelle-Ecosse, et les Anglais en 1607, avec l'établissement de la première colonie britannique à Jamestown en Virginie.

Ces premières colonies furent établies sur des bases différentes. En effet, lorsque les Français débarquèrent en Nouvelle-France, leur objectif principal fut de faire le commerce des matières premières et notamment des fourrures, alors que les Anglais eurent pour but d'installer une colonie leur permettant de vivre librement, à l'inverse de leur situation en Angleterre. La Nouvelle-France se concentra, dans un premier temps, sur l'établissement des relations diplomatiques et amicales avec les Indiens car c'étaient eux qui détenaient les fourrures ainsi que leur monopole. Cette démarche ne demandait pas l'établissement d'une colonie française permanente, ni la présence d'une population française, mais plutôt l'établissement de comptoirs. Les Anglais, quant à eux, établirent des colonies de peuplement et une fois celles-ci bien installées, commencèrent le commerce avec les Indiens.

Un an après la création de Jamestown en Virginie, la première colonie de Nouvelle-France sur le Saint Laurent, la ville de Québec fut créée par Samuel de Champlain et servit durant ses vingt premières années d'activité de comptoir pour le commerce de la fourrure. Ce n'est que dans les années 1620 que la colonie se peupla et commença à se développer, même si jusqu'en 1625, la ville de Québec comptait moins de 70 habitants (Le Puloch 23). Si les familles et les individus mirent du temps à venir s'installer dans cette colonie, les missionnaires, eux, arrivèrent quelques années seulement après sa fondation.

En conséquence, dès les premiers contacts avec les populations autochtones, les premières relations économiques, politiques, commerciales mais aussi religieuses s'établirent et les Français ainsi que les Anglais souhaitèrent rapidement ancrer leur



religion au sein de ces colonies, d'une part pour organiser la vie coloniale et d'autre part pour convertir les Indiens.

### 1.1. Pourquoi une telle présence missionnaire?

Il est intéressant de noter que quelques années après l'établissement de colonies en Nouvelle-France, en Virginie et en Nouvelle-Angleterre, des hommes d'Église arrivèrent avec des objectifs bien précis, souvent donnés par les monarques eux-mêmes. De ce fait, après l'établissement de la première colonie en Nouvelle-France, Samuel de Champlain, explorateur français, demanda à la Couronne de France et à l'Église catholique d'envoyer des hommes d'Église afin de propager le catholicisme (Nichols 21). Sept ans après la fondation de la ville de Québec, en 1608, trois pères et un frère de l'ordre des Récollets arrivèrent en Nouvelle-France (Lacour Gayet 66). Quelques années plus tard, en 1625, ce fut au tour des premiers Jésuites et en 1639 des premières Ursulines (Nichols 22). Même si la demande d'aide religieuse émanait des colonies, les hommes d'Église ainsi que les hautes institutions des deux pays avaient déjà dans l'idée qu'il fallait envoyer des religieux dans le Nouveau Monde. En effet, lors des expéditions de découverte de l'Amérique, nombreux furent les explorateurs tels que Christophe Colomb, Jacques Cartier, Samuel de Champlain, ou bien encore John Smith qui rédigèrent des carnets de voyages retraçant le récit de leurs expéditions. Les informations et les observations rapportées permirent aux Européens de se renseigner sur cette nouvelle contrée. La majeure partie de ces récits décrivait avec précision, la faune et la flore du pays, les ressources agricoles, ... et l'autre partie les populations autochtones et leurs modes de vie. Thomas Harriot, par exemple, mathématicien et astronome britannique décrivit entre autre dans *A Briefe and True Report of the New Found Land of Virginia*, publié en 1588, le mode de vie des habitants de Virginie. Voici ce qu'il disait à propos de leur religion : « Ils possèdent déjà une forme de religion, qui est loin de la vérité, [...] mais il réside un espoir qu'elle soit facilement et rapidement réformée » (Harriot 24). Samuel de Champlain de son côté les décrivit comme des peuples n'ayant ni foi ni loi, vivant sans Dieu. Le mode de vie des habitants du Nouveau Monde était souvent retracé de manière détaillée et, le constat récurrent était, non pas l'absence de religion, mais l'absence de la bonne religion. Avant même d'envisager le peuplement de ce Nouveau Monde, les nations européennes savaient que de l'autre côté de l'océan se trouvaient des populations sauvages. On y voyait une mission confiée par Dieu pour

convertir et civiliser ces peuples, mission qui entraîna une vague d'hommes d'Église vers le Nouveau Monde et qui, par la même occasion, permit d'étendre l'influence du catholicisme et du protestantisme. Ces deux religions opposées depuis la Réforme, étaient entrées en compétition dans le but de devenir la religion dominante en Europe et dans le Nouveau Monde. Les missionnaires permettaient à l'Église catholique ou protestante de gagner des fidèles et ainsi de contrer le pouvoir et l'hégémonie de la religion adverse (Beaver 9).

L'entreprise de conversion des Indiens à la religion catholique ou protestante devint très vite officielle, dans la mesure où les souverains européens en avaient décidé ainsi. En effet, suite à la découverte de l'Amérique en 1492 et aux expéditions de Jacques Cartier dans les années 1530, François I<sup>er</sup> demanda à Jean-François de La Rocque de Roberval, lieutenant général du Canada, de répandre la foi catholique afin d'« attirer les indigènes à la connaissance du Vrai Dieu » (*in* De Bonnault 12). Un peu plus tard, le 10 avril 1606, Jacques I<sup>er</sup>, roi d'Angleterre rédigea la Charte de la Virginie qui stipulait que l'un des objectifs de la colonie était de : « propager la religion chrétienne à de telles gens, qui jusqu'alors vécurent dans les ténèbres et l'ignorance de la véritable connaissance et du culte de Dieu, et pourrait dans un temps prochain amener les infidèles et sauvages qui vivent dans ces contrées vers une civilité humaine et vers un gouvernement établi et paisible » (First Charter 1606 Archives). Ce fut aussi le cas en 1620, lorsque le roi accorda la charte de la Nouvelle-Angleterre qui déclarait : « le principal effet que nous pouvons désirer ou attendre de cette action est la conversion et réduction des peuples de ces contrées au véritable culte de Dieu et de la religion chrétienne » (New England Charter, 1620). Ainsi, les missionnaires qui arrivèrent en si grand nombre au Nouveau Monde au XVII<sup>e</sup> siècle, durent rapidement s'organiser afin de mener à bien leur entreprise auprès de ces populations indigènes païennes.

Au fur et à mesure de l'avancée de la colonisation des Européens, les hommes d'Église établirent des missions. Les premières avaient été créées au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle par les prêtres espagnols, qui, pour convertir les Indiens au catholicisme et les forcer à abandonner leur vie de nomades, s'installaient autour de l'église dans un système féodal (Reyhner et Eder 18). Ce modèle fut par la suite utilisé par les prêtres jésuites français en Nouvelle-France, et appelèrent ce système d'isolation « réserves » basées sur les *reducciones* espagnoles, qu'ils avaient instaurées eux-mêmes en Amérique Latine. Quelques années plus tard, ils établirent eux aussi des missions dans le but de convertir les Indiens. Les missionnaires anglais,

quant à eux, créèrent des villages de prières (*praying towns* ou *praying villages*). Les isoler dans des missions ou des villages de prières permettait de séparer les convertis des autres et de s'assurer qu'ils échapperaient à leur condition de sauvage (Hale 2).

### 1.2. Former des intermédiaires

Il fallut peu de temps aux missionnaires pour se rendre compte que la conversion et la civilisation des Indiens allait être une tâche ardue. Quelques années après les premières tentatives de civilisation, les missionnaires décidèrent de diminuer l'ampleur de leur travail en se concentrant uniquement sur quelques individus à la fois. Derrière cette réorganisation de la civilisation se trouvait un concept clé à l'époque : celui de l'intermédiaire (*the go-between*). En effet, les missionnaires étaient persuadés qu'il était préférable de civiliser quelques Indiens correctement, dans la mesure où civiliser et convertir des tribus entières ne donnait que de piètres résultats. En conséquence, ils choisirent de civiliser un petit groupe d'Indiens à la fois. Une fois cette tâche accomplie, ces derniers seraient renvoyés dans leur tribu avec pour objectif de convertir et d'en civiliser les autres membres. Ils étaient considérés comme des intermédiaires entre les Européens et les populations indiennes. De grands espoirs furent fondés sur ces intermédiaires qui allaient pouvoir expliquer la religion dans la langue de la tribu, et qui serviraient aussi d'exemple à suivre aux autres membres, en leur enseignant par exemple à devenir fermier, à prier et vivre selon les règles du christianisme.

### 1.3. Mariage mixte : moyen de civiliser ?

En Nouvelle-France et dans les colonies britanniques, on s'interrogea assez tôt sur la question du mariage mixte : était-ce une pratique qu'il fallait accepter ou au contraire rejeter ? Afin d'éclairer ce point, nous voudrions faire la différence entre ce qui se faisait et ce que l'opinion publique et les instances supérieures prônaient. La pratique du mariage mixte différait dans les colonies britanniques de ce qui se faisait en Nouvelle-France, dans la mesure où les relations entre les Européens et les populations autochtones étaient différentes. En effet, la base des relations entre les Indiens et les colons variait selon les pays européens : la conversion pour les colonies britanniques, et le commerce des fourrures pour les Français, qui exigeait une relation d'égalité et demandait un partage de culture. Cette tâche était remplie par

ceux que l'on appelait les « coureurs des bois », des Français qui vivaient au milieu des Indiens, comme eux, parlaient leur langue et pratiquaient leurs traditions. Le mariage ou union mixtes étaient ainsi plus développés en Nouvelle-France que dans les colonies britanniques, car pour le commerce des fourrures, il fallait se convertir à la culture indienne afin d'augmenter ses chances pour le commerce. Au Canada, Samuel de Champlain et les premiers missionnaires encouragèrent le mariage mixte car ils y voyaient le moyen de rapprocher les deux cultures (Nichols 22). Un peu plus tard, les Jésuites émirent des réserves à ce sujet et finirent par le condamner. En effet, il était plus commun pour les hommes indiens de s'unir à des femmes françaises. D'un point de vue pragmatique et légal, ceci posait un problème car les enfants nés de cette union seraient éduqués suivant la tradition indienne et non française. Il était préférable, pour l'objectif des missionnaires, d'accepter des unions d'hommes français à des femmes indiennes qui, par la suite, seraient amenées à vivre dans la société de leur mari et à éduquer leurs enfants suivant la tradition française (Jaenen 164). Enfin, pour les missionnaires catholiques, un mari chrétien ne pouvait avoir qu'une femme chrétienne.

Pour les colonies britanniques, les relations étaient basées sur la supériorité des colons et le mariage mixte n'était accepté que dans un sens : une femme indienne qui épousait un Britannique. Ce fut le cas de Pocahontas qui, en 1614, épousa John Rolfe et partit vivre quelque temps en Angleterre avec lui. Ce mariage symbolisait pour les colons la possibilité de convertir les Indiens à un mode de vie européen et ainsi résoudre le problème de leur aspect sauvage. Cette pratique, encouragée en Virginie principalement, car elle permettait aux colons d'avoir des terres, fut rapidement abandonnée. En effet, les colons britanniques avaient peur que les Indiennes, une fois mariées à des Anglais, ne puissent tuer leur mari dans leur sommeil (Nichols 48). On craignait également pour la pureté de la « race ».

Comme nous l'avons déjà expliqué, la conversion des Indiens resta l'objectif principal des pays européens lors de la période coloniale, mais ne rentrait pas dans une politique gouvernementale officielle. À l'époque, les colons français et britanniques tentaient surtout de survivre et d'établir des colonies. Leur but principal n'était donc pas de faire des Indiens des peuples civilisés, ce qui explique pourquoi dans un premier temps, seuls les hommes d'Église s'occupèrent de cette tâche.

Cette mission de conversion à laquelle les nations européennes tenaient tant, fut facilitée par la création de sociétés chargées de diriger et de financer le travail des missionnaires en Amérique. En 1627, par exemple, en Nouvelle-France, la

Compagnie des Cent-Associés créée par le cardinal de Richelieu, avait pour but d'assurer la colonisation en Nouvelle-France et de gérer les missions des hommes d'Église (Linteau 16). En 1649, fut fondée la Société pour la Propagation de l'Évangile en Nouvelle-Angleterre (*Society for the Propagation of the Gospel in New England*), appelée aussi la New England Company; en 1662, *the Society for the Propagation of the Gospel in New England and Parts Adjacent to America*; en 1698, la *Society for the Promotion of Christian Knowledge*; en 1701 *the Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts*; et en 1709 *the Society in Scotland for the Propagating Christian Knowledge*. Que ce soit aux États-Unis ou au Canada, l'objectif de ces différentes associations consistait à gérer les fonds et le personnel pour accomplir la mission de conversion et de civilisation<sup>2</sup>.

Cependant, même si le nombre de sociétés chargées d'envoyer des missionnaires pour convertir les Indiens était important, les résultats, quant à eux, restaient assez insignifiants (Pearce 28), et ce pour deux raisons majeures. La première tenait au caractère irréaliste des actions des missionnaires, qui pensaient notamment qu'une fois convertis les Indiens abandonneraient leur mode de vie pour adopter celui des Européens, un mode de vie civilisé en accord avec les principes et valeurs du christianisme, et la deuxième à la confrontation à de nombreux obstacles qui les empêchaient d'accomplir convenablement leur tâche. Étudions à présent les difficultés rencontrées par les hommes d'Église.

#### 1.4. Des obstacles à l'évangélisation

L'un des obstacles majeurs était la barrière de la langue. La conversion des peuples autochtones se faisait par l'utilisation des langues des pays colonisateurs, langues que les Indiens ne comprenaient pas. Il devint alors nécessaire pour les missionnaires d'apprendre et de parler les dialectes indiens pour se faire comprendre d'eux, et d'en convertir le plus possible. C'était une tâche ardue et longue, mais nécessaire à la réussite de la conversion. Par exemple, Marie de l'Incarnation<sup>3</sup>, Ursuline, apprit le montagnais et l'algonquin (Oury 343). Les Jésuites, puis les Oblats, transcrivirent les langues indiennes, et firent des grammaires. John Eliot<sup>4</sup>,

---

<sup>2</sup> Pour de plus amples informations sur ces sociétés voir Margaret Szasz. *Indian Education in the American Colonies, 1607 - 1783*. (Albuquerque : University of New Mexico Press, 1988).

<sup>3</sup> Nous évoquons son expérience éducative avec les Indiennes un peu plus tard.

<sup>4</sup> Nous évoquons l'expérience de John Eliot un peu plus loin.

missionnaire protestant en Nouvelle-Angleterre publia en 1661 et 1663 deux traductions de la Bible en Algonquin.

Le second obstacle concernait l'état nomade dans lequel les populations autochtones vivaient, qui rendait le travail des missionnaires difficile et surtout irrégulier. En effet, les Indiens, nomades à certaines saisons de l'année pendant lesquelles ils ne chassaient pas (l'hiver en particulier), revenaient dans la région d'origine de leur tribu et à proximité des Européens afin de faire commerce avec eux. Les missionnaires pouvaient ainsi tenter de les convertir. Or, une fois le retour du printemps, ils repartaient à l'intérieur des terres pour chasser et pêcher et faire des réserves pour l'hiver suivant. Ainsi, tout ce qui avait été entrepris par les missionnaires était voué à l'échec puisqu'à leur retour dans la région l'hiver suivant, les Indiens avaient oublié tout ce qui leur avait été enseigné de la Bible et de la religion.

Le troisième obstacle se rapportait à la façon dont la religion indienne faisait partie intégrante de la vie quotidienne et des activités tribales (Jaenen 56). Les missionnaires observèrent que la conversion des Indiens au christianisme ne dépendait pas uniquement d'une adhésion à une nouvelle religion mais impliquait aussi un changement de culture, puisque les deux étaient inséparables. Cornelius Jaenen, professeur d'histoire à l'Université d'Ottawa (maintenant émérite) et auteur notamment de *Friend and Foe* (1976) analysa cette fusion entre religion et culture :

*All the human, personal, familial, clan, tribal decisions, crises and developmental stages were integrally related to native religion. Religion permeated the entire culture and culture had no meaning or sense of direction without that religion. In this respect, Europeans and Amerindians resembled each other for neither conceived his culture apart from his religion, or his religion apart from culture. Conversion was therefore more than a change of religion or a shedding of superstitions, beliefs and practices – it required a completely new life, the patterns and relationships of which had to be worked out anew without benefit of community support. (Jaenen 56)*

L'évangélisation des Indiens rencontra aussi un obstacle important dans les épidémies qui touchèrent les populations indiennes. Les Européens apportèrent des microbes contre lesquels les Indiens n'étaient pas immunisés et qui décimèrent un grand nombre d'entre eux. Ainsi entre 1634, date du premier recensement de la nation huronne par le Père de Brébeuf, et 1639, lorsque le Père Lalemant en fit un

deuxième, la population huronne était passée de 30 000 à 12 000, victime de rougeole, de variole et d'influenza (Levasseur 39-44)<sup>5</sup>.

Le dernier, et néanmoins le plus important des obstacles, était la résistance des Indiens face à cette conversion forcée. Une des plus violentes à ces violations de leur culture était les raids ou les guerres qui opposaient les populations autochtones et les Européens. D'ailleurs, les conflits furent nombreux entre 1630 et 1700 au Canada comme dans les colonies britanniques. À ceux-ci, s'ajoutèrent aussi les conflits entre tribus. Au Canada, par exemple, beaucoup craignaient les raids iroquois qui détruisaient systématiquement leurs ennemis. En 1628, ils éliminèrent les Mahicans, en 1649, la confédération des Hurons, en 1651, les Neutres, dans les années 1650, les Éries et en 1676, les Susquehannocks. Ces conflits entre tribus ou contre les peuples colonisateurs d'une part, freinèrent les missionnaires dans leur entreprise de conversion et d'autre part, détruisirent en partie ou en totalité ce qu'ils avaient déjà construit. En tout et pour tout, la Nouvelle-France ne connâtra que quinze années de paix entre 1633 et 1700 (Nichols 31). Les Jésuites d'ailleurs reconnaissent dans leurs correspondances *Relations*, que la conversion des Indiens était très difficile. Voici ce que Jérôme Lalemant, missionnaire jésuite français, écrivit à propos de la situation en Nouvelle-France en 1639 : « on aimerait mieux recevoir un coup de hache sur la tête que de mener des années durant la vie qu'il faut mener ici, tous les jours, travaillant à la conversion des barbares » (*in* De Bonnault 19).

Dans les colonies britanniques, la situation fut assez similaire. En 1622, par exemple, des Indiens massacrèrent des colons britanniques en 1637, lors de la guerre des Pequots et enfin en 1675, lors de la guerre du roi Philippe (Pearce 20). Ces raids indiens contre les colons britanniques avaient pour but de détruire toute présence européenne en Amérique, soulignant ainsi le désir des Indiens de ne pas être convertis, colonisés, et civilisés.

Devant le peu de succès des missions et suite aux nombreuses rébellions, les hommes d'Église en vinrent à la conclusion que convertir les Indiens au christianisme n'était pas suffisant ; il fallait transformer ces sauvages, leur apprendre à devenir civilisés en plus de les convertir (Bolt 209-210). Entre la fin du XVII<sup>e</sup> siècle et le début du XVIII<sup>e</sup>, les missionnaires de Nouvelle-France et de Nouvelle-

---

<sup>5</sup> Gisèle Levasseur écrit son mémoire de Master sur les épidémies en Huronie à l'époque coloniale, intitulé *Le Souffle empoisonné de la Civilisation : les épidémies en Huronie, 1634-1650*, de l'Université de Laval en 1998.

Angleterre reprirent donc peu à peu leurs efforts en reconstruisant ce qui avait été détruit, et continuèrent tant bien que mal l'objectif de conversion des populations autochtones en essayant d'inclure une éducation afin de leur inculquer une certaine civilisation.

### 1.5. Un nouvel élan de conversion

Le Grand Réveil, mouvement de renaissance religieuse des années 1720 à 1760 en Nouvelle-Angleterre et dans les colonies centrales, vit apparaître une nouvelle motivation pour convertir et civiliser les Indiens ainsi que de nouvelles expériences dans l'éducation des plus jeunes. Des écoles pour Indiens ouvrirent leurs portes dans les colonies de Pennsylvanie, Rhode Island, Connecticut, New York, Massachusetts et sur des îles côtières telles que Martha's Vineyard<sup>6</sup>. Ces différentes entreprises furent les œuvres de missionnaires éminents qui furent très impliqués dans le développement de l'éducation des Indiens : Cotton Mather, Experience Mayhew, Eleazar Wheelock, et Jonathan Edwards, pour n'en citer que quelques-uns.

Néanmoins, malgré la période propice à de nouveaux développements en matière de conversion et d'éducation, les missionnaires chrétiens furent de nouveau arrêtés dans leur élan par la guerre d'indépendance américaine, qui marqua le début d'une nouvelle ère, à la fois pour les colonies britanniques et pour la Nouvelle-France. Ces changements de statut et de situation eurent des répercussions sur la façon de traiter et d'organiser les affaires indiennes. Quelle fut alors l'orientation des politiques indiennes ?

Penchons-nous à présent sur cette organisation et les implications d'un nouveau départ pour les deux pays.

## 2. 1776-1867 : Isoler, sédentariser et civiliser

À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les deux pays connurent une coupure dans leur histoire. En 1763, la Nouvelle-France passa sous le contrôle de la Couronne britannique et en 1776, les treize colonies britanniques devinrent indépendantes et créèrent les États-Unis. Cette rupture qui correspondait à la naissance de deux

---

<sup>6</sup> Une école pour Indiens avait déjà ouvert en 1642 sur cette île.



nouveaux pays allait permettre l'implantation de deux politiques indiennes officielles qui, depuis l'époque coloniale, étaient inexistantes dans la mesure où le besoin ne s'en faisait pas sentir<sup>7</sup>. Tout ce qui concernait les Indiens était appelé à l'époque « Affaires Indiennes », et consistait principalement à commercer avec eux, les convertir au christianisme, signer des traités pour former des alliances militaires ou pour négocier leurs terres.

Les colonies canadiennes et américaines décidèrent d'organiser les Affaires Indiennes en créant des Départements spécifiques. Tous les deux étaient sous le contrôle du Département de la Guerre. En effet, les Indiens furent longtemps considérés à la fois comme des alliés pour d'éventuels conflits et comme des ennemis qui se battaient contre la colonisation des grandes puissances européennes mais pour la préservation de leurs terres.

### 2.1. Le Département canadien des Affaires Indiennes

En 1755, la Couronne britannique créa le Département Indien britannique (*British Indian Department*), dont le but était de gérer les relations entre les colons et les populations amérindiennes. La personne en charge de ce département avait pour titre surintendant des Affaires Indiennes.

En 1830, le Département Indien britannique fut scindé en deux avec un département pour le Haut Canada et un pour le Bas Canada. En 1841, date de la réunification des deux Canadas, le Département des Affaires Indiennes passa aux mains du Gouverneur Général jusqu'en 1867, date à laquelle le Canada devint indépendant.

Aujourd'hui appelé le *Indian Northern Affairs Canada* (INAC) en anglais et les Affaires Indiennes et du Nord Canada (AINC) en français, il se définit comme « l'un des ministères fédéraux responsables d'aider le gouvernement à respecter ses obligations légales et ses engagements envers les Autochtones (Premières Nations,

---

<sup>7</sup> Le premier signe d'une politique indienne officielle apparut en fait en 1775, pour les colonies britanniques quand le Congrès Continental fit don de 500 dollars au collège de Dartmouth pour éduquer les Indiens. Cette décision fut prise d'après l'historien Lyman, non pas par conscience de la nécessité d'éduquer les Indiens, mais par besoin de contenir les tribus indiennes du nord des colonies, pour ainsi empêcher les Indiens de détruire celles du New Hampshire (Weinberg 181).

Inuits et Métis) et à remplir ses responsabilités constitutionnelles dans le Nord » (site AINC)<sup>8</sup>.

## 2.2. Le Bureau des Affaires Indiennes aux États-Unis

Dans les premières années aux États-Unis, les Affaires Indiennes étaient gérées par le Congrès Continental, qui créa en 1775, le Comité des Affaires Indiennes (*Committee of Indian Affairs*), sous la direction de Benjamin Franklin. L'Article 1, Section 8, de la Constitution américaine décrit d'ailleurs les pouvoirs du Congrès sur les Affaires Indiennes : « réguler le commerce avec les nations étrangères, et avec les différents États, et avec les tribus indiennes ». Puis, en 1824, le Bureau des Affaires Indiennes<sup>9</sup> fut créé par John C. Calhoun, sous la direction du Ministère de la Guerre. En 1849, il passa sous le contrôle du Ministère de l'Intérieur.

Le rôle du Bureau des Affaires Indiennes<sup>10</sup> (BIA) était d'« établir la politique indienne du gouvernement fédéral » (Stuart 5). Considéré comme une faible organisation pendant les cinquante premières années de son existence, le BIA deviendra plus structuré pendant le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle et fera de l'éducation le centre de ses priorités, dès les années 1880. À sa tête, se trouvait le Commissaire des Affaires Indiennes<sup>11</sup>, qui dépendait du Ministre de l'Intérieur et qui était nommé par le Président des États-Unis. Sous la direction du Commissaire, des employés recevaient des rapports rédigés par des gens de terrain, s'occupaient des demandes financières, et des agents contrôlaient les Indiens dans la réserve. Ces derniers supervisaient le travail des employés de l'agence parmi lesquels des interprètes, des travailleurs manuels ou encore des enseignants (Stuart 29).

La création de deux départements chargés d'établir les politiques indiennes ne fut pas, cependant, synonyme de la fin du problème indien et on s'interrogea de

---

<sup>8</sup> Pour plus d'informations sur ce département canadien, voir le site internet officiel : <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/>

<sup>9</sup> Initialement appelé le Bureau Indien (*Indian Office*), il sera renommé le Bureau des Affaires Indiennes, en 1947.

<sup>10</sup> Pour de plus amples informations sur le Bureau des Affaires Indiennes américaines, lire Paul Stuart. *The Indian Office: Growth and Development of an American Institution, 1865 - 1900*. Michigan : Univeristy Microfilms International, 1978

ou encore Jackson, E. Curtis et Marcia J. Galli. *A History of the Bureau of Indian Affairs and its Activities among Indians*. San Francisco, California : R and E Research Associates, Inc, 1977.

Pour le Département des Affaires Indiennes canadiennes, lire Frederick Abbott. *The Administration of Indian Affairs in Canada*. Washington, DC : U.S Board of Indian Commissioners, 1915.

<sup>11</sup> Il y aura en fait un Commissaire des Affaires Indiennes à la tête du BIA de 1832 à 1977, date à laquelle l'administration du Président J. Carter remplaça cette fonction par celle d'*Assistant Secretary of the Interior for Indian Affairs* (Stuart 162).

nouveau sur l'utilité et la faisabilité de civiliser les Indiens. Jusqu'ici, nous l'avons dit, près de deux cents ans d'efforts missionnaires n'avaient servi à rien et les Indiens représentaient toujours un obstacle au développement des deux pays (Dippie 10). On commençait sérieusement à douter de la réussite de cette tâche.

La deuxième question majeure au cœur des débats de l'époque, qui concernait la priorité entre conversion et civilisation, divisa l'opinion. En effet, fallait-il d'abord convertir les Indiens et de cette conversion naîtrait leur civilisation ou bien les civiliser avant de les convertir ? (Dippie 9) Ces interrogations, soulevées à l'aube d'une nouvelle ère pour les deux pays, montrent, d'une part, que la question indienne restait un problème que tous deux auraient aimé pouvoir résoudre. Elles semblaient également refléter l'essoufflement de l'entreprise de conversion qui n'avait rencontré aucun franc succès jusque-là.

Plutôt que de remettre en cause les moyens mis en œuvre par les missionnaires et les différents gouvernements pour parvenir à les civiliser, on remit en question la capacité des Indiens à devenir civilisés. Ce jugement sur leurs capacités intellectuelles était le résultat d'une constatation. Si près de deux cents ans de conversion et de civilisation n'avaient mené à rien puisqu'ils vivaient toujours à l'état sauvage, non civilisés et non intégrés à leur société dominante respective, cela signifiait tout simplement qu'ils n'étaient pas aptes à devenir civilisés, qu'ils n'avaient pas les capacités intellectuelles pour s'élever de leur condition sauvage. Ce furent les théories scientifiques et philosophiques des Lumières qui apportèrent les réponses à ces interrogations. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, la pensée des Lumières ainsi que le raisonnement scientifique eurent une influence certaine sur un concept nouveau : celui de la « race<sup>12</sup> ». Il apparut que les états de « sauvage » et de « barbare » étaient en fait des étapes par lesquelles tout être humain passait pour atteindre celle du « civilisé ». Les philosophes comparèrent d'ailleurs ces étapes avec celles de la vie, du passage de l'enfant à l'adolescent puis à l'adulte, comme l'explique J. W. Powell, directeur du Bureau Américain d'Ethnologie :

*Every child is born destitute of things possessed in manhood which distinguish him from the lower animals. Of all industries he is artless; of all institutions he is lawless; of all languages he is speechless; of all philosophies he is opinionless; of all reasoning he is thoughtless; but arts, institutions, languages, opinions and mentations he acquires as the years go by from childhood to man-hood. In all these respects the new-born babe is hardly the peer of the new-born beast; but as the years pass, ever and ever he exhibits his superiority in all of the*

---

<sup>12</sup> Thomas Gossett a étudié ce concept et son lien avec les populations indiennes dans *Race: The History of an Idea in America*. New York : Schocken Books, 1969, c.1963.

*great classes of activities, until the distance by which he is separated from the brute is so great that his realm of existence is in another kingdom of nature. (Powell 97)*

Avec cette découverte, les philanthropes avaient la preuve que les Indiens pouvaient devenir civilisés. Les détails du passage d'une étape à une autre sont moins clairs mais l'environnement semblait y jouer un rôle prépondérant (Bieder 310).

Ainsi, comme nous l'avons expliqué auparavant, dans le premier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, l'activité religieuse fleurit de plus belle. Elle se caractérisa par la création de nouvelles sociétés (religieuses) ayant pour objectif de convertir et de civiliser les Indiens, tels que l'*American Baptist Home Missionary Society* créée en 1832 et l'*American Board of Commissioners for Foreign Missions* créée en 1812 (Stock 376).

Pendant, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'activité religieuse des missionnaires se trouva menacée une fois de plus, mais cette fois-ci, par le gouvernement américain lui-même. Les Indiens représentaient un obstacle à la croissance de la population américaine et le gouvernement proposa une solution qui rouvrit le débat de la question indienne. Basées sur les expériences et les résultats des missionnaires, deux solutions opposées émergèrent. Un groupe privilégiait la nécessité de civiliser les populations indiennes, l'autre la solution des déportations, avant d'envisager une quelconque politique de civilisation. Pour les besoins en terres de la population américaine, on choisit la deuxième solution. Les déportations furent votées sous la présidence d'Andrew Jackson. La première, adoptée en 1830, stipulait que tous les Indiens vivant à l'est du Mississippi devaient être déportés à l'Ouest dans le territoire indien (qui sera réduit et qui deviendra l'état d'Oklahoma aujourd'hui). Les terres ainsi laissées par les Indiens permettraient à la population américaine grandissante de s'installer et cet isolement leur permettrait, avec l'aide des missionnaires, de devenir civilisés progressivement, hors des pressions du gouvernement et de la population américaine. Malgré l'aspect très inhumain de ces déportations, les réformistes mirent l'accent sur le besoin d'isoler les Indiens des Blancs, qui avaient tendance à les corrompre et à avoir une influence négative sur eux. Cela interrompit bien sûr les travaux des missionnaires qui durent attendre que les Indiens soient tous déplacés avant de reprendre leur tâche. Par ailleurs, les déportations, en plus de ralentir l'activité des hommes d'Église, empêchèrent également les Indiens d'acquérir des habitudes sédentaires pendant encore un certain temps (Fritz 18). Une ségrégation forcée et voulue par le gouvernement était la clé du passage des Indiens à la civilisation. Cette politique continua aux États-Unis, jusqu'à la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

Au Canada, si le gouvernement britannique avait souhaité faire voter des lois de déportations, le projet fut vite abandonné pour cause d'objections de la part de l'opinion publique. On renforça alors les efforts de civilisation en soutenant davantage les missions et les écoles existantes (Nichols 175).

Même si cette époque se caractérise par des politiques indiennes quelque peu différentes, celles-ci soulignent toutefois, l'orientation générale envisagée par les gouvernements américain et britannique. Il fallait dans un premier temps, sédentariser ces populations et dans un deuxième, les civiliser grâce à l'aide des hommes d'Église. De ce fait, les deux pays commencèrent dès les années 1830 à établir un système de réserves pour les groupes tribaux (Dupuis 19). En 1851, le Congrès américain vota le *Indian Appropriations Act* qui prévoyait de placer les tribus indiennes de l'ouest des États-Unis, dans des réserves. La même année, le Parlement du Bas-Canada édicta *l'Acte pour mettre à part certaines étendues de terre pour l'usage de certaines tribus de Sauvages dans le Bas-Canada*, qui entra en vigueur en 1853. Cette loi, tout comme celle de son voisin, réservait des terres pour les peuples autochtones (Fortin et Frenette 31).

Ainsi, les gouvernements commencèrent à envisager les réserves comme des endroits permettant aux Indiens des différentes tribus de devenir civilisés progressivement, à leur rythme et surtout, loin de toute influence négative de la population blanche. La politique d'éducation se mit donc progressivement en place mais tout projet de civilisation prit fin aux États-Unis dans les années 1860 lorsque la Guerre de Sécession éclata.

### 3. 1867-1950 : Réorientation des politiques : l'assimilation.

Dans les années 1860, un nouvel élan pour la cause indienne naquit. En effet, après la guerre de Sécession (1861-1865), l'esclavage ayant été aboli par le XIII<sup>e</sup> amendement à la Constitution américaine, les personnes qui avaient œuvré pour cette cause se tournèrent alors vers la cause indienne qui, dès le départ, apparaissait comme plus compliquée à gérer que celle des esclaves noirs. Lorsqu'il s'agissait de défendre les Noirs, il existait un seul problème à résoudre : celui de l'esclavage. Or, pour les Indiens, divers problèmes se présentaient, puisqu'ils étaient divisés en plusieurs tribus. Ils ne faisaient plus face à un problème homogène réparti sur le territoire américain, mais bien à un problème hétérogène.

Par ailleurs, la fin de la guerre de Sécession coïncida avec le début d'une nouvelle ère pour les deux pays : les États-Unis retrouvèrent leur union à la fin de la guerre de Sécession et le Canada, en 1867, accéda au statut de pays en acquérant son indépendance de la Grande Bretagne, mais garda le statut de dominion. Comme les deux pays repartaient sur des bases nouvelles, le besoin d'avoir une réelle politique indienne se fit sentir, une politique plus utile et pragmatique. Les erreurs et expériences du passé poussèrent les hommes politiques des deux pays à choisir une nouvelle politique indienne, plus concrète. Dès lors que les Indiens n'étaient plus un obstacle à l'expansion territoriale des deux nations, il était temps de s'en occuper réellement en mettant en place une politique de civilisation efficace. Les Affaires Indiennes prirent donc une orientation différente : l'assimilation des Indiens aux sociétés américaine et canadienne (Dippie 82). L'objectif visé par les deux gouvernements se concentra donc sur l'agriculture et l'éducation. Comme nous venons de le préciser, les populations indiennes, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, étaient confinées dans des réserves et n'étaient donc plus considérées comme des obstacles au développement démographique et géographique des deux nations. Le fait qu'ils vivaient dans des réserves permit aux deux gouvernements de ne plus se soucier du problème des terres et territoires nécessaires à leur expansion respective.

Sur les plans social et financier, les choses étaient différentes et les gouvernements durent intervenir pour résoudre le problème. Deux cent cinquante ans de politiques indiennes, de conversion, de christianisation, n'avaient mené à rien et avaient, en fait, coûté énormément d'argent aux deux pays. Le constat de la situation des Indiens d'Amérique du Nord influença clairement les deux gouvernements dans leur décision de mettre sérieusement en place une politique d'assimilation centrée sur l'agriculture et l'éducation (Nichols 206). Les Indiens dépendaient depuis trop longtemps des aides financières, des rations alimentaires des gouvernements. Leur assimilation aux sociétés américaine et canadienne sous-entendait une volonté du gouvernement de responsabiliser les Indiens, de les rendre indépendants et autonomes financièrement, par l'agriculture et l'éducation, ce qui permettrait sur le long terme de faire disparaître les réserves et les dépenses des gouvernements.

Aux États-Unis, une attention particulière fut donc portée aux Indiens avec la mise en place de la politique de Paix (*Peace Policy*) du Président Ulysses S. Grant. Élu en 1869, Grant fit voter la même année cette politique de pacification des populations indiennes. L'objectif de celle-ci était de renouveler les efforts entrepris jusqu'ici pour civiliser les Indiens afin de les assimiler à la société américaine. Cette

politique, à la fois censée être humanitaire et pragmatique, allait être accomplie par l'attribution de confessions religieuses aux tribus indiennes et par l'établissement d'un système d'écoles (Carroll 4). Le rôle des Églises était essentiel à cette politique afin de maintenir des relations pacifiques avec les Indiens ; le gouvernement les voyait comme pacificateurs pour les convaincre d'arrêter de se battre contre l'armée américaine et devenir enfin civilisés. Cette politique qui commença en 1870 s'acheva naturellement en 1887 avec les premières applications de la nouvelle loi du parcellement des terres, dite *Dawes Act*<sup>13</sup> ou *Allotment Act*.

Apprendre aux Indiens à devenir fermiers, les mènerait, selon la politique agrairienne de Thomas Jefferson, à acquérir des valeurs civiques qui leur permettraient par la suite de devenir de bons citoyens. Il paraissait également inconcevable et surtout inutile de leur apprendre à devenir fermiers s'ils ne maîtrisaient pas le concept de propriété privée (Dippie 107-109). Le 8 février 1887, le gouvernement américain fit voter le *General Allotment Act*, aussi appelé le *Dawes Act*. Cette loi, dont l'objectif était de « prévoir le parcellement des terres indiennes dans les différentes réserves » (*Dawes Act* 1887) consistait à diviser les terres indiennes en parcelles de terrains individuelles afin que les Indiens y pratiquent l'agriculture, deviennent fermiers et gagnent leur vie<sup>14</sup>. Il convient de préciser que cette loi avait également pour objectif de réduire les terres indiennes afin de les vendre à la population blanche, qui ne cessait d'augmenter<sup>15</sup>. Le *Dawes Act* fut abandonné dans les années 1920, faute de résultats probants et suite au vote de la loi *Indian Citizenship Act*, également appelé le Snyder Act (1924), qui donna la citoyenneté américaine à tous les Indiens :

*Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, That all non-citizen Indians born within the territorial limits of the United States be, and they are hereby, declared to be citizens of the United States: Provided, That the granting of such citizenship shall not in any manner impair or otherwise affect the right of any Indian to tribal or other property. (43 U.S. Statutes At Large, Ch. 233, p. 253)*

---

<sup>13</sup> Wilcomb E. Washburn a écrit un résumé des événements qui menèrent au vote de cette loi dans un ouvrage intitulé *The Assault on Indian Tribalism: The General Allotment Law (Dawes Act) of 1887*. Malabar, Florida : Robert E. Krieger Publishing Company Inc, 1975.

<sup>14</sup> En fait, un adulte indien recevait 160 ares de terrain pour cultiver la terre, 80 ares pour élever du bétail et 40 ares pour toutes autres raisons. Par ailleurs, la loi avait prévu qu'après un certain temps, un Indien propriétaire d'une parcelle qui faisait ses preuves en matière d'agriculture, deviendrait citoyen américain.

<sup>15</sup> Un des effets de cette loi fut la réduction des terres indiennes, de 140 millions d'acres à 51 millions. L'auteur William Hagan évoque ce sujet dans un article intitulé *Private Property, the Indian's Door to Civilization*. *Ethnohistory*, Spring, 1956, Vol 3, No. 2. Pp. 126-137.

L'éducation, autre politique importante, permettrait aux enfants indiens d'être formés et de trouver du travail en dehors des réserves. Elle serait organisée et gérée par le gouvernement lui-même, contrairement à ce qui avait déjà été fait par le passé. Ainsi la seule politique indienne majeure aux États-Unis, de 1867 à 1950, resta l'assimilation par l'éducation. Cette grande politique basée sur l'éducation se concentrait sur l'établissement d'un système fédéral d'écoles pour Indiens, situées dans les réserves et à l'extérieur et dans lesquelles les enfants seraient éduqués en vue d'être assimilés.

Au Canada, le gouvernement introduisit la notion d'assimilation en 1876, avec *An Act to amend and consolidate the laws respecting Indians* ou Acte des Sauvages. Il s'agissait de « détruire les solidarités ancestrales pour amener les Amérindiens à abandonner leur identité et à obtenir le statut de citoyens canadiens » (Charland 55). Le point central de cette politique fut l'attaque du tribalisme et l'éducation des enfants afin de les préparer à devenir citoyens. Le Département des Affaires Indiennes développa les écoles pour Indiens afin d'atteindre cet objectif et de les débarrasser complètement de leur identité et culture indiennes.

#### 4. De 1950 à aujourd'hui : « Termination », souveraineté tribale<sup>16</sup>

La deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle fit apparaître de nouvelles différences dans les politiques indiennes des deux pays, ce qui n'avait pas été le cas dans la période précédente. Le point commun restait la procédure de fermeture des pensionnats hors réserves à des périodes différentes (ce qui fera l'objet d'une analyse dans la troisième partie de cette thèse). Par la suite, les politiques indiennes allaient différer. En 1954, les États-Unis changèrent l'orientation de leur politique indienne qui serait dorénavant appelée *Termination*. Considérée comme un prolongement de la politique d'assimilation, elle fut radicalement différente dans son application. Jusqu'ici, le gouvernement américain avait souhaité assimiler les Indiens en subventionnant leur éducation et leur formation à l'agriculture. Au début des années 1950, la volonté d'assimilation était toujours présente mais les réformateurs étaient désormais convaincus que le meilleur moyen d'y parvenir consistait à mettre fin à cette relation

---

<sup>16</sup> Cette quatrième et dernière sous-partie sera brève puisqu'elle sera développée plus en détail dans les troisième et quatrième parties de cette étude.



paternelle qui existait entre les Indiens et le gouvernement. Ainsi, le Congrès proposa que cette relation particulière soit arrêtée sur le champ :

*Whereas it is the policy of Congress, as rapidly as possible, to make the Indians within the territorial limits of the United States subject to the same laws and entitled to the same privileges and responsibilities as are applicable to other citizens of the United States, to end their status as wards of the United States, and to grant them all of the rights and prerogatives pertaining to American citizenship.... (House Concurrent Resolution 108, 1953)*

La réaction des Indiens fut rapide et tous condamnèrent cette politique. Elle fut mise en place dans certaines régions des États-Unis et ne concernait, dans un premier temps, que quelques tribus. Néanmoins, lorsque le gouvernement décida quelques années plus tard d'abandonner cette politique, certaines tribus, notamment les Menominees<sup>17</sup>, en avaient déjà subi les effets néfastes. Pour améliorer cette politique, le gouvernement s'orienta en plus vers une urbanisation des populations indiennes. En 1956, le Congrès américain vota le *Indian Relocation Act* aussi appelé la *Public Law 959*, qui encourageait les Amérindiens à quitter les réserves pour s'installer dans des zones urbaines, où ils pourraient trouver du travail et être assimilés progressivement à la société dominante.

Au Canada, la situation changea très peu dans les années 1950 ; l'assimilation resta le maître mot de la politique indienne fédérale. La même politique d'urbanisation de la population autochtone fut établie afin de les encourager à s'installer dans certaines villes ou zones urbaines (Hagan 1979 : 165).

Néanmoins, la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle fut surtout caractérisée par le mouvement pour les droits civiques des années 1960, qui permirent aux Noirs aux États-Unis de mettre fin aux inégalités sociales et économiques et à la ségrégation dans les lieux publics. Ce mouvement fut d'une telle ampleur qu'il encouragea les autres minorités américaines à faire de même ainsi que celles du Canada, même si ce fut dans une moindre mesure. Ainsi, à la fin des années 1960, les Indiens menèrent eux aussi une lutte pour défendre leurs droits et leur demande majeure était qu'on leur accordât l'auto-détermination, c'est-à-dire le droit de gérer une partie de leurs affaires (éducation, religion, économie et politiques locales). Après de nombreuses actions menées, entre autre, par l'*American Indian Movement*, créé en 1968 à Minneapolis, le gouvernement finit par accorder l'une des choses qu'ils demandaient, en votant l'*Indian Self-Determination and Education Assistance Act* en

---

<sup>17</sup> Pour de plus amples informations sur l'effet de la politique de *termination* sur la tribu des Menominees, lire l'article de Stephen Herzberg intitulé : *The Menominee Indians: From Treaty to Termination*. The Wisconsin Magazine of History, Vol. 60, No. 4 (Summer, 1977), pp. 266-329.

1974. Avec cette loi, le gouvernement américain s'engagea à encourager « une participation indienne maximale dans le gouvernement et l'éducation du peuple indien » (*Indian Self-Determination Act, 1974*)<sup>18</sup>. Ceci fut perçu par les Indiens non pas comme une victoire mais plutôt comme un début prometteur.

Les Autochtones<sup>19</sup> au Canada, quant à eux, eurent aussi le contrôle de leur éducation sans bénéficier pour autant de l'auto-détermination, en 1972, avec le transfert du contrôle de l'éducation du gouvernement fédéral aux nations indiennes. Ce fut après 1969 et le controversé *White Paper*<sup>20</sup> de Jean Chrétien que les peuples autochtones menèrent eux aussi, une lutte pour revendiquer leurs droits.

Maintenant que nous avons résumé l'évolution des différentes politiques indiennes dans les deux pays, penchons-nous à présent sur l'assimilation par l'éducation, politique au centre de notre thèse. Il convient de revenir en arrière pour évoquer en détail la naissance et la mise en place de cette politique dans les deux pays.

---

<sup>18</sup> Nous en parlons plus en détails dans la quatrième partie.

<sup>19</sup> Au Canada et d'après la loi des Indiens de 1982, les Autochtones comprennent les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Ce terme correspond à tous les Indiens du pays.

<sup>20</sup> L'objectif de cette politique était de transférer la responsabilité des Affaires Indiennes aux provinces, de se détacher de l'obligation des traités, de mettre fin au statut des Indiens, tout ceci dans l'idée de fermer définitivement le Département des Affaires Indiennes. C'est en quelque sorte l'équivalent de la *Termination policy* des États-Unis.



## Chapitre 2 : L'assimilation par l'éducation

**A**u début du XIX<sup>e</sup> siècle, nous l'avons dit, les politiques indiennes canadienne et américaine changèrent de manière notable avec l'introduction d'un nouveau concept : l'assimilation que nous allons définir plus tard. Cette notion était nouvelle dans son appellation mais son objectif principal remontait à l'époque coloniale, où de nombreuses solutions furent proposées pour résoudre le problème indien. Certains souhaitaient une assimilation immédiate ; d'autres estimaient qu'il fallait leur laisser du temps et d'autres encore souhaitaient les exterminer, convaincus que les Indiens ne pourraient jamais être assimilés puisqu'ils n'en avaient pas les capacités<sup>1</sup>.

La variété des solutions proposées au problème indien montre bien la rapidité avec laquelle les deux pays voulaient le résoudre, ainsi que leur naïveté à croire que l'on en viendrait à bout rapidement, c'est-à-dire en l'espace d'une ou deux générations. L'apparition de ce nouveau concept d'assimilation coïncida avec la fin de l'époque coloniale, qui montrait que toutes les mesures prises pour gérer le problème indien, n'avaient pas fonctionné. Les réformistes de l'époque en vinrent à l'idée qu'ils ne seraient plus un problème s'ils étaient assimilés à la société dominante ; il fallait donc les débarrasser de leur culture indienne qui les empêchait de s'intégrer. Cette solution fut préférée à la politique d'extermination, puisque les réformistes et les gouvernements se rendirent compte qu'éduquer les Indiens reviendrait moins cher que d'engager des guerres contre eux (Laderman 92).

### I. Le concept d'assimilation

Avant d'étudier comment l'assimilation fut mise en place dans les deux pays, il est nécessaire de bien définir ce terme, ainsi que ceux qui s'y rapportent et avec lesquels il est souvent confondu. Le terme « assimilation » vient du verbe latin *assimilare* qui se compose de deux parties : *ad-* qui signifie « à » et *similis* qui

---

<sup>1</sup> D'après les résultats de la craniologie, science naissante du XIX<sup>e</sup> siècle. La craniologie ou craniométrie est l'étude de la taille du cerveau et du crâne. Née en Suède au début du XIX<sup>e</sup>, cette science arriva aux États-Unis et fut utilisée pour démontrer la supériorité des Blancs sur les autres races. Ainsi, d'après les mesures de l'époque, le cerveau de la race blanche mesurait en moyenne 92 pouces<sup>3</sup>, contre 79 pouces<sup>3</sup> pour les races américaines et 75 pouces<sup>3</sup> pour les populations australiennes (Berkhofer 58, 59).

signifie « semblable ». L'assimilation voulait donc dire transformer physiquement et moralement des populations afin qu'elles deviennent semblables au reste de la société dominante.

Aujourd'hui, le terme assimilation signifie essentiellement l'absorption et l'intégration de personnes ou d'une culture dans une société ou culture dominantes, l'adoption et l'assimilation d'une culture étrangère. L'assimilation sous-entend aujourd'hui, l'existence de deux groupes distincts, l'un qui est ce que l'on pourrait qualifier de « normal » et l'autre d'« étranger », terme appliqué aux groupes qui immigrèrent. Lorsque l'on regarde le vocable assimilation, nous nous rendons compte que le mot fut d'abord utilisé en lien avec les Indiens et par la suite avec l'immigration. D'après nos lectures, l'assimilation telle qu'elle était envisagée par les deux pays impliquait que les Indiens devaient acquérir les valeurs, le mode de vie de la population blanche. Si les ouvrages qui ont pour sujet l'évolution des politiques indiennes utilisent très souvent le terme d'assimilation, puisque c'est le terme officiel choisi par les gouvernements américain et canadien au XIX<sup>e</sup> siècle, il n'a cependant pas le même sens pour les Indiens et pour les immigrants dans son application et dans sa réalité. L'idée maîtresse de la politique d'assimilation des Indiens et des immigrants reste la volonté de rendre ces populations semblables à la population dominante, avec l'acquisition de valeurs morales, civiques, religieuses ainsi que du mode de vie.

Par ailleurs, l'assimilation est souvent confondue avec une notion quasi-similaire, l'acculturation et il n'est pas rare de voir les deux se substituer ou être utilisés comme synonymes. Raymond H.C. Teske, Jr et Bardin H. Nelson analysent les deux termes dans leur article intitulé *Acculturation and Assimilation : a Clarification* (1974) en exposant l'opinion d'autres chercheurs tels que Ralph Linton. Les deux termes sont définis séparément grâce à quatre axes majeurs qui sont les suivants : « procédé ou résultat », « procédé individuel ou de groupes », « direction, dominance » et pour finir « valeurs et le groupe extérieur ». Lorsque l'on compare l'assimilation à l'acculturation suivant ces quatre axes, nous nous rendons compte que les définitions de ces termes varient selon les chercheurs et que les différences sont peu nombreuses. Il s'agit plus de variations que de réelles différences.

Nous avons ainsi synthétisé les différents axes étudiés pour proposer une définition des deux termes. Ainsi, selon certains, l'acculturation est un procédé dynamique de groupe, qui se produit entre deux groupes de même niveau, sans dominance de l'un sur l'autre, de manière réciproque, sans changement de valeur

précis. L'assimilation en revanche est un procédé dynamique de groupe, qui se produit entre deux groupes distincts, l'un étant dominé et l'autre dominant, et ne s'exerce, contrairement à l'acculturation, que dans un seul sens, à savoir des changements de valeurs qui s'opèrent pour le groupe dominé. Le groupe dominant n'est pas altéré par cette assimilation (Teske et Nelson 354-356).

À la fin de l'article, les deux auteurs résument les caractéristiques des deux termes sous forme de tableau reproduit ci-dessous :

ACCULTURATION	ASSIMILATION
1. A dynamic process	A dynamic process
2. May be treated as either an individual Or an group process	May be treated as either an individual or a group process
3. Involves direct contact	Involves direct contact
4. Two-way, that is, may occur in Both directions	Unidirectional
5. Does not require change in values, Though values may be acculturated	Change in values required
6. Reference group change not required	Reference group change required
7. Internal change required	Internal change required
8. Out-group acceptance not required	Out-group acceptance required

Figure 1 : Tableau de comparaison des caractéristiques saillantes de l'assimilation et de l'acculturation selon Teske and Nelson (Teske et Nelson 365)

L'analyse de ces deux termes en lien avec les Indiens tend à montrer que l'assimilation et l'acculturation sont deux procédés différents qui impliquent un choix de la part du groupe bientôt acculturé ou assimilé. Cette liberté se retrouve dans le choix d'abandonner ou non sa culture d'origine. Or, si nous prenons ces deux termes et que nous les rapportons aux Indiens, nous remarquons que l'assimilation apparaît comme l'unique terme à utiliser pour parler des politiques indiennes. En effet, il ne peut s'agir d'acculturation puisqu'ils n'eurent pas le choix d'intégrer ou non les sociétés américaine et canadienne. Willard Beatty, dans un article intitulé *The Goal of Indian Assimilation* (1946) rappelle en effet, que toutes les tentatives de la part des Églises et des gouvernements d'inculquer et de faire accepter de nouvelles valeurs et de nouvelles normes aux Indiens, furent accueillies de manière systématique, avec résistance et détermination (Beatty 1946 : 398). La deuxième raison qui explique l'adéquation du terme assimilation aux politiques indiennes se trouve dans le rejet catégorique de la culture et des traditions indiennes de la part du

groupe dominant. De ce fait, on parle bien d'assimilation pour les Indiens. Néanmoins, précisons qu'il s'agissait d'une assimilation forcée alors que la plupart des immigrants au XIX<sup>e</sup> siècle souhaitaient être assimilés. Cela faisait partie du rêve américain et renforçait le concept de *melting pot*, né dans les années 1920.

Toutes ces définitions en rapport à l'assimilation sont utilisées pour parler de l'intégration de personnes immigrées pour lesquelles il est nécessaire, voire obligatoire d'être assimilées à la société dominante pour des raisons économiques et sociales. Pour les Indiens, le terme d'assimilation revêt ce que le gouvernement souhaitait, mais ne peut correspondre à leur situation. On pourrait tout de même établir un parallèle entre eux et les immigrants de par leur diversité. Les tribus indiennes pourraient avoir des points communs avec la diversité ethnique, les origines diverses et multiples des immigrants, et ce parallèle pourrait prouver que, ce qui est possible avec les immigrants l'est aussi avec les Indiens, et donc que le terme d'assimilation convient tout à fait à leur situation. Or, s'ils ne sont pas des immigrants, ils ont les mêmes caractéristiques que ces derniers, à savoir, une langue, une religion, un style de vie différents, qui dérangent les sociétés américaine et canadienne, d'où la nécessité de les assimiler. Rappelons que les gouvernements étaient également persuadés que les Indiens finiraient par être assimilés aux sociétés dominantes en l'espace de quelques générations, tout comme cela s'était produit pour les immigrants (Vogt 137). Cependant, il existe une autre différence de taille entre les deux catégories. Les immigrants arrivèrent dans les sociétés américaine et canadienne et durent s'intégrer. Les Indiens, quant à eux, ne sont pas un peuple qui immigra mais qui fut colonisé. Et c'est là que réside la grande différence et ce qui explique d'une part, que le terme assimilation n'est pas conforme à leur situation, et d'autre part, que cette assimilation n'ait pas réussi et ce, en grande partie à cause de leur résistance et leur refus d'être assimilés.

Walter Hirsch dans un article traitant de l'assimilation comme procédé et concept, différencie l'assimilation de deux autres termes en apparence similaires : fusion et amalgamation qui, selon les souhaits d'un gouvernement, peuvent aussi être compris dans le sens d'assimilation. Si nous prenons le cas des Indiens d'Amérique du Nord, le terme d'amalgamation ou de fusion ne peut pas être utilisé. En effet, amalgamation sous-entend une fusion totale avec la société dominante et peut-être même des mariages mixtes (Gordon 63). Or ce n'était pas ce que les Indiens et le gouvernement souhaitaient. Les Indiens ne voulaient en aucun cas être assimilés ou amalgamés. Il s'agissait surtout pour les gouvernements de les rendre plus blancs, de

les faire vivre comme les sociétés américaine et canadienne, afin qu'ils ne présentent plus de problème (d'argent, de terres, de pétrole...) (Hirsh 35). L'assimilation est en fait limitée à la fusion de deux cultures.

Aux États-Unis comme au Canada, l'assimilation endossa diverses formes afin de résoudre le problème indien auquel étaient confrontés les deux pays et si nous voulons être le plus précis possible, il faudrait en fait au cours de l'histoire, utiliser des termes différents que le terme d' « assimilation ». À l'époque coloniale, la conversion des Indiens au christianisme était le mot d' « ordre ». Cette conversion sous-entendait qu'à la place de leurs religions et dieux païens, les Indiens adopteraient les valeurs véhiculées au travers de la Bible et de sermons prononcés par les hommes d'Église. L'assimilation par la religion porte aujourd'hui un autre nom (depuis les années 1930) : l' « inculturation ». Mais ce néologisme, ce terme anachronique ne peut être appliqué à l'époque coloniale ; il convient alors, pour décrire cette pratique d'utiliser le terme général d' « évangélisation ». Le Père Hervé Carrier, auteur du livre intitulé *Guide pour l'inculturation de l'évangile* publié en 1997, expose l'inculturation, comme impossible à appliquer à l'époque coloniale, même si la définition reflétait la réalité de l'époque :

*L'inculturation cherche à incarner l'Église dans tous les peuples et dans toutes les cultures. Le processus d'inculturation concerne l'évangélisation des personnes, des groupes, des institutions et, par extension, l'inculturation concerne aussi les mentalités, les coutumes, les comportements collectifs, les valeurs à convertir au Christ. (Carrier 30-35)<sup>2</sup>*

La définition qu'il donne correspond tout à fait à ce qui se passa en Nouvelle-France et en Nouvelle-Angleterre, colonies dans lesquelles les missionnaires travaillèrent à convertir les Indiens au christianisme en prêchant la bonne parole et en utilisant les Évangiles pour véhiculer le message de Dieu, mais elle ne peut pas être appliquée à l'époque coloniale.

Par ailleurs, à l'évangélisation des autochtones s'ajoutait une volonté de changer leur mode de vie. Une politique de francisation (*frenchification* en anglais) se mit en place rapidement exclusivement en Nouvelle-France. Comme son nom l'indique, les missionnaires devaient franciser les Indiens afin qu'ils deviennent sédentaires et agriculteurs, et de les amener à vivre comme les Français.

En nous basant sur ce terme de « francisation », il nous semble plus judicieux en fait d'utiliser le terme d' « américanisation » pour la politique américaine et de

---

<sup>2</sup> D'après Carrier, d'autres sociologues avaient proposé les termes de socialisation culturelle ou d'enculturation mais « en pratique cette terminologie ne s'est pas imposée » (Carrier 31)



« canadianisation » pour la celle du Canada, que celui d'assimilation. Le but final de ces politiques était bien l'assimilation des Indiens aux cultures canadienne et américaine mais n'incluait pas toujours une cohabitation des deux races. Avec les termes de « canadianisation » et d' « américanisation », l'ambigüité sur le sens exact de l'assimilation disparaît. Cependant, le terme officiel utilisé par les gouvernements respectifs étant l'assimilation, nous continuerons donc à l'utiliser pour éviter les confusions.

## II. Les politiques d'assimilation aux États-Unis et au Canada

### 1. États-Unis

La politique d'assimilation et de civilisation fut mise en avant par le Président Thomas Jefferson dès 1803, qui pensait qu'il était temps pour ce nouveau pays d'avoir une vraie politique indienne (Adams 6). Jefferson avait remarqué que les Blancs étaient civilisés, avaient besoin de terres et que les Indiens, avaient beaucoup de terres et avaient besoin d'être civilisés. Un échange de bons procédés fut donc suggéré :

*I consider the business of hunting as already become insufficient to furnish clothing and subsistence to the Indians. The promotion of agriculture, therefore, and household manufacture, are essential in their preservation, and I am disposed to aid and encourage it liberally. This will enable them to live on much smaller portions of land, and, indeed, will render their vast forests useless but for the range of cattle; for which purpose, also, as they become better farmers, they will be found useless, and even disadvantageous. While they are learning to do better on less land, our increasing numbers will be calling for more land, and thus a coincidence of interests will be produced between those who have lands to spare, and want other necessaries, and those who have such necessaries to spare, and want lands. This commerce, then, will be for the good of both, and those who are friends to both ought to encourage it. In truth, the ultimate point of rest and happiness for them is to let our settlements and theirs meet and blend together, to intermix, and become one people. (Jefferson 465-466)*

La nouvelle institution en charge des Affaires Indiennes, le Bureau des Affaires Indiennes déclara en 1849, que la priorité de la politique indienne était désormais de civiliser les Indiens, et plus précisément de leur apprendre le métier de fermier, suivant ainsi la politique agraire, qui voyait dans les fermiers les futurs bons citoyens du pays, qui avaient acquis les valeurs de la citoyenneté en travaillant la terre (Jefferson et Washington 176).

Les réformistes et le gouvernement américain étaient enfin d'accord sur la politique indienne à suivre, mais la guerre de Sécession retarda l'application de

L'assimilation, qui ne devint officielle qu'en 1869 avec le Président Ulysses S. Grant et sa politique de Paix. L'année 1871 coïncida notamment avec la fin de l'ère des traités, puisque le gouvernement jugeait que signer des traités avec les Indiens allait à l'encontre de l'assimilation. En effet, ces traités impliquaient une certaine dépendance envers le gouvernement, ce qui freinait considérablement une avancée vers le progrès. Cette dépendance prenait la forme de rations alimentaires ou même de subventions accordées par le gouvernement, ce qui n'encourageait pas les Indiens à travailler par et pour eux-mêmes, et les empêchait ainsi de devenir autonomes et de subvenir à leurs propres besoins, valeurs qui étaient considérées à l'époque comme une étape nécessaire vers le progrès et la civilisation. Par ailleurs, à cette époque, le gouvernement travaillait en adéquation avec les Églises, qui avaient pour mission de civiliser les Indiens.

Cette politique indienne, expliquée un peu plus haut, nous permet de voir que les politiciens et les réformistes commencèrent à envisager l'éducation indienne dans son ensemble, à un niveau national, plutôt qu'à un niveau local. Cette politique était aussi très importante puisqu'elle était la première depuis la fin de la guerre de Sécession et parce qu'elle envisageait aussi la civilisation des Indiens de manière plus humaine, à travers un enseignement donné par des groupes religieux. Leur éducation dans cette politique avait une très grande place, comme le montre le montant des subventions : entre 1870 et 1887, les subventions du gouvernement américain furent multipliées par dix, de 100 000 dollars en 1870 à un million de dollars (annuels) en 1887 (ARCIA 1871 : 5).

## 2. Canada

Dans les années 1820, le gouvernement britannique choisit une politique indienne dont l'objectif était d'incorporer progressivement les groupes tribaux dans la société dominante. Ceci serait accompli grâce à l'aide des hommes d'Églises et des missionnaires prodiguant une certaine éducation religieuse et scolaire. Pour ce faire, le gouvernement eut l'idée de sédentariser les Indiens dans des villages situés proches de ceux du reste de la population (tout comme les premiers missionnaires l'avaient fait avec les « réserves »), et dans lesquels on leur donnerait des outils pour travailler la terre. Le gouvernement recruta des missionnaires et des enseignants pour donner cette formation agricole (Nichols 177).

La politique d'assimilation commença réellement à prendre forme dans les années 1840, après le rapport de la Commission Bagot publié en 1844. Sir Charles Bagot, diplomate et administrateur colonial anglais, fut chargé de mener une investigation sur tout le territoire afin de faire un rapport sur les conditions de vie des Indiens. Cette enquête commencée en 1842 et achevée en 1844, fut envoyée par la suite au nouveau gouverneur des affaires indiennes Sir Charles Metcalf. L'étude comportait trois sections : la première, qui présentait une histoire chronologique des politiques indiennes passées ; la deuxième, qui enquêtait sur les progrès économiques et sociaux avec notamment des statistiques sur la population, la santé, l'éducation... et enfin la troisième qui détaillait l'organisation et le personnel du Département des Affaires Indiennes. Cette commission conclut, entre autre, que le système d'écoles établi au début du XIX<sup>e</sup> siècle par les missionnaires, avait connu le même échec qu'aux États-Unis. Selon lui, les réformistes devaient recentrer la politique d'assimilation autour de l'éducation et tout particulièrement grâce à la création d'écoles (Leslie 31). Suite à sa publication, le Département des Affaires Indiennes subit une réorganisation, ce qui se traduisit par une réorientation de la politique indienne.

Le gouvernement rendit cette politique d'assimilation officielle en votant en 1857, l'*Act to Encourage the Gradual Civilization of Indian Tribes in this Province, and to Amend the Laws Relating to Indians*, plus connue sous le nom de *Gradual Civilization Act* qui, de par sa volonté de continuer ce qui avait été entrepris par les missionnaires depuis les années 1820, rappelait sa volonté de briser le tribalisme des groupes autochtones :

*whereas it is desirable to encourage the progress of Civilization among the Indian Tribes in this Province, and the gradual removal of all legal distinctions between them and Her Majesty's other Canadian subjects, and to facilitate the acquisition of property and of the rights accompanying it, by such Individual Members of the said Tribes as shall be found to desire such encouragement and to have deserved it. (Statutes of the province of Canada, 1857 : 84-86)*

La décision de mettre en place la politique d'assimilation fut également dictée par la peur de l'expansion américaine. En effet en 1867, les États-Unis achetèrent à la Russie le territoire de l'Alaska qui borde le territoire canadien. Le gouvernement changea son approche et, au lieu désormais de protéger les groupes tribaux et leurs terres et laisser le temps aux autochtones d'être assimilés, le gouvernement décida de mettre en place une politique d'émancipation, dont le but était de les assimiler le plus rapidement possible. Le moyen d'y parvenir était de détribaliser les populations indiennes et de les absorber à la société canadienne (Nichols 211).

De ce fait, en 1869, le gouvernement vota la Loi *pourvoyant à l'émancipation graduelle des Indiens à la meilleure administration des affaires des Indiens et à l'extension des dispositions de la loi 31* dont l'objectif était «de mener les peuples indien par étapes à se mêler à la race blanche dans les tâches ordinaires de la vie » (Victoria, chapitre 42, S.C. 1869, c. 6.). Par le passé, des lois telles que celle de 1857, avaient été votées pour l'assimilation progressive des Indiens, mais celle de 1869 demandait une assimilation rapide. L'idée étant de mettre fin à cette relation paternelle de dépendance en transformant en individualistes les Indiens qui faisaient tout en communauté (Nichols 212).

Enfin en 1876, le gouvernement canadien réaffirma sa volonté de les assimiler en votant le *First Indian Act*, la première Loi sur les Indiens. Cette loi décrit l'orientation de la nouvelle politique indienne du Canada. Le Département des Affaires Indiennes espérait découper les réserves en parcelles de terre individuelles, établir des écoles et forcer l'émancipation. Ainsi, l'éducation des enfants indiens était nécessaire et obligatoire pour que les populations autochtones des deux pays puissent être assimilées.

### 3. L'éducation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle

Une fois la politique d'assimilation décidée, l'éducation fut mise en avant rapidement, car les efforts effectués pour transformer les Indiens en fermiers avaient échoué. L'éducation liée à l'assimilation devait être différente puisque les tentatives successives pour éduquer les enfants indiens par les missionnaires depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle n'avaient pas toujours eu les résultats escomptés. La grande différence allait être l'implication des gouvernements canadien et américain.

Le Général T. J. Morgan, Commissaire des Affaires Indiennes pour les États-Unis, donna, dans son rapport publié en 1890 et intitulé *Indian Education*, une définition générale de l'éducation qui devait se concentrer sur une formation scolaire et manuelle, afin d'amener les Indiens à cohabiter avec les Blancs :

*When we speak of the education of the Indians, we mean that comprehensive system of training and instruction which will convert them into American citizens, put within their reach the blessings which the rest of us enjoy, and enable them to compete successfully with the white man on his own ground and with his own methods. Education is to be the medium through which the rising generation of Indians are to be brought into fraternal and harmonious relationship with their white fellow-citizens, and with them enjoy the sweets of refined homes, the delight of social intercourse, the emoluments of commerce and trade, the advantages of travel, together with the pleasures that come from literature, science, and philosophy, and the solace and stimulus afforded by a true religion. (Morgan 8)*

En ce qui concerne la notion d'éducation au Canada, Angélique Martel et Daniel Villeneuve, dans un article intitulé « *Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960: le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire* » (1995) expliquent que l'idéologie de l'éducation est intimement liée à celle de la nation : « l'éducation et la nationalité sont étroitement liées mais confondues comme le paradoxe de la poule et de l'œuf » (Martel et Villeneuve 392). Ils font la différence pour le Canada entre deux idéologies : l'une « homogénéiste », qui est basée sur une seule langue et une seule culture commune, et l'autre « dualiste », qui est son opposé, c'est-à-dire qui reconnaît les différences linguistiques et culturelles<sup>3</sup>. Voici comment ils les définissent en termes de nation et de langue :

*Pour l'idéologie homogénéiste, seule l'uniformité de langue et de culture est capable d'assurer l'unité canadienne, tandis que la reconnaissance de toute différence met en danger cette unité. [...] Pour l'idéologie dualiste, c'est tout le contraire : l'unité nationale passe obligatoirement par le respect de la diversité, en particulier par la reconnaissance de la dualité linguistique et culturelle du Canada. [...] Ainsi, l'idéologie homogénéiste, qu'on retrouve surtout au sein de la majorité anglo-canadienne, se présente historiquement sous la forme d'une aspiration à la prédominance du groupe anglophone, de sa langue et de sa culture, en territoire canadien. L'idéologie dualiste, qu'on retrouve essentiellement chez les francophones, tant minoritaires que majoritaires du Québec, préconise la coexistence égalitaire et harmonieuse des peuples anglophone et francophone, où chacun préserverait sa langue et sa culture propres. (Martel et Villeneuve 395-397)*

Ils précisent que ces deux idéologies vont s'opposer et que, de 1867 aux années 1950, l'idéologie homogénéiste dominera, alors que celle dualiste commencera lentement à s'implanter. Ainsi, dans l'optique de l'idéologie homogénéiste « les projets éducatifs des minorités, qui préconisent la reconnaissance des différences linguistiques et culturelles, apparaissent comme une hérésie intolérable. En effet, ces projets vont directement à l'encontre de l'idéal national de l'idéologie homogénéiste fondé sur l'uniformité linguistique et culturelle » (Martel et Villeneuve 398).

De manière plus générale, la conception de l'éducation au Canada était en fait assez peu différente de celle de son voisin les États-Unis : former les jeunes à devenir de bons citoyens, les instruire afin qu'ils puissent prendre les bonnes décisions pour leur pays. Il s'agissait dans les deux pays de résoudre le problème indien et la solution n'était autre que l'éducation : « le problème indien existe parce que l'Indien

---

<sup>3</sup> Même si Martel et Villeneuve utilisent l'exemple du Québec pour évoquer la situation des minorités au Canada, nous pouvons tout à fait l'étendre à toutes les minorités ethniques en y incluant bien sûr les Indiens.

n'est pas préparé à prendre sa place dans ce monde. Enseignez-lui à le faire et la solution est trouvée » (ARDIA 1895 : xxii).

En fait, l'éducation allait permettre de préparer les Indiens à leur vie de futurs citoyens, afin de vivre en tant que personnes civilisées, respectant les valeurs chrétiennes et civiques du pays. Pourtant, si le souhait des gouvernements était bien d'assimiler toutes les populations amérindiennes, l'assimilation par l'éducation ne concernait au départ qu'une partie de la population indienne: les enfants.

#### 4. Pourquoi les enfants ?

Contrairement aux premières entreprises missionnaires qui avaient pour but de civiliser les adultes indiens à l'époque coloniale, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les enfants devinrent l'unique cible de l'éducation. Les conversions au christianisme qui eurent lieu à l'époque coloniale s'opérèrent en majorité sur des adultes, qui étaient en âge de comprendre la religion. Un peu plus tard, les efforts se tournèrent une fois de plus vers les adultes pour leur enseigner à cultiver la terre sur les réserves, ainsi que le dictait la politique indienne officielle du *Dawes Act*.

À l'époque, l'éducation aux États-Unis et au Canada se développait tout juste et comme partout en Occident, les enfants de cinq à quatorze ans devaient aller à l'école. Pour les Indiens, il y avait une toute autre raison pour laquelle l'éducation s'était portée sur les enfants. Contrairement aux adultes, les enfants n'avaient pas de responsabilités dans la tribu; éduquer les adultes signifiait courir le risque qu'ils ne repartent dans leur tribu lors des saisons de chasse ou de pêche. Il était plus difficile de sédentariser des Indiens adultes que des jeunes (Oury 511). Ces derniers avaient eu un contact limité avec les traditions et la langue de la tribu dans laquelle ils étaient nés et étaient donc plus malléables. Il était donc plus facile d'inculquer de nouvelles valeurs à un enfant qu'à un adulte.

#### 5. L'assimilation, la détribalisation et la préparation à la citoyenneté

De manière générale, l'assimilation serait accomplie par une détribalisation. Ce terme est défini comme « l'action d'enlever le caractère, l'identité indienne des populations autochtones ». La détribalisation est une déculturation d'une population au sens général, mais au sens littéral du terme et plus spécifique aux Indiens, la détribalisation est l'action d'enlever non pas le caractère indien mais le caractère

tribal de ces populations, caractère qui représentait un obstacle majeur dans l'assimilation aux sociétés dominantes. Il faut savoir que leur assimilation ne se faisait pas uniquement par le biais d'une éducation forcée ; les différentes expériences des missionnaires depuis l'époque coloniale en étaient la preuve. Le gouvernement, en plus d'isoler les élèves de leur famille et de leurs noyaux sociaux, savait que l'éducation ne pourrait avoir de résultats probants que si elle était accompagnée d'une détribalisation.

Pour les gouvernements, l'assimilation allait de pair avec la détribalisation, qui elle-même allait de pair avec la citoyenneté. Un citoyen était une personne qui pouvait participer à la vie civilisée, subvenir à ses besoins, une personne instruite depuis l'enfance sur les devoirs et les droits de cette responsabilité. La citoyenneté des Indiens était alors considérée comme une récompense de l'évolution de l'être sauvage à l'être civilisé (Coleman 1980 : 53). À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ni le Canada ni les États-Unis n'avaient accordé la citoyenneté aux Indiens. Scott Riney souligne avec justesse dans son livre *The Rapid City Indian School* (1999), que pour le Bureau des Affaires Indiennes américain, une personne qui devenait citoyen ne faisait plus partie d'une tribu :

*... since treaties and other agreements were with the tribes, assigning land and citizenship through the Dawes Act not only would eliminate tribal lands, but would render the treaties moot by removing tribes' membership. In that way, Congress and the BIA hoped to free the federal government of its treaty obligations to American Indians. [...] The "Indian problem" would then be solved, for with no reservations, there would be no tribes and no Indians, only new, patriotic citizens scarcely distinguishable from their white neighbors. (Riney 6)*

Riney lia le problème de terres à celui de la citoyenneté. Nous voudrions aussi le lier à l'éducation. En effet, si la citoyenneté signifiait ne plus appartenir à une tribu, pourquoi ce moyen ne fut-il pas utilisé immédiatement comme solution au problème indien ? Un élément de réponse se trouve justement dans l'analyse du *Dawes Act* et du système de pensionnats. En effet, ces deux principales réformes au sein de la politique indienne américaine exigeaient de la part des Indiens, adultes ou enfants, une éducation agricole pour le *Dawes Act* et académique pour les pensionnats. Ce premier était plus précis quant à la relation entre agriculture et citoyenneté. Sept ans après avoir travaillé sur une parcelle de terre contrôlée par le gouvernement, l'Indien la récupérerait et on lui donnerait la citoyenneté américaine. Pour les pensionnats, le principe fut plus ou moins identique, si ce n'est que la citoyenneté ne fut jamais définie comme objectif de manière explicite (Riney 6). Implicitement bien sûr, les pensionnats formaient les enfants indiens aux valeurs morales et civiques du pays, afin qu'ils puissent devenir de bons citoyens américains,

en abandonnant de manière définitive leur appartenance à leur tribu, mais aucune archive ne fait part d'anciens élèves devenus citoyens.

Les gouvernements étaient résolus à restructurer complètement la personnalité et l'esprit des Indiens. En outre, il était bien évidemment plus facile d'accomplir ce travail de restructuration sur des êtres jeunes, malléables, qui n'avaient pas encore subi l'influence néfaste de la tribu. David Wallace Adams résume l'objectif des gouvernements dans son livre *Education for Extinction* (1995), comme étant double. Il fallait à la fois ôter l'Indien physiquement par une transformation extérieure et moralement par l'inculcation de nouvelles idées et valeurs :

*From the policymakers' point of view, the civilization process required a twofold assault on Indian children's identity. On the one hand, the school needed to strip away all outward signs of the children's identification with tribal life, that is to say their savage ways. On the other, the children needed to be instructed in the ideas, values, and behaviors of white civilization. These processes [...] could, of course, be carried out simultaneously. (Adams 100-101)*

Sur ce point, les deux pays eurent des approches différentes et surtout des projets différents. Aux États-Unis, l'assimilation et l'éducation furent rapidement liées à la préparation de la citoyenneté américaine. Dans *Rules for Indian Schools, with Course of Study, List of Textbooks and Civil Service Rules*, publié en 1892 par le Bureau des Affaires Indiennes, le gouvernement explique entre autre le but de l'éducation qui était « de préparer les jeunes Indiens à l'assimilation dans la vie nationale par un apprentissage qui le préparerait à leurs devoirs et privilèges de citoyen américain » (Rules 1892 : 3).

Au Canada, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que le gouvernement développera « l'éducation pour la citoyenneté » (Miller 156). La position du gouvernement canadien et ses décisions en matière de politiques indiennes sont plus que contradictoires. En effet, l'objectif principal des écoles était d'assimiler les Indiens à la société canadienne afin que les peuples autochtones puissent devenir indépendants économiquement et financièrement. Pourtant, les lois de 1876 et de 1880 que le gouvernement canadien vota, évoquaient la notion d'émancipation. L'émancipation est « le processus selon lequel un autochtone perdait son statut d'Indien, sous tutelle du gouvernement fédéral et devenait citoyen canadien » (Le Puloch 164). Il perdait en fait ses droits autochtones. Les lois stipulaient donc, que tout Indien obtenant un diplôme universitaire ou devenant un professionnel cesserait automatiquement de l'être, serait émancipé comme les autres citoyens canadiens. Il nous semble que ces lois entraînent deux phénomènes



particuliers. Le premier est que sachant cela, les Indiens auraient été les premiers à ne pas continuer leurs études afin de ne pas être émancipés, ce qui leur permettait de garder leur identité indienne ; deuxièmement, le système d'éducation et les préjugés sur les capacités intellectuelles des Indiens ne leur permettaient pas de poursuivre de longues études. Les deux lois votées n'auraient concerné, à dire vrai, qu'une partie infime de la population indienne. Or, n'était-ce pas ce que le gouvernement souhaitait : émanciper et assimiler tous les Indiens ? (Statutes of Canada 1876, c18, s 86 et 1880, c28, s 99). Derrière cette idée d'émancipation se trouvait la volonté de mettre fin à cette relation de dépendance entre les gouvernements et les tribus :

*It is neither just nor reasonable that the state should continue to bear expense and responsibility on behalf of those who are quite capable of conducting their own affairs', and in such cases the government should be empowered to free itself from a guardianship which is no longer necessary or desirable. (ARDIA 1917 : 20)*

Le gouvernement mit l'accent sur l'éducation mais décida de modifier légèrement celle mise en place. L'idée maîtresse de cette politique d'assimilation résidait dans l'éloignement des enfants des centres de culture et de traditions que représentaient les réserves et la famille ; la création d'un système de pensionnats éloignés des réserves où enseignement académique et religieux seraient mêlés, était nécessaire (Milloy 25). On croyait également que les enfants deviendraient passeurs. Une fois leur instruction terminée, les réformateurs et le gouvernement étaient persuadés qu'ils joueraient le rôle d'intermédiaires entre les deux cultures et feraient pencher les leurs vers la nouvelle culture, permettant ainsi leur assimilation. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle donc, les deux gouvernements complétèrent l'éducation des autochtones déjà prodiguée dans des écoles dans les réserves par les missionnaires, par un système d'établissements hors réserve. Avant d'en parler plus en détails, nous allons expliquer comment ces systèmes virent le jour.

### **Chapitre 3 : Origines et création des deux systèmes**

**L**es gouvernements canadien et américain décidèrent d'établir un système national d'éducation pour les Indiens, ce qui ne signifiait pas pour autant que ces derniers n'avaient jamais été éduqués par les Européens. Au contraire, l'éducation apparut dès l'époque coloniale, même si elle restait très informelle, hors d'un cadre scolaire particulier.

#### **I. Les premières tentatives d'éducation**

À l'époque coloniale, les missions de conversion et les premières tentatives d'éducation dont nous avons parlé précédemment, furent majoritairement, malgré l'existence de sociétés, d'organisations chargées de gérer la conversion et la civilisation des Indiens, des entreprises individuelles et des expériences éparpillées géographiquement et chronologiquement.

Convertir les Indiens était difficile pour les quelques hommes envoyés au Nouveau Monde. La géographie des deux pays et la dispersion des endroits où vivaient les Indiens ne favorisaient pas le travail des missionnaires. Ensuite, l'argent collecté par les différentes organisations telles que la *New England Company* pour les États-Unis ou la Compagnie des Cent Associés pour la Nouvelle-France, ne couvrait pas les besoins des missions. Enfin, les résultats souvent médiocres décourageaient les successeurs et les attaques, ainsi que les raids perpétuels d'Indiens sur les camps de leurs congénères civilisés (cibles faciles), entraînaient leur destruction. Il fallait tout refaire et tout reprendre depuis le début et les deux colonies décidèrent, comme nous l'avons précisé précédemment, que la conversion devait être complétée par la civilisation des Indiens et par leur éducation.

Lorsque nous utilisons le terme éducation nous ne faisons pas forcément référence à des écoles, des lieux destinés à instruire les Indiens, mais aux différents moyens utilisés pour les civiliser, comme les missions, les universités, ou les villages de prières par exemple.

## 1. Les missions

Dès l'arrivée des missionnaires dans le Nouveau Monde, des missions religieuses furent établies sur les territoires afin d'affirmer une présence européenne et pour que les missionnaires aient un lieu où s'installer. Ces missions, qui étaient des villages situés généralement non loin d'une tribu indienne pour faciliter la tâche des missionnaires, avaient souvent le même objectif, à savoir « sauver l'âme de l'Indien de la damnation éternelle » (Ronda et Axtell 29).

Les premiers hommes d'Église envoyés en Nouvelle-France, furent les Jésuites qui arrivèrent en 1610. Parmi eux se trouvaient le Père Jessé Fléché avec P. Biard et Énemon Massé. Ils découvrirent rapidement qu'il leur fallait apprendre les langues indiennes afin de réussir les conversions. Quelques années plus tard, quatre prêtres Récollets arrivèrent en juin 1615, sur demande de Samuel de Champlain (Jaenen 266). Mais ce ne fut que cinq ans plus tard, en 1620, que les Récollets ouvrirent un monastère à Notre-Dame-des-Anges, près de la ville de Québec.

Leur objectif était évidemment la conversion des Indiens de la région à savoir, les Montagnais, les Hurons, les Iroquois<sup>4</sup> et les Algonquins, mais aussi la sédentarisation de ces tribus, sans laquelle la conversion au catholicisme ne pouvait se réaliser complètement. Ce monastère représentait la première mission catholique en Nouvelle-France. Il dut fermer ses portes par manque d'Indiens présents mais fut repris plus tard en 1639 par les Jésuites, tout juste arrivés de France.

## 2. Les écoles dans la nature

Parallèlement aux missions établies, de nombreuses références dans les livres d'histoire sur les États-Unis ou le Canada font mention d'hommes d'Église partis seuls, explorer le continent à la recherche d'Indiens à convertir. Ces voyages individuels avaient pour but de les évangéliser et le plus souvent, le missionnaire habitait dans la tribu pour gagner leur confiance et ainsi être sur place pour accomplir la mission civilisatrice. Nous reprendrons ici le terme employé par Roger Magnuson dans son livre *Education in New France* publié en 1997 qui fait référence à des *wilderness schools*, que nous pourrions traduire par les écoles dans la nature. Les

---

<sup>4</sup> Cependant, les missionnaires Récollets n'entreprirent jamais ou abandonnèrent rapidement la conversion des Iroquois. En effet, les Iroquois étaient connus pour être une des tribus de la côte Est les plus violentes et les plus résistantes à la colonisation britannique et française.

missionnaires qui enseignaient dans ces écoles sauvages, qu'ils soient protestants ou catholiques, n'avaient pas de lieu défini, de bâtiment pour enseigner. Leur lieu d'enseignement se situait en fait n'importe où et nulle part, du moment qu'un groupe d'Indiens assez important était présent pour que l'instruction puisse avoir lieu. L'enseignement pouvait donc se dérouler dans une clairière, près d'une rivière ou encore dans un tipi (Magnuson 15). Par exemple, le Père Le Caron, arrivé en 1615, avec les trois autres premiers Récollets, partit dans un territoire encore inconnu à la recherche d'âmes indiennes. Magnuson observa d'ailleurs, que Père Le Caron « mit en marche un système d'activité missionnaire qui serait reproduit encore et encore dans les années à venir » (Magnuson 16).

### 3. Les réserves ou villages de prières

Parmi les nombreux hommes d'Église de l'époque coloniale, peu jouèrent un rôle prépondérant comme le Père Paul Le Jeune (Jésuite) ou encore Marie de l'Incarnation (Ursuline). Ce premier représente une figure importante de l'éducation des Indiens en Nouvelle-France à l'époque coloniale. Il fut aussi l'un des plus grands contributeurs aux *Relations des Jésuites en Nouvelle-France*, qui nous renseigne sur le travail d'évangélisation de ces hommes d'Église. En 1634, il rédigea une partie intitulée *Des moyens de convertir les sauvages* dans laquelle il expliquait les méthodes utilisées par les Jésuites pour convertir et civiliser les Indiens de la région de Nouvelle-France. La première solution envisagée était d'arrêter « les courses de ceux qui ruinent la religion et de se rendre redoutables aux Hiroquois » (JR, Vol VII, 144). Paul Le Jeune voyait, dans le contrôle des populations iroquoises, un moyen de réussir à convertir les Indiens. Paul Le Jeune était convaincu que la sédentarisation des Indiens était la clé de leur civilisation et ce fut d'ailleurs cette deuxième solution qu'il proposa. La sédentarisation devait s'accomplir, selon lui, en envoyant vivre avec eux, des hommes civilisés, qui serviraient d'exemple de vie chrétienne aux populations indiennes :

*Le second moyen de nous rendre recommandables aux Sauvages, pour les induire à recevoir notre sainte foi, serait d'envoyer quelque nombre d'hommes bien entendus, défricher et cultiver la terre, lesquels se joignant avec ceux qui sauraient la langue, travailleraient pour les Sauvages, à condition qu'ils s'arrêtent et mettent eux-mêmes la main à l'œuvre, demeurant dans quelques maisons qu'on leur ferait dresser pour leur usage ; par ce moyen demeurant sédentaires et voyant ce miracle de charité en leur endroit, on les pourrait instruire et gagner plus facilement. (JR, Vol VI, 144)*

Il se résolut ainsi à installer quelques familles indiennes converties à Sillery, où elles pouvaient être isolées des autres membres de la tribu. Cet endroit, appelé réserve, copié sur le système féodal français, s'inspirait aussi des *reducciones* des Franciscains espagnols du Mexique et du Paraguay. Créée en 1637, cette réserve assurait une protection contre les influences néfastes des autres Indiens et des hommes français des comptoirs (Jaenen 280). Un total de vingt familles indiennes s'y installèrent et commencèrent à pratiquer l'agriculture (Ronda 391). En 1645, on dénombrait 150 Indiens convertis (Magnuson 44). Sillery devint vite une sorte de ville d'Indiens civilisés et s'agrandit en 1640 avec la construction d'un hôpital administré par les Ursulines, arrivées en Nouvelle-France en 1639.

Dans les colonies britanniques et en Nouvelle-Angleterre plus particulièrement, le même système de confinement des Indiens existait mais portait un nom différent. Ici encore, les travaux et la rigueur de deux hommes, John Eliot et Eleazar Wheelock, rendirent la mission civilisatrice possible.

John Eliot, tout comme Paul Le Jeune, était persuadé que convertir les Indiens n'était pas suffisant ; il fallait aussi les convertir au mode de vie des Anglais. Celui que l'on surnommait l' « apôtre des Indiens » établit en Nouvelle-Angleterre des villages de prières (*praying villages*) permettant d'isoler les Indiens et de les maintenir dans un environnement civilisé. Le premier, qui fut établi en 1651, se situait à Natick au Massachusetts (Ronda 34). De 1651 à 1674, John Eliot aida à la création de quatorze villages de prières avec une population indienne estimée à environ un millier. D'après les rapports de l'époque, 142 Indiens pouvaient lire et 72 pouvaient écrire l'anglais. Il relata ses réflexions sur la conversion des Indiens et sur ses expériences dans les villages de prières dans un pamphlet intitulé « *The Day Breaking if not the Sun Rising of the Gospel with the Indians in New England* », publié en 1648.

#### 4. Les universités ou séminaires

Comme nous l'avons dit, l'éducation des Indiens devint un aspect de la conversion des populations autochtones. De ce fait, des écoles furent créées pour y dispenser une éducation supérieure et pour les former à devenir missionnaires. Le

premier établissement de ce genre fut un séminaire<sup>5</sup> ouvert à Notre-Dame-des-Anges en Nouvelle-France par les Récollets, qui avaient pour but de convertir les Indiens mais aussi éduquer de jeunes Indiens chrétiens qui aideraient les Récollets dans leur mission en convertissant à leur tour les membres de leur tribu (Jaenen 271). Le séminaire ferma en 1626 car il n'y avait pas assez d'élèves.

Les Jésuites arrivés en Nouvelle-France en 1632, sous la direction du Père Le Jeune, reprirent en 1635 la mission civilisatrice de Récollets à Notre-Dame-des-Anges (Jaenen 278). Très peu d'enfants indiens furent éduqués au séminaire.

Paul Le Jeune n'était pas arrivé en Nouvelle-France avec de nouvelles conceptions de l'éducation mais il utilisait des techniques scolaires de discipline et les programmes tels qu'ils étaient décrits dans le *Ratio Studiorum*. Cet ouvrage, publié en 1599, fait la synthèse des usages scolaires de l'époque et les systématise de façon à unifier les pratiques pédagogiques des Jésuites. Ce livre qui compte 527 règles, décrivait les programmes à suivre pour former de futurs hommes d'Églises, quelles matières enseigner, en quelle langue, la façon dont les professeurs et les élèves devaient se comporter, ... Nous voyons ici que l'éducation des Indiens à l'époque coloniale reprenait logiquement les principes et les bases de l'éducation française.

Quelques années après l'arrivée des Jésuites en Nouvelle-France, des Ursulines partirent de France volontairement pour s'occuper de l'évangélisation des Indiens. Les premières arrivèrent en 1639. Parmi elles se trouvait Marie Guyard ou Marie de l'Incarnation, dont le travail et la rigueur marquèrent l'histoire. Les jeunes Ursulines vinrent convertir les jeunes Indiennes à la foi catholique après que Paul Le Jeune eût demandé à la France d'envoyer des femmes pour éduquer les filles indiennes. Les Jésuites de France ne formaient que les garçons et préféraient léguer cette tâche à des femmes qui seraient plus à même de former les filles à leur future vie de femme et de mère.

Née en 1599 à Tours, mariée à dix-sept ans avec Claude Martin avec qui elle aura un fils, Claude, Marie Guyard devint veuve en 1619. Elle décida, en 1631, de rentrer au monastère des Ursulines à Tours et prit le nom de Marie de l'Incarnation. Plus tard, elle rejoignit la ville de Rouen pour partir avec la délégation des autres Ursulines et passa le reste de sa vie en Nouvelle-France, jusqu'à sa mort en 1672.

---

<sup>5</sup> Lorsque les Récollets ouvrirent ce séminaire ils choisirent d'appeler cette institution un séminaire et non une école car le terme sous-entendait l'éducation des enfants indiens mais aussi la formation de certains d'entre eux à devenir missionnaires (Jaenen 271).

Les Ursulines, qui ouvrirent un séminaire pour filles à Québec, accueillait des filles de colons et des « sauvages », internes ou externes. Toute fillette indienne admise au séminaire faisait l'objet d'un « dégraissage » et d'un épouillage. Marie écrivit :

*Quand on nous les donne, elles sont nues comme un ver, et il les faut laver depuis la tête jusqu'aux pieds à cause de la graisse dont leurs parents les oignent par tout le corps ; et quelque diligence qu'on fasse, et quoiqu'on les change souvent de linge et d'habits, on ne peut de longtemps les épuiser de la vermine causée par l'abondance de leur graisse. (in Oury 346)*

Une fois lavées et dégraissées, les sœurs donnaient aux fillettes du linge propre, qualifié de civilisé, en comparaison de leurs habits traditionnels. La francisation des Indiennes s'accomplissait surtout par l'instruction du catéchisme ainsi que par l'apprentissage des tâches domestiques. À part la danse et le régime alimentaire, tout était fait à la mode française (Oury 348-349)<sup>6</sup>.

Dans les colonies britanniques, on comptait parmi les institutions créées pour éduquer les Indiens, *Henrico College* aussi appelé *l'East Indian School* en Virginie, qui ouvrit ses portes en 1619, pour accueillir des Indiens. Mais ces deux institutions n'eurent qu'une courte existence due à des problèmes d'organisation et de financement.

L'université de Harvard fut le premier établissement supérieur. Créée en 1636, Harvard fut dans un premier temps une institution théologique « en lien avec la nature de la constitution politique de la colonie » (Quincy 3), un séminaire qui offrait des cours de religion, théologie, latin, grec et philosophie afin de former de futurs hommes d'Église qui travailleraient au sein des villes coloniales ou à la conversion des Indiens. Quelques années après l'ouverture de l'université, en 1650 une nouvelle charte fut rédigée. Elle déclarait que l'établissement avait désormais également pour objectif : « l'avancement de toute la littérature, les arts et les sciences et l'éducation des Anglais et des jeunes Indiens de ce pays dans la connaissance et la dévotion » (Quincy 46). En 1653, Harvard fit donc construire un bâtiment à cet effet, le *Harvard Indian College*.

---

<sup>6</sup> Pour de plus amples informations sur la vie de Marie de l'Incarnation, voir, par exemple : Dom G Oury. *Marie de l'Incarnation (1599 – 1672)*. Québec : Presses de l'Université Laval Sablé, 1973.  
ou Claire Gourdeau. *Les Délices de nos Cœurs : Marie de l'Incarnation et ses pensionnaires amérindiennes, 1639-1672*. Québec : Les éditions Septentrion, 1994.  
ou encore Marie-Françoise Pineau. *Marie de l'Incarnation: Marie Guyart, femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France*. Montréal : Les Editions Fides, 1999.

Peu d'étudiants indiens suivirent les cours à l'université de Harvard et après quinze ans, il n'y en avait plus aucun. Le *Harvard Indian College* fut détruit en 1693. Le nombre d'étudiants qui y firent leurs études n'est pas connu. Mais on en répertoria au moins cinq, dont un qui abandonna son cursus et trois qui moururent lors de leurs études (Szasz 127). Un seul, Caleb Cheeshahteumuck obtint son diplôme en 1665. Il pouvait lire, écrire et parler différentes langues comme l'anglais, le latin et le grec. Il ne reste malheureusement aucune trace des travaux de Caleb, juste une signature. Il mourut un peu plus tard de tuberculose. Les exemples comme celui de Caleb ne sont pas nombreux mais méritent d'être mentionnés pour montrer que certains Indiens, contrairement à ce que la plupart des gens pensaient, souhaitaient être éduqués. Ils soulignent également que les Indiens étaient tout à fait capables de suivre des cours de niveau universitaire.

Malgré les nombreuses tentatives de civilisation, les résultats furent une fois de plus peu concluants, ce qui explique que peu d'universités leur permirent de suivre une éducation dans leur institution. En 1693, le *College of William and Mary* ouvrit en Virginie, afin d'éduquer les Indiens et de les convertir à la foi chrétienne. Voici ce que la charte royale qu'il reçut, stipulait :

*Forasmuch as our well-beloved and faithful subjects, constituting the General Assembly of our Colony of Virginia, have had it in their minds, and have proposed to themselves, to the end that the Church of Virginia may be furnished with a seminary of ministers of the gospel, and that the youth may be piously educated in good letters and manners, and that the Christian faith may be propagated amongst the Western Indians, to the glory of Almighty God; to make, found and establish a certain place of universal study, or perpetual College of Divinity, Philosophy, Languages, and other good Arts and Sciences, consisting of one President, six Masters or Professors, and an hundred scholars more or less, according to the ability of the said college<sup>7</sup>.*

De 1700 à 1776, six à huit Indiens furent éduqués chaque année, puis l'université ouvrit ses portes aux enfants des colons pour réussir à se maintenir, pour enfin ne plus recevoir d'Indiens du tout (*College of William and Mary* 41).

En 1754, la *Moor's Indian Charity School* en Nouvelle-Angleterre, qui allait devenir plus tard l'université Dartmouth, fut créée par Eleazar Wheelock<sup>8</sup>. Ses idées en matière d'éducation basées sur les valeurs puritaines, étaient d'élever les Indiens selon le christianisme, leur enseigner l'agriculture afin qu'ils puissent gagner leur vie grâce à ce métier et ainsi échapper à leur sort de sauvage. Il pensait aussi qu'il était

---

<sup>7</sup> William and Mary College, Special Collections :

<http://swem.wm.edu/departments/special-collections/exhibits/exhibits/charter/charter/>

<sup>8</sup> Eleazar Wheelock écrivit un ouvrage relatant la création de cette école et développant ses idées sur l'éducation : *A Plain and Faithful Narrative of the Original Design, Rise, Progress and Present State of the Indian Charity School at Lebanon, in Connecticut*, publié en 1763.



nécessaire de former quelques Indiens au métier de pasteur et d'enseignant afin qu'ils aillent convertir et civiliser les autres membres de la tribu. Les filles indiennes et anglaises (l'établissement n'accueillait pas uniquement des sauvages), étaient instruites quelques heures par jour. Aucune différence n'était faite dans l'instruction des filles des colons ou des sauvages (Szasz 220-222). Toutes apprenaient à lire et à devenir de bonnes épouses selon les idées d'Eleazar Wheelock : « les filles devraient apprendre tout ce qui leur sera nécessaire à accomplir leur rôle de femme, en tant que ménagères, institutrices, tailleuses, etc., et de rester avec leurs enfants » (Wheelock 15). L'éducation des garçons, indiens et anglais, était beaucoup plus rigoureuse et s'effectuait sous la direction de Wheelock lui-même. Elle consistait à leur enseigner le catéchisme tôt le matin, les instruire dans les matières considérées comme classiques à l'époque, le latin et le grec, puis à nouveau du catéchisme en soirée (Szasz 223). Comme le grand dessein de Wheelock n'obtint pas les résultats escomptés, il dut abandonner ses espoirs de civiliser les Indiens. Avec l'aide d'un pasteur d'origine amérindienne du nom de Samson Occom<sup>9</sup>, Wheelock ouvrit l'université de Dartmouth en 1769 qui devint une institution pour former des pasteurs, des enseignants et qui proposait aussi d'éduquer les enfants des colons (Szasz 253).

L'éducation apportée aux Indiens était avant tout religieuse. Ils apprenaient à lire dans la Bible, ils en écrivaient des passages et ils la récitaient. Ainsi, en plus d'une éducation de base qui leur servait à lire, écrire et parler l'anglais, ils étaient sans cesse en contact avec les valeurs et les idées chrétiennes. Cependant, ces entreprises de conversion et de civilisation eurent très peu d'effet. John Eliot, Eleazar Wheelock, et toutes les personnes qui entreprirent de civiliser les autochtones se heurtèrent d'une part aux nombreux conflits opposant les Indiens aux colons (Weinberg 180), et d'autre part, à l'ampleur de la tâche. En effet, à l'origine, les entreprises de conversions n'étaient pas organisées ni même regroupées et il y avait beaucoup d'autochtones à évangéliser. Il s'agissait plutôt d'initiatives personnelles éparpillées çà et là dans les treize colonies et en Nouvelle-France, ce qui explique pourquoi leur impact fut minime.

---

<sup>9</sup> Né en 1723, Samson Occom, originaire de la tribu des Mohegans, reçut l'enseignement de missionnaires puis suivit des cours de théologie à l'école latine pendant quatre ans, avant d'être ordonné prêtre en 1759 (Szasz 194). Pour plus d'informations sur les travaux de Samson Occom, lire John A. Strong, « Quand un Indien christianise les siens : Samson Occom et l'imposition du modèle blanc au XVIII<sup>e</sup> siècle dans la région de New York » (*in* Rigal-Cellard 157-170)

Toutes ces tentatives de créer des établissements où les Indiens pouvaient être éduqués furent souvent soldées par des échecs, et en parallèle à ces institutions on revint à l'expérience des premières années : éduquer quelques enfants indiens en les plaçant dans des familles de colons (Szasz 54). Si peu d'informations subsistent aujourd'hui sur cette expérience, nous savons cependant que c'était un sujet très délicat à l'époque et que certaines lois furent votées, en Virginie notamment, afin d'interdire l'enlèvement d'enfants indiens par des familles anglaises<sup>10</sup>.

Ces différentes manières d'éduquer les enfants, formelles ou informelles, ces expériences d'hommes et de femmes, même infructueuses, sont importantes dans l'éducation des Indiens parce qu'elles sont à la base de tout leur système d'éducation aujourd'hui et parce qu'elles engendrèrent une multitude d'autres expériences, permettant ainsi une certaine continuité. Lorsque les gouvernements américain et canadien décidèrent de prendre le contrôle de l'éducation des Indiens en créant un système fédéral d'écoles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ils choisirent de garder les autres institutions déjà présentes, qui étaient chargées d'éduquer les Indiens, les écoles de jour et les pensionnats sur réserve. Étudier ces deux types d'institutions permet de saisir l'importance des premières tentatives de civilisation et d'éducation des Indiens depuis l'époque coloniale et dont les nombreuses caractéristiques se retrouvent au XIX<sup>e</sup> siècle.

## II. Des traités et de l'éducation

Comme annoncé dans le premier chapitre de cette partie, la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle coïncida avec l'établissement d'une véritable politique indienne aux États-Unis. Les hommes d'Église s'étaient occupés des populations autochtones en tentant de les convertir au christianisme. Cette orientation se poursuivit mais la conversion fut reléguée au second plan ; l'éducation devint la priorité des activités missionnaires. Si aucun cadre n'avait régi ces entreprises, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les États-Unis commencèrent, à signer des traités avec les différentes tribus indiennes. En 1789, la relation entre les Indiens et le nouveau gouvernement américain fut clairement définie. D'après la Constitution, les Indiens ne sont pas

---

<sup>10</sup> Pour de plus amples informations sur les lois régissant l'enlèvement des enfants indiens par des familles de colons, voir par exemple, Sadie Bell. *The Church, the State, and Education in Virginia*. Michigan University: The Science Press Print. Co., 1903.

sujets aux impôts (Article I, Section 2, Clause 3) ; le Congrès est autorisé à « réguler le commerce avec les nations étrangères, avec les différents États et avec les tribus indiennes » (Article I, Section 8, Clause 3). L'autorité fédérale du gouvernement sur les populations indiennes est aussi définie par la clause des traités (Article II, Section 2, Clause 2), qui mentionne les traités en général mais pas les traités indiens *per se*. D'ailleurs, la clause de suprématie rend les traités supérieurs à toutes les lois des États. Ces traités avaient en fait, la même valeur légale que des traités signés avec des nations étrangères (Wrone 88).

Le gouvernement américain eut donc recours aux traités<sup>11</sup> pour négocier avec les Indiens, leurs terres en particulier. En tout, entre 1775 et 1868, des centaines de traités furent signés entre le gouvernement américain et les tribus indiennes. La plupart concernait les droits aux terres et aux ressources<sup>12</sup>. Dans un grand nombre, on trouvait des provisions particulières pour l'éducation des enfants indiens. Voici à quoi ressemblait une provision typique, extraite du traité de 1826, avec les Potawatomis ; elle stipulait que le gouvernement devait « allouer, pour atteindre les objectifs d'éducation, la somme annuelle de deux mille dollars, pour une période à la discrétion du Congrès des États-Unis, somme, pouvant être augmentée par ordre du Président » (*in* Prucha 1984 : 140).

Au moment où les États-Unis mirent fin à la période des traités, le Canada commença le même procédé. Ces traités numérotés, beaucoup moins nombreux qu'aux États-Unis, au nombre de onze, furent signés entre 1871 et 1921 et attribuaient au gouvernement fédéral de vastes étendues de terres sur les Prairies, dans le nord canadien et dans le nord-ouest de l'Ontario pour la colonisation blanche et l'implantation d'industries. Concernant une région spécifique du pays, ils se divisent en deux catégories : sept, dits de colonisation et quatre, dits de développement des ressources du Nord (Le Puloch 75).

Les traités 1 à 5 prévoyaient, en retour de l'abandon des droits territoriaux, des terres sur des réserves, de l'argent, une assistance agricole et des prévisions pour l'éducation et des écoles (Le Puloch 78).

Penchons-nous à présent sur les différents types d'établissements qui prodiguaient un enseignement aux Indiens : les écoles de jour et les pensionnats sur réserve.

---

<sup>11</sup> En 1871, le Congrès supprima le pouvoir présidentiel d'établir des traités (Spirling 87).

<sup>12</sup> D'après le *Intercourse Act* de 1790, seul le gouvernement américain pouvait acheter des terres (et signer des traités) avec les Indiens. Il n'y avait donc aucun autre concurrent avec qui négocier.

### III. Des institutions réservées à l'éducation

#### 1. Les écoles de jour

À l'origine, les écoles de jour étaient tenues par des missionnaires appartenant à des confessions religieuses. Elles ont pour ainsi dire toujours existé même si le nom *day school* n'apparut que dans les années 1870<sup>13</sup>, et que leur implantation officielle eut lieu avec l'établissement des réserves au XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis. Les écoles de jour, comme leur nom l'indique, scolarisaient des enfants indiens uniquement la journée ; ils retournaient chez eux le soir. Elles s'apparentaient à des écoles normales, à l'exception de leur situation géographique et de leur objectif.

L'éducation dans les écoles de jour était très similaire dans les deux pays, puisque quelques confessions religieuses en avaient la tâche. Ainsi, une grande partie de l'instruction consistait à apprendre à lire, à écrire et à parler anglais, à compter et à apprendre les dogmes de la religion. Par ailleurs, dans la continuité des écoles missionnaires de l'époque coloniale, les enseignants accordaient une importance toute particulière à l'apprentissage de travaux manuels pour préparer les filles à leur vie de femme et de mère au foyer et les hommes à celle de fermier, d'agriculteur ou de travailleur manuel. Voici par exemple, le cas d'une école de jour dans la réserve Winnebago, qui en plus d'enseigner les matières générales (lecture, écriture, arithmétique...) à hauteur de cinq heures par jour, faisaient exécuter aux enfants des travaux manuels : « les sœurs consacraient une partie de la journée à enseigner aux filles certains domaines appartenant aux soins du ménage (couture, tricot,...) tandis que les garçons suivaient des cours d'agriculture » (ARCIA 1854 : 61)

#### 2. Les pensionnats sur réserve

Les problèmes majeurs des écoles de jour, tels que l'absentéisme, la proximité des familles, les tâches à accomplir dans la tribu, la résistance des

---

<sup>13</sup> Il semblerait d'après les archives américaines du Bureau des Affaires Indiennes, que la différence entre école de jour et pensionnat sur réserve ne soit apparue qu'en 1876. En effet avant ces années-là, les rapports rédigés par les inspecteurs, dans lesquels on trouvait toutes sortes de renseignements sur la situation des Indiens, mentionnent uniquement le nombre d'écoles sans faire la différence entre les deux. Un seul terme est utilisé jusqu'en 1876 où les statistiques deviennent plus pointues et où le nombre d'écoles de jour et de pensionnats sur réserves est précisé.

Indiens..., permirent aux réformistes, après quelques années uniquement, de créer des pensionnats sur réserve<sup>14</sup>, dans lesquels les enfants étaient internes du lundi au vendredi, et rentraient chez eux le week-end, voire seulement pour les périodes de vacances scolaires. Afin de résoudre le problème de la proximité des familles et de l'influence tribale néfaste, les pensionnats sur réserve avaient instauré une règle stipulant que, non seulement les enfants n'avaient pas le droit de sortir de l'école en dehors des moments prévus, mais aussi que toute visite de l'extérieur (famille, amis...) était également proscrite.

Le concept des pensionnats n'était pas une nouveauté en soi. Ils étaient chose commune dans les pays européens à l'époque coloniale et furent importés par les colons pour les appliquer aux Indiens. Ainsi, nous pouvons noter que le tout premier pensionnat indien en Amérique fut créé en 1568 à La Havane, colonie espagnole (Cuba aujourd'hui), par des prêtres espagnols jésuites, qui souhaitaient éduquer les Indiens de Floride (Thompson 95).

La première utilisation de l'expression *manual labor schools* pour évoquer les pensionnats sur réserve, apparut dans le rapport du Commissaire aux Affaires Indiennes de 1873, qui affirmait que le succès d'une assimilation et d'une bonne éducation résidait dans l'établissement de pensionnats, puisque « la barbarie ne peut être guérie que par l'éducation » (ARCIA 1873 : 8). Le nouveau concept derrière cette appellation était la mise en place de règles, d'horaires déterminés, dont les Indiens étaient dépourvus : « L'Indien n'a aucune habitude ou horaire régulier. Il mange et dort quand et où il le veut ou le peut, et on ne peut compter sur une présence à l'école qui repose sur des traditions des parents ou des enfants » (ARCIA 1873 : 9). Comme nous l'indiquions auparavant, l'autre raison majeure de la mise en place de ces pensionnats était d'éviter l'influence de la tribu qui empêchait les enfants de retenir ce qu'ils avaient vu ou appris en classe. Les enfants ne pouvaient pas apprendre l'anglais correctement dans la mesure où ils passaient trop de temps dans leur maison, en parlant leur langue naturelle. Le pensionnat, au contraire, permettait d'entourer les enfants, de les instruire et de les entourer de la langue anglaise :

*It's also impossible to teach Indian children the English language when they spend twenty hours out of twenty-four in the wigwam using only their native tongue. The boarding school on the contrary takes the youth under constant care, has him always at hand, and surrounds*

---

<sup>14</sup> Nous avons noté que l'idée de séparer les enfants des parents pour éviter les influences néfastes de la culture indienne se retrouve assez tôt dans les rapports du Commissaire des Affaires Indiennes, dès l'année 1854.

*him by English speaking community and above all, gives him instruction in the first lessons of civilization, which can be found only in a well-ordered home. (ARCIA 1873 : 9)*

Tout comme dans les écoles de jour, il y avait une partie académique et manuelle, mais au sein d'une institution plus organisée et structurée, avec des horaires fixes.

Toutefois, à la fin des années 1870, les responsables de la politique indienne se rendirent compte que les écoles mises en place n'obtenaient pas les résultats escomptés et que les Indiens restaient non civilisés (Coleman 30). Parmi les problèmes majeurs rencontrés se trouvait l'absentéisme des enfants et le refus des parents de les y envoyer. Ils décidèrent donc de prendre le contrôle de l'éducation indienne.

### 3. La situation au Canada

Les deux mêmes types d'institutions existaient aussi à cette époque au Canada et étaient également gérés par les Églises. Ces institutions, appelées écoles de jour et écoles industrielles (*industrial schools*), étaient avant tout gérées par les missionnaires et avaient le but identique d'éduquer et de civiliser les Indiens. Les rapports du Canada mettent eux aussi en évidence les avantages de posséder un système de pensionnats sur réserve :

*The boarding school dissociates the Indian child from the deleterious home influences to which he would be otherwise subjected. It reclaims him from the uncivilized state in which he has been brought up. It brings him into contact from day to day with all that tends to effect a change in his views and habits of life. (ARDIA 1889 : xi)*

À la fin des années 1870, le gouvernement canadien fut tenté par l'idée américaine de contrôler l'éducation des Indiens. Cependant, avant d'établir un système similaire, les Canadiens voulaient être sûrs que le système était valable et qu'il répondrait à ses attentes en matière d'éducation et de civilisation. En plus d'implanter un nouveau système, il fallait s'assurer qu'il respecterait et surtout, continuerait le travail déjà effectué par les missionnaires. Il semblerait en fait, que le Canada se soit inspiré de ce que son voisin avait mis en place pour en faire de même.

L'hypothèse que nous avons émise quant à l'influence des États-Unis sur le Canada s'est confirmée lorsque nous avons découvert l'existence du rapport Davin, publié fin 1879, qui établit un lien entre le système américain et canadien. Ce rapport n'est jamais mentionné dans les livres sur les pensionnats ou alors à de très rares occasions et mérite que l'on s'y attarde. Ainsi, en 1879, Nicholas Flood Davin, fut

envoyé aux États-Unis pour enquêter sur « le bien-fondé d'établir des institutions similaires<sup>15</sup> dans les territoires du Nord-Ouest<sup>16</sup> » (Davin 1).

Il s'agissait d'instaurer un système similaire à celui des États-Unis où gouvernement et Églises travaillaient ensemble à l'éducation des Indiens et d'étendre ce système à la plus grande partie du territoire du Canada et non dans une région limitée. Ce qui apporte la preuve que le gouvernement canadien s'inspira du système américain pour développer son propre système. Nicolas Davin fit son rapport au Ministre de l'intérieur, qui l'avait envoyé à Washington. Sur place, il fut reçu par Carl Schurtz, Ministre de l'Intérieur et E. A. Hayt, Commissaire aux Affaires Indiennes, qui firent tout pour que sa visite réponde à ses attentes et soit menée à bien : « [ils] ont mis en œuvre tous les moyens pour que je me familiarise avec l'établissement, le coût et la valeur pratique des pensionnats au sein des populations des États-Unis » (Davin 2).

L'objectif sous-jacent de cette enquête était avant tout, de voir si un système géré par le gouvernement et les groupes religieux fonctionnait. On y voit la volonté du gouvernement canadien de prendre en charge l'éducation des Indiens, et ce depuis l'*Act of Union* de 1867, date à laquelle le Canada devint un pays indépendant et prit le contrôle des Affaires Indiennes.

Le fait que l'enquête de Nicolas Davin n'ait été effectuée que pour établir des pensionnats dans les territoires du Nord-Ouest suggère que le Canada avait déjà des pensionnats dans les autres provinces. La confirmation de ce constat se trouve dans les rapports officiels du Commissaire aux Affaires Indiennes. Ainsi, nous avons noté qu'en 1879, il existait déjà trois pensionnats, situés dans la province de l'Ontario, là où la majeure partie de la population canadienne se trouvait, Mohawk, Mount Elgin et Shingwauk, créés respectivement en 1831, 1848 et en 1873. Ce qui intéressait avant tout le gouvernement canadien était l'organisation jointe de l'état et des groupes religieux, telle qu'elle fonctionnait aux États-Unis depuis 1869 sous la politique de Paix du Président Grant.

Son rapport, qui est en fait assez court (dix-sept pages), pourrait se diviser en quatre parties. La première dans laquelle il explique brièvement son objectif et son accueil aux États-Unis par les responsables des Affaires Indiennes, la deuxième qui fait l'éloge du système d'éducation parmi les tribus des cinq nations civilisées, la

---

<sup>15</sup> Par institutions similaires Davin évoquait aussi la possibilité d'utiliser la même gestion, partagée entre le gouvernement et les Églises.

<sup>16</sup> Ainsi en 1879, lorsque Nicolas Davin fut envoyé aux États-Unis, les territoires du Nord-Ouest représentaient, contrairement à aujourd'hui, la quasi-totalité du territoire canadien à l'ouest.

troisième qui explique comment fonctionnait le système américain avec les différents types de contrôle et enfin la quatrième qui se compose de recommandations – dix au total – que Nicolas Davin fit pour établir un tel système au Canada. Ses recommandations concernaient surtout ses conseils sur les endroits où pouvaient s'établir ces pensionnats à vocation manuelle. Il conclut en déclarant que le système américain de pensionnats était un système efficace qui obtenait des résultats positifs : « Les résultats positifs des écoles hors réserve sont frappants en ce qui concerne les cinq nations civilisées [...] qui font toutes, des progrès évidents en agriculture et en éducation » (Davin 5). Lorsque Nicolas Davin revint avec des résultats probants, les quelques institutions qui avaient été construites avant les années 1870 changèrent leur système pour adopter les dispositions du système américain et passèrent sous le contrôle du gouvernement et des Églises.

Par conséquent, dans les années 1870, les deux pays gèrent le système d'éducation des Indiens de la même manière : une collaboration entre gouvernements et Églises dans des écoles de jour et des pensionnats tous deux situés sur réserve. Notons également, qu'en plus de ces écoles, il existait un autre type d'institution dans laquelle les Indiens pouvaient être éduqués : les orphelinats.

#### 4. Les orphelinats

Ce quatrième type d'école n'est jamais mentionné dans les livres sur l'éducation des Indiens. Marylin Irvin Holt étudia ces orphelinats dans le livre *Indian Orphanage* (2001). Elle livre d'emblée une constatation qui semble ridicule à première vue, mais qui fut souvent omise lorsque l'on parle de l'éducation des Indiens : il existait et existe aujourd'hui des orphelins indiens. La définition du terme orphelin signifiait pour les Européens, tout enfant mineur n'ayant plus la mère ou le père vivant. Par extension et au fil des années, la définition s'étendit à tout enfant mineur ayant au moins un parent vivant ou ayant des parents démunis (Holt 21). La raison pour laquelle ce type d'institution est peu mentionné vient du fait que les orphelinats apparurent assez tard dans l'histoire américaine. Par ailleurs, le développement des orphelinats indiens était assez rare puisque la population autochtone depuis la colonisation de l'Amérique n'avait cessé de diminuer. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la population indienne qui, d'après les études historiques, comptait



entre trois et cinq millions à la découverte de l'Amérique, était inférieure à 300 000 indiens (ARCIA 1871 : 5).

Marylin Irvin Holt explique que le premier orphelinat n'apparut en Amérique qu'en 1740 à Savannah en Géorgie. Jusque dans les années 1830, de telles institutions furent rares. Leur nombre commença à croître dans les années 1840 et 1850, une croissance plus ou moins proportionnelle à celle de la population américaine. En effet, les enfants se trouvaient être les victimes de l'industrialisation, de l'immigration, de l'urbanisation et de l'expansion vers l'ouest. Cette rareté avant les années 1850 s'explique aussi, nous dit-elle, par le fait que l'adoption n'était pas une pratique connue, voire légale en Amérique. Les Églises ou les œuvres caritatives s'occupaient très souvent des enfants orphelins.

Les orphelinats se développèrent donc dans les années 1860 et furent même préférés par le gouvernement aux prisons pour mineurs ou aux hospices, dans lesquels, très souvent, l'atmosphère n'était pas propice au bon développement de l'enfant<sup>17</sup>. Ces institutions devinrent donc des lieux capables de « proposer les compétences éducatives de base que sont la lecture et l'écriture » (Holt 42). Les orphelinats pour Indiens commencèrent à s'établir dans les réserves vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et avaient pour particularité de ne s'occuper que d'une tribu spécifique. Les orphelinats étaient des institutions murées, isolées dans lesquelles la culture américaine dominante avait du mal à pénétrer et ainsi casser et remplacer les traditions indiennes. Les liens avec l'identité tribale, que le gouvernement souhaitait voir disparaître, n'étaient pas coupés (Holt 46).

Tout comme les écoles dans les réserves, les orphelinats mettaient l'accent sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la parole et portaient une attention toute particulière à l'apprentissage des travaux manuels. L'auteur Marilyn Irvin Holt prend ensuite des exemples concrets pour l'évoquer. Elle explique que, dans le cas de ces institutions, aucune différence n'était faite dans les programmes avec les orphelinats américains. Il n'y avait pas de programme spécifique pour les Indiens mais plutôt un programme qui suivait les directives nationales. Le cœur de cet enseignement se trouvait justement dans la création et la construction d'une identité

---

<sup>17</sup> Il y eut également beaucoup d'adoptions d'enfants indiens par des familles blanches au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Dans les années 1960 et 1970, le *Indian Adoption Project* permit de placer des milliers d'enfants indiens dans des familles blanches aux États-Unis. Cette pratique fut abandonnée récemment avec le passage du *Indian Child Welfare Act* en 1978. Pour de plus amples informations sur ce sujet, lire : Claire Palmiste. *L'Adoption d'enfants autochtones par des familles blanches aux USA : un cas de génocide culturel*. Paris : Publibook, 2012.

nationale. Ce principe suivait l'idée du Révérend Samuel Knox qui déclarait : « un système national d'éducation commune serait une influence harmonisante pour la nation » (*in* Holt 50). À l'époque d'une immigration de masse aux États-Unis, il devenait évident que l'identité nationale ne pourrait pas se développer sous le poids d'une diversité culturelle. Une autre différence majeure avec les écoles indiennes de l'époque résidait dans la gestion de ces orphelinats qui étaient gérés comme des institutions à part.

Le même type d'institutions existait au Canada mais leur nombre n'est pas connu précisément. Cependant, contrairement aux États-Unis, les rapports du Département des Affaires Indiennes mentionnent certains orphelinats, tel que celui de McDougall, situé à Morley dans la province de l'Alberta (ARDIA 1899 : 332), établi en 1875 par la famille McDougall dont le chef de famille George était révérend de l'Église méthodiste.

Mais pourquoi, alors que les deux pays avaient des institutions destinées à l'éducation des Indiens, décidèrent-ils de créer un troisième<sup>18</sup> type d'institution, des pensionnats hors réserve ? Certes, les écoles de jour et les pensionnats sur réserve n'obtenaient pas les effets escomptés, mais ils répondaient aux objectifs des deux gouvernements malgré les problèmes majeurs d'absentéisme et de proximité des familles indiennes. À la fin des années 1870, les expériences d'un homme, Pratt, permirent la création d'un nouveau type d'institution : les pensionnats hors réserve, qui répondraient beaucoup mieux aux attentes et aux objectifs des deux pays en matière d'éducation des Indiens.

---

<sup>18</sup> Nous avons mentionné les orphelinats mais nous ne les incluons pas dans les institutions majeures qui prodiguaient une éducation aux Indiens.



## Chapitre 4 : Les pensionnats fédéraux hors réserve aux États-Unis et au Canada

**L**es pensionnats canadiens et américains créés à la fin des années 1870 étaient en fait ce que l'on pourrait appeler des versions améliorées des écoles de jour et des pensionnats sur réserve précédemment évoqués. Toutefois, les deux gouvernements n'avaient pas eu l'intention de créer un système fédéral de pensionnats, géré par les Départements des Affaires Indiennes respectifs. Le réseau d'écoles de jour et de pensionnats sur réserve suffisait à promouvoir et à civiliser les Indiens. Le passage d'un réseau national d'écoles sur réserve à un réseau national d'écoles fédérales se fit de manière progressive et en partie grâce à l'expérience et aux résultats d'un homme : Richard Henry Pratt.

### I. Pratt et Carlisle

Richard Henry Pratt (1840 – 1924) était un général de l'armée américaine, souvent en contact avec des Indiens lors de sa carrière militaire. Dans son livre intitulé *Battlefield and Classroom : Four Decades with the American Indian, 1867 – 1904*, il explique comment il passa de général de l'armée américaine à proviseur de l'institut Carlisle en Pennsylvanie et comment il devint le créateur des pensionnats fédéraux.



Figure 2 : Capitaine Richard Henry Pratt en janvier 1886  
(Archives Nationales du Kansas)

Il passa huit ans dans le territoire indien, à la tête d'un régiment. Son armée, censée aider les Indiens dans les réserves, fut confrontée à de sérieuses difficultés. Tous (Cheyennes, Kiowas, Comanches, Arapahos et Caddos) se rebellaient car les provisions que le Bureau des Affaires Indiennes et le gouvernement leur avaient promises, manquaient. Devant l'incapacité de l'armée à les maintenir dans les réserves, le gouvernement américain décida d'emprisonner ces rebelles – soixante-douze au total – à Sainte Augustine en Floride, où ils seraient retenus prisonniers en échange d'un bon comportement de la part de leurs proches restés dans les réserves. Peu de temps après leur arrivée dans le vieux fort, « on leur enleva leurs fers. Il semblait préférable aussi de les débarrasser de cet aspect curieux en leur coupant les cheveux et les vêtir en leur donnant les habits de l'homme blanc » (Pratt 118).

L'idée principale de Pratt était de mettre en place un régime militaire qui permettrait de contrôler la vie des prisonniers et les forcerait à obéir et à se conformer aux règles. Ce système strict fonctionna parfaitement et Pratt réussit à éduquer les prisonniers indiens. On leur enseignait l'anglais ainsi que les travaux manuels pour les initier à des métiers pratiqués aussi par les Blancs. Pratt résuma même son idée en disant que l'objectif était de « tuer l'Indien mais de sauver l'homme ». Il savait en effet, que leur nombre ne cessait de diminuer aux États-Unis et que leur seule chance d'en réchapper et de survivre, était de devenir civilisé.

À l'issue des trois ans, des visiteurs, intéressés par l'expérience de Pratt acceptèrent de subventionner une formation de trois ans pour les Indiens intéressés. Pratt savait déjà qu'il devait leur trouver une école qui leur donnerait une formation manuelle et industrielle selon les souhaits du gouvernement : « comme toute la population indienne, par édit du gouvernement, dut adopter l'agriculture comme moyen de vivre, j'ai cherché à les faire entrer dans les universités d'États proposant une formation agricole » (Pratt 190). Si les intentions de Pratt étaient nobles, les réponses furent négatives. On ne voulait pas inscrire des Indiens, et qui plus est de mauvais Indiens dans de telles écoles. Pratt entendit parler de *Hampton Normal and Agricultural Institute* en Virginie, une école pour les Noirs, dirigée par le général Samuel Chapman Armstrong (qui s'était battu aux cotés des états fédérés lors de la guerre de Sécession), dont l'objectif était de les former, puis de les renvoyer dans leurs communautés pour y devenir des leaders ou des professionnels. L'idée maîtresse de l'Institut Hampton mise en avant par Armstrong, était de « former la main, la tête et le cœur » (Molin 87), ce qui convenait tout à fait à Pratt. Armstrong accepta donc d'accueillir les Indiens dans son établissement, d'autant plus que leur

éducation serait financée. Ainsi, dix-sept d'entre eux furent inscrits à Hampton pour y suivre une formation manuelle et continuer leur éducation académique (Pratt 190).

Néanmoins, quelques mois après l'arrivée de Pratt et de ses prisonniers à Hampton, des divergences apparurent entre les deux hommes sur la façon de mener à bien cette expérience éducative. Pratt était absolument opposé au fait que les Indiens et les Noirs soient éduqués ensemble et dans des écoles classées comme raciales (Reynher et Eder 115). Il ne voulait pas non plus être le second d'Armstrong, directeur de Hampton. C'est ainsi qu'il eut l'idée de créer une institution uniquement pour les Indiens. Selon lui, ils devaient cohabiter avec la population blanche afin d'avancer vers la civilisation : « les Indiens ont besoin d'avoir des occasions de participer à la vie citoyenne [...] et ils deviendront tout aussi simplement des citoyens utiles » (Pratt 215). Pratt évoqua lui-même sa position en déclarant que « le contact entre les peuples est la meilleure de toutes les éducations ». Il développa son idée en expliquant :

*I argued that it [is] the best method possible for removing prejudice between the race. The relations between peoples inevitably become amicable and established in proportion to the knowledge and value of each to the other. If as individuals the people of one race can be made to add material to help to the other, they become proportionately acceptable. Creating opportunities for this is a reasonable duty of government. The Indians, by being held on reservations remote from contact with the white race, have been under almost insurmountable disadvantage. I count it among the very greatest of all wrongs we have committed against the Indians that we have so imperiously excluded them from all possibility of demonstrating their possibilities to labor and learn. (Pratt 195)*

Pour ce faire, il se rendit directement à Washington afin de demander à ce que trois cents Indiens lui soient confiés pour qu'il puisse les éduquer et mener à bien son projet civilisateur. Il avait d'ailleurs pensé à tout, même au lieu géographique et, en tant qu'ancien militaire, il proposa une ancienne caserne militaire située en Pennsylvanie (Pratt 216). Grâce à son expérience en Floride et à ce dont il avait été témoin à Hampton, Pratt, qui était à même de diriger une école pour Indiens, ouvrit le pensionnat de Carlisle<sup>1</sup> en 1879.

Notons la divergence qui existait entre les idées de Pratt et ce qu'il mit en pratique. Il voulait en effet, que les Indiens vivent parmi la population blanche mais en créant Carlisle, un pensionnat destiné uniquement aux Indiens, il renonçait à ses convictions en reproduisant ce qu'il reprochait à Armstrong et Hampton, c'est-à-dire un établissement racial où seuls des Indiens seraient éduqués.

---

<sup>1</sup> Linda Witmer a publié un essai photographique sur le pensionnat de Carlisle, intitulé *The Indian School : Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918*. (Carlisle, PA : Cumberland County Historical Society, 2000), qui retrace l'histoire de l'institution lorsque Pratt était principal.



Figure 3 : L'Institut Carlisle et ses élèves en 1892  
(Archives Nationales du Kansas)

Même si deux types d'écoles existaient déjà, seuls les pensionnats situés hors des réserves pouvaient, selon le gouvernement américain, réussir à éduquer les Indiens. En effet, si nous prenons l'exemple des écoles de jour et des pensionnats sur réserve, l'assiduité et la présence à l'école représentaient un des problèmes majeurs de ces deux systèmes et variaient selon les mois de l'année, suivant les travaux des champs, ou encore la saison de la chasse et de la pêche... Ainsi, les missionnaires, les enseignants et les réformistes se rendirent vite compte que l'éducation américaine blanche était inutile puisque l'éducation suivie par les enfants indiens était trop proche de la culture et des familles indiennes. Tout ce que les enfants apprenaient à l'école était vite oublié lorsque ceux-ci retournaient chez eux à la fin de la journée ou de la semaine (Adams 157-159).

Quelques années après la création de l'Institut Carlisle en Pennsylvanie, le gouvernement américain décida de prendre en charge un système national de pensionnats hors réserve. Les établissements hors réserve tels qu'ils étaient envisagés, seraient administrés par le gouvernement américain seul. Les nombreux groupes religieux qui avaient accompli la tâche d'éduquer et de civiliser les enfants indiens dans les écoles de jour ou dans les pensionnats sur réserve n'auraient plus leur place dans le nouveau système, ce qui ne signifiait pas que la religion ne ferait pas partie du programme scolaire.

Au Canada, il existait en fait déjà trois pensionnats créés avant Carlisle : le Mohawk Institute créé en 1831, Mount Elgin, en 1848 et Shingwauk en 1873, tous

situés dans la province de l'Ontario et tous sous la tutelle des Églises. Au début des années 1880, tout comme aux États-Unis, le Canada établit des pensionnats hors réserve, qui étaient gérés en collaboration avec les Églises.



Figure 4 : L'Institut Mohawk en Ontario  
(Archives Nationales du Canada)

À partir des années 1870 donc, se développa un réseau de pensionnats aux États-Unis et au Canada. Bien qu'il semble avoir été le fruit d'une mûre réflexion, ce système représenta tout de même une des périodes les plus sombres dans l'histoire indienne des deux pays. L'éducation, qui était censée aider les Indiens et les assimiler, fut « un outil pour l'extinction ». Ce terme utilisé par David Adams Wallace dans son livre intitulé *Education for Extinction : American Indians and the Boarding School Experience* (1995), résume bien la période des pensionnats. L'éducation forcée des enfants indiens du Canada et des États-Unis fut utilisée pour éradiquer la culture indienne afin de la remplacer par la culture des Américains ou des Canadiens, d'où l'utilisation du terme « extinction ».

## II. Le système des pensionnats

Le système des pensionnats indiens aux États-Unis débuta par la création de Carlisle en 1879. La philosophie de Carlisle concernant leur éducation plut au gouvernement américain qui décida d'implanter ce système à un niveau national. Le Canada fit de même un ou deux ans plus tard, mais pourtant aucun document ne prouve ou n'atteste, tel que le rapport de Davin, que le système canadien se soit inspiré une fois de plus du système américain. Nous nous sommes donc posé la



question suivante : pourquoi les États-Unis et le Canada eurent-ils un système similaire pour éduquer les Indiens ? Il est évident, que la proximité géographique et la présence de tribus indiennes sur les deux territoires contribuèrent à la création d'une politique semblable envers les Indiens. Une autre raison semble être, n'allons pas jusqu'à dire une coïncidence, que les pensionnats furent tout simplement l'évolution logique d'une éducation coloniale et missionnaire, présente dans les deux pays.

Ce système combinait des idées différentes dans le but d'être le plus efficace possible et ainsi de satisfaire les demandes des gouvernements. Il pourrait se résumer dans les points suivants, toutefois nous ne ferons ici qu'une courte mention de la façon dont les systèmes fonctionnaient, puisqu'ils feront l'objet d'une comparaison plus détaillée dans la deuxième partie de cette thèse. Nous avons choisi, avant d'aborder les pensionnats hors réserve en détails, de résumer les caractéristiques communes aux deux systèmes.

### 1. La situation géographique

La première de ces caractéristiques est que, les pensionnats devaient obligatoirement se situer en dehors des réserves, celles-ci étant considérées comme berceaux des cultures indiennes traditionnelles. Ainsi les enfants ne subissaient pas l'influence de leurs parents et de leur famille :

*The difficulty of the course lies in sending children to Industrial and Boarding schools. The chief advantage of such schools is the removal of the children from home influences and consequently the more speedy and thorough inculcation of the habits, customs and modes of thoughts of the white man, but to have all that exists in common between them destroyed. (ARDIA 1897 : xxvi)*

### 2. La détribalisation

La deuxième caractéristique était la détribalisation. Éduquer les enfants indiens n'était pas suffisant. Il fallait les débarrasser de leur identité indienne. Ce procédé devait, sur le long terme, les transformer en Blancs. Les éducateurs supposaient que cette transformation allait s'inscrire dans la durée et afin d'amorcer cette détribalisation et assurer la réussite de l'assimilation, ils s'attaquèrent dans un premier temps aux éléments qui pouvaient être changés facilement et rapidement, à

savoir l'apparence physique. Par conséquence, les enfants indiens qui devaient aller dans ces pensionnats subissaient un changement physique le jour de leur arrivée. Tout d'abord on les lavait, ensuite on leur coupait les cheveux. Il y avait deux raisons principales pour lesquelles les cheveux étaient coupés. La première est que, chez les Indiens, les cheveux revêtaient une grande importance et représentaient leur côté sauvage et une grande partie de leur identité indienne que les gouvernements cherchaient à tout prix à détruire. La deuxième raison était une question d'hygiène car les enfants indiens avec leurs cheveux longs, avaient des poux et la meilleure façon de traiter ce problème était de leur couper les cheveux (Adams 101). Puis, on leur donnait des vêtements civilisés et enfin on leur attribuait un nouveau nom. L'illustration suivante est caractéristique de la période des pensionnats. On y voit en effet un enfant indien avant son arrivée en costume traditionnel et quelques années plus tard, complètement transformé, portant des habits dits civilisés. Ce type de photographies devint vite la preuve du bien-fondé de ces systèmes d'éducation.

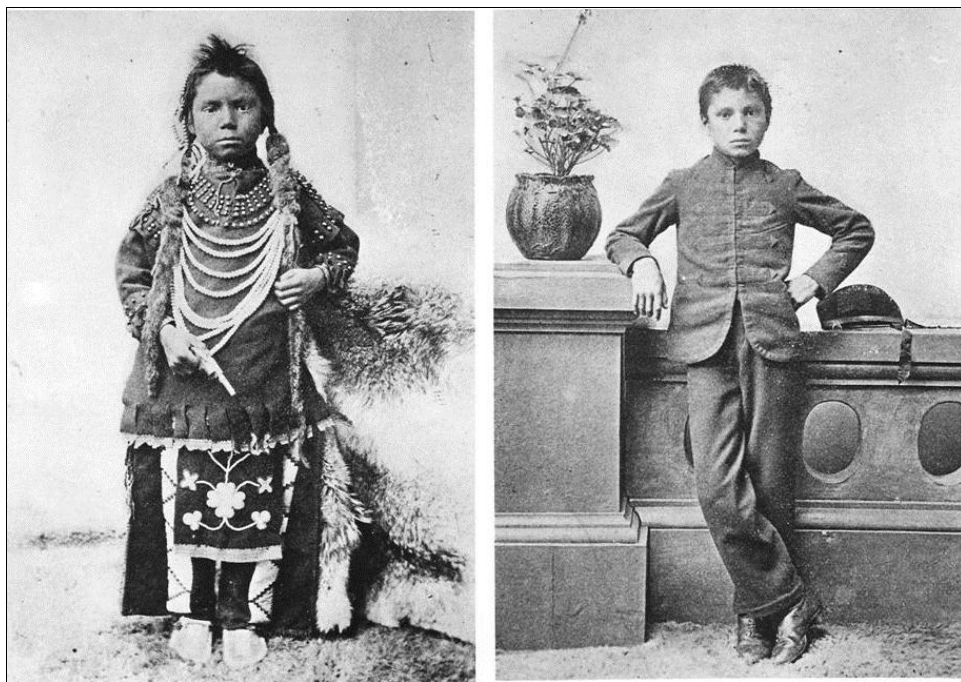


Figure 5 : Thomas Moore, un jeune Cree du Canada à son arrivée au pensionnat de Régina, au Saskatchewan, et trois ans plus tard (Archives Nationales du Canada, Ottawa)

Il existe un grand nombre de ces photos prises avant et après la transformation des Indiens. Illustrations de la transformation physique des sauvages en civilisés, elles apportent aussi la preuve que civiliser les Indiens était possible. En effet, nous les voyons d'abord dans leurs habits traditionnels les cheveux longs,

portant des bijoux, une arme et des plumes et ensuite vêtus d'un uniforme. Sur la photo de droite, Thomas Moore est accoudé à un bureau, symbolisant l'école et l'éducation reçue, montrant que l'assimilation et la civilisation étaient un succès. Elles deviendront rapidement des éléments de propagande afin de convaincre les réformateurs et le public américain et canadien du bien-fondé de l'éducation des peuples autochtones. En fait, cette détribalisation physique était perçue comme l'outil par lequel les enfants indiens commenceraient à devenir civilisés et donc assimilés.

### 3. Une journée réglée

Un régime quasi-militaire devait être instauré pour régler la vie des enfants, leur donner des horaires précis pour combattre l'oisiveté, caractéristique des Indiens d'après les sociétés dominantes. À l'intérieur de ce cadre, la journée était divisée en deux, puisque les deux systèmes insistaient sur la formation manuelle et académique des Indiens. Les matinées étaient consacrées à l'instruction des matières générales, grâce à laquelle les enfants apprenaient l'anglais (lecture et écriture) et la culture de la société dominante à travers l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la littérature. Les après-midi étaient consacrées à une instruction manuelle, qui leur enseignait certaines compétences. Les garçons par exemple, apprenaient à devenir fermiers, tailleurs, charpentiers, cordonniers... Les filles, quant à elles, étaient formées pour devenir de bonnes épouses et de bonnes mères et apprenaient à cuisiner, laver, repasser, coudre, etc...

Aujourd'hui bien sûr, le regard que nous portons sur un tel système peut être critique et peut nous sembler injuste, mais les pensionnats de l'époque, qu'ils soient destinés à la population blanche ou indienne, étaient en fait des répliques des pensionnats qui existaient depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, en Europe. De la même manière, il était aussi tout à fait courant en France par exemple, d'initier les filles à leur futur rôle d'épouse et de mère, alors que les hommes étaient formés à un métier qui permettait de subvenir aux besoins de leur famille<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pour de plus amples informations sur l'éducation en France, voir également :  
Nathalie Duval. *Enseignement et éducation en France*. Paris : A. Colin, 2011  
Françoise Mayeur. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France - Tome III : De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*. Paris : Perrin, 2004.  
Françoise Mayeur. *L'éducation des filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Hachette, 1979.

#### 4. La langue anglaise

Enfin, l'apprentissage de l'anglais avait une place des plus importantes au sein des systèmes. Depuis l'époque coloniale, les missionnaires avaient essayé en vain de convertir les Indiens et de leur apprendre la langue du pays. Tout comme à l'époque, les gens étaient persuadés que l'apprentissage de la langue française ou anglaise allait logiquement entraîner un transfert de valeurs morales et sociales, qui amèneraient progressivement les Indiens vers l'assimilation. Ainsi, la politique des pensionnats était que les enfants ne devaient utiliser que l'anglais pour communiquer. Cela sous-entendait l'obligation d'apprendre à lire, écrire et parler la langue anglaise, mais également l'interdiction de parler leur langue indienne. Évidemment, comme les enfants indiens dans les pensionnats venaient de tribus différentes, où les langues parlées n'étaient pas les mêmes, voire d'une famille linguistique différente, les élèves étaient plus ou moins obligés de parler anglais.

Le principe même de la langue unique utilisée comme base du système d'instruction n'était pas nouveau ni même innovant. En fait, l'origine de ce principe remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle en France, et plus particulièrement à la période de transition entre la fin de la Révolution Française et l'établissement d'une république. En effet, à l'époque, il était question de remplacer les patois, dialectes, langues locales parlés par la population française, par l'utilisation exclusive de la langue française jusqu'ici réservée à l'élite et à l'administration (De Certeau 10). L'abbé Henri Grégoire (1750 – 1831) fut le grand défenseur et acteur politique de ce passage des patois à la langue française, de ce besoin d'universaliser la langue française. En 1794, il présenta à la Convention son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, appelé Rapport Grégoire. L'idée maîtresse de l'abbé Grégoire était de remplacer les patois par la langue française, qu'elle devienne langue nationale, grâce à laquelle les habitants de France pourraient avoir accès aux idées et à la connaissance des Lumières. Voici ce qu'il écrivait dans son rapport :

*Tous les membres du souverain sont admissibles à toutes les places ; il est à désirer que tous puissent successivement les remplir, et retourner à leurs professions agricoles ou mécaniques. Cet état de choses nous présente l'alternative suivante : si ces places sont occupées par des hommes incapables de s'énoncer, d'écrire dans la langue nationale, les droits des citoyens seront-ils bien garantis par des actes dont la rédaction présentera l'impropriété des termes, l'imprécision des idées, en un mot tous les symptômes de l'ignorance? Si au contraire cette ignorance exclut des places, bientôt renaîtra cette aristocratie qui jadis employait le patois pour montrer son affabilité protectrice à ceux qu'on appelait insolemment les petites gens. Bientôt la société sera réinfectée de gens comme il faut ; la liberté des suffrages sera restreinte, les cabales seront plus faciles à nouer, plus*

*difficiles à rompre, et, par le fait, entre deux classes séparées s'établira une sorte de hiérarchie. Ainsi l'ignorance de la langue compromettrait le bonheur social ou détruirait l'égalité. (Rapport Grégoire 3)*

Si l'on observe certains autres principes de cette période en France, on voit que l'idée de l'instruction, dans le but de donner des valeurs républicaines à la population et de former de bons citoyens, germait déjà. Voici ce que Charles Maurice de Talleyrand (1754 – 1838), évêque et homme politique français, écrivait à propos de l'instruction publique dans son *Rapport de l'instruction publique* publié en 1791 : « l'action journalière et toujours croissante de l'instruction pourra [imprimer dans l'âme des citoyens] de nouveaux sentiments, de nouvelles mœurs, de nouvelles habitudes » (Talleyrand 5). L'idée qui apparut à la fin de la Révolution Française fut en fait la même qui régit les pensionnats aux États-Unis et au Canada, c'est-à-dire que l'éducation des Indiens, par l'instruction d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture, leur permettrait d'acquérir de nouvelles valeurs et de nouvelles habitudes. Par ailleurs, comme Talleyrand l'avait suggéré, ces nouvelles valeurs, considérées comme supérieures, viendraient remplacer les valeurs indiennes. Ce dernier joua un rôle prépondérant dans le développement de l'instruction publique en France, rappelons que c'était un contemporain de l'abbé Grégoire. D'ailleurs, nous pouvons remarquer que les idées de Talleyrand sur l'instruction publique et celles de Grégoire sur l'usage de la langue unique, se rejoignent et se retrouvent à la base même des pensionnats canadiens et américains.

Pour les gouvernements respectifs, l'apprentissage et l'utilisation quotidienne de la langue anglaise dans les deux pays représentaient les moyens principaux d'achever la détribalisation des populations indiennes. En effet, elles avaient une identité tribale avant une identité nationale, ce qui, pour les gouvernements, représentait un obstacle à leur assimilation.

##### 5. Le programme de placement ou *Outing Program*

La continuité de ce système serait accomplie par l'*Outing Program*, créé par Pratt pour Carlisle, que nous avons traduit par « programme de placement ». L'idée de ce programme lui vint alors qu'il était encore à Hampton. Pratt considérait son idée comme le bras droit de Carlisle et y consacra un chapitre entier dans son livre dans lequel il nous en livre un compte-rendu détaillé. Pratt le disait lui-même, les mauvaises politiques indiennes firent germer en lui cette idée. Il indiqua clairement que le système des réserves, où les Indiens étaient séparés et ségrégués de la

population blanche avait été une grossière erreur. Pratt était persuadé que les Indiens parviendraient à devenir civilisés et assimilés seulement s'ils étaient en contact permanent avec la population blanche, observant celle-ci et agissant avec elle.

Ce programme donc, consistait à placer les enfants dans des familles blanches pendant l'été, ce qui leur permettait d'être en contact avec la culture américaine et de gagner de l'argent en travaillant pour cette famille, en accomplissant différentes tâches ménagères pour les filles et des travaux agricoles ou mécaniques pour les garçons. D'après Pratt, « il renforce la participation citoyenne des Indiens, ce qui est le moyen suprême de les américaniser » (Pratt 311). Ce programme avait pour but principal de renforcer l'éducation et les compétences acquises au cours de l'année. C'était aussi un bon moyen pour les familles blanches d'employer de la main d'œuvre bon marché. Ce système fut mis en place dans tous les autres pensionnats établis aux États-Unis et au Canada. Les familles devaient par ailleurs, envoyer un rapport tous les mois et un rapport final mentionnant les capacités et les progrès de l'élève en question.

Contrairement au lien que nous avons établi concernant l'influence des États-Unis sur son voisin dans la mise en place d'un système de pensionnats similaire, nous supposons qu'une fois de plus, le Canada utilisa le même modèle que son voisin, puisque Pratt en fut l'instigateur. Cependant, nous n'avons pas trouvé de preuve concernant cette hypothèse dans les rapports annuels des Départements des Affaires Indiennes, juste la preuve que le Canada avait eu recours à ce programme de placement lui aussi.

## 6. Premiers résultats concluants

Quelques mois seulement après l'ouverture de l'institut Carlisle en Pennsylvanie, le Commissaire de l'éducation, John Eaton, fit un rapport sur Carlisle au Ministère de l'Intérieur. L'objectif de ce rapport, publié en août 1880, était de « présenter aux éducateurs et aux employés d'écoles, l'expérience intéressante de former les enfants indiens à la connaissance et aux coutumes de la vie civilisée, qui s'est déroulée lors des huit derniers mois à Carlisle en Pennsylvanie » (Eaton 1). Nous remarquons ici l'utilisation du mot *experiment* qui permet d'éclaircir un peu la question du début du fonctionnement du système de pensionnats. Nous nous rendons compte, non seulement avec ce rapport, mais aussi avec les statistiques, que Carlisle était en fait considéré comme une expérience, et si celle-ci s'avérait positive, elle

serait alors poursuivie et développée par la création d'autres pensionnats. Les livres consacrés à ce sujet donnent l'impression que l'idée de Carlisle, avant même que l'Institut ne soit ouvert, avait été acceptée par le gouvernement comme une initiative positive, qui allait permettre de résoudre le problème indien. Cependant, comme toute idée, celle-ci n'avait jamais été mise en pratique. Même si Carlisle naquit de l'expérience de Pratt avec des prisonniers en Floride, la situation était différente. Il s'agissait ici d'enfants indiens, et non plus d'adultes. L'idée semblait bonne et réalisable car basée aussi sur les écoles existantes, mais le gouvernement en fin de compte ne souhaitait pas précipiter les choses et ouvrir tout de suite après Carlisle, d'autres pensionnats. À quoi cela aurait-il servi si Carlisle s'avérait être un échec ?

Ainsi le Ministère de l'Intérieur ordonna qu'un rapport soit fait sur Carlisle afin de savoir si l'expérience éducative valait la peine d'être développée au niveau national et surtout méritait que le gouvernement investisse de grosses sommes d'argent dans ce système. Si l'on regarde les statistiques, on s'aperçoit que Carlisle ouvrit en 1879, suivi l'année suivante de Chemawa en Oklahoma, en 1880. Les pensionnats suivants n'ouvrirent que quelques années plus tard, notamment quatre en 1884 et la plupart entre 1890 et 1899, ce qui montre bien que même si le gouvernement américain était pressé de trouver une solution au problème indien, rien ne devait se faire dans la précipitation et ce, pour des raisons financières (ARCIA 1890-1899). Ce rapport, qui explique comment l'éducation à Carlisle était envisagée, commence par une description de l'endroit géographique où se trouvait l'Institut :

*The barracks stand west of the town, on a well-drained piece of land belonging to the Government. A piece of arable land adjoining this property will be leased during the approaching spring for use as a school farm and garden and for the training in the care of stock. The buildings occupy the sides of a grassy square used for parade ground, etc. One row is occupied by the superintendent and his staff, another by the teachers' and female pupils' dormitories, a third by the boys' dormitories. Other buildings conveniently placed are used as chapel, school-house, refectory, infirmary, gymnasium, stable and coach-house, trade schools, etc. (Eaton 3)*

À cette description détaillée s'ajoutait un compte-rendu de la partie académique de l'école et de la manière dont le système fonctionnait. Par ailleurs, le rapport est ponctué de commentaires sur le changement opéré chez les Indiens, dès les premiers mois après leur arrivée : « trois mois et demi se sont écoulés et le changement est étonnant » (Eaton 3). L'objectif général des pensionnats pourrait être résumé par cette phrase utilisée dans le rapport : « le dessein semble être de supprimer ou d'éradiquer l'instinct de l'Indien pour la *destruction* en substituant un amour pour la *construction* par le biais de procédés d'*instruction* » (Eaton 5).

Au Canada, les premiers rapports au Département des Affaires Indiennes canadien firent également mention de résultats positifs dans ces établissements hors réserve. En 1880, on rapporte que : « plusieurs institutions sont opérationnelles depuis un certain nombre d'années, et les résultats sont suffisamment satisfaisants pour montrer la supériorité de tels établissements sur les écoles de jour ordinaires » (ARDIA 1880 : 12).

Les premiers résultats convinrent aux deux gouvernements qui décidèrent de développer ce système en subventionnant la création d'établissements supplémentaires. Comme les deux pays avaient établis des écoles uniquement pour Indiens, nous nous sommes interrogée sur la particularité de cette éducation. Ces établissements prodiguaient-ils une éducation spécifique à la population concernée ? Qu'en était-il pour les Blancs, les Noirs ou encore les minorités des deux pays ? Comment était envisagée leur éducation ? Était-elle si différente de celle des Indiens ?





## Chapitre 5 : Un système éducatif si différent des autres ?

**D**ans les livres consacrés aux pensionnats canadiens et américains, la période entre 1870–1950, est souvent décrite comme traumatisante, s'inscrivant dans une politique génocidaire, mise en pratique par un système défectueux, aux objectifs et aux moyens inhumains. Nul besoin, en effet, de remettre en question cette constatation ; de nombreux témoignages de cette époque ainsi que les procès ou encore les réparations financées par les gouvernements sont suffisants pour attester du traumatisme laissé par les pensionnats. L'échec et l'horreur des systèmes apparaissent de manière évidente. La lecture d'articles et d'ouvrages nous a donné l'impression que le système de pensionnats instauré dans les deux pays à la même époque, fut créé spécialement pour les populations indiennes afin de détruire leur culture. Selon les témoignages, il est évident que les pensionnats furent, de par leur objectif et les moyens d'y parvenir, nuisibles aux Indiens, engendrant ainsi un traumatisme supplémentaire propagé de génération en génération, jusqu'à aujourd'hui encore. Cependant, nous voudrions apporter une précision, non pas pour défendre l'un ou l'autre groupe, mais pour avoir une vision plus générale et objective des deux systèmes. Afin de parvenir à une vue d'ensemble, nous proposons de mettre en parallèle l'éducation des Blancs, des immigrants et des Noirs avec celle des Indiens. En effet, le système de pensionnats mis en place ne fut pas créé uniquement pour eux ; il ne s'agit pas là d'un système éducatif complètement nouveau.

Si nous étudions l'éducation que les Blancs prodiguèrent aux Indiens depuis l'époque coloniale, nous remarquons qu'elle s'appuyait sur la patience et la persévérance de la part des éducateurs blancs mais aussi la résistance et le rejet des Indiens, ce qui nous mène au constat suivant : l'éducation qui leur était apportée n'eut pas, pour la majorité, de résultats probants malgré des siècles d'éducation missionnaire ou gouvernementale. C'est d'autant plus surprenant lorsque l'on compare la situation des Indiens avec celle des immigrants et des Noirs, pour qui l'éducation eut des résultats plus bénéfiques et surtout plus rapides, avec comme nous le verrons un peu plus loin, des méthodes assez similaires. Ces échecs répétés et cette différence avec les autres groupes peuvent s'expliquer par le fait que, contrairement aux immigrants et aux Noirs, les Indiens ne souhaitaient pas être assimilés et surtout, ils ne souhaitaient pas être éduqués par les Blancs. Ce refus

d'être assimilés eut énormément de poids dans la réussite de cette éducation et en explique les mauvais résultats.

## **I. L'éducation des Blancs**

Ce regard sur l'évolution de l'éducation dans le Nouveau Monde est important, puisqu'il permet de comprendre pourquoi l'éducation des Indiens n'était pas organisée à l'époque coloniale et comment la situation évolua pour donner les systèmes de pensionnats. En fait, l'éducation se développa en même temps que les populations.

Margaret Szasz dans son livre *Indian Education in the American Colonies* (1982) consacre un chapitre entier à l'éducation des colons avant d'aborder l'éducation indienne (Szasz 27-45). Elle explique qu'à l'arrivée des colons en Amérique, le concept d'éducation ou du moins d'instruction n'existait pas. La vie des colons était avant tout religieuse et le monde autour d'eux était envisagé dans un cadre religieux, très informel, dans lequel la famille était perçue comme le pivot de la société coloniale, et non l'église ou ses membres. Or, au XVI<sup>e</sup> siècle, le besoin de devenir lettré se développa pour pouvoir lire la Bible qui, grâce à l'imprimerie, était désormais accessible au plus grand nombre. Pendant deux siècles, l'instruction se fit de manière informelle et n'était rattachée à aucune institution particulière. Toute instruction se faisait par l'intermédiaire direct ou indirect de la Bible. En effet, les enfants des colons apprenaient à lire et à écrire grâce à la Bible, qui leur donnait aussi les valeurs morales nécessaires pour vivre en communauté, dans le respect de la foi chrétienne. Les filles et les garçons s'initiaient, au sein de la famille, aux travaux manuels, qui leur permettraient plus tard, à gagner leur vie et à participer à la vie en société. À l'époque coloniale, aux États-Unis, seule la colonie de la Nouvelle-Angleterre avait réellement développé la scolarisation et l'éducation des enfants des colons. Pour les autres colonies, et notamment celles du Sud, l'éducation qui était beaucoup plus rare, se faisait au moyen de tuteurs privés (Middleton 269).

L'éducation prit véritablement une tournure officielle à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en Amérique, avec l'influence du courant des Lumières, l'indépendance des treize colonies et la naissance des États-Unis. En effet, un nouveau pays sous-entendait un nouveau système politique, démocratique, une nouvelle organisation pour que ce nouveau système fonctionnât. Ainsi, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'idée de civilité fusionna avec l'idée de Republicanisme, notion caractéristique de l'Amérique

révolutionnaire et représentée par une population éduquée, exemplifiée par Thomas Jefferson (Szasz 30).

Dès le début d'une instruction officielle, la distinction se fit entre les pauvres et les riches. Les pauvres qui représentaient la majorité de la population américaine, étudiaient chez eux ou dans des écoles élémentaires. Puis, à l'âge de douze ou quatorze ans, ils étaient formés manuellement, le plus souvent à la maison. Les riches, allaient dans ce que l'on appelait des *grammar schools* aux États-Unis ou petites écoles au Canada, basées sur le modèle britannique et français ; encore moins nombreux étaient ceux qui allaient à l'université pour poursuivre des études supérieures.

Il convient de distinguer deux types d'enseignement et donc deux types d'institution pendant la période 1607-1860 : les écoles élémentaires qui avaient pour but d'éduquer les enfants des colons, et les d'enseignement supérieur. Nous rappelons que ces dernières avaient pour but de former les enseignants et les prêtres. Ces écoles que l'on appelait souvent universités, *colleges*, académies ou séminaires, se trouvaient davantage dans les zones urbaines et se concentraient avant tout autour des grandes régions de peuplement. Ainsi, pour le Canada, les établissements d'éducation supérieure, qui ne furent pas nombreux au XIX<sup>e</sup> siècle, se regroupèrent autour de la région du Saint Laurent et de la région de Québec (Magnuson 70) ; aux États-Unis, ce furent les états du Nord-Est et notamment la Nouvelle-Angleterre. Le XIX<sup>e</sup> siècle fut la période de développement d'une instruction universelle, accessible à tous, avec l'apparition dans la deuxième moitié du siècle des écoles publiques et des lycées. Le développement des écoles publiques et des lycées mit en évidence le phénomène d'universalisation de l'instruction qui touchait toutes les classes sociales, alors qu'auparavant les écoles secondaires étaient réservées aux classes supérieures et moyennes. Toutefois, l'universalisation de l'instruction aux États-Unis et au Canada se régionalisa paradoxalement au XX<sup>e</sup> siècle, avec la prise en charge de l'éducation et des programmes par les états ou les provinces.

Vers la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'accent fut mis sur la formation manuelle qui obtint un soutien financier de la part du Congrès américain. La loi Morrill, par exemple, adoptée en 1862, pendant la guerre de Sécession était une aide du gouvernement pour établir des universités d'état (*state colleges*) qui développeraient un programme en agriculture et arts mécaniques (Tindall et Shi 764). Quelques années plus tard, en 1890, le *Morrill Act* aussi appelé le *Agricultural*

*College Act*, fut voté. Les fonds alloués aux universités devaient être répartis équitablement entre les universités pour les Blancs et celles pour les Noirs.

Pour la formation industrielle, il fallait que l'instruction soit divisée en deux, une partie générale et l'autre manuelle, la première permettait d'apprendre à lire et à écrire en anglais et à compter afin de pouvoir par la suite lire les manuels d'utilisation de certaines machines et à faire des calculs (Cohen 101). La partie manuelle se faisait sur le terrain et les élèves apprenaient en observant et en répétant ce qu'ils venaient d'observer. Ces caractéristiques se retrouvèrent dans les pensionnats hors réserve. Voici ce que Théodore Roosevelt disait à propos de l'éducation : « notre système scolaire manque de bases dans la mesure où il met l'accent sur l'éducation académique et tend à éloigner le garçon de la ferme et de l'atelier » (Cohen 102). En réalité, la formation manuelle était un trait commun à l'éducation du XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis et au Canada.

Cet enseignement manuel était d'autant plus nécessaire que dans les années 1910, 90% des gens aux États-Unis gagnaient leur vie grâce au secteur industriel (Cohen 99). D'où la nécessité de développer un système d'éducation publique adapté à cette population. Par ailleurs, la formation manuelle était aussi donnée à tous ceux que l'on considérait comme « scolairement ineptes, les ignorants, les inadaptés » (Cohen 100). C'est en partie pour cela que l'éducation manuelle fut retenue comme programme officiel dans les pensionnats indiens. Même si on ne doutait plus à l'époque des capacités intellectuelles des Indiens à devenir civilisés, on savait quand même qu'ils ne pourraient jamais être médecins ou même avocats ou pratiquer des métiers plus intellectuels.

## **II. L'éducation des immigrants**

À mesure que l'instruction se développa, elle se diversifia. Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, on vit apparaître une éducation pour les femmes, pour les Noirs (sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin), pour toutes les classes sociales confondues et les immigrants. En ce qui concerne ces derniers, il est aussi important de les mentionner que les Noirs puisque les problèmes rencontrés par les Noirs et les Indiens, furent identiques à ceux des immigrants aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. En effet, les immigrants de par leur diversité culturelle, religieuse et linguistique s'apparentent aux Indiens, et tout comme eux, ils furent pour la plupart assimilés, par choix ou par

dépit, puisqu'être assimilé signifiait une intégration, un travail, une vie correcte et la concrétisation du rêve américain.

Éduquer les immigrants devint une priorité dans les années 1870, en même temps que la création des pensionnats indiens. Les gouvernements souhaitaient, dans un premier temps, répondre aux demandes d'emploi nombreuses (industrialisation, chemins de fer...) et dans un deuxième temps, assimiler ces populations aux origines diverses. Cette proposition d'éduquer les immigrants n'était pas nécessaire avant cette période car l'immigration n'était pas aussi importante. Pendant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le Canada et surtout les États-Unis devinrent des lieux d'accueil pour immigrants. Par exemple, entre 1820 et 1900, environ vingt millions d'immigrants arrivèrent aux États-Unis : la majorité après la guerre de Sécession et notamment, trois millions dans les années 1870, cinq millions dans les années 1880 et trois millions et demi dans les années 1890 (Tindall et Shi 938). Cette immigration de masse se prolongea jusque dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (neuf millions dans les années 1900, six millions dans les années 1910 et quatre millions dans les années 1920). Dès 1880, l'origine des immigrants changea. Avant 1880, la majorité était d'origine celtique et germanique, d'Europe de l'Ouest et du Nord, ou chinoise. Un plus grand nombre d'immigrants vint désormais de l'Est et du Sud de l'Europe, aux origines latine, juive et slave (Tindall et Shi 939). Ce changement dans les origines des immigrants coïncida avec un changement dans les mentalités des sociétés dominantes. Les immigrants d'origine celtique et germanique avaient tendance à s'intégrer rapidement, grâce à des bases culturelles similaires. Les nouveaux immigrants, quant à eux, n'eurent pas cette volonté de s'intégrer ; ils souhaitaient, au contraire, garder leurs différences culturelles (apparition au début du XX<sup>e</sup> siècle de concept du *melting pot*). En plus de vouloir conserver leurs différences culturelles, une grande majorité des immigrants s'installa au cœur des villes où ils pouvaient trouver du travail mais vivant très souvent dans des conditions de vie très précaires.

Cette nouvelle attitude face à la société dominante entraîna une réaction de la part de la société américaine qui devint plus nationaliste et plus concernée par ces immigrants toujours plus nombreux. Cette réaction reflétait la peur des Américains, qui voyaient les immigrants comme une menace pour leur mode de vie et leur travail (Tindall et Shi 948). Le gouvernement fut forcé de réagir, d'une part, en limitant progressivement l'immigration grâce au vote de lois la contrôlant, telles que le

*Chinese Exclusion Act*<sup>1</sup> de 1883 ou le *Quota Laws* de 1924<sup>2</sup>; et d'autre part en développant l'éducation et l'instruction publique, afin de les américaniser. Le concept du *hyphenated American*<sup>3</sup> fut sévèrement critiqué par les médias. Les immigrants ne pouvaient pas garder leur culture et adhérer à la culture américaine. L'éducation devait donc se concentrer sur l'apprentissage de la langue anglaise et sur la préparation à la citoyenneté (Atzmon 76). Au début du XXe siècle, le Bureau Fédéral de l'Éducation et des Services de Naturalisation (*Federal Bureau of Education and Naturalization Service*) fit imprimer un livre intitulé *Federal Textbook on Citizenship Training*. La première partie concerne la langue anglaise, au travers de leçons progressives, qui abordent les tâches et activités d'une famille moyenne pour une journée, un mois et une année moyens :

*This series of lessons has been prepared for candidates for citizenship who are students in the public-school English and citizenship training classes, that they may learn the language of their daily activities and thereby be better able to talk of their daily needs in the language of this country. The lessons gradually increase in difficulty and are suitable to the ability of men and women of the beginners' class. The underlying theme is a narrative of the activities of an average family for an average day, week, month, year. The most outstanding educational need of everybody is to speak the English language; therefore, as much conversation as possible has been introduced into the lesson content, and more conversation is developed as the lessons advance. (Federal Textbook on Citizenship Training iii)*

L'américanisation des immigrants fut aussi influencée par le concept du genre. En effet, on apprenait aux femmes que leur rôle principal était celui de femme et de mère. Il était essentiel à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et début du XX<sup>e</sup> d'américaniser les femmes puisqu'elles représentaient un danger éventuel de par leur statut de mère non-Américaine et non-américanisé (Barrett 1012).

### III. L'éducation des Noirs

Cette sous-partie ne concerne que les États-Unis, où la situation des Noirs fut évidemment particulière de par leur passé d'esclaves. Avant la fin de la guerre de Sécession et l'abolition de l'esclavage, les esclaves ne recevaient pas d'éducation

---

<sup>1</sup> Cette loi interdisait l'entrée aux États-Unis d'immigrants chinois pour une période de dix ans. Censée prendre fin en 1893, le gouvernement américain prolongea plusieurs fois cette interdiction.

<sup>2</sup> Cette loi, dont le but était de limiter l'immigration vers les États-Unis, imposait des quotas, aux pays européens notamment.

<sup>3</sup> Cette expression anglaise fut utilisée entre les années 1880 et 1920, à l'époque de l'immigration de masse aux États-Unis, pour faire référence aux Américains d'origine étrangère, qui en plus d'adopter la culture américaine, conservaient leur culture d'origine.

formelle. Certains recevaient un rudiment d'éducation par leurs maîtres. Il semblerait que des écoles pour Noirs aient existé dans le Sud des États-Unis, notamment à Savannah en Géorgie ; Charleston en Caroline du Sud ; Fayetteville, New Bern et Raleigh en Caroline du Nord ; Lexington et Louisville au Kentucky et Fredericksburg et Norfolk en Virginie (Hope 126).

Après l'abolition de l'esclavage en 1865, les philanthropes prirent en main l'éducation des Noirs, d'une part parce qu'ils en avaient été privés et d'autre part, parce qu'ils voyaient en l'éducation un moyen de les sortir de leur condition d'anciens esclaves. À la fin des années 1870, on comptait environ 600 000 enfants noirs dans les écoles du sud des États-Unis. Si la situation était différente au Nord et au Sud, les Noirs eurent tout de même la possibilité d'aller à l'école et même de suivre des études supérieures, comme par exemple, W. E. B. Du Bois qui reçut son doctorat d'histoire de l'université de Harvard. Bien que le spectre de l'éducation des Noirs soit varié selon les régions, nous voudrions mentionner deux institutions très connues qui, de par leurs caractéristiques, ressemblent beaucoup aux pensionnats indiens : le Hampton Normal and Industrial Institute en Virginie (1868), et Tuskegee en Alabama (1881).

L'Institut Hampton fut le premier établissement supérieur pour les Noirs<sup>4</sup>. Établi en 1868 par le Général Armstrong, le programme proposé était en adéquation avec la conception de l'éducation que se faisait Armstrong pour les Noirs après la guerre de Sécession. D'après lui, ils avaient émergé de l'esclavage en se sentant inférieurs moralement et culturellement, et seule la tutelle volontaire des Blancs pouvait les aider à faire progresser leur race (Adams 45), d'où la nécessité de proposer un programme basé sur la culture et la formation manuelle.

L'institut Tuskegee, créé par Booker T. Washington et inspiré de Hampton, mettait aussi l'accent sur la valeur du travail grâce à l'apprentissage de compétences agricoles et manuelles (Moton 152). La formation manuelle était primordiale. D'après son fondateur, c'est, pour reprendre l'expression française, « en forgeant que l'on devient forgeron » :

*There is something, I think, in the handling of a tool that has the same relation to close, accurate thinking that writing with a pen has in the preparation of a manuscript. Nearly all persons who write much will agree, I think, that one can produce much more satisfactorily by using the pen than by dictation. (in Atkins 183)*

---

<sup>4</sup> Hampton reçut lors des deux premières décennies des élèves indiens. Les premiers arrivèrent en 1878 (King 525). Donal F. Lindsey a publié un ouvrage qui relate l'expérience des Indiens à Hampton, intitulé *Indians at Hampton Institute, 1877-1923*. Chicago : University of Illinois Press, 1995.



Les garçons, par exemple, apprenaient à devenir fermiers, charpentiers ou maçons, et les filles apprenaient à coudre et cuisiner, tout comme les Indiens dans les pensionnats (Ciment 117). Il y avait en fait dix divisions à Tuskegee pour l'agriculture : « élevage laitier, élevage ovin et porcin, jardinage, semences et récoltes, entretien des espaces verts, élevage de volaille et science vétérinaire », tous des domaines appartenant à ce que l'on appelle aujourd'hui le secteur primaire (Atkins 176). Pour chaque division, il fallait maîtriser la théorie et la pratique. Ainsi, les élèves apprenaient à s'occuper des vaches, de la production de lait et de beurre, mais on leur demandait également d'exécuter ces différentes tâches. Chaque élève devait bien maîtriser une division avant de passer à la suivante, jusqu'à ce que toutes aient été apprises. Les travaux manuels étaient eux aussi nombreux et divisés, avec des formations pour devenir charpentier, cordonnier, plombier, imprimeur, peintre ou encore tailleur (Atkins 178).

Nous aimerions ici, faire une parenthèse pour évoquer le parallèle qui existe entre les Indiens et les Noirs. Nous nous rendons compte que tous deux connurent un passé quasi similaire mais souhaitèrent des choses différentes. En effet, les Noirs qui furent victimes de l'esclavage, de ségrégation et de discrimination souhaitèrent être intégrés à la société dominante blanche mais celle-ci ne le voulait pas et créait des obstacles afin d'éviter qu'ils réussissent dans leur entreprise d'intégration. Pour les Indiens, ce fut exactement la situation inverse. Ils ne souhaitaient pas être convertis, civilisés, ou assimilés ; ils désiraient vivre en paix selon leurs traditions et non celles des Blancs et furent forcés de se soumettre.

Ce parallèle entre les deux peuples et ces différences sont souvent abordés par les universitaires. Dwight W. Hoover, Professeur d'histoire à la retraite de l'Université de Ball dans l'Indiana, consacra un livre à ce sujet intitulé *The Red and the Black* (1976). Il établit un parallèle entre l'histoire des Indiens et celle des Noirs dans le contexte des différentes politiques mises en place par le gouvernement et les idées scientifiques, religieuses, raciales les concernant, depuis l'époque coloniale jusqu'aux mouvements des droits civiques des années 1960. C'est également le cas de Vine Deloria Jr., Professeur d'histoire à la retraite de l'Université de Boulder au Colorado. Il consacre un chapitre à ce parallèle dans son célèbre ouvrage *Custer Died for your Sins : An Indian Manifesto*, publié en 1969. D'après lui, l'homme blanc a toujours exclu les Noirs, alors que les Indiens furent forcés de s'intégrer dans la société américaine :

*The white man adopted two basic approaches in handling Blacks and Indians. He systematically excluded Blacks from all programs, policies, social events, and economic schemes. He could not allow blacks to rise from their position. [...] With the Indian the process was simply reversed. [...] The white man systematically destroyed Indian culture where it existed, but separated blacks from his midst so that they were forced to attempt the creation of their own culture. The white man forbade the black to enter his own social and economic system and at the same time forced-fed the Indian what he was denying the black. (Deloria Jr. 1969 : 173)*

Cette citation souligne le problème majeur de l'éducation proposée aux Indiens, son application forcée dans la mesure où elle était radicalement différente de celle des autochtones.

#### **IV. L'éducation indienne traditionnelle**

Lorsque nous comparons l'éducation des Blancs, des immigrants, des Noirs et des Indiens, nous observons une différence entre l'éducation des Blancs et celle des autres, et ce surtout au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. Les populations immigrantes noires et indiennes étaient formées de la même manière, à savoir une instruction partagée entre des cours que l'on appellerait théoriques (mathématiques, anglais, histoire...) et des travaux pratiques, manuels. Ceci met en avant l'idée sous-jacente de cette formation, qui sous-entendait que ces populations n'étaient pas faites pour des études supérieures, pour des métiers que l'on qualifierait de plus intellectuels tels que médecin, avocat, ou politicien.

L'absence de différences majeures dans l'éducation de ces populations nous pousse à nous poser la question suivante : pourquoi la même éducation pour les immigrants, les Noirs et les Indiens n'eut-elle pas les mêmes résultats, les mêmes conséquences sur ces populations ? En d'autres termes, pourquoi les Indiens furent-ils les seuls à pâtir de cette éducation ? Il n'y a, bien sûr, pas de réponse unique à cette question et encore moins de réponse simple. Il semblerait qu'il s'agisse d'une combinaison de plusieurs facteurs avec pour chacun, leur degré d'importance. Nous allons cependant, tenter d'expliquer pourquoi cette éducation fut traumatisante, en donnant des éléments de réponse, qui, pour certains, ne sont jamais mentionnés de manière explicite dans les livres sur les pensionnats indiens.

Il est évident que l'une de ces raisons est liée au fonctionnement des pensionnats. Enlever des enfants indiens à leurs parents à un très jeune âge et les faire vivre loin de leur famille et tribu dans des pensionnats où l'assimilation et l'éducation étaient forcées, engendra tout de suite un malaise, un choc. Ce point-là

est mis en avant dans les livres sur les pensionnats, mais rares sont ceux qui expliquent clairement quelles pourraient être les autres raisons de ce traumatisme.

Moins importante que la première raison évoquée, mais qui contribua en grande partie à ce traumatisme, est celle qui concernait l'aspect financier. Dans les deux pays, et nous le verrons de manière beaucoup plus détaillée dans la deuxième partie de cette thèse, les fonds alloués par les gouvernements n'étaient jamais suffisants pour mener à bien les projets d'éducation. Par exemple, les subventions des gouvernements ne parvenaient pas à couvrir l'achat de machines pour le travail manuel ou encore à fournir une nourriture décente à des enfants en pleine croissance. Ce problème financier apparut dès la création des systèmes et bien que les deux gouvernements aient augmenté leurs subventions d'année en année, l'argent manquait encore (ARCIA 1881 : 37).

Les Indiens ne refusaient pas d'être éduqués, bien au contraire. D'ailleurs, beaucoup de chefs tribaux soulignaient l'importance de l'éducation. Un certain nombre de tribus notamment, à l'époque coloniale vinrent voir les missionnaires pour leur demander de les éduquer. Cependant, le système des pensionnats fut vécu comme une injustice car les Indiens n'avaient pas le droit de gérer leur propre éducation, comme les Noirs à cette époque. Cette éducation gérée et contrôlée par les Blancs ne leur convenait pas du tout, dans la mesure où ils auraient préféré conduire leurs propres écoles avec leurs propres programmes scolaires. Ainsi, comme les Indiens n'avaient pas leur mot à dire (les enfants mais plus encore les parents) les pensionnats furent davantage vus comme des prisons d'où les enfants indiens reviendraient transformés. Depuis le début de l'époque coloniale, les Indiens furent toujours témoins des promesses faites par les gouvernements qui, en fin de compte, furent rarement tenues. On ne peut refaire l'histoire, mais il est quasiment certain que si les relations entre les Indiens et les deux pays avaient été meilleures dès le début, les premiers Indiens auraient peut-être eu davantage confiance et les politiques indiennes n'auraient peut-être pas été des facteurs de traumatisme.

Enfin, lorsque l'on regarde l'éducation donnée aux immigrants et aux Noirs, il n'y a pas de réelles différences et pourtant seuls les Indiens vécurent ces systèmes comme l'une des périodes les plus difficiles de leur histoire. En fait, les Indiens subirent ce choc culturel parce que leur éducation traditionnelle était totalement différente de celle qui était pratiquée dans les écoles ou les pensionnats. Cette rupture entre leur monde et celui des Blancs ajouta une dimension au traumatisme.

Ce système de pensionnats mis en place dans les années 1870 aux États-Unis et au Canada, ne prenait pas en compte les différences culturelles et les pratiques traditionnelles indiennes (Dejong 3). Selon les races, les cultures, les pays d'origine, les objectifs de l'éducation et les moyens d'y parvenir diffèrent. Il existe cependant, un point commun : tous ces systèmes avaient pour but ultime « la préparation des enfants à une participation adulte dans la société » (Dejong 3). Comme le souligne David H. Dejong dans son livre intitulé *Promises of the Past : A History of Indian Education* (1993), les différences qui existent dans les approches d'éducation indienne et blanche sont plus qu'une « question de méthode, elles reflètent des philosophies disparates » (Dejong 4).

Dire que les Indiens n'avaient pas de système d'éducation est erroné. Il était tout simplement différent de celui des Européens et moins institutionnalisé. Une absence d'instruction structurée et organisée ne signifiait pas que les enfants indiens n'apprenaient rien. Au contraire, l'éducation était essentielle pour eux. Ils apprenaient beaucoup mais de manière totalement différente de celle des Européens (Miller 20). Qu'entendons-nous par éducation indienne traditionnelle ? Comme nous l'avons déjà dit auparavant, chaque tribu avait ses idées et sa propre perception de ce qui était important à propos de l'éducation. Malgré ces différences, il existait des caractéristiques communes à la plupart des tribus qui étaient en contradiction ou, du moins, qui contrastaient avec les principes de l'éducation européenne et coloniale. En voici quelques-unes.

Tout d'abord, l'instruction indienne était faite de manière très libre et ne rentrait dans aucun cadre rigide géré par des instances supérieures. Elle pouvait avoir lieu à n'importe quel moment et faisait partie des éléments de la vie quotidienne. Elle n'avait pas non plus lieu par exemple, dans une école ou un bâtiment construit à cet effet. Elle se déroulait souvent à l'extérieur, dans la nature. Les populations autochtones croyaient aussi que l'on apprenait mieux en prenant plaisir et c'est pour cela que le jeu était très important dans la culture et l'éducation indienne. On accordait également beaucoup d'importance à la coopération et au partage, valeurs qui contrastaient avec les valeurs américaines et européennes de compétition et d'individualisme. Ils étaient avant tout membres d'une tribu et donc les besoins de cette dernière l'emportaient de loin sur les besoins individuels (Dejong 5).

Il n'existait pas non plus de professeurs ou d'enseignants attirés pour accomplir cette tâche. Tout membre adulte de la tribu était à même d'enseigner quelque chose aux enfants, qu'ils soient de la même famille ou non. Généralement,

l'éducation se faisait par les parents et même plus souvent par les grands-parents. Leur rôle était essentiel. Elizabeth Grant, dans son livre intitulé *No End of Grief* (1996), précise que l'éducation des enfants se faisait en deux temps : le premier consistait à observer les choses et le deuxième à écouter les histoires orales de la tribu (Grant 36). En effet, nous rappelons que les sociétés indiennes ne possédaient que des traditions orales, et que les traditions se perpétuaient par les grands-parents et les anciens de la tribu. Ils étaient en fait, les gardiens des traditions ancestrales et leur rôle était de les transmettre aux générations futures. Ici aussi, une autre grande différence apparaît : tout ce que les enfants indiens apprenaient, se faisait par transmission orale contrairement aux Européens. L'histoire du monde, de la tribu, la religion, les plantes, les animaux, le rôle d'une personne dans la tribu..., tout cela s'apprenait par l'écoute de mythes, de chansons, et d'histoires orales, et non au travers de manuels ou de livres.

Hakadah, aussi appelé Charles Eastman<sup>5</sup> traite de l'éducation indienne traditionnelle dans son roman *Indian Boyhood* (1902) et voici ce qu'il écrit :

*Very early, the Indian boy assumed the task of preserving and transmitting the legends of his ancestors and his race. Almost every evening a myth, or a true story of some deed done in the past, was narrated by one of the parents or grandparents, while the boy listened with parted lips and glistening eyes. On the following evening, he was usually required to repeat it. If he was not an apt scholar, he struggled long with his task; but as a rule, the Indian boy is a good listener and has a good memory, so that the stories were tolerably well mastered. The household became his audience. (Eastman 73)*

Malgré un cadre institutionnalisé pour l'éducation, les Indiens en avaient une certaine conception. Chez les Hurons au Canada par exemple, les garçons et les filles apprenaient des compétences différentes en fonction du rôle qu'ils joueraient plus tard dans la tribu. Ainsi, les garçons apprenaient à chasser, pêcher, se battre car ils seraient les futurs guerriers de la tribu ; les filles, de leur côté apprenaient pour leur futur rôle de femme et de mère à cuisiner, coudre, ramasser du bois et s'occuper des enfants. Cette instruction informelle incluait aussi les valeurs sociales nécessaires pour une vie en communauté (Magnuson 29). En ce qui concerne l'apprentissage des travaux manuels, de la chasse, de la pêche, de l'artisanat..., une grande partie se faisait par l'observation des adultes et par la pratique. En fait, le concept de

---

<sup>5</sup> Charles Alexander Eastman (1858 – 1939) est un Indien de la tribu des Santee Sioux. Il fut envoyé en 1872 à l'école de jour de Santee Agency et il fut l'un des premiers étudiants à aller au pensionnat Santee Normal Training School. Il poursuivit ses études à l'université Beloit dans le Wisconsin de 1876 à 1879 et fut diplômé de l'université de Dartmouth en 1887. Il s'engagea ensuite dans des études de médecine à l'université de Boston et obtint son diplôme en 1890 âgé, alors de 32 ans. Il devint ensuite un des grands défenseurs de la cause indienne (Reynher et Eder 126-127).

« théorie » n'existait pas chez les Indiens. Comme Dejong le souligne, « l'éducation se faisait en imitant et dans une application directe » (Dejong 10). Voici un autre extrait de Charles Eastman concernant l'importance de l'observation :

*My uncle, who educated me up to the age of fifteen years, was a strict disciplinarian and a good teacher. When I left the teepee in the morning, he would say: "Hakadah, look closely to everything you see;" and at evening, on my return, he used often to catechize me for an hour or so. "On which side of the trees is the lighter-colored bark? On which side do they have most irregular branches?" (Eastman 7)*

Dans les deux cultures, la rigueur était primordiale car sans elle, il n'y avait ni respect ni succès possibles. En revanche, la réaction des adultes face à l'échec d'un enfant ou face à une désobéissance n'était pas la même. Patience et répétition étaient les maîtres mots alors que pour les Européens c'était la punition. Les missionnaires du Nouveau Monde furent d'ailleurs marqués par cette absence de punition, de châtiment corporel car cela allait à l'encontre de l'éducation telle qu'elle était envisagée alors par les Européens (Magnuson 28). L'humiliation et l'exclusion de la tribu, étaient souvent utilisées pour infliger une punition, mais jamais dans l'idée de rabaisser l'enfant. Au contraire, il s'agissait de l'éduquer en lui montrant qu'il décevait les adultes et donc la tribu, et qu'il ne remplissait pas son rôle au sein de celle-ci. Mais contrairement aux Européens, les Indiens n'utilisaient jamais ou très rarement les punitions corporelles. Il était courant à cette époque dans les écoles en Angleterre ou en France de donner des fessées ou des coups de bâtons (*canning*) aux mauvais élèves ou aux indisciplinés (Magnuson 13).

C'est pour ces raisons que l'éducation des Blancs pour assimiler les Indiens fut si traumatisante et si peu efficace. Le fait de ne pas prendre en compte les différences culturelles, caractéristique de l'ethnocentrisme européen de l'Ancien Monde, empêcha les Blancs d'obtenir les résultats escomptés en matière d'éducation. Dès le début de l'éducation, que ce soit l'éducation missionnaire ou gouvernementale, les Indiens entrèrent en conflit avec la population blanche, et rejetèrent cette éducation en refusant d'être assimilés.



## Conclusion

Cette partie a permis de situer notre étude dans le contexte général des histoires américaine et canadienne, mais aussi dans le contexte particulier de l'éducation de l'époque coloniale à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'éducation fut un des moyens trouvés par les gouvernements pour accomplir l'assimilation des populations autochtones aux sociétés dominantes américaines et canadiennes. Si la définition du terme d' « assimilation » est encore aujourd'hui un sujet de discussion parmi les chercheurs, son application fut identique. Établies au XIX<sup>e</sup> siècle, les écoles pour Indiens sur réserves n'eurent pas les effets escomptés dans les deux pays, dans la mesure où les enfants étaient trop proches de l'influence de la culture indienne. La situation changea grâce aux expériences du Général Richard Henry Pratt qui fut l'instigateur de pensionnats situés hors réserve. Le premier, établi en 1879 en Pennsylvanie aux États-Unis, servit de modèle à l'implantation d'un système national de pensionnats hors réserve dans les années 1880, aux États-Unis et influença également le Canada à adopter un système semblable.

Malgré des établissements pour Indiens uniquement, leur éducation est née d'une suite logique d'expériences éducatives de l'époque coloniale avec les missionnaires et fut similaire à celle du reste de la population des deux pays. Nous avons essayé de montrer que, contrairement à ce que beaucoup croient, le système de pensionnats hors réserve mis en place au Canada et aux États-Unis ne fut pas exceptionnel dans son organisation, son élaboration et ses principes. Il fut en fait basé sur une tradition scolaire américaine et canadienne, elles-mêmes venues de traditions européennes.

Pourtant, cette période ne laissa pas de bons souvenirs à une majorité d'enfants scolarisés dans ces institutions. Ceci est probablement dû au fait que les Blancs ne prirent pas en compte les différentes conceptions de l'éducation, afin de mieux adapter le système de pensionnats aux Indiens. Évidemment, nous verrons que ce n'est pas la seule explication du traumatisme et que d'autres facteurs, que nous développerons par la suite dans cette étude, y contribuèrent.





**Partie 2 -**  
**L'étude comparative des**  
**systemes de pensionnats**  
**hors réserve**



## Introduction

Comme nous l'avons déjà précisé dans l'introduction générale, l'objet de cette étude est né d'une observation historique, à savoir que le Canada et les États-Unis avaient établi à la même période des pensionnats hors réserve pour éduquer et assimiler les enfants indiens. Or, notre observation a également révélé, que ce système a été traité soit de manière très générale, soit de manière excessivement détaillée en ne portant que sur un établissement en particulier. Tous les ouvrages consultés abordent soit le Canada, soit les États-Unis mais les deux modes de fonctionnement ne furent jamais mis en parallèle. C'est surtout le bilan de la période de ces établissements qui nous a poussée à comparer ces deux systèmes puisque dans les deux cas, ce bilan apparaît comme négatif, tant pour les Indiens (honte, traumatisme) que pour les gouvernements (échec de la politique mise en place).

Puisque le sujet de notre étude n'a encore jamais été proposé auparavant, nous voulions que sa présentation soit différente et innovante par rapport à tout ce qui avait déjà été écrit jusqu'ici. Cependant, après réflexion, nous nous sommes rendu compte que seule, une approche thématique de la comparaison était possible, par opposition à une approche chronologique. En effet, elle permet d'obtenir une perspective à la fois générale et détaillée des systèmes tout en restant simple et compréhensible, et évite également la présentation banale et lourde des différences opposées aux similitudes<sup>1</sup>. Nous avons donc simplement repris les thèmes tels qu'ils sont abordés dans les ouvrages sur les pensionnats aux États-Unis et au Canada, en les organisant pour qu'ils apparaissent dans un ordre logique, et pour permettre de passer d'une vision globale des systèmes à une vision plus détaillée.

La comparaison n'a d'utilité que si elle nous apporte une connaissance, un éclaircissement sur ce que furent ces pensionnats et les conséquences qu'ils eurent sur les Indiens. Par ailleurs, sans vouloir trop anticiper sur la suite de notre étude, nous pouvons d'ores et déjà dire que mis à part quelques différences (religion, financement...), ces systèmes furent en général très similaires dans leur façon d'aborder l'assimilation par l'éducation.

---

<sup>1</sup> L'aspect chronologique sera tout de même abordé dans la troisième partie dans le chapitre évolutions des systèmes, dans lequel nous verrons comment ils évoluèrent au fil du temps et des changements de politiques.

Nous avons donc décidé de diviser cette partie, qui traite de la comparaison des deux systèmes en détail, en quatre chapitres en partant du plus général au plus spécifique. Ainsi, le premier chapitre présente des statistiques pour mieux cerner le problème. Le deuxième traite de la gestion des pensionnats, leur financement, l'organisation, l'administration, le personnel et les enfants. Le troisième étudie de plus près la vie quotidienne des élèves en évoquant des thèmes tels que la discipline, la nourriture, ou encore la santé. Enfin, le quatrième chapitre s'intéresse aux programmes et aux cours dispensés. Nous porterons une attention toute particulière à la manière dont l'assimilation par l'éducation fut concrètement accomplie.

Par le biais de cette comparaison, nous tenterons de rectifier certains faits, certaines données, trouvés ou déduits de la lecture d'ouvrages sur le sujet. Il s'agira en effet d'éviter toute généralisation qui parle de tous les enfants ou de tous les parents, et de donner des informations qui mettent ces systèmes en perspective, avec notamment des parallèles avec les écoles de l'époque.

## Chapitre 1 : Remarques générales

**A**vant la mise en parallèle des deux systèmes, il est important de débiter la comparaison par une étude de statistiques qui fournit des données relatives à la population indienne des deux pays, le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école et de recevoir cette éducation, et le nombre de pensionnats ainsi que leur situation géographique.

### I. Statistiques

#### 1. Nombre de pensionnats hors réserve

Il existait, comme annoncé dans la première partie, trois types d'institutions dans lesquelles l'assimilation par l'éducation fut mise en place. Avant de commencer nos recherches sur les pensionnats hors réserve, nous avons décidé de connaître exactement le nombre d'établissements que nous allions étudier. Rapidement, nous sommes parvenue à établir, grâce à deux sources complémentaires, que les États-Unis possédaient une vingtaine de pensionnats hors réserve, vingt-cinq pour être précis. David W. Adams dans son livre *Education for Extinction* (1995) dresse une liste des institutions hors réserve par date d'ouverture (Adams 57) et Colin G. Calloway (2001) dans *First People : A Documentary Survey of American Indian History* (Calloway 359) propose une carte qui recense le lieu où étaient situés les différents pensionnats hors réserve (voir annexe F)<sup>2</sup>. Pour le Canada, la démarche fut plus complexe, nous avons tenté de chercher une liste similaire, mais sans succès. En effet, aucun des ouvrages dédiés à l'étude de l'assimilation par l'éducation ne propose une liste de tous les pensionnats hors réserve qui existèrent au Canada. En l'absence d'une telle liste, nous avons décidé l'utilisation d'un autre moyen : l'observation de cartes, qui met en évidence que le Canada à première vue avait possédé beaucoup plus de pensionnats hors réserve que les États-Unis. *Shingwauk's Vision : A History of Native Residential Schools* (1996) de John R. Miller propose en

---

<sup>2</sup> Dans un souci de respect des droits d'utilisation d'illustration, nous avons pris soin de faire nos propres cartes des pensionnats hors réserve américains et canadiens en annexe.

introduction quatre cartes des provinces canadiennes sur lesquelles sont placés les pensionnats et leur église de rattachement (Miller xiii-xvi). Ces cartes et les pensionnats indiqués confirmèrent les informations trouvées sur le site des Affaires Indiennes. Ainsi, le Canada semblait compter près d'une centaine d'institutions hors réserve. En observant les rapports annuels du Département des Affaires Indiennes Canadiennes, nous nous sommes aperçue que pendant très longtemps, aucune différence n'avait été faite entre les institutions sur réserve ou en dehors, ce qui faussait les chiffres réels et affectait d'une certaine manière la comparaison. En reprenant les rapports annuels, nous avons pu dégager une liste des pensionnats canadiens hors réserve, qui fut par la suite confirmée en consultant les archives nationales canadiennes d'Ottawa. Nous avons trouvé une liste de pensionnats, dont le nombre avoisinait la vingtaine tout comme son voisin américain, entre 1879 et 1950. Nous avons placé ces deux listes et cartes en annexe (annexes F et G).

## 2. Populations indiennes

Si le nombre de pensionnats hors réserve était le même pour les deux pays, il semblait logique que le nombre d'Indiens présents dans les deux pays fut le même. Or, nous avons été surprise de découvrir que le Canada en comptait en fait moitié moins à la même époque. Si nous prenons par exemple, les chiffres de 1897<sup>3</sup>, on comptait 248 813 Indiens aux États-Unis et environ 120 000 au Canada (ARCIA 1897). Nous avons mis en annexe l'évolution des populations indiennes deux pays, de 1900 à 2000 (annexe E).

Nous avons supposé à tort que si les deux pays avaient le même nombre de pensionnats, ils devaient également avoir le même nombre d'enfants en âge d'aller à l'école. Cette supposition fut infirmée par la comparaison des chiffres ci-dessous, qui donnent le nombre d'institutions dans les deux pays pour l'année 1897 ainsi que le nombre d'élèves inscrits.

---

<sup>3</sup> Nous avons décidé de prendre comme année de référence 1897, année où la plupart des pensionnats hors réserve existaient déjà.

	<i>États- Unis</i>	<i>Inscrits<sup>4</sup></i>	<i>Canada</i>	<i>Inscrits</i>
<i>Écoles de jour</i>	143	4 976	232	6 877
<i>Pensionnats sur réserve</i>	101	10 791	31	874
<i>Pensionnats hors réserve</i>	23	5 723	22	1 877
<i>TOTAL</i>	267	21 590	285	9 628

Figure 6 : Nombre d'établissements scolaires par type pour les Indiens (ARCIA 1897 et ARDIA 1897)

Les chiffres de ce tableau indiquent, à première vue, que le Canada avait beaucoup plus d'écoles de jour que son voisin, beaucoup moins de pensionnats sur réserve et un nombre égal de pensionnats hors réserve. En regardant ces nombres de plus près, il apparaît que les deux pays avaient en réalité, quasiment le même nombre total d'institutions. Ce qui différencie les deux est le nombre d'élèves inscrits : le Canada en avait deux fois moins que son voisin. Lorsque l'on sait que les États-Unis avaient deux fois plus d'Indiens que le Canada, ces chiffres sont logiques. Si le nombre des pensionnats hors réserve était identique, on dénombrerait environ quatre fois moins d'élèves dans les pensionnats hors réserve au Canada. En effet, ces derniers avaient une capacité d'accueil moins grande. Pour prendre des exemples concrets, le pensionnat de Carlisle en Pennsylvanie, accueillit régulièrement, en moyenne entre 1 000 et 1 500 élèves, soit presque la totalité des pensionnats hors réserve canadiens. Ces derniers avaient une capacité d'accueil moyenne de 100 élèves.

Ce constat soulève les questions suivantes: si les enfants de ces pensionnats étaient moins nombreux, le travail d'assimilation fut-il plus efficace ? Leur portait-on plus d'attention qu'à ceux des États-Unis ? Les deux gouvernements financèrent-ils le système à la même hauteur ? Y avait-il plus de fonds aux États-Unis qu'au Canada, étant donné le nombre plus élevé d'enfants à éduquer ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans cette partie et la suivante.

---

<sup>4</sup> Ces chiffres sont ceux des inscriptions qui ne révèlent en rien la réalité ; le nombre réel d'élèves dans ces écoles était en fait inférieur au nombre d'inscrits prévus.



### 3. Situation géographique

Enfin, il est aussi judicieux d'étudier la situation géographique de ces institutions, puisque l'une de leurs caractéristiques principales était de ne pas être situées dans une réserve indienne. Si nous comparons les deux cartes (annexes F et G), afin d'étudier le lieu où ils étaient placés, nous remarquons qu'aux États-Unis les écoles étaient pour la plupart, situées dans le Midwest ou l'Ouest du pays. Il est difficile d'ignorer que, malgré une volonté d'ouvrir des pensionnats hors réserve, les institutions étaient en fait situées dans des états, des provinces, où la population indienne était importante, comme par exemple, au Dakota du Sud ou au Minnesota. Ces pensionnats étaient tout de même placés dans des régions où, à l'époque, c'est-à-dire la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la population blanche n'était pas encore très présente. En effet, il n'y avait que quatre pensionnats présents dans l'est des États-Unis et moins dans l'est du Canada, où la plus grande partie de la population non indigène résidait.

Au Canada, les emplacements étaient différents de par la situation géographique et climatique du pays. Une majorité de pensionnats hors réserve était située dans la partie sud du pays, les régions limitrophes des États-Unis, dans lesquelles la population blanche était la plus présente mais aussi parce ces régions, contrairement à celles du Nord, avaient un climat plus doux. En effet, à cause des températures très basses dans le Nord du Canada qui empêchait l'établissement de villes, la population y était peu nombreuse. Enfin, il s'agissait d'une question d'organisation politique. Jusqu'en 1880, date de la création de ces pensionnats, toutes les provinces canadiennes actuelles n'étaient pas encore définies et n'existaient pas encore.

La comparaison des cartes indiquant la situation géographique des pensionnats aux États-Unis et au Canada (annexes F et G) avec celles qui concernent la densité de population des deux pays pour l'année 1900, montrent que, si les institutions étaient situées proches des réserves indiennes, en général elles étaient aussi situées dans des régions où la population blanche n'était pas très dense. Il est d'ailleurs assez surprenant de ne pas voir un plus grand nombre de pensionnats dans des régions où les populations américaine et canadienne étaient plus nombreuses et plus concentrées. En effet, l'objectif de ces établissements était, rappelons-le, l'assimilation des Indiens dans les sociétés respectives ; en outre nous pouvons supposer que s'ils se situaient dans la partie la plus peuplée, ils auraient eu un

impact encore plus important sur l'éducation et auraient peut-être permis une assimilation plus rapide.

Fort de ce constat, pourquoi les pensionnats furent-ils établis dans des lieux où la population indienne était si importante ? Pourquoi ne pas les avoir placés dans des lieux isolés ? La première explication est d'ordre pratique. La plupart de ces écoles indiennes furent construites, pour des raisons économiques, dans d'anciens forts abandonnés par l'armée pour les États-Unis. Ces forts se trouvaient en majorité dans l'ouest du pays, dans des régions où, à l'époque, la population américaine était moins importante.

Deuxièmement, les deux systèmes étaient basés sur le programme de placement, créé par Henry Pratt, fondateur du pensionnat de Carlisle, en Pennsylvanie et qui, rappelons-le, consistait à placer des élèves dans des familles blanches l'été afin de continuer leur apprentissage d'un métier manuel et leur permettre d'être en contact direct avec la culture dominante du pays. Il aurait été logique de trouver plus de pensionnats dans les zones plus peuplées, dans la mesure où il s'agissait de régions où la majeure partie de la population blanche résidait. Peut-être était-ce une question de travail et du type d'emploi. Comme nous le verrons plus tard, les pensionnats formaient les enfants indiens à des travaux manuels dans le domaine agricole et rural.

Enfin, si certains étaient persuadés du bien-fondé de l'éducation des Indiens pour les assimiler, ils restaient aussi convaincus que cette éducation combinée à une instruction manuelle devait s'opérer loin de la population blanche qui pourrait, comme cela s'était produit dans le passé, corrompre cette éducation et avoir en conséquence une mauvaise influence sur les Indiens.

## **II. L'ouverture des pensionnats**

Nous avons été surpris de remarquer qu'il y avait eu le même nombre de pensionnats dans les deux pays et de découvrir qu'ils avaient été établis à la même époque. Le diagramme ci-après, que nous avons réalisé, permet de mettre en parallèle les ouvertures de pensionnats hors réserve dans les deux pays pour la période 1879 -1960.

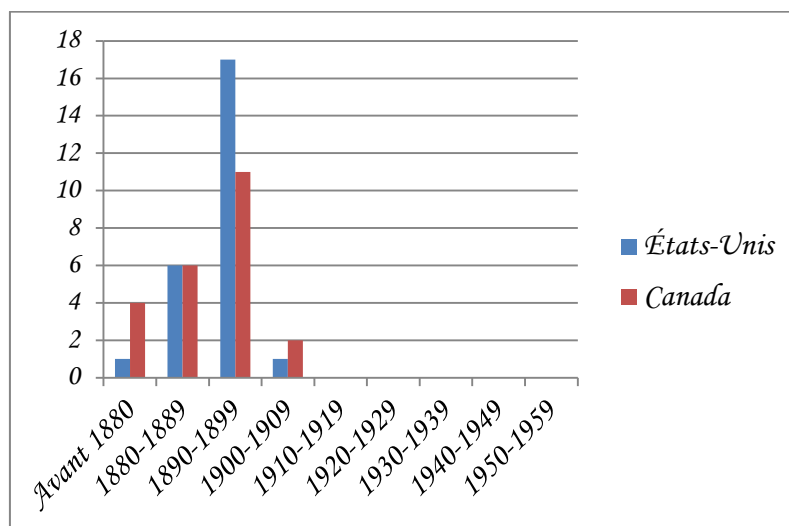


Figure 7 : Statistiques sur les dates d'ouverture des pensionnats hors réserve aux États-Unis et au Canada

Nous observons que les ouvertures de ces institutions se firent aussi à des périodes similaires ; soit un petit nombre, lors de la première décennie après l'établissement du système et la majorité des pensionnats, la décennie suivante.

### 1. États-Unis

L'Institut Carlisle fut le premier pensionnat à ouvrir ses portes aux enfants indiens afin de les assimiler. Comme nous l'avons spécifié dans la première partie, l'idée d'un système national de pensionnats fut adoptée par le gouvernement américain suivant le modèle de Henry Pratt.

Après son séjour à Hampton avec le Général Armstrong, le Général Pratt se rendit directement à Washington, D.C, pour y rencontrer le Ministre de l'Intérieur de l'époque Monsieur Carl Schurz. Ce dernier demanda à Pratt de décrire son projet au Commissaire des Affaires Indiennes, Monsieur Ezra A. Hayt, qui trouva le dessein noble. Il précisa que le gouvernement américain « pourrait trouver 100 à 125 élèves, mais qu'il ne pourrait pas trouver de fonds pour 300» (Pratt 216). Le Ministre de l'Intérieur lui conseilla d'« aller au Ministère de la Guerre et d'en informer le Secrétaire McCarry, et s'il voulait donner les bâtiments de Carlisle pour une école indienne, [ils en créeraient] une immédiatement et [ils] le [nommeraient] à sa tête » (Pratt 216). Après quelques formalités administratives qui exigeaient le transfert d'une base militaire abandonnée au Ministère de l'Intérieur, Pratt put mettre son projet en place et ouvrir Carlisle en 1879 (Pratt 219).

Les premiers rapports des premiers établissements étant très positifs, il fut rapidement question de créer encore plus d'institutions :

*No one can read the reports of the Carlisle, Hampton, and Forest Grove training schools, which will be found herewith, [...], without being impressed with the growing interest and value of the work they are doing, and without wishing that it might be increased fourfold. [...]The verdict has been uniform that these schools should be continued and enlarged, and other similar ones established. (ARCIA 1883 : xxxii)*

Quelques années plus tard, en 1882, le Congrès américain autorisa la création de quatre établissements supplémentaires : Chemawa (Oregon), Chilocco (Oklahoma), Genoa (Nebraska) et Haskell (Kansas), qui furent tous fondés en 1884. Dans une grande majorité des cas, le gouvernement partageait les frais d'ouverture avec les autorités locales, c'est-à-dire qu'il subventionnait l'éducation des enfants, l'achat du matériel et les salaires des professeurs. La ville de Haskell au Kansas dut, par exemple, trouver et acheter le terrain sur lequel allait s'établir le futur pensionnat (Milk 13).

Ainsi, pendant les années 1880 et 1900, les pensionnats hors réserve se développèrent pour constituer un réseau national d'établissements destinés à l'assimilation par l'éducation.

Voici la liste ci-dessous une photo du pensionnat de Tomah, au Wisconsin et la liste des pensionnats américains selon leur date d'ouverture :



Figure 8 : Le pensionnat de Tomah au Wisconsin (Archives Nationales du Kansas)

<i>Pensionnats</i>	<i>Date d'ouverture</i>
<i>Carlisle, Pennsylvanie</i>	1879
<i>Chemawa, Oregon</i>	1880
<i>Chilocco, Oklahoma</i>	1884
<i>Genoa, Nebraska</i>	1884
<i>Albuquerque, Nouveau Mexique</i>	1884
<i>Haskell, Kansas</i>	1884
<i>Grand Junction, Colorado</i>	1886
<i>Santa Fe, Nouveau Mexique</i>	1890
<i>Fort Mojave, Arizona</i>	1890
<i>Carson, Nevada</i>	1890
<i>Pierre, Dakota du Sud</i>	1891
<i>Phoenix, Arizona</i>	1891
<i>Fort Lewis, Colorado</i>	1892
<i>Fort Shaw, Montana</i>	1892
<i>Flandreau, Dakota du Sud</i>	1893
<i>Mount Pleasant, Michigan</i>	1893
<i>Pipestone, Minnesota</i>	1893
<i>Tomah, Wisconsin</i>	1893
<i>Greenville, Californie</i>	1895
<i>Wittenberg, Wisconsin</i>	1895
<i>Morris, Minnesota</i>	1897
<i>Chamberlain, Dakota du Sud</i>	1898
<i>Fort Bidwell, Californie</i>	1898
<i>Rapid City, Dakota du Sud</i>	1898
<i>Riverside, Californie</i>	1902

Figure 9 : Liste des pensionnats hors réserve américains

## 2. Canada

Rappelons que les pensionnats canadiens furent également établis dans les années 1880. La politique indienne récente du gouvernement consistait à établir des traités numérotés dans lesquels il promettait l'établissement d'écoles de jour, comme de nombreux chefs de tribus l'avaient demandé. Le fait que les indigènes au Canada aient requis eux-mêmes d'être éduqués, représente une des différences essentielles avec les États-Unis.

Au Canada, le traité numéro 1, par exemple, voté en 1871 à Fort Garry à Winnipeg au Manitoba, ne contenait aucune prévision pour l'éducation lorsqu'il fut négocié (Traité n°1). Mais quelques jours plus tard, le texte imprimé officiel avait changé et promettait « de maintenir une école dans chaque réserve jusque-là créée, chaque fois que les Indiens de la réserve le souhaiteraient » (Traité n°1). D'ailleurs, les traités qui suivront, inclurent tous des clauses pour l'éducation des enfants indiens. Mais, le gouvernement canadien, avec l'appui des missionnaires des

différentes confessions religieuses, changea d'opinion et décida en fait de promouvoir et d'établir non pas des écoles de jour, comme stipulé dans les traités, mais des pensionnats hors réserve. Ce changement soudain s'expliqua par les diverses expériences négatives des groupes religieux et une constatation de l'échec des écoles de jour. Voici la liste des pensionnats canadiens classés selon leur date d'ouverture :

<i>Pensionnats</i>	<i>Date d'ouverture</i>
<i>Mohawk, Ontario</i>	<i>1831</i>
<i>Mount Elgin, Ontario</i>	<i>1847</i>
<i>Wîkwemikong, Ontario</i>	<i>1860</i>
<i>Shingwauk, Ontario</i>	<i>1874</i>
<i>Battleford, Saskatchewan</i>	<i>1883</i>
<i>Qu'Appelle, Saskatchewan</i>	<i>1884</i>
<i>Saint Joseph, Alberta</i>	<i>1884</i>
<i>Elkfiorn, Manitoba</i>	<i>1888</i>
<i>Metlakatla, Colombie-Britannique</i>	<i>1889</i>
<i>Saint Boniface, Manitoba</i>	<i>1889</i>
<i>Coqualeetza, Colombie-Britannique</i>	<i>1890</i>
<i>Rupert's Land, Manitoba</i>	<i>1890</i>
<i>Kamloops, Colombie-Britannique</i>	<i>1890</i>
<i>Kootenay, Colombie-Britannique</i>	<i>1890</i>
<i>Kuper Island, Colombie-Britannique</i>	<i>1890</i>
<i>Williams Lake, Colombie-Britannique</i>	<i>1891</i>
<i>Regina, Saskatchewan</i>	<i>1891</i>
<i>Red Deer, Alberta</i>	<i>1893</i>
<i>Alert Bay, Colombie-Britannique</i>	<i>1894</i>
<i>Brandon, Manitoba</i>	<i>1895</i>
<i>Calgary, Alberta</i>	<i>1896</i>
<i>Clayoquot, Colombie-Britannique</i>	<i>1900</i>
<i>Lytton, Colombie-Britannique</i>	<i>1903</i>
<i>Edmonton, Alberta</i>	<i>1919</i>

Figure 10 : Liste des pensionnats hors réserve canadiens

### 3. Bâtiments<sup>5</sup>

Aux États-Unis, les rapports annuels précisent que l'institution était entourée d'une palissade. Si au Canada ce détail n'est pas mentionné, la situation était néanmoins identique, comme en témoignent cette photographie du pensionnat hors réserve de Mohawk, en Ontario.

<sup>5</sup> Nous avons placé quelques photos supplémentaires de pensionnats en annexe (annexe H).

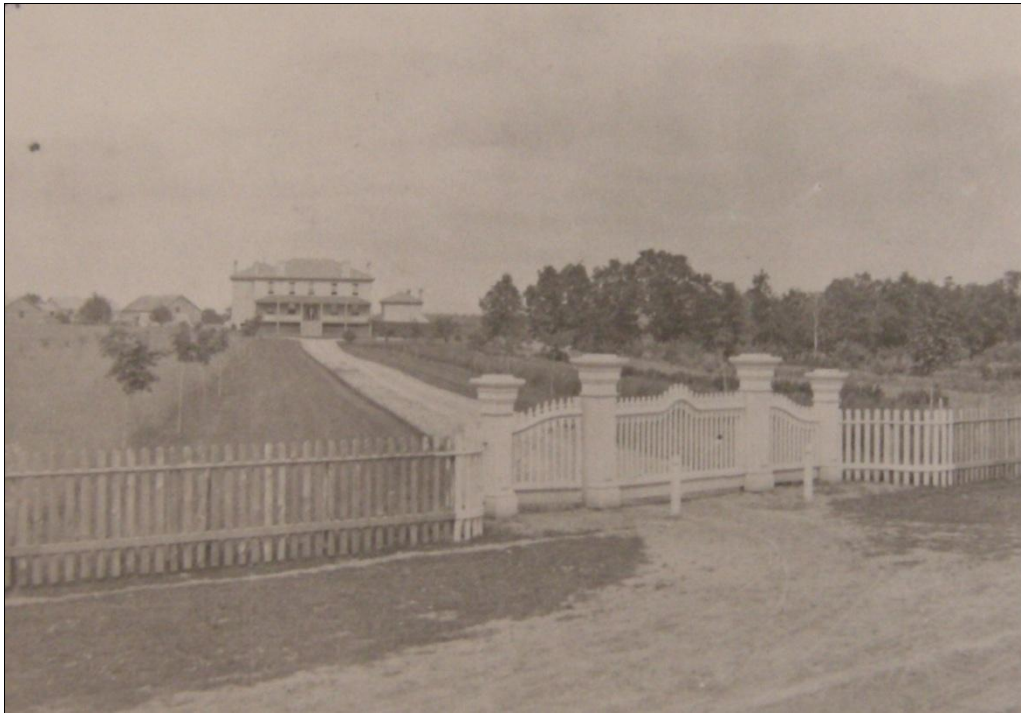


Figure 11 : Pensionnat de Mohawk en Ontario, entouré d'une palissade  
(Archives Nationales du Canada)

La présence d'une palissade, basée sur le principe des *reducciones*, des *praying towns* ou même de certaines écoles américaines et européennes, n'est pas un élément anodin. Dans un premier temps, cela permettait de délimiter le terrain sur lequel le pensionnat était placé. En outre, cette palissade avait une dimension symbolique, à savoir que pour les sociétés américaine et canadienne, qui prenaient leurs sources dans les sociétés européennes, la clôture était synonyme de propriété privée, d'individualisation et par extension de civilisation.

### **III. L'organisation**

Les pensionnats hors réserve venant s'ajouter à deux types d'écoles déjà présents à l'époque, quelle était alors leur place dans le système d'éducation existant ?

## 1. La coordination des systèmes

En réalité, l'idée des deux gouvernements était de placer les jeunes enfants dans les écoles de jour et dans les pensionnats sur réserve pour y apprendre les rudiments de la langue anglaise et proposer une éducation de niveau élémentaire. Avec quelques années de plus et la maîtrise de l'anglais, ils seraient ensuite envoyés dans les pensionnats hors réserve. Tel était le projet des Départements des Affaires Indiennes aux États-Unis et au Canada. Le rapport annuel américain précisa une fois de plus, en 1898, l'idée initiale du gouvernement qui voulait que les écoles sur réserve envoient leurs meilleurs élèves dans les pensionnats hors réserve :

*The reservation boarding school should be a great feeder for the non-reservation boarding schools. Pupils who have passed through its curriculum are then ready for additional advantages. Superintendents of these schools are constantly admonished by the Indian Office of their duty with respect to these advanced pupils. [...] The reservation and non-reservation boarding schools are coordinates of each other, and their work as it becomes more systematized will develop greater results. (ARCIA 1898 : 11)*

Les premières années du système révélèrent rapidement les premiers problèmes d'organisation et de coordination entre les écoles de jour, les pensionnats et les pensionnats hors-réserve ainsi qu'entre les agences et les réserves indiennes. Une bonne coordination aurait permis une arrivée constante d'élèves dans les pensionnats hors-réserve. Cependant, ce système n'étant pas au point, obligea les pensionnats hors-réserve à recruter des enfants beaucoup plus jeunes que prévu, pour qui le travail manuel, caractéristique principale de ces institutions, ne pouvait se faire qu'après un certain temps. Le pensionnat de Phœnix par exemple, se plaignit en 1898, d'être plus une « crèche qu'une école de formation » (ARCIA 1898 : 353). Le surintendant du pensionnat de Chilocco en Oklahoma souligna également ce problème et proposa, qu'en plus de ce transfert, l'école devint obligatoire :

*This school has 60 pupils, too small to do any manual labor in a training-school. From being a training-school in its strict sense, it is not above the average agency school when size is not considered. Pupils are received here who can neither read nor write, and we are forced to receive them to maintain our average. I am fully convinced that Indian education should be compulsory, and a system of transferring pupils from agency schools to the larger training-schools established, that will relieve the heads of the latter schools from a task that is unreasonably laborious. (ARCIA 1889 : 357)*

Une meilleure coordination se mit en place afin de palier le problème mais les résultats furent quelque peu longs à se faire sentir. En 1897 cependant, le surintendant des écoles indiennes américaines déclara dans son rapport que le transfert des élèves des écoles de jour vers les pensionnats hors réserve commençait à être efficace et les premiers résultats s'avéraient encourageants :



*Day schools and reservation boarding schools are beginning to vie with each other in efforts, not only to prepare pupils for transfer to advanced schools, but also in inducing on the part of pupils and parents a desire for such transfer. As a result of this commendable spirit, the attendance at non reservation schools has been considerably increased during the past year. (ARCIA 1897 : 332-333)*

À Fort Shaw dans le Montana, le principal fit remarquer que lorsque la coordination entre les différents types d'écoles était respectée, l'enseignement manuel était plus profitable aux enfants dans la mesure où ceux-ci parlaient bien l'anglais et avaient suivi une formation manuelle au préalable : « les nouveaux élèves qui sont arrivés, étaient presque tous allés à l'école avant, et avaient reçu quelque formation. Ils pouvaient comprendre et parler l'anglais ce qui leur avait permis de commencer à bénéficier du travail manuel » (ARCIA 1897 : 356).

D'ailleurs, dans les premières années des systèmes, il était prévu que les enfants les plus jeunes seraient renvoyés chez eux, comme le fit le principal de Chemawa en Oregon, qui avait en 1889, beaucoup de nouveaux élèves âgés entre cinq et sept ans (ARCIA 1889 : 363). Mais face au manque d'effectifs, les institutions vinrent à accepter de jeunes enfants et compromirent ainsi l'objectif initial des pensionnats hors réserve.

Il semblerait que la coordination entre les écoles sur réserve et celles hors réserve était plus développée au Canada. Peut-être était-ce dû au fait que les pensionnats dans ce pays étaient affiliés à une confession religieuse particulière avec un réseau important d'écoles de jour, de missions et de pensionnats sur réserve, ce qui facilitait l'organisation et permettait de faire le lien entre ces différentes institutions.

## 2. Les réglementations

Il serait erroné de penser, en regardant le bilan et les témoignages liés aux pensionnats, que l'éducation des Indiens fut accomplie sans méthode particulière, au bon vouloir des éducateurs. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, les deux pays avaient choisi de gérer et de cadrer ces systèmes de manière très rigoureuse, dans l'idée de favoriser l'assimilation des Indiens.

Il est vrai que les gouvernements furent souvent critiqués pour leurs actions, leurs politiques envers les Indiens et notamment celle sur l'éducation, mais l'idée de départ, bien que maladroite, fut néanmoins prise au sérieux. En théorie, tout fut mis en œuvre pour que ces systèmes de pensionnats se développassent selon les

directives annoncées par le gouvernement, comme le montre ce document officiel destiné à toutes les institutions américaines qui dispensaient une éducation aux enfants indiens, intitulé *Rules for Indian Schools, with Course of Study, List of Text-books and Civil Service Rules* (1892). Composé de cent soixante-huit paragraphes, ce document décrit avec précision ce que le gouvernement attendait des institutions, du personnel enseignant mais aussi des principaux, des surintendants... L'article 1 rappelle notamment l'objectif principal du gouvernement américain :

The general purpose of the Government is the preparation of Indian youth for assimilation into the national life by such a course of training as will prepare them for the duties and privileges of American citizenship. This involves the training of the hand in useful industries; the development of the mind in independent and self-directing power of thought; the impartation of useful practice knowledge; the culture of moral nature and the formation of moral character. Skill, intelligence, industry, morality, manhood and womanhood are the ends aimed at. (Rules 1892 : 3)

Il est évident que le gouvernement avait foi en ce projet d'éducation et qu'il le prenait au sérieux contrairement à ce que beaucoup auraient tendance à croire. Les règles étaient extrêmement claires et bien définies en théorie mais la pratique fut très différente à cause du manque de sérieux du travail des agents, des surintendants, des médecins...

D'autres documents furent par la suite publiés pour régler l'éducation des Indiens. Estelle Reel<sup>6</sup>, par exemple, Surintendante aux Affaires Indiennes publia en 1901, un livre de 275 pages intitulé *Course of study for the Indian schools of the United States: Industrial and Literary*, qui décrivait en détails le programme à suivre dans les écoles indiennes. Extrêmement clair, ce manuel avait un objectif principal d'apprendre à maîtriser l'anglais et à devenir autonome le plus rapidement possible :

*This course of study is designed to give teachers a definite idea of the work that should be done in the schools to advance the pupils as speedily as possible to usefulness and citizenship. The aim of the course is to give the Indian child a knowledge of the English language, and to equip him with the ability to become self-supporting as speedily as possible. (Reel 1901 : 5)*

Ces règles existaient dans les deux pays et permettaient d'harmoniser les moyens pour réussir l'assimilation par l'éducation. Cependant, elles n'étaient pas toujours respectées. Chaque établissement était géré à sa propre façon et

---

<sup>6</sup> Pour de plus amples informations sur Estelle Reel et son rôle en tant que Surintendante des Affaires Indiennes, lire : Lomawaima, K. Tsianina. Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898 - 1910: Politics, Curriculum, and Land. *Journal of American Indian Education*, May, 1996.

ainsi « dérogeait aux règles conventionnelles pour que leurs programmes soient conformes aux besoins des élèves » (ARCIA 1918 : 25). On retrouva la même situation au Canada dans des rapports d'inspections d'enseignants. L'inspecteur de Qu'Appelle au Saskatchewan demanda aux enseignants d'insister sur l'aspect pratique plutôt que de vouloir enseigner tous les sujets préconisés par les règles du Département :

*I suggested to Mr. Donhue as to all the other teachers, that he should not try to cover all subjects of the course of study but to concentrate on the three R's, that his lesson should be as practicable as possible, and that oral and written language work should be specially stressed. (RG 10, Vol 3921)*

La gestion des programmes variait selon les établissements, l'administration générale (financements, personnel...) quant à elle, était respectée.

## Chapitre 2 : La gestion des deux systèmes

Ce chapitre traite de la gestion globale des pensionnats c'est-à-dire la manière dont ils étaient financés, gérés, et par qui... Il convient en premier lieu de commencer par la religion, qui est en fait le premier élément qui distingue les deux systèmes et qui entraîne un mode de financement différent. Nous essaierons dans la mesure du possible d'établir le parallèle, de manière peu détaillée, avec les écoles non indiennes.

### I. La place des institutions religieuses<sup>7</sup>

#### 1. États-Unis

Aux États-Unis, la séparation de l'Église et de l'État est garantie par le Premier Amendement à la Constitution, ce qui explique pourquoi le gouvernement américain décida de prendre seul la responsabilité administrative et financière des pensionnats hors réserve. Notons que le gouvernement octroyait des fonds aux différents groupes religieux afin que l'éducation des Indiens soit accomplie. Cette pratique commença dans les années 1830 et fut par la suite officialisée avec la Politique de Paix du Président Ulysses S. Grant, en 1869. Il s'agissait de donner des subventions fédérales à des groupes religieux qui s'occupaient d'écoles de jour sur les réserves et qui mettaient en place l'éducation des Indiens. On faisait référence à ces écoles comme des *contract schools* puisqu'elles avaient un contrat financier avec le gouvernement américain. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les États-Unis mirent fin à cette pratique et estimèrent que seul l'État serait responsable de l'éducation et de l'assimilation des Indiens (Adams 66). Il s'agissait ici d'avoir le contrôle de leur éducation sans passer par des intermédiaires, religieux dans ce cas. Or, ce système de *contract schools* fut aussi abandonné en raison de l'opposition grandissante entre les groupes religieux protestants et catholiques. Les financements mis en place depuis la Politique de Paix, étaient plus importants pour les protestants que pour les

---

<sup>7</sup> Dès lors que la religion est abordée dans les systèmes de pensionnats, il faut bien différencier deux aspects : d'une part l'institution religieuse dans l'organisation, l'administration et la gestion de pensionnats et d'autre part, la place de l'institution religieuse dans l'éducation, que nous aborderons dans le chapitre « La vie à l'intérieur des pensionnats ».

catholiques (Carroll, chap. 1 et 2), ce qui poussa le gouvernement américain à financer et gérer les pensionnats hors réserve.

Bien que le système des pensionnats fût instauré à la fin des années 1870, les premières subventions fédérales pour la civilisation et l'éducation des Indiens remontent au début du XIX<sup>e</sup> siècle. En 1802, le tout nouveau gouvernement choisit d'allouer la somme de 15 000 dollars annuels afin de « promouvoir la civilisation des sauvages » (U.S. Statutes at Large 2 : 149). L'argent fut versé aux groupes religieux déjà présents parmi les tribus indiennes afin de poursuivre leur travail, mais en changeant l'orientation de leurs missions, à savoir, concentrer les efforts sur l'éducation et la civilisation plutôt que sur la conversion au christianisme. L'implication du gouvernement américain dans l'éducation des Indiens se fit de façon progressive avec une toute première loi votée le 3 mars 1819 : *The Civilization Fund Act* qui impliquait le gouvernement de manière financière dans la promotion de la civilisation des Indiens par les groupes religieux. À partir de cette date, le gouvernement américain s'engagea à verser tous les ans une somme d'argent aux groupes religieux afin qu'ils continuassent la tâche de civilisation jusqu'ici entreprise.

Face aux financements fédéraux accordés aux groupes religieux, les écoles publiques, en développement depuis les années 1820 aux États-Unis (1840 au Canada) protestèrent contre ce traitement de faveur, et mirent en avant le premier amendement qui garantit la séparation de l'Église et de l'État. Ces *contract schools* virent les subventions fédérales se terminer en 1900.

## 2. Canada

La situation était quelque peu différente dans la mesure où les pensionnats hors réserve au Canada, étaient pour la majorité financés et gérés aussi bien par le gouvernement que par les différentes confessions religieuses (méthodiste, anglicane, catholique et presbytérienne). Ces affectations religieuses résultaient du travail accompli par les missionnaires lors de la colonisation de l'Amérique. Le graphique ci-dessous, que nous avons réalisé, montre la répartition des Églises pour les vingt-quatre pensionnats hors réserve.

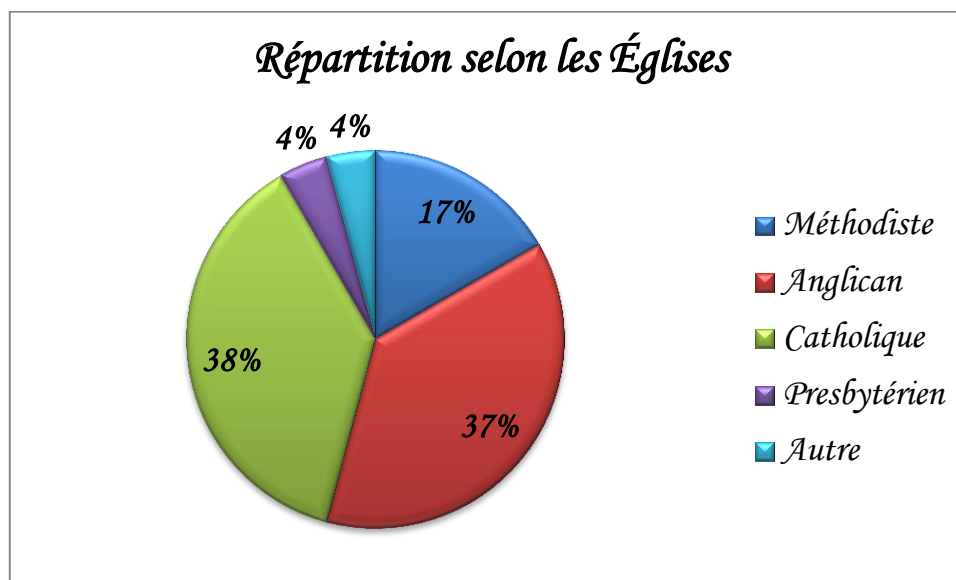


Figure 12 : Répartition des pensionnats selon les Églises

Ainsi, neuf pensionnats étaient gérés par l'Église anglicane aussi connue sous le nom de *New England Company* (NEC) ; neuf par l'Église catholique, quatre par les méthodistes et un par les presbytériens (RG 10, Vol 6001).

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, les deux systèmes de pensionnats furent créés sur des bases similaires, influencés par le passé religieux colonial des deux nations. Si dans les années 1870 et 1880, la différence majeure qui existait entre les deux pays concernait la religion, il est impossible de dire que les États-Unis, de par la séparation de l'Église et de l'État, avaient un système entièrement laïc. En fait, comme nous le verrons par la suite, l'organisation, le financement et la gestion des pensionnats américains étaient laïcs mais l'instruction religieuse était présente dans les programmes et les activités proposés.

## II. Le financement

Il est nécessaire d'aborder le financement assez tôt dans cette étude, puisque c'est en grande partie de cela que peuvent découler des similitudes ou des différences entre les deux pays. Par ailleurs, rappelons que le financement a une place prépondérante dans la comparaison puisque, contrairement aux écoles de jour et aux pensionnats sur réserve, les subventions étaient différentes. Effectivement, pour les premières, les gouvernements donnaient de l'argent aux tribus ou aux groupes religieux, qui en reversaient une partie pour éduquer les enfants indiens. En

revanche, pour les pensionnats, il fallut instaurer un autre système de financement puisqu'ils ne dépendaient pas d'une réserve en particulier et que les élèves appartenaient à des tribus différentes.

Le financement des deux systèmes est donc à la fois similaire et différent. Similaire, car les deux gouvernements étaient non seulement responsables de l'éducation des Indiens et étaient aussi les instigateurs de ces pensionnats, mais différent, du fait qu'au Canada les pensionnats étaient subventionnés et gérés à la fois par le gouvernement et par les groupes religieux, qui se chargeaient également de l'administration. Nous allons donc consacrer une sous-partie à chacun de ces aspects.

### 1. États-Unis

À la création de Carlisle en 1879, il n'était désormais plus question de partager l'argent entre les différents groupes religieux. Les pensionnats allaient être entièrement gérés et financés par le gouvernement fédéral et cette transition se fit progressivement. Afin d'accomplir cet objectif d'assimilation, l'État décida d'augmenter considérablement les montants annuels alloués à l'éducation des Indiens. Ci-dessous, se trouve un tableau récapitulatif montrant l'évolution du financement fédéral américain, de l'année 1877 aux années 1900 :

<i>1877</i>	<i>\$ 20 000</i>
<i>1880</i>	<i>\$ 75 000</i>
<i>1885</i>	<i>\$ 992 800</i>
<i>1890</i>	<i>\$ 1 364 568</i>
<i>1895</i>	<i>\$ 2 060 695</i>
<i>1900</i>	<i>\$ 2 936 080</i>

Figure 13 : Évolution du financement du gouvernement américain de 1877 à 1900  
(ARCIA 1918 : 181)

Ces chiffres en eux-mêmes ont peu de sens si ce n'est celui de montrer que le gouvernement d'année en année dut augmenter de manière significative ses financements. L'écart le plus grand reste celui entre 1880 et 1885, puisqu'à cette époque, il existait déjà six pensionnats hors réserve ainsi que d'autres en

construction. L'éducation des Indiens était une tâche onéreuse pour les gouvernements, d'autant plus que la somme allouée annuellement pour financer leur éducation s'ajoutait à d'autres subventions, d'autres dépenses fédérales, comme en témoigne le tableau ci-dessous, pour l'année 1898 :

<i>Current and contingent expenses</i>	\$ 740 040, 00
<i>Fulfilling treaty stipulations</i>	\$ 3 123 871,14
<i>Miscellaneous support, gratuities</i>	\$ 673 025,00
<i>Incidental expenses</i>	\$ 80 000,00
<i>Support of schools</i>	\$ 2 631 771,35
<i>Miscellaneous</i>	\$ 182 912,80
<i>TOTAL</i>	\$ 7 431 620, 89

Figure 14 : Répartition des dépenses fédérales américaines pour les Affaires Indiennes (ARCIA 1898 : 1)

L'éducation des Indiens représentait donc pour le gouvernement américain, un tiers du budget annuel du Bureau des Affaires Indiennes. Si ces sommes paraissent importantes, elles le sont beaucoup moins, si nous les comparons aux subventions pour les non-indiens. Par exemple, en 1881, l'état du Rhode Island<sup>8</sup> dépensa la somme de 600 000 dollars pour éduquer 49 000 élèves, le Bureau des Affaires Indiennes, par opposition, versa cette même année, 215 000 dollars pour le même nombre d'élèves indiens (Reyhner et Eder 132), soit trois fois moins.

Cette somme globale annuelle était ensuite partagée entre les groupes religieux (jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle), les écoles de jour, les pensionnats sur réserve, et les pensionnats hors réserve. Afin de décider comment l'argent serait réparti, le gouvernement utilisa le même système que celui utilisé par les états pour les écoles publiques, à savoir un montant fixe par élève, sensé couvrir l'ensemble des frais. Cette méthode était appelée le *per capita grant*<sup>9</sup>. Aux États-Unis, cette somme était la même pour tous les pensionnats hors réserve. Elle augmenta régulièrement : en 1879, elle s'élevait à 120 dollars, en 1887 à 167 dollars, 175 en 1892 et à 200 en 1918 (ARCIA 1879, 1887, 1892, 1918).

<sup>8</sup> Aux États-Unis, les écoles n'étaient pas financées par le gouvernement fédéral mais par les états.

<sup>9</sup> Nous utiliserons ce terme plutôt qu'un équivalent en français.



## 2. Canada

Ce sont les différents groupes religieux, qui, en accord avec le gouvernement canadien, géraient les pensionnats. Quant au financement, il n'est pas réellement différent de celui des États-Unis, à savoir que le gouvernement canadien subventionnait les pensionnats sous forme de bourses, qui étaient versées par la suite aux différentes confessions religieuses. Tout comme son voisin, ces bourses étaient accordées en proportion des élèves inscrits dans un pensionnat. En 1889, par exemple, les pensionnats Shingwauk et Mount Elgin en Ontario, étaient subventionnés à hauteur de soixante dollars par élève (ARDIA 1889 : 21).

On distingue en fait trois périodes correspondant à des financements différents. La première concerne les quatre premiers pensionnats indiens hors réserve créés dans la province de l'Ontario, en 1831 (Mohawk Institute), 1847 (Mount Elgin), 1860 (Wikwemikong) et 1874 (Shingwauk). La deuxième commence avec le début officiel du système de pensionnats hors réserve, au cours de laquelle une dizaine de pensionnats furent créés entre 1883 et 1892. Pendant cette décennie, le gouvernement décréta financer entièrement ces nouvelles institutions et d'inclure dorénavant, en plus du *per capita cost*, les salaires, l'équipement, les fournitures scolaires ainsi que le transport, contrairement aux quatre pensionnats créés auparavant. En 1890 et 1891, le financement de ces institutions par le gouvernement atteignit rapidement des sommes invraisemblables, qui forcèrent le Département des Affaires Indiennes à considérer une manière différente de financer le système. Le coût par tête pour chaque enfant dans les écoles hors réserve en question fut: « Qu'Appelle, 134,67 dollars; Battleford 175,45 » (RG 10, Vol 6001). Le nouveau financement fut partagé entre le gouvernement et les autorités religieuses. Ainsi, le gouvernement recommanda de « mettre les écoles sous un système de bourses par tête similaire à celui utilisé à Elkhorn ou Saint Paul sous l'autorité de l'Église anglicane, St Boniface et Kootenay sous celle de l'Église catholique » (RG 10, Vol 6001). En plus d'un financement gouvernemental par élève, certains coûts seraient partagés entre l'État et l'Église comme prévu :

*The buildings are to be kept in repair jointly by the Government and the management, the former to furnish the material and the latter to perform the labor. All books and appliances for educational purposes to be furnished by the Government. All charges for maintenance, salaries and expenses to be paid by the management, out of the per capita grant. (RG 10, Vol 6001)*

Dans ce pays, un système géré à la fois par le Département des Affaires Indiennes et les groupes religieux impliquait automatiquement un partage des responsabilités. Toutes ces règles étaient expliquées dans les *Orders-in-Council* de 1892 et 1894, dans le but d'assurer une meilleure organisation, un bon fonctionnement des pensionnats et, par extension, leur succès. Il était avant tout question de s'assurer que les fonds que le gouvernement allait allouer, seraient dépensés et utilisés pour ce qui avait été défini par le Département des Affaires Indiennes. Ce partage des tâches commençait avec les bâtiments et les services auxiliaires. De ce fait, le gouvernement devait fournir aux pensionnats hors réserve canadiens des bâtiments complets munis d'un système de chauffage. Pour les réparations, il incombait aux deux parties de les gérer et donc de les financer. Le gouvernement fournirait le terrain sur lequel le pensionnat serait construit de même que les clôtures qui l'entouraient, puis l'Église serait en charge de l'entretien de ces clôtures. En matière de fournitures scolaires, le gouvernement canadien devait financer l'intégralité du matériel, tels que les livres de compte, la papeterie, les manuels et les fournitures de bureau. Par ailleurs, il s'engageait également à payer le transport des élèves de leur réserve jusqu'au pensionnat mais les groupes religieux avaient la charge de financer toutes les actions qui seraient entreprises pour garder un nombre constant d'élèves dans l'institution, comme le Département des Affaires Indiennes l'avait requis. Sur le plan médical, le gouvernement finançait le personnel et les Églises devaient financer les médicaments.

À la suite de ces responsabilités partagées, se trouvent des renseignements sur ce que l'on appellerait aujourd'hui, l'aspect administratif des pensionnats. En effet, le Département déterminait, d'une part, qui travaillait dans les écoles, les principaux, les enseignants et le reste du personnel, et, d'autre part, il avait son mot à dire à propos des enfants choisis par le principal et était seul décisionnaire dans le cas où un enfant devait être renvoyé ou transféré, comme le montre cet extrait, pour un enfant de Kuper Island en Colombie-Britannique :

*I have to acknowledge the receipt of your letter enclosing a communication from the Principal of the Kuper Island Industrial School in reference to Ester Underwood, pupil No. 091. In reply I beg to say that this pupil may be allowed to go home. (RG 10, Vol 1707)*

Enfin, les pensionnats devaient se plier aux règles établies par le Département dans un but strictement financier, afin d'éviter les dépenses supplémentaires. L'archevêque anglican J. A. Mackay, par exemple, fut informé par le Département, dans la lettre accompagnant ces règles établies, que « l'échelle fixée par le

Département concernant la nourriture, les vêtements et autres matériels, ne pourrait être dépassée sans permission » (RG 10, Vol 3922).

Ces règles instaurées en 1892-1894, étaient bien différentes des premières que les principaux avaient reçues et qu'ils étaient censés respecter, puisque, ces derniers avaient pu jouir d'une certaine liberté due à un laxisme de la part du gouvernement canadien, au début du système. Dix ans plus tard, il n'est pas surprenant de voir que le Département avait changé d'avis sur le contrôle imposé sur ces institutions. En effet, en 1883 et 1884, on ne comptait à cette époque que cinq pensionnats hors réserve (Mohawk, Mount Elgin, Shingwauk, Battleford et Qu'Appelle). En 1894, le Canada en comprenait douze supplémentaires et on peut légitimement supposer qu'en une décennie, les dépenses de ces institutions étaient plus importantes que celles prévues, entraînant tout naturellement une supervision plus stricte de la part du Département. D'ailleurs, ce dernier se donnait la possibilité de modifier, d'amender ces règles de temps en temps, modifications que les principaux recevaient sous forme de circulaire ou de directive (Milloy 65). Il était précisé dans les *Regulations of Indian Schools* que tout rapport non rendu entraînerait la non-distribution des financements fédéraux, que la direction ne devrait en aucun cas demander d'argent aux élèves ou à leurs parents et que le gouvernement verserait la somme par élève si le nombre maximum par pensionnat était respecté. Le nouveau système dans sa totalité, qui fut appliqué en 1893, reposait aussi sur le travail manuel des élèves dans les pensionnats:

*The regimen would also stimulate the desire to turn out from the workshops articles which would bring some revenue to the school, and to win from the earth larger supplies of vegetables, accomplishing at the same time the main end and object of their existence as Industrial Schools and the financial advantage of such returns of money and crops. (RG 10, Vol 3879)*

À titre d'exemple, le tableau ci-dessous montre les différentes contributions financières des Églises pour les pensionnats, qu'elles géraient en coopération avec le Département des Affaires Indiennes.

<i>Anglicane</i>	
<i>Elkhorn</i>	\$ 13 765, 17
<i>Rupert's Land</i>	\$ 14 306,81
<i>Battleford</i>	\$ 19 360, 86
<i>Calgary</i>	\$ 7 430,00
<i>Alert Bay</i>	\$ 1 386,61
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 58 428,34</b>
<i>Catholique</i>	
<i>Saint Boniface</i>	\$ 14 764,39
<i>High River</i>	\$ 18 539,79
<i>Qu'Appelle</i>	\$ 24 804,53
<i>Kamloops</i>	\$ 6 323,90
<i>Kuper Island</i>	\$ 6 827,71
<i>Williams Lake</i>	\$ 6 922,29
<i>Kootenay</i>	\$ 7 311,14
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 67 905,23</b>
<i>Méthodiste</i>	
<i>Brandon</i>	\$ 13 524,75
<i>Red Deer</i>	\$ 5 664,31
<i>Coqualeetza</i>	\$ 2 357,73
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 23 115,05</b>
<i>Presbytérien</i>	
<i>Regina</i>	\$ 17 336,63
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 17 336,63</b>
<i>Sans confessions</i>	
<i>Metlakatla</i>	\$ 4 309,44
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 4 309,44</b>
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 180 594,89</b>

Figure 15 : Tableau de contributions financières selon les Églises pour les pensionnats canadiens (RG 10, Vol 3982)

Nous pouvons remarquer que les Églises catholique et anglicane, les deux principales confessions religieuses au Canada, avaient plus de pensionnats sous leur responsabilité et donc plus de frais. Le fait que les gouvernements subventionnaient en partie ou totalement les pensionnats, impliquait que toute décision relative à

l'achat de matériel, de livres, de manuels, à l'augmentation de personnel, à la restauration de bâtiment ou même à la construction de nouveaux, devait être rapportée au gouvernement qui, par la suite, accédait ou non à la requête. Malgré tout, nombreux furent les pensionnats dont les comptes étaient déficitaires.

### 3. Mauvaise gestion et problèmes financiers

Malgré une volonté de contrôler la façon dont les responsables des pensionnats dépensaient les financements, par une tenue méticuleuse des comptes, des dépenses, et des chèques émis, des problèmes financiers apparurent. En premier lieu, il convient de préciser que le financement par les gouvernements ne signifiait pas que ceux-ci s'engageaient de manière systématique à couvrir l'ensemble des frais que pouvait occasionner la gestion de telles institutions. Il n'était pas rare que les responsables des pensionnats présentent un bilan financier négatif. Ce fut le cas, par exemple, du pensionnat de Regina au Saskatchewan en 1904, qui ne parvenait pas à rembourser une dette qui s'élevait à près de 10 000 dollars. Le déficit fut croissant ; aux 2 675 dollars de 1900, s'ajoutèrent 1 470 dollars en 1902, 3 962 dollars en 1903 et 3 800 dollars en 1904, soit un total de 9 267 dollars (RG 10, Vol 3927). Très souvent, dans le cas où l'institution avait trop de problèmes financiers, les responsables pouvaient demander au gouvernement de combler le déficit en expliquant, entre autre, les raisons éventuelles de cette dette. Pour Regina au Saskatchewan, le Département des Affaires Indiennes envoya un mémorandum, daté du 29 avril 1904 et adressé au principal, dans lequel le Surintendant rappela qu'il avait « la preuve que le déficit fut causé, en grande partie, par l'incapacité du [Principal Rvd. McKay] à administrer cette école et à assumer ses responsabilités d'employé agissant sous instructions » (RG 10, Vol 3927). Malgré ces reproches, le Département des Affaires Indiennes s'engagea à combler le déficit puisque la tâche lui en incombait, mais il souligna le caractère exceptionnel de cette action.

De nombreux exemples de dettes ou de problèmes financiers sont signalés dans les archives nationales des deux pays. En voici quelques-uns. En 1892, seulement quelques années après son ouverture, le pensionnat de Rupert's Land au Manitoba avait une dette qui s'élevait à 2 000 dollars (RG 10, Vol 3930) ; le 21 avril 1914, l'inspecteur des pensionnats indiqua que le pensionnat de Battleford au Saskatchewan « avait un découvert [...] d'environ 1,000 dollars » (RG 10, Vol

3922) ; et Pipestone au Minnesota, en 1927 « en avait [un] de 237 dollars » (RG 75, Box 321) .

De la même manière, nombreuses sont les lettres qui mettent en évidence le manque d'argent en demandant aux Départements des Affaires Indiennes respectifs d'augmenter les subventions ou encore de financer telle ou telle dépense. Le 9 février 1912, le principal de Battleford au Saskatchewan, écrivit « au Département pour demander une assistance financière de 2 500 dollars » (RG 75, Vol 3922). Ces requêtes étaient faites dans le but d'obtenir plus de financements pour les élèves, les restaurations, et les rénovations nécessaires et coûteuses.

Les vérifications permanentes et les demandes d'autorisations de dépenses imposées par les Départements représentaient plus un fardeau administratif qu'une aide à la gestion des pensionnats. Peu se plaignaient en réalité, mais de nombreux échanges de correspondances soulignent le caractère contraignant de ces contrôles. Le Révérend principal de Red Deer en Alberta par exemple, s'en plaignit, partant du principe que ces vérifications étaient inutiles, que le gouvernement devait faire confiance aux responsables, que des preuves ne devaient pas être fournies pour chaque dépense occasionnée. D'après lui, son statut d'homme d'Église devait suffire au Département comme gage de confiance :

*The Rev Principals appear to think they should not be called upon to produce receipts for expenditures, but that their word and act should stand good and be sufficient proof of any and every transaction simply because they are Ministers and the school under the auspices of their church. (RG 10, Vol 3921)*

Cependant, ce même Révérend fut accusé par un inspecteur, de mauvaise gestion et d'avoir provoqué un déficit inexplicable d'environ 3 000 dollars.

Une faible différence apparaît dans le financement des pensionnats en faveur du Canada. Dans la mesure où les institutions canadiennes étaient gérées et financées à la fois par le gouvernement et par les groupes religieux, les pensionnats eurent un avantage financier certain. En effet, en plus de recevoir des subventions fédérales, ils pouvaient également compter sur le financement des Églises ainsi que sur des dons réguliers de paroissiens. Les dons se faisaient sous forme pécuniaire ou matérielle, par exemple, des vêtements ou du tissu pour les confectionner, voire de la nourriture et des fournitures (livres, ballons de football américain...). Pour donner un exemple, ces dons représentèrent en 1892, pour le pensionnat de Rupert's Land au Manitoba, la somme de 2 000 dollars, qui correspondait au montant du déficit. Nous avons pris soin de recopier ci-dessous une liste partielle de ces dons afin d'en souligner leur caractère très varié :

- *Cobourg, outfit for two girls*
- *Clinton, outfit of clothing for one boy*
- *Merrickville, one box of clothing*
- *Streetsville, one bale of clothing, candies, Christmas gifts*
- *Chatham, Christ Church, four packages of clothing, gifts, books and medicine*
- *Quebec, Saint Matthews, outfits for six girls and six boys*
- *Holmesville, clothing for one boy*
- *Unknown, one box books*
- *Mr. Harris, one football*
- *Captain Carrathers, one football*
- *Mr. Coll, two boxes candy*
- *Mr. Pensorse, five turkeys*
- *Hudson's Bay Company, parcel of oranges*
- *A Lady, one box candy*
- *Mrs. Newuham, Cursham, packet of illustrated texts*
- *Miss Wildress, three dolls*
- *Mr. A. J. Kayll, one cricket ball*

Figure 15 : Liste des donateurs et des dons pour le pensionnat de Rupert's Land au Manitoba, pour l'année 1892 (RG 10, Vol 3930)

Les soucis financiers récurrents ne furent pas le seul fléau qui toucha les pensionnats. À ceux-ci s'ajoutaient des problèmes de personnel et notamment la qualité des enseignants.

### III. Le personnel

La composition du personnel au sein des pensionnats variait selon différents critères : la taille de l'institution, le nombre d'élèves, le nombre de niveaux, et la diversité des formations manuelles proposées. Remarquons que dans les deux pays, un personnel constant se retrouvait dans chaque pensionnat à savoir : un principal, qui gérait l'institution tant au niveau financier qu'au niveau scolaire, et rédigeait les rapports pour le gouvernement ; une surveillante qui s'occupait des élèves dans les dortoirs et donnait des cours d'hygiène et de bonnes manières ; des enseignants pour la formation académique, des formateurs pour les travaux manuels avec presque toujours un spécialiste en agriculture. Tout le personnel des institutions devait résider au pensionnat comme préconisé par la règle numéro 82 des *Rules for Indian Schools* américaines de 1892 : « on attend des employés qu'ils résident dans les bâtiments de l'école où des sections leur sont réservées ; ou sinon situés aussi proches des

bâtiments que possible ; et qu'ils maintiennent leur chambre en ordre » (Rules 1892 : 17).

Une des différences entre les deux pays était qu'au Canada, le personnel pouvait être constitué d'hommes ou de femmes d'Église. Il n'était donc pas rare d'avoir un Révérend anglican pour principal et une religieuse pour enseignante. Aux États-Unis, de par le côté laïc du système, aucun membre du personnel n'était religieux. Il convient néanmoins de préciser que certains membres du clergé chrétien avaient la fonction d'enseignant mais uniquement dans les écoles de jour ou pensionnats sur réserve. Pour les élèves des pensionnats hors réserve américains, le service dominical représentait le seul contact qu'ils avaient avec un personnel religieux.

Nous avons peu de renseignements sur les enseignants des pensionnats, mais grâce à des inspections faites au Canada, notamment dans les années 1920, nous sommes parvenue à faire ressortir au travers de remarques des inspecteurs, ce qui était attendu d'un enseignant d'un pensionnat hors réserve et les qualités qu'il devait posséder. Par ailleurs, ces rapports permettent de remarquer que les enseignants pour enfants indiens étaient les mêmes que ceux des écoles américaines et canadiennes de par leur bagage social et religieux et de par leurs qualifications, diplômes, âge et expériences. Ils soulignent également que tous n'avaient pas les mêmes qualifications et qu'il était difficile d'en trouver de bons, avec toutes les qualités nécessaires pour éduquer et civiliser les Indiens. Voici une sélection de commentaires des rapports d'inspecteurs :

- *A well-intentioned, earnest and conscientious teacher but lacking in modern effective methods*
- *Sister Gilbert is a bright cheerful person and with a better idea of modern methods and devices would do very fair work in the room she has charge of.*
- *She should insist on the free arm movement in writing, and also on pupil's keeping correct positions and holding their pens properly.*
- *Insist on order and application.*
- *Willing and earnest. (RG 10, Vol 8451)*

L'ordre et la discipline étaient extrêmement importants, mais beaucoup d'enseignants ne connaissaient pas et n'appliquaient pas les techniques de pédagogie. À l'époque, un enseignant de pensionnat était censé avoir suivi des cours dans un *Normal Institute*, une école normale (équivalent actuel des IUFM) mais rares étaient ceux qui avaient suivi cette formation. Autre problème majeur que font ressortir ces inspections : le manque d'expérience. Beaucoup enseignaient pour la première fois et ne maîtrisaient pas les bases de la pédagogie. Il était important d'avoir d'autres qualités, telles que l'originalité, et la vivacité d'esprit, mais d'après ce rapport de



1889, les visages stoïques des enfants indiquaient que le travail de l'enseignant ne les marquait pas :

*The teachers should be persons of originality, ingenuity, and fertility of thought, acquainted with the latest and best methods of our normal schools, familiar with object lessons and kindergarten teaching. In too many cases teachers in these schools have been utterly destitute of these characteristics. [...] The blank, stolid faces of the pupils show that no impression is made. (ARCIA 1889 : 333)*

Ces rapports mettent en évidence le problème majeur des systèmes des deux pays, à savoir la qualité des enseignants employés pour éduquer les enfants indiens. Il semblerait que le personnel enseignant des pensionnats ait été de manière générale plus qualifié que celui des écoles de jour et des pensionnats sur réserve. Les gouvernements donnaient en effet la priorité à ces établissements puisque c'était par ce biais que l'assimilation des enfants indiens serait accomplie. Il était donc logique que les enseignants soient en théorie plus qualifiés, dans la mesure où ils devaient « injecter des idées anglaises dans les esprits des jeunes Indiens » (ARCIA 1889 : 333). Ou du moins tel était le souhait du gouvernement, mais la réalité était toute autre. En effet, malgré le système de qualifications établi par le Département des Affaires Indiennes américain, les principaux ne recrutaient pas les enseignants selon leur expérience ou leurs rapports d'inspection mais donnaient les classes débutantes aux enseignants recevant un salaire moindre et les classes plus avancées à ceux percevant un salaire plus important, ce qui faussait le système mis en place pour gérer le personnel :

*The Indian Office grades teachers on the basis of their experience, devotion, and efficiency. Quite a number of the superintendents and agents, however, still seem to labor under the error that the grading of the teacher has reference to the grading of the children in their schools. This leads them, to assign the teacher with the lowest salary to beginners and the teacher with the highest salary to the most advanced grade, irrespective of the needs of the children or of the experience and specific abilities of the teacher. (ARCIA 1897 : 338)*

Au Canada, les groupes religieux avaient tendance à supposer que le *missionary spirit* était plus important que n'importe quelles qualifications ou n'importe quels diplômes en matière d'enseignement. Ce problème affectait autant l'enseignement académique que manuel. Un des inspecteurs des pensionnats américains expliqua en 1897, que le problème venait non seulement d'un manque de moyens financiers et matériels pour garantir une bonne formation manuelle, mais aussi d'un problème de recrutement d'enseignants qualifiés pour prodiguer ces formations. Ces deux problèmes contribuèrent aux mauvais résultats de la formation manuelle, qui aurait dû en obtenir de meilleurs dans la mesure où celle-ci était un élément majeur de l'assimilation par l'éducation. Selon les éducateurs, des

enseignants qualifiés prodiguaient un enseignement de qualité, qui donnerait de bons résultats. Mais, les inspecteurs observaient l'opposé, lors de leurs visites :

*Unfortunately I am unable to give a favorable report concerning the development of the manual-training movement in the Indian schools as a whole. A few schools are doing creditable work in this direction, but in the majority of schools, even where manual-training teachers have been employed, results are quite meager. This is due partly to the lack of facilities at the schools themselves for systematic manual-training work, and on the other hand to the failure of the Civil Service Commission to secure eligibles for this important branch of the Indian-school work. [...] The failure of the Civil Service Commission to furnish satisfactory eligibles can, however, be overcome only by making the position more lucrative than is the case now. (ARCIA 1897 : 337)*

Ainsi, un ensemble de caractéristiques semble se dégager de l'analyse du personnel. Premièrement, les enseignants employés dans les pensionnats étaient sous-qualifiés et manquaient d'expérience. Deuxièmement, recruter des personnes qualifiées signifiait qu'il fallait davantage les rémunérer. Or, les gouvernements, comme nous l'avons expliqué, n'appréciaient pas les dépenses supplémentaires. Par ailleurs, les postes dans un pensionnat indien étaient loin d'être attrayants. En effet, la situation géographique de certains d'entre eux ne représentait pas un facteur d'attractivité. Il n'était pas surprenant de remarquer que les institutions ayant des difficultés à garder des enseignants ou à les recruter, étaient des pensionnats situés non pas dans des zones urbaines où la majorité des populations américaines et canadiennes vivait, mais dans des zones géographiques très isolées. Ainsi toute la région du Midwest des États-Unis ou des territoires du Nord-Ouest du Canada, régions peu encore développées à l'époque, étaient peu attrayantes, tel que l'explique le rapport annuel :

*Whenever possible the services of teachers with professional qualifications are secured for the Indian schools, and in the older settled portions of the different provinces a large percentage of our teachers are so qualified. On the more remote reserves, however, it has been found difficult to secure teachers with certificates. The salaries offered to teachers in these localities are thought to be liberal, and residences are provided, but this hardly compensates for the isolation and lack of society. (ARDIA 1914 : xxiii)*

Troisièmement, il y avait un roulement important du personnel. En effet, les enseignants manquaient et une majorité ne restait que quelques années, voire quelques mois dans la même institution, ce qui avait un impact considérable sur les enfants et la qualité de l'enseignement (Grant 147). Beaucoup acceptaient un tel poste en attendant un poste réel, mieux rémunéré et plus intéressant. À Grand Junction au Colorado, le principal se plaignit de n'avoir aucun enseignant régulier (ARCIA 1889 : 350). Trop souvent aussi, les pensionnats faisaient état d'un manque d'enseignants, que ce soit dans les matières générales ou manuelles. Calgary dans l'Alberta fut par exemple, dépourvu d'enseignant en matière générale d'octobre 1903

à février 1904, puisque le remplaçant que le principal avait trouvé, avait refusé l'offre car on lui avait proposé un poste ailleurs, mieux rémunéré :

*In October, Mr. Mills, the teacher, who did good work here for six years, left us, and we were without a teacher until February. I had secured a very promising young man, but he was offered a more lucrative post in the Western Canada College before his appointment was confirmed and we unfortunately lost a good man in him. (ARDIA 1904 : 374)*

Parfois, lorsqu'aucun remplaçant ne se présentait, comme ce fut le cas pour le pensionnat d'Albuquerque au Nouveau-Mexique en 1892, les élèves indiens les plus expérimentés reprenaient l'enseignement manuel et les plus doués d'entre eux pouvaient même se voir confier l'instruction de manière officielle :

*This [shoe] shop was in charge of an instructor until November 7. After which time it was run exclusively by the Indian boys. One of the boys acted as foreman and instructor. As to work done, I have been unable to see any cessation in it. They turned out as much after the shoemaker left as they did before. There are 18 boys in this shop, and all are becoming very proficient. (ARCIA 1892 : 680)*

Enfin, il existait aussi un autre phénomène appelé en anglais le *spoils system* ou système des dépouilles, mis en place sous la présidence d'Andrew Jackson et qui consistait à donner un poste aux amis de personnes haut-placées, sans avoir l'assurance qu'elles fussent qualifiées pour le travail en question. Ce même problème apparut dans les pensionnats au grand dam des inspecteurs et d'autres membres du personnel, dans la mesure où ces personnes étaient incompétentes. Certains inspecteurs par exemple, lorsqu'ils venaient visiter un pensionnat, plaçaient quelque-uns de leurs amis :

*The malignity of incompetent employees, whom the superintendent has been compelled to discharge; the urgent and persistent efforts of some officials to secure positions in the school for their friends, regardless of fitness, have all been discouraging features of the work during the past year. I do not say that all the officials who have visited the school have tried to get their friends into positions; one official, who has visited the school but once, used his influence to secure positions for four of his friends, three of whom at least are not suitable persons for positions in the Indian service. (ARCIA 1892 : 686)*

Non seulement ce problème freinait les travaux d'assimilation et d'éducation, mais il perpétuait la mauvaise réputation des Départements des Affaires Indiennes et de leur personnel. Aux États-Unis, le gouvernement réussit à améliorer la situation en supprimant progressivement ce favoritisme politique et en mettant en place des inspections régulières, ce que le Commissaire des Affaires Indiennes ne manqua pas de souligner dans son rapport de 1904 :

*Political and personal favoritism has largely been removed from the appointment, promotion and retention of school employees. Where only seven years ago the dictum of the politicians, and the favoritism of the agent, formed the basis of appointments, now merit, integrity, and honest work are given recognition. [...] Light has been turned upon dark*

*places, and frequent inspections by competent officials have minimized many of the evils which in the past disgraced the Indian service. The unworthy are being gradually removed. (ARCIA 1904 : 23)*

Tous ces facteurs compromirent véritablement la qualité de l'éducation et de l'enseignement prodigué, et eurent également un impact sur les enfants.

#### IV. Les enfants

##### 1. Accueillir des élèves de tribus différentes et éloignées

L'une des caractéristiques principales des pensionnats hors réserve était leur éloignement géographique des réserves. L'expérience de Pratt avait montré, en effet, que l'éducation des enfants indiens avait plus de poids et plus de résultats si les familles n'étaient pas aussi proches géographiquement. Si l'intention était effectivement d'attirer des élèves de réserves lointaines et variées, en vérité, la réalité était toute autre. Les pensionnats essayèrent dans la mesure du possible d'accueillir des enfants d'autres états/provinces, même si la majorité d'entre eux venaient de l'état ou de la province même. Prenons par exemple le pensionnat de Phoenix en Arizona. Il accueillait des Indiens de quatre états: l'Arizona, l'Oregon, la Californie et le Nouveau-Mexique (ARCIA 1898 : 352) avec une majorité venant de l'Arizona. Le pensionnat de Santa Fe au Nouveau-Mexique accueillait en majorité des Indiens du Sud-Ouest, l'Institut Sherman situé en Californie en accueillait de Californie et Chemawa en Oregon, du Nord-Ouest (Archuleta 18). Les rapports annuels indiquaient parfois la provenance des enfants et nous avons pris soin de reproduire deux exemples ci-dessous, un pour le pensionnat de Genoa au Nebraska l'autre pour le pensionnat de Regina au Saskatchewan :

Arapaho .....	16
Arickaree .....	12
Sioux .....	101
Omaha .....	21
Winnebago .....	21
Ponca .....	2
Flathead .....	2

Figure 16 : *School census* du pensionnat de Genoa en 1889 (ARCIA 1889 : 359)

	Boys	Girls	Total
Assiniboine .....	12	3	15
Muscowpetung.....	9	4	13
Pelly.....	3	7	10
Duck Lake.....	3	2	5
Birtle .....	18	16	34
Edmonton.....	1		1
Carlton .....	14	9	23
Big River.....	3		3
File Hills.....	2		2
Moose Jaw .....	2	2	4
Portage-la-Prairie.....	4	1	5
Crooked Lakes.....	1	3	4
	<u>72</u>	<u>47</u>	<u>119</u>

Figure 17 : Répartition des élèves du pensionnat de Regina par tribu (RG 10, Vol 3927)

Les pensionnats étaient souvent situés dans des régions où la population indienne était plus concentrée ; il était donc difficile de recruter des enfants venant de tribus lointaines ; le plus souvent les réserves alentours alimentaient les pensionnats (ARCIA 1898 : 372). Par exemple, au Dakota du Sud, quatre pensionnats accueillait en majorité des enfants des réserves de l'état telles que Rosebud, Pine Ridge, et Standing Rock.

Le pensionnat de Pipestone au Minnesota connut le même phénomène en 1913. Sur cent une filles et cent dix-neuf garçons, respectivement quatre-vingt-huit et quatre-vingt-neuf habitaient à moins de quinze kilomètres de l'institution (RG 75, Box 1, Pipestone). Pourtant, dépendre des réserves alentours pour alimenter les établissements représentait un risque majeur pour les responsables, dans la mesure où il était plus facile pour un enfant de retourner dans sa réserve que de traverser tout le pays pour retrouver les siens. En effet, comme nous nous apprêtons à le voir, les pensionnats furent vite confrontés une présence d'élèves irrégulière.

## 2. Assiduité et présence obligatoire

Dans tous les rapports, que ce soit pour les États-Unis ou le Canada, deux chiffres distincts sont donnés sur le nombre d'élèves dans le pensionnat : le nombre d'inscrits et la présence moyenne calculée sur l'année. En réalité, les deux chiffres n'étaient jamais les mêmes et le nombre d'inscrits était toujours supérieur à celui des élèves présents. D'où certaines questions : Où étaient donc les absents ? Pourquoi

étaient-ils absents ? Etaient-ils malades ? Inscrits dans une autre école ou dans un autre pensionnat ? S'étaient-ils échappés<sup>10</sup> ?

La présence en cours était primordiale pour que l'éducation des Indiens soit accomplie. Cependant, les deux pays découvrirent vite, dès les premières années du système, qu'une présence régulière d'élèves était difficile à obtenir, même pour un pensionnat hors réserve. Afin d'éviter les problèmes d'absentéisme, les États-Unis votèrent rapidement des lois, qui exigeaient une présence obligatoire dans les pensionnats. Aux États-Unis, l'école devint donc obligatoire pour tous les enfants indiens, en 1893. En cas de non-respect de ces règles, les parents se voyaient supprimer les rations fournies par le gouvernement. Tout était mis en œuvre pour obliger les enfants à rester dans les établissements et à encourager, voire contraindre les parents à y inscrire leurs enfants.

Le Canada, de son côté, dut ajouter plusieurs clauses à la Loi sur les Indiens afin de se montrer réactif face aux problèmes d'absentéisme et de recrutement dans les pensionnats. La première clause, qui fut ajoutée en 1884 et qui précisait que la présence dans une école était obligatoire pour tous les *status Indians* âgés de moins de 16 ans, n'eut pas l'effet escompté. L'amendement de 1906 réaffirma la clause de 1884, puis en 1920, il devint obligatoire pour les Indiens âgés de sept à quinze ans d'aller à l'école sous peine de pénalités financières (Miller 169-170).

Si ces pratiques et ces lois peuvent soulever l'indignation de certains aujourd'hui, notons, que la présence obligatoire était également exigée dans les sociétés américaines et canadiennes et qu'elle était essentielle pour le bien de la société, comme l'explique cet enseignant canadien. Un des arguments en faveur de la présence obligatoire était de former les enfants à devenir de bons et loyaux sujets et ainsi remplir leur futur rôle dans la société :

*Society has suffered so cruelly from ignorance, that its riddance is a matter of necessity, and by the universal diffusion of knowledge alone can ignorance and crime be banished from our midst; in no other way can the best interests of society be conserved and improved than by this one remedy - the compulsory enforcement of this great boon - the right of every Canadian child to receive that education that will make him a good, loyal subject, prepared to serve his country in the various social functions which he may be called on to fill during his life; and prepare him, through grace, for the life to come. (Annual Report of the Ontario Teachers' Association, 1875 : 175-176)*

Au Canada, le gouvernement avait en fait instauré une méthode visant à forcer le personnel éducatif à s'assurer de la présence des élèves ; le *per capita grant*

---

<sup>10</sup> Nous le verrons plus tard, certains élèves n'hésitaient pas à s'enfuir de ces institutions pour rejoindre leur famille.

serait versé proportionnellement à la présence moyenne des enfants. Le document reproduit ci-dessous, détaille la méthode utilisée :

Days of Attendance.	\$100. Grant	\$60. Grant	\$50. Grant
From 85 to 90	25.00	15.00	12.50
" 79 " 84	23.33	14.00	11.67
" 73 " 78	21.66	13.00	10.83
" 67 " 72	20.00	12.00	10.00
" 61 " 66	18.33	11.00	9.17
" 55 " 60	16.66	10.00	8.33
" 49 " 54	15.00	9.00	7.50
" 43 " 48	13.33	8.00	6.67
" 37 " 42	11.66	7.00	5.83
" 31 " 36	10.00	6.00	5.00
" 25 " 30	8.33	5.00	4.16
" 19 " 24	6.66	4.00	3.33
" 13 " 18	5.00	3.00	2.50
" 7 " 12	3.33	2.00	1.66
" 1 " 6	1.66	1.00	.83

Figure 18 : Méthode pour calculer le per capita grant au Canada (RG 10, Vol 6001, file 1-1-1, part 1)

Les institutions devaient donc s'assurer que les élèves étaient présents faute de quoi les subventions du gouvernement canadien seraient diminuées. Le personnel essayait, dans la mesure du possible, d'obtenir une présence régulière en employant les moyens financiers nécessaires pour rechercher certains élèves ou encore en menaçant les parents et les enfants d'annuler les vacances, comme le principal du pensionnat de Red Deer en Alberta le notifia à l'agent responsable de la Edmonton Indian Agency en 1914 :

*Most of the children arrived at the school safely on Friday evening. There were however three pupils missing who had absolutely no right to stay home. [...] I have written the three families concerned stating that if their children are not here by next Thursday (August 6, 1914) I shall send a policeman to bring them. [...] Unless the people who are chiefly concerned in these irregularities improve their attitude I shall have to withdraw the holiday conditions in the case of their children. (RG 10, Vol 10411)*

La menace était double: les élèves risquaient d'être amenés de force au pensionnat et surtout risquaient de voir leurs vacances d'été supprimées (seul moment où ils avaient la permission de rentrer chez eux). Si certains pensionnats se plaignaient de ne pas avoir assez d'élèves, d'autres au contraire demandaient à ce que leur capacité, c'est-à-dire, le nombre maximum d'élèves que l'institution pouvait accueillir, soit augmentée.

### 3. Capacités

Quelques rapports annuels des Bureaux des Affaires Indiennes font apparaître un écart entre les capacités des pensionnats (nombre d'élèves maximum pouvant être accueillis) et le nombre réel d'enfants scolarisés. En regardant certains documents des archives du Kansas, nous avons vite remarqué que le nombre d'inscrits dans le pensionnat dépassait, dans la majorité des cas, le nombre maximum pouvant être accueillis par l'établissement. En voici quelques exemples. À Fort Mojave en Arizona, en 1897, l'inspecteur rapporta: « nous avons refusé l'entrée à plusieurs élèves car le quota était plus que rempli. La capacité d'accueil de cette école devrait être augmentée à 200 » (ARCIA 1897 : 341), ou encore celui de Greenville en Californie qui fit la même demande : « je n'ai eu aucun problème à maintenir le nombre d'inscrits au maximum de la capacité de l'école, et j'ai dû en fait refuser l'entrée d'un certain nombre d'enfants » (ARCIA 1897 : 344). Enfin, le principal du pensionnat de Perris en Californie suggéra en 1897, que la capacité de l'école soit augmentée de manière considérable pour accueillir les enfants indiens du sud de la Californie :

*The capacity of the school is rated at 100, but 160 are now crowded in. The school should be enlarged or rebuilt upon a more desirable site, with accommodations for at least 350 pupils, in order to care for the Indian children of southern California, many of whom have applied for admission and were turned off. (ARCIA 1897 : 345)*

Cet élément est évidemment surprenant, car nous pouvons logiquement imaginer ce que ce surplus d'élèves avait comme conséquence sur la vie du pensionnat, et notamment sur la place dans les dortoirs ou dans les salles de cours. Comme nous le soulignons auparavant, le fait que ce nombre réel d'élèves présents soit plus important que la capacité de l'établissement est un constat applicable à tout le système de pensionnats américain et canadien. La première hypothèse émise face à ces chiffres est qu'il s'agissait d'une question de fonds afin de percevoir plus de subventions. Or, il semble légitime de remettre ce point en question, car il y aurait vraisemblablement une autre raison qui semble plausible, sans que nous défendions les personnes responsables des pensionnats. Les chiffres des élèves inscrits ne reflétaient pas la réalité : nombre d'élèves s'échappaient du pensionnat pour retourner dans leur réserve. Ainsi, ces absences répétées, et contre lesquelles certaines mesures furent prises mais sans réelle efficacité, durent certainement influencer les personnes en charge des pensionnats, qui supposèrent qu'il était normal d'accepter plus d'élèves que la capacité totale, puisque de toute façon il y



aurait toujours des absents. Entre ceux qui s'enfuyaient, ceux qui ne venaient pas, ceux qui étaient renvoyés chez eux pour maladie, ceux qui mouraient..., toutes ces conditions permettaient aux responsables d'accueillir plus d'élèves, s'assurant ainsi d'une capacité moyenne correspondant à celle prévue par les gouvernements. Notons, en outre, que lorsque ces chiffres étaient donnés au gouvernement, ils étaient presque toujours accompagnés d'une demande d'augmentation de la capacité de l'établissement et très peu d'institutions accédaient à cette requête. En 1923, le principal de Flandreau au Dakota du Sud écrivit, dans une lettre adressée au responsable de l'agence de Fort Yates au Dakota du Sud : « je dois vous prévenir que notre école accueille plus d'enfants que les subventions allouées. Nous avons en ce moment 373 élèves et d'autres sont sur le point d'arriver » (RG 75, Box 314). Enfin, à Pipestone, dans le Minnesota par exemple, une lettre du principal datée de 1931, explique que le pensionnat avait une capacité de trois cent vingt élèves, mais que le nombre de présents dans le pensionnat s'élevait en fait à trois cent trente (RG 75, Box 1, Pipestone).

Dans de nombreux cas, on dénombrait plus d'élèves scolarisés que de places réelles. Ce problème fut caractéristique du système de pensionnats des deux pays comme en témoignent ces deux extraits des rapports annuels aux commissaires des Affaires Indiennes pour le pensionnat de Mount Elgin en Ontario et pour celui de Grand Junction au Colorado : « notre moyenne des présences pendant l'année fut légèrement supérieure au nombre autorisé par le Département, qui est de 65 » (ARDIA 1889 : 19) ; « la présence moyenne pendant l'année fut de presque 350, tandis que les inscriptions s'élevaient à 380 élèves. L'attribution était de 250 élèves, d'où la grande nécessité d'augmenter cette attribution à 300 élèves pour l'année 1898 » (ARCIA 1897 : 368). Il semblait que le non-respect des capacités était dû à la volonté des principaux des établissements de percevoir plus de subventions. Or, à la lecture des rapports annuels, il apparaît que la somme versée par le gouvernement par étudiant (*per capita*) était fixée par les Départements des Affaires Indiennes. Ainsi, si l'institution souhaitait voir son financement par élève augmenter, il fallait qu'elle en fît la demande et que celle-ci fût acceptée. Ce financement était basé sur la capacité des institutions et fixé par le Département. Par conséquent, pour un pensionnat censé accueillir 100 élèves, le Département s'engageait à verser le *per capita grant*, à hauteur de ce chiffre et non au-delà.

Malgré cela, les établissements devaient quand même s'assurer que des élèves s'inscriraient au pensionnat ; il fallut donc dès le début, recruter des enfants.

#### 4. Le recrutement : une tâche ardue mais nécessaire

En moyenne, les enfants inscrits dans les pensionnats avaient entre 10 et 18 ans. Le recrutement avait pour but au départ de recruter les bons élèves sortant des écoles de jour ou pensionnats sur réserve, tout comme les gouvernements en avaient eu le projet.

À l'époque, recruter signifiait se rendre dans les différentes réserves situées à proximité des pensionnats pour inscrire les enfants. Grâce à cette démarche, les principaux s'assuraient d'avoir suffisamment d'enfants inscrits pour diriger le pensionnat et recevoir les subventions promises par les gouvernements. On rappela dans les règles établies par le gouvernement, que le principal devait se charger d'augmenter le nombre d'inscrits dans son établissement :

*The supervisor must do all in his power to increase the attendance of pupils at schools, and he must impress upon parents and children the necessity of education and industrial training. [...] He must arrange for transfers of pupils from day schools to boarding schools and from reservation to non-reservation schools. (Rules 1892 : 4)*

Le recrutement obtenait de bons résultats grâce aux différentes associations et groupes religieux qui essayaient d'influencer les parents et de les convaincre du bien-fondé de l'éducation pour leurs enfants. À Chilocco en Oklahoma par exemple, la YMCA (*Young Men Christian Association*) se chargeait de recruter les enfants :

*A number of vacation pupils were slow about returning. The influence of the "Indian Messiah craze" and dance associations affected us somewhat adversely, but pupils as they came in soon became remarkably contented and industrious. The Y. M. C. A. and the Y. W. C. A., the school Christian associations, were active, aggressive, Biblical and spiritual forces aiding greatly in securing a settled, satisfied, yet courageously active spirit of enterprise in right directions. (ARCIA 1892 : 673)*

Certains pensionnats tels que Carlisle, Chilocco en Oklahoma ou Greenville en Californie, les trois plus importants pensionnats aux États-Unis en nombre d'élèves, n'avaient pratiquement aucun besoin d'avoir recours à un recrutement dans les réserves indiennes situées aux alentours afin de remplir leur établissement, Carlisle et Greenville de par leur réputation et Chilocco parce situé dans le territoire indien. Cependant, certains pensionnats, malgré cela, rencontraient ce problème. Haskell, par exemple, au Kansas, attirait des enfants de tout l'état, dut néanmoins procéder à un recrutement pour l'année 1904. Le surintendant avança une fois de plus, le même problème de coordination entre les écoles de jour et les pensionnats hors réserve :

*Unless a better system of transferring pupils is evolved, or rather until some regular system is planned and is enforced, it will cost this school about \$ 10,000 a year to keep up*

*attendance. With an enforced system of transfer there should be, for this school alone, a saving of at least \$ 2,500. (ARCIA 1904 : 442)*

Cette somme, considérable à l'époque, aurait pu être utilisée à d'autres fins plus urgentes (rénovation, protection contre les incendies...). Il en fut de même au pensionnat de Saint Boniface au Manitoba, dont le responsable du recrutement jugea en 1897, que « l'école rencontrait des difficultés dans le recrutement des élèves, ce qui occasionnait des dépenses, puisque les réserves étaient à des distances considérables » (ARDIA 1897 : 244) et en 1902, le principal fit une remarque similaire : « le recrutement des élèves coûta beaucoup d'argent et obtint peu de résultats » (RG 10, Vol 3919).

### 5. Sphères séparées

Dans les pensionnats tout comme dans la majorité des écoles à l'époque, les garçons et les filles étaient scolarisés ensemble mais séparés, au sein de l'institution. Thomas Gisborne, théologien et prêtre anglican publia deux ouvrages : *An Enquiry Into the Duties of Men in the Higher and Middle Classes of Society in Great Britain* (1794) et *An Enquiry into the Duties of the Female Sex* (1797), dans lesquels il développa des idées qui correspondaient à ce que l'on appela plus tard la notion de *separate spheres*, c'est-à-dire aux domaines réservés à l'homme et à la femme, au sein d'une société. Selon la théorie des sphères séparées l'homme et la femme avaient des fonctions différentes et devaient donc avoir une occupation professionnelle propre. La femme devait s'occuper de la maison, de son mari, de ses parents et former les enfants :

*First, in contributing daily and hourly to the comfort of husbands, of parents, of brothers and sisters, and of other relations, connections, and friends, in the intercourse of domestic life, under every vicissitude of sickness and health, of joy and affliction. Secondly, in forming and improving the general manners, dispositions and conduct of the other sex, by society and example. Thirdly, in modelling the human mind during the early stages of its growth, and fixing, while it is yet ductile, its growing principles of action ; children of each sex being, in general, under maternal tuition during their childhood, and girls until they become women. (Gisborne 1797 : 12)*

Le domaine réservé à la femme était donc celui de la maison :

*The sphere of domestic life, the sphere in which female exertion is chiefly occupied and female excellence is best displayed, admits far less diversity of action, and consequently of temptation, than is to be found in the widely differing professions and employments into which private and public good require that men should be distributed. (Gisborne 1797 : 13)*

Cette idée revêtait la même importance pour les réformateurs que pour le gouvernement. Les garçons et les filles devaient donc être séparés aussi longtemps que possible. Néanmoins, dans les deux pays, il existait une autre raison, importante aux yeux des réformateurs, pour mettre en place cette séparation ; il s'agissait d'éviter toute relation sexuelle. Partant d'un principe religieux qui, à l'époque, interdisait toutes relations intimes avec le sexe opposé avant le mariage, les Indiens ne dérogeaient pas à la règle. Les contacts entre garçons et filles se faisaient sous haute surveillance et étaient utilisés pour un apprentissage des comportements en société et de la place des relations sexuelles :

*Separate playgrounds, as well as sitting rooms, must be assigned the boys and the girls. In play, and in work as far as possible, and except in the school room and at meals, they must kept entirely apart. It should be so arranged, however, that at stated times, under suitable supervision, they may enjoy each other's society; and such occasions should be used to teach them to show each other due respect and consideration, to behave without restraint, but without familiarity, and to acquire habits of politeness, refinement and self-possession. (Rules 1892 : 22)*

Cette séparation était respectée également dans les dortoirs ; ils se situaient souvent à des étages différents ou dans des ailes séparées. Parfois, le pensionnat était assez grand et les dortoirs se trouvaient dans des bâtiments différents respectant ainsi la séparation garçons/filles comme à Wikwemikong en Ontario (ARDIA 1897 : 230).

Maintenant que nous avons décrit les principes généraux des pensionnats hors réserve, attachons-nous maintenant à l'étude de la vie dans ces institutions.



### Chapitre 3 : La vie à l'intérieur des pensionnats

L'histoire des pensionnats, que ce soit au Canada ou aux États-Unis, n'est pas une histoire heureuse pour tous les Indiens. Pour un grand nombre d'entre eux, il s'agit là d'une mauvaise expérience, d'un moment honteux, d'une période qu'il est difficile d'oublier bien sûr, mais qui est aussi très difficile d'évoquer. Nul besoin d'exagérer la situation pour faire apparaître ce traumatisme ; il suffit simplement de décrire la vie des enfants dans les pensionnats pour comprendre ou du moins essayer de comprendre ce qu'ils vécurent.

À la création des pensionnats, les élèves s'inscrivaient pour une période de trois ans, puis cinq pour les États-Unis à partir de 1883 (Bonnell 35). L'étude des fiches d'inscription des différents pensionnats aux États-Unis nous apprend que les enfants s'inscrivaient pour une période de trois ans, période jugée trop « brève » et « insuffisante », par tous les responsables et qui « devait être étendue » (ARCIA 1889 : 335). Seul un pensionnat aux États-Unis dérogea à cette règle, il s'agissait de Carlisle, qui reçut l'accord du Bureau des Affaires Indiennes pour garder les enfants pour une période de cinq ans au lieu de trois (ARCIA 1889 : 367). D'autres se plaignaient que « les enfants restaient de un à cinq ans uniquement, ce qui laissait peu de temps pour accomplir des choses » (ARCIA 1897 : 360). Le commentaire suivant révèle l'inquiétude des gouvernements de voir les anciens élèves des pensionnats retomber dans leur mode de vie précédent, ce que les éducateurs appelaient le *return to the blanket* qui pouvait être évité en allongeant la période de scolarisation : « un projet de valeur est d'étendre la période d'éducation de cinq à dix ans, selon l'âge de l'élève » (ARCIA 1889 : 334). On pouvait également priver les Indiens qui retournaient à la vie sauvage, de leur pension.

Au Canada, la situation était quelque peu différente dans la mesure où, il était précisé sur les fiches d'inscription, que les enfants devaient « rester dans l'établissement pour une durée jugée digne par le Département des Affaires Indiennes » (RG 10, Vol 2771). En d'autres termes, l'enfant devait rester dans l'institution selon les volontés du principal. Rappelons que le séjour en pensionnat hors réserve devait être plus court que celui des autres écoles indiennes, puisqu'il ne s'agissait que de former les enfants aux travaux manuels et poursuivre leur formation académique. Pourtant, comme nous l'avons expliqué, les pensionnats, qui ne devaient pas proposer de formation avancée, devinrent des écoles élémentaires. Les

responsables se plaindrent et ce, dès les premières années des systèmes, car peu de choses pouvaient être accomplies en trois ans. Fréquemment en effet, les enfants arrivaient dans le pensionnat ne parlant pas un mot d'anglais. Voici à présent un aperçu de l'expérience des élèves.

## **I. La détribalisation**

Tout commençait par une transformation physique et leur confrontation aux premières étapes de la détribalisation.

### 1. Caractéristiques

En réalité, la détribalisation s'opérait, rappelons-le, à deux niveaux : le physique et le mental. D'après de nombreux témoignages d'Indiens (dont quelques-uns sont présentés plus bas) qui étaient élèves dans ces pensionnats, nous savons comment se déroulait la première journée à l'école. Confusion, peur, curiosité, traumatisme, choc, excitation, tous ces termes décrivent plus ou moins les sentiments des enfants en arrivant dans ces pensionnats. Les rapports des Affaires Indiennes américaine et canadienne n'incluent pas la description de cette journée et il nous a donc fallu baser cette comparaison sur des témoignages divers pour « reconstruire » cette journée afin de l'expliquer en détail et de voir comment la détribalisation s'opérait dans les deux pays.

La détribalisation physique était celle à laquelle les élèves étaient confrontés, dès leur arrivée dans les pensionnats. Lors de la première journée, les enfants indiens étaient lavés, frottés et dégraissés pour enlever la saleté, ce qui n'est pas sans rappeler ce que les hommes et femmes d'Église avaient fait à l'époque coloniale et notamment Marie de l'Incarnation. Toutefois, ce nettoyage avait également une dimension symbolique à savoir que l'on enlevait l'aspect indien, la première couche de l'identité indienne sous laquelle se trouvait selon les éducateurs, l'identité américaine ou canadienne, une manière de laver les enfants de toutes les « impuretés » de leur vie tribale. Frank Mitchell, Navajo, se souvient : « ils vérifiaient nos têtes de temps en temps et nous faisaient des soins. Ils nous donnaient souvent un bain pour que l'on reste propres » (*in Adams 103*).

Une fois lavés et débarrassés de la saleté, les garçons avaient les cheveux coupés et les filles étaient coiffées avec des chignons ou des tresses. Alice, Thompson, élève au pensionnat de Kamloops en Colombie-Britannique et Gertrude à Carlisle relatent cette expérience :

*Some of the kids had to get their heads cleaned. And soon as they finished checking our heads, they cut our hair. They cut our hair in front like bangs above the eyebrows, side to side on your face here by the temples... and just right at the top part of your ear, it was cut straight around and on the back where your neck is, it was cut so straight that the back parts here were shaved... (in Haig-Brown 52)*

*I remember being dragged out, though I resisted by kicking and scratching wildly. In spite of myself, I was carried downstairs and tied fast in a chair. I cried aloud, shaking my head all the while until I felt the cold blades of the scissors against my neck... (in Cooper 36)*

Comme l'explique David Wallace Adams dans son livre *Education for Extinction*, les cheveux étaient coupés d'une part, pour éviter les poux et d'autre part, parce qu'ils symbolisaient tout ce qu'il y avait de plus sauvage chez les Indiens. Cette étape marquait fortement les enfants de par la symbolique des cheveux longs dans la tradition indienne. Pour les filles par exemple, les cheveux longs avaient une importance pour les rites de passage de l'enfance et l'âge adulte. Couper les cheveux d'une femme était également utilisé comme punition notamment en cas d'adultère (Haig-Brown 52). Dans certaines tribus, cette pratique était associée au deuil, à la tristesse ou encore à la honte (Adams 101).

Une fois coiffés et lavés, le personnel des pensionnats les débarrassait aussi de leurs vêtements (mocassins, perles, tuniques, plumes...), symbole du rejet du passé, et une autre manière d'ôter l'identité tribale. On leur donnait des uniformes : pantalons, chemises, vestes pour les garçons et robes pour les filles. Avant d'aborder les différentes implications que le port de l'uniforme pouvait avoir, parlons brièvement de l'uniforme dans les autres écoles. David Brunnsma, professeur de sociologie à l'Université de Virginia Tech publia un ouvrage intitulé *The School Uniform Movement and what it tells us about American Education : a Symbolic Crusade* (2004), qui traite de l'uniforme aux États-Unis et qui revient sur l'histoire de l'uniforme et ses significations. Il explique par exemple, que l'uniforme a toujours fait partie d'une politique conservatrice, ancrée dans une idéologie conservatrice (Brunnsma 3). Celui-ci n'était pas uniquement réservé aux enfants des écoles indiennes. En fait, de manière générale en Amérique du Nord, les écoles publiques et privées eurent et ont des codes vestimentaires avec le port de l'uniforme, requis pour les écoles privées et les écoles tenues par les Églises (celles tenues par l'Église



catholique au Canada par exemple). Rappelons que les systèmes éducatifs canadien et américain prennent leurs sources dans les traditions européennes et plus particulièrement anglaises et françaises. L'uniforme apparut en Angleterre au XVI<sup>e</sup> siècle et « est une tradition empreinte d'images symboliques d'une classe et d'un statut social, c'est un matériel culturel agissant comme marqueur de limites symboliques qui eut des conséquences socio-économiques en Angleterre » (Brunsma 4). L'uniforme était aussi un instrument d'endoctrinement des masses et un symbole d'autorité, une méthode permettant de contrôler naturellement la cohorte d'élèves (Brunsma 5). Cette pratique se développa et devint une caractéristique, en Amérique du Nord, des écoles blanches privées et des écoles indiennes. Mais pour les gouvernements, faire porter un uniforme aux enfants permettait aussi de les vêtir, dans la mesure où certains arrivaient avec peu de vêtements. Le port de l'uniforme dans les pensionnats soulignait également que l'Indien sauvage appartenait à une époque révolue, alors que l'Indien civilisé se tournait vers l'avenir (Coleman 81). C'était loin d'être simple pour des enfants qui, heureux de pouvoir porter de beaux vêtements, se trouvaient confrontés à certains problèmes. Par exemple, une fois le pantalon enlevé, ils ne savaient pas dans quel sens le mettre et comment le boutonner, ce qui représentait une difficulté supplémentaire à surmonter et qui leur rappelait les différences entre école et maison :

*How proud we were with clothes that had pockets and boots that squeaked! We walked the floor nearly all that night. Many of the boys who had taken off their pants had a most terrible time. They did not know whether they were to button up in front or behind. [...] This is where the boys who had kept all their clothes on came in handy to look at. (Standing Bear 142)*

Par ailleurs, transformer tous les enfants sans exception, leur faisait perdre leur identité personnelle puisque tous se ressemblaient : « je pense que nous nous ressemblions presque tous parce que nous avons tous la même coupe de cheveux, les mêmes couleurs de vêtements et nous avons tous les mêmes choses » (*in* Haig-Brown 52). Pour donner une idée de cette uniformisation, il suffit de regarder les deux photographies ci-dessous, une présentant de jeunes indiennes en 1893 au pensionnat de Pierre au Dakota du Sud et une de jeunes indiens au pensionnat de Metlakatla en Colombie-Britannique :



Figure 19 : Jeunes Indiennes du pensionnat de Pierre au Dakota du Sud en 1893  
(Archives Nationales du Kansas)



Figure 20 : Jeunes Indiens au pensionnat du pensionnat de Metlakatla en Colombie-Britannique (Archives Nationales du Canada)

La dernière étape de cette transformation, de cette détribalisation physique était, l'attribution d'un nouveau prénom et d'un nouveau nom.

## 2. Une nouvelle identité

L'attribution d'un nouveau prénom et d'un nouveau nom était motivée par le fait que les enseignants ne pouvaient ni prononcer, ni mémoriser des prénoms tels que Wah-Wah, Mahenoch, Con-gee, Chah-ah-see, Tah-wah-tsa-lei-heh-leh ou Ah-kah-wis. Par ailleurs, les gouvernements souhaitaient que les Indiens aient un patronyme pour des raisons légales touchant à la propriété privée et aux droits de succession. La mise en place du *Dawes Act* en 1887 aux États-Unis, qui devait diviser les réserves en parcelles individuelles, renforça la nécessité d'attribuer un nom de famille aux enfants indiens. À qui allait la parcelle une fois l'Indien propriétaire mort ? Le Commissaire aux Affaires Indiennes T. J. Morgan réalisa que dans les différentes écoles, aucun effort n'était fait pour donner aux personnes d'une même famille, le même nom. Deux frères et sœurs pouvaient se retrouver avec deux noms de familles différents. Confiné au contexte de l'éducation cela n'avait aucune importance, mis à part le problème de respect et de volonté de connaître les élèves du pensionnat. Cependant, remis dans le contexte du *Dawes Act*, les conséquences sur les droits de succession devenaient claires. Dans un cas normal, le terrain d'une personne indienne décédée devait revenir à sa femme ou ses enfants. Or, si ceux-ci étaient passés par les pensionnats et avaient été renommés, ils n'avaient peut-être pas le même nom de famille et ne pouvaient donc pas hériter de cette terre.

Ainsi, tous les enfants recevaient à la fois un prénom anglais et chrétien (Rules 1892 : 13), qu'il était commun de trouver dans les sociétés américaine et canadienne et un nom de famille suivant trois modèles (Adams 109). Le premier consistait à garder le nom indien d'origine et de le raccourcir. Tenter de conserver le nom indien (de manière raccourci ou non), quand cela était faisable, fut favorisé par les gouvernements, comme le précisa le Commissaire des Affaires Indiennes Morgan en 1904:

*Let the Indian keep both his personal and race identity... for the sake of his property it is necessary that he adopt our system of family names, but that is no reason why we should ruthlessly thrust upon him our English names when his own will answer just as well, even better. We want to educate the Indian – lead him on, not stamp him out. (ARCIA 1904 : 424)*

On obtenait ainsi des résultats comme Richard Sitahpetale ou Ruth Chesehesbega.

Le deuxième, était de traduire le nom indien et de l'utiliser comme patronyme, ce qui donnait des noms comme Harry White Wolf, Chester Lone Walk ou encore Charles Roughfeather. Cut Ears ou Lone Wolf ou encore Porcupine pour ces trois élèves inscrits à Carlisle en 1887 (RG 75, Box 1149). Parfois, la traduction

du nom indien donnait des résultats qui prêtaient à rire comme Mary Swollen Face, Nancy Kills-a-Hundred ou Lizzie Looks-Twice<sup>1</sup>. Certains étaient trop longs ou même ne pouvaient être traduits. Dans d'autres situations, ces noms traduits différencieraient tellement les Indiens du reste de la population que cela leur portait préjudice.

Le dernier modèle qui s'appliquait à tous ceux dont le nom ne pouvait être traduit, recevait alors un nom de famille nouveau. Les enfants pouvaient alors choisir parmi des noms typiquement américains et canadiens tels que Smith, Black, Adams, ou Patterson. Dans de rares cas, l'enfant était affublé d'un nom de personnage historique, tels que Jules César ou Napoléon Bonaparte, qui évidemment étaient ridicules et dont la grandeur derrière le nom, échappait totalement à l'élève. En effet, « l'élève viendrait à découvrir que son nouveau nom était lié à une identité étrangère, dont il apprendrait l'existence au travers d'un livre » (Milk 32).

Dans les pensionnats canadiens, l'attribution d'un nouveau prénom et nom allait de pair avec l'attribution d'un numéro, tel que l'avait exigé le Département des Affaires Indiennes, sans doute dans un souci d'organisation, 1 et au-dessus pour les garçons et 01 et au-dessus pour les filles :

*A number should be assigned to each pupil when entered on the books of the Institution, numbering from 1 upwards, in the case of the boys and 01 in the case of the girls – such numbers to be used on all occasion when a pupil is referred to as well as the pupil's name, and a number once given to a pupil should not be changed or used for another pupil. (RG 10, Vol 6210)*

Class-room Work.—The results of the school work have been most satisfactory, no less than five pupils attaining standard VI at the final examination ; while the pupils in all standards have made really excellent progress. I gave a silver medal for competition in standard V, which was won by No. 206, Arthur Edward Smith, while two good conduct prizes, also presented by myself, were awarded to Nos. 191, Ambrose Pruden, and O 110, Sarah Cook.

Figure 21 : Extrait d'un rapport annuel canadien utilisant le système de numérotés pour les élèves (ARDIA 1904 : 321)

Ainsi, tous les documents officiels mentionnant un élève en particulier, donnaient son nom et son prénom ainsi que le numéro qui lui avait été attribué.

En outre, si la transformation extérieure physique fut faite rapidement, la transformation intérieure, quant à elle, prit beaucoup plus de temps et, pour un grand

---

<sup>1</sup> Ces noms pourraient se traduire par Mary Visage enflé, Nancy en Tue cent, et Lizzie Double regard.

nombre d'élèves, ne se fit jamais complètement, créant des élèves blancs à l'extérieur mais Indiens à l'intérieur. Pour résumer et illustrer cette transformation de l'Indien vers le Blanc, nous trouvons que la métaphore de l'oignon sied particulièrement à la situation, à savoir qu'on pelait l'identité indienne, qu'on enlevait couche par couche ce qu'ils avaient d'indien « en travaillant de l'extérieur vers l'intérieur jusque dans les cœurs et esprits des enfants autochtones » (Keller et al. 17).

Une fois la transformation physique effectuée, il ne restait, aux yeux des éducateurs, que la transformation spirituelle, intellectuelle, et morale qui passait, entre autre, par une discipline stricte.

## II. La discipline et les punitions corporelles

« La discipline appartenait à l'éducation et la punition à la pédagogie » est une phrase qui résume l'esprit des pensionnats quant à la discipline (Milloy 44). En effet, les gouvernements étaient convaincus que la transformation de l'Indien sauvage en personne civilisée serait accélérée par la discipline et un cadre stricte (Milloy 43). Leur donner une rigueur et des horaires fixes permettaient d'éviter cette oisiveté (*idleness*) qui les caractérisait et qui leur portait préjudice :

*Too much praise cannot be given to the merits of military organization, drill, and routine in connection with the discipline of the school; every good end is obtained thereby. It teaches patriotism, obedience, courage, courtesy, promptness, and constancy; besides, in my opinion, it outranks any other plan or system in producing and developing every good moral, mental, and physical quality of the pupil, when thorough, not only on drill or parade, but in the class room and in every department of school, and on the playground as well, insuring, as it does everywhere and at all times, erect carriage, neatness, cleanliness, and politeness. (ARCIA 1898 : 357)*

Cette application et cette rigueur étaient pratiquées de la même manière dans les deux pays, grâce à une organisation militaire intense. Cela passait avant tout par l'uniforme commun à tous les élèves et au travers d'organisations militaires avec des bataillons, des marches, et des exercices (*drills*). À Santa Fe au Nouveau-Mexique, le principal rapporta : « l'école est composée de quatre compagnies, trois de garçons et une de filles. Les garçons sont entraînés en compagnie et en bataillon » (ARCIA 1897 : 361). Ci-dessous, une photographie d'une compagnie d'élèves du pensionnat de Genoa :



Figure 22 : Compagnie d'élèves du pensionnat de Genoa au Nebraska  
(Archives Nationales du Kansas)

En cas d'indiscipline, les élèves subissaient des punitions, la plus commune étant de recevoir des coups de bâtons (*strapping*) puisqu'elles étaient considérées comme unique moyen de faire respecter l'ordre et la discipline. Dans une grande partie des rapports annuels du Département des Affaires Indiennes canadiennes, se trouve un paragraphe intitulé *Discipline*, dans lequel les principaux des pensionnats évoquent ce sujet. Nous avons remarqué que la même phrase était répétée pour chaque pensionnat, avec quelques variantes : « nous avons recours aux punitions uniquement dans le cas d'insulte majeure et de désobéissance répétée » (ARDIA 1897 : 268). La présence de témoignages sur la violence des punitions, les coups portés et les abus mis en parallèle avec cette phrase nous interpellent, quant à la sincérité et la véracité de ces propos. Cet énoncé étant contradictoire avec certains témoignages d'enfants, qu'il apparaît comme un énoncé banal, à inscrire dans tous les rapports puisque, de toute façon, il aurait été mal venu de le dire ouvertement, malgré des directives claires à ce sujet.

Les deux pays semblaient avoir la même politique en matière de discipline et donc de punition et de sévices corporels. En 1892, les *Rules for Indian Schools* aux États-Unis précisait : « seules les punitions d'ordre corporel sont appliquées uniquement en cas de violation grave des règles » (Rules 1892 : 22), puis furent modifiées en 1898 pour ajouter : « en aucun cas les employés n'utiliseront de langage grossier, d'humiliation, de punitions corporelles, ou tout autre mesure cruelle

et dégradante » (Rules 1898 : 31). Parfois, nous avons pu lire dans les rapports : « nous n'avons que rarement recours à la prison – et ce pour un temps très bref », comme si la précision allégeait le fait que parfois les élèves allaient en prison (ARCIA 1889 : 322). Pourtant, il existe des lettres, des témoignages d'enfants qui se plaignirent d'avoir été frappés, battus, affamés... afin d'être punis et de nombreux anciens élèves parlèrent de mauvais traitements physiques et moraux, qui n'apparaissent pas dans les rapports officiels. En voici un exemple:

*I was punished quite a bit because I spoke my language... I was put in a corner and punished and sometimes, I was just given bread and water... Or they'd try to embarrass us and they'd put us in front of the whole class. (in Haig-Brown 82)*

Cependant, certains documents d'archives semblent confirmer le fait qu'à de rares occasions, et nous insistons sur le terme « rare », certains enseignants, et membres du personnel dépassaient les limites en matière de discipline. Dans certains cas, les enfants racontaient les abus à leurs parents qui, à leur tour, engageaient une action afin de les dénoncer. Deux Indiens de la réserve des Six Nations au Canada, George W. Miller et Jefferson D. Isaac poursuivirent le principal de Mohawk en justice pour « agression injustifiée et punition excessive et le renvoi de leurs enfants ». La décision de la cour fut la suivante : « cent dollars pour avoir gardé une fille en prison pendant trois jours, en ne lui donnant que de l'eau et trois cents dollars pour l'avoir fouettée dos nu » (RG 10, Vol 2771).

Malgré des interdictions exprimées clairement dans les *Rules for Indian schools* ou dans des memoranda envoyés aux écoles, qui répétèrent année après année qu'il ne fallait pas avoir recours à des punitions trop dégradantes et dures, les choses étaient bien différentes au sein des pensionnats. En 1929, par exemple, le Commissaire des Affaires Indiennes, Charles Rhoads, interdit le *flogging* et en 1930, il précisa, que les punitions extrêmes ne devaient être utilisées que dans des situations d'urgence (Trennert 1989 : 604).

Nous voudrions ici faire un bref parallèle avec la situation dans les autres écoles, c'est-à-dire celle des écoles américaines et canadiennes, afin de montrer une fois de plus, que certains éléments éducatifs dans les pensionnats étaient semblables pour le reste de la population. Cela contribue à présenter les pensionnats indiens comme des lieux, certes différents de par l'assimilation forcée, mais aux méthodes similaires des autres établissements. En effet, nous avons examiné la notion de discipline et de punition corporelle dans les institutions non indiennes et il en ressort

que la discipline et surtout les punitions, étaient une pratique courante aux États-Unis et au Canada au XIX<sup>e</sup> siècle. Selon le principe de *in loco parentis*<sup>2</sup>, et suivant les traditions européennes, les enseignants avaient le droit d'infliger des punitions aux élèves, tout comme des parents l'auraient fait avec leur enfant. En aucun cas le personnel des pensionnats ne s'était accordé le droit de punir les enfants, c'était une pratique courante fin XIX<sup>e</sup> et début XX<sup>e</sup>. Notons toutefois que ces pratiques furent attaquées au courant du XX<sup>e</sup> siècle et interdites, mais elles continuèrent pour les Indiens dans les pensionnats hors réserve, sortes de cellules fermées, isolées du reste de la population. Les raisons qui expliquent les mauvais souvenirs et le traumatisme de certains enfants indiens scolarisés sont dues évidemment à certains abus, mais aussi et surtout au fait que les punitions corporelles n'étaient pas pratiquées par les populations indiennes.

Si la discipline, les méthodes d'organisation quasi-militaires, les modes de punition étaient mis en avant dans tous les rapports annuels, rares sont ceux qui évoquent le bon comportement des enfants. Cet aspect pourrait s'intituler « récompenses » ou « mérites », par exemple. De manière assez évidente, cette absence de renseignements reflète la vision que les administrateurs des pensionnats avaient des Indiens et de l'image négative empreinte de préjugés qui se dégagent de ce constat. Nous avons l'impression en effet, que les élèves indiens étaient des enfants terribles, qui ne pouvaient pas être tenus sans discipline, comme si leur comportement difficile était leur principal défaut. Comme nous l'avons évoqué, la discipline était importante aux yeux des deux gouvernements, afin de mieux parvenir à l'objectif d'assimilation, mais de là à croire que tous étaient des enfants difficiles, paraît impossible à admettre. Nous avons trouvé des traces de commentaires positifs, soulignant que les enfants adoptaient des comportements corrects et appropriés. Le pensionnat de Mohawk en Ontario, par exemple, avait instauré un système de badges. Si l'élève se comportait bien, à savoir s'il ne recevait pas de rapport pour mauvaise conduite pendant un mois, « [on lui décernait] des badges de bonne conduite, ce qui, en plus d'autres privilèges, lui donnait droit à recevoir un cent par semaine par badge obtenu ». À l'inverse, il est aussi précisé qu'« un rapport prive un élève de son repos hebdomadaire, et quatre rapports en un mois entraînera son inscription sur la « liste noire », avec certaines pénalités jusqu'à ce que sa conduite s'améliore » (ARDIA 1897 : 223).

---

<sup>2</sup> *In loco parentis* signifie à la place des parents.



Il semblerait que pour les éducateurs, le comportement allait de pair avec les résultats scolaires et la réussite de la formation manuelle ; si un élève avait un bon comportement mais de mauvais résultats en classe, alors il ne pouvait être considéré comme bon et ne méritait donc pas de recevoir une quelconque récompense. Cela ne signifiait pour autant que le personnel des pensionnats ne croyait pas en ces enfants et qu'il ne faisait aucun commentaire encourageant. Ce genre de remarques se limitait à leurs progrès dans la langue anglaise et leur avancement vers la civilisation.

### III. La nourriture

Nous tenons à préciser qu'il faut aborder ce thème avec du recul puisque les normes nutritionnelles de l'époque ne correspondaient pas du tout à celles d'aujourd'hui. Sans cette précision, beaucoup seraient choqués d'apprendre que les enfants indiens dans les pensionnats ne mangeaient ni produits laitiers, ni viande tous les jours, ce qui leur donnerait une image erronée de la nourriture. Pour avoir une idée de ce que mangeaient les enfants dans les pensionnats, nous avons pris plusieurs exemples de menus élaborés pour le Canada et pour les États-Unis. Ci-dessous un exemple de menu au pensionnat de Haskell en 1889.

Day.	Breakfast.	Dinner.	Supper.
Monday .....	Beefsteak, bread, gravy, coffee, rice.	Bean soup, bacon, potatoes, corn bread.	Cold meat, bread, dried fruit, sirup, tea or milk.
Tuesday .....	Bacon, g r a v y, w h e a t bread, rice, coffee.	Rice soup, bacon, potatoes, beets, corn bread, peaches.	Beef, mush and molasses, gravy, bread, fruit, apples, tea.
Wednesday....	Steak, bread, gravy, rice, coffee.	Vegetable soup, bacon, potatoes, hominy, corn bread, pickles, gingerbread.	Meat, bread, corn-starch, fruit, tea.
Thursday .....	Bacon, bread, oatmeal, dried fruit, coffee.	Potato soup, roast beef, turnips, hominy, corn bread.	Cold meat, bread, corn-starch fruit, milk.
Friday .....	Beefsteak, gravy, bread, rice, coffee.	Vegetable soup, bacon, potatoes, beans, bread.	Meat, hot rolls, gravy, corn-starch, fruit, apples, tea.
Saturday .....	Bacon, gravy, bread, oatmeal, coffee.	Bread soup, roast beef, turnips, beets, hominy, bread.	Meat, gravy, bread, rice with fruit, tea.
Sunday .....	Beefsteak, gravy, bread, rice, coffee.	Soup, bacon, potatoes, beans, bread, butter, pickles.	Cold meat, bread, corn-starch, gingerbread, dried fruit, milk, tea.

Figure 23 : Exemple de menu à Haskell au Kansas en 1889 (ARCIA 1889 : 323)

Le cadre quasi militaire se retrouvait dans la nourriture, à savoir qu'elle était subventionnée par le gouvernement et rationnée tout comme à l'armée. Cela évitait les dépenses inutiles et donnait aux enfants un rythme et une certaine constance dans leur journée. Néanmoins, avec une ferme dans tous les pensionnats, nous aurions pu penser que les produits récoltés étaient utilisés pour les repas des élèves et que cela

constituait un apprentissage supplémentaire, comme annoncé dans les *Rules for Indian Schools* :

*Good and healthful provisions must be supplied in abundance, and they must be well cooked. Meals must be served regularly and neatly. [...] The school farm and dairy should furnish an ample supply of vegetables, fruits, milk, butter, cottage cheese, curds, eggs and poultry. Coffee and tea should be furnished sparingly; milk is preferable to either, and children can be taught to use it. (Rules 1892 : 20)*

Mais le plus souvent, les produits récoltés étaient vendus et l'argent allait directement au pensionnat. Léo (Shuswap), élève à Kamloops se souvient : « on récoltait 300, 350 œufs par jour... Maintenant on a des œufs un mardi sur deux, un œuf par personne... Ils ont dû vendre les œufs » (*in Haig-Brown 69*).

La nourriture ne fait pas partie des bons souvenirs, soit parce que les élèves mangeaient très souvent la même chose, soit parce qu'ils ne mangeaient pas à leur faim, ou encore parce que la façon de cuisiner était très simplifiée, ce qui rendait la nourriture insipide voire immangeable. Sophie se souvient par exemple du plat quotidien, des légumes cuits ensemble trop longtemps :

*They used to put potatoes, turnip, carrots, chunks of meat, cabbage, everything all in one pot and boil the hell out of it. By the time they were ready to serve it, you couldn't even see a little chunk of potato; it was all like a chowder. And that we had for lunch every day. (in Haig-Brown 69)*

Une remarque commune aux deux pays concernait le traitement de faveur du personnel de l'institution, qui mangeait à sa faim et profitait d'une cuisine plus équilibrée et variée : « pour eux, c'était différent... Ils ne mangeaient pas la même chose que nous; ils avaient une bien meilleure nourriture. On avait de la purée et ils avaient des œufs et du bacon. Ils étaient séparés des autres dans une pièce où tout le personnel mangeait » (*in Haig-Brown 61*).

Des repas peu variés entraînaient, pour beaucoup d'élèves, des problèmes de malnutrition, et les poussaient souvent à faire du troc, ou à voler de la nourriture lorsqu'ils travaillaient en cuisine ou à la ferme. Dolly, élève à Chemawa en 1926 se souvient :

*I used to love to work in the kitchen, cuz I'd get left overs... They worked in the staff room. We were watched real close there. Some of the girls would steal some of the staff food and take it to their dormitory. They had butter, apples, pineapples; the girls liked it, ice cream. They'd melt in their drawers and that's how they got caught. (in Bonnell 51)*

En outre, cette malnutrition eut aussi des répercussions sur la santé des élèves, qui, lorsqu'ils contractaient une maladie quelconque, n'avaient pas les ressources suffisantes pour la combattre. Léo, se souvient que lorsqu'il était élève

dans les années 1930, il perdait du poids : « le souvenir que j'ai c'est que j'avais toujours faim. J'ai perdu du poids là-bas » (*in* Haig-Brown 62).

La malnutrition touchait aussi les autres groupes des sociétés et de nombreux enfants ne mangeaient pas à leur faim (pauvreté des parents, surcharge de travail...). De plus, si les enfants étaient mal nourris dans les pensionnats, la situation était souvent meilleure que dans la réserve dont les membres pouvaient souffrir de famine. La malnutrition, au début du XX<sup>e</sup> siècle, fut le fer de lance des médecins, qui donnaient des conseils nutritionnels pour pallier ce problème. Mais ce phénomène n'était pas particulier aux pensionnats indiens et touchait également les pensionnats pour le reste de la population. Au fil des années, les régimes alimentaires furent plus contrôlés pour prendre en compte les besoins nutritionnels des enfants. Par ailleurs, si la viande et les produits laitiers manquaient au début du XX<sup>e</sup> siècle, après la Seconde Guerre mondiale, les menus se diversifièrent. Prenons par exemple, une feuille de menus établis pour le pensionnat de Pipestone au Minnesota en 1947 :

	<i>Breakfast</i>	<i>Lunch</i>	<i>Dinner</i>
<i>Sunday</i>	<i>Dry cereal Fresh fruit Sweet rolls Cocoa - Milk</i>	<i>Minced ham Mashed potatoes Butter - Bread Choc. cake - Milk</i>	<i>Baked beans Grated carrots Bread - Jello Milk</i>
<i>Monday</i>	<i>Farina with dates Bread Jam Cereal coffee - Milk</i>	<i>Meat stew Crackers - Bread Honey - Milk Chocolate pudding</i>	<i>Spanish rice Bread Milk Jam - Ginger bread</i>
<i>Tuesday</i>	<i>Oatmeal Stewed peaches Cinnamon roll Milk</i>	<i>Roast beef &amp; gravy Steamed potatoes Cabbage slaw Bread - Milk</i>	<i>Vegetable soup Crackers - Bread Peanut butter Chocolate milk</i>
<i>Wednesday</i>	<i>Rice and raisins Coffee cake Cocoa Milk</i>	<i>Macaroni &amp; tomatoes Carrot raisin salad Bread - Jam Bread pudding - Milk</i>	<i>Baked beans Creamed peas Bread - Milk Pumpkin pie</i>
<i>Thursday</i>	<i>Corn meal mush Fresh fruit Sweet roll Milk</i>	<i>Roast beef &amp; gravy Sage dressing String beans Bread - Milk</i>	<i>Tomatoes &amp; noodles Crackers Spinach Bread - Cookies - Milk</i>
<i>Friday</i>	<i>Oatmeal Stewed apricots Raisin bread Milk</i>	<i>Fresh fish Creamed potatoes Cabbage slaw Bread - Milk Pumpkin pudding</i>	<i>Boiled eggs Sauer kraut Stewed peaches Spice cake Bread - Milk</i>
<i>Saturday</i>	<i>Farina Stewed prunes Sweet roll Cereal coffee - Milk</i>	<i>Swiss steak &amp; gravy Steamed potatoes Caramel pudding Bread - Milk</i>	<i>Vegetable soup Crackers - Bread Carrots strips Cookies - Milk</i>

Figure 24 : Exemple de menu pour le pensionnat de Pipestone au Minnesota, pour l'année 1947 (RG 75, Box 1, Pipestone)

#### IV. La santé

Depuis la colonisation, les Indiens furent les victimes de maladies importées d'Europe, leur système immunitaire étant différent et plus faible ; ils étaient donc plus à même de contracter ces maladies et d'en mourir. De nombreuses tribus indiennes en Amérique du Nord furent décimées par des épidémies de grippe, de variole, ou encore de varicelle. Trois cents ans après que les colons britanniques se fussent installés dans le Nouveau Monde, les maladies infectieuses étaient toujours à l'origine de nombreux décès au sein de la population amérindienne. L'aspect médical fut une des raisons pour lesquelles les parents refusaient d'envoyer leurs enfants pour être éduqués dans des institutions, loin de la réserve et de leur famille. Ils redoutaient qu'ils attrapent des maladies infectieuses et qu'ils meurent.

Les renseignements sur le thème de la santé sont peu nombreux. Les chiffres pour illustrer la situation médicale dans les pensionnats sont souvent omis dans les rapports. Les épidémies étaient bien évidemment rapportées aux Départements des Affaires Indiennes mais aucun détail n'était donné, quant à la raison de ces décès. Parfois, on apprenait qu'un certain nombre d'élèves étaient décédés et que telle épidémie et telle maladie avaient atteint un pensionnat. Mais nous n'en savons pas plus sur les noms des élèves, leur tribu, leur âge et la cause de leur décès. En outre, d'une année sur l'autre, les inspecteurs ou les principaux ne donnaient pas régulièrement des informations sur le nombre de décès. Néanmoins, certaines correspondances entre les pensionnats et les gouvernements expliquent un peu plus en détail la situation médicale, mais les informations restent difficiles à trouver. À Red Deer en Alberta, on apprend que la diphtérie toucha l'institution :

*I telegraphed you regarding the outbreak of diphtheria at the [Red Deer] school and beg to report that the Dr. has carried out your instructions by treating all the children and members of the staff who are under quarantine. (RG 10, Vol 3920)*

Nous avons dressé ci-dessous, une liste des épidémies, variées, pour les deux pays de 1889 à 1904 :

<i>Date</i>	<i>Pensionnat</i>	<i>Épidémie</i>	<i>Date</i>	<i>Pensionnat</i>	<i>Épidémie</i>
1889	<i>Haskell, Kansas</i>	<i>Malaria</i>	1897	<i>Coqualeetza, Colombie-Britannique</i>	<i>Grippe</i>
1892	<i>Carson, Nevada</i>	<i>Variole</i>		<i>Saint Joseph, Alberta</i>	<i>Erysipèle</i>
1898	<i>Greenville, Californie</i>	<i>Fièvre typhoïde, pneumonie</i>	1904	<i>Mount Elgin, Ontario</i>	<i>Méningite</i>
	<i>Mount Pleasant, Michigan</i>	<i>Pneumonie</i>		<i>Shingwauk, Ontario</i>	<i>Tuberculose</i>
	<i>Albuquerque, Nouveau-Mexique</i>	<i>Scarlatine, rougeole, variole</i>		<i>Rupert's Land, Manitoba</i>	<i>Oreillons</i>
	<i>Santa Fe, Nouveau-Mexique</i>	<i>Rougeole, variole</i>		<i>Coqualeetza, Colombie-Britannique</i>	<i>Tuberculose</i>
1904	<i>Fort Lewis, Colorado</i>	<i>Varicelle, fièvre typhoïde</i>		<i>Kamloops, Colombie-Britannique</i>	<i>Tuberculose</i>
				<i>Kootenay, Colombie-Britannique</i>	<i>Tuberculose</i>

Figure 25 : Tableau recensant les épidémies et maladies qui touchèrent les pensionnats américains et canadiens entre 1889 et 1904 (ARCIA et ARDIA 1889-1904)

Il existait deux formes de maladies que les élèves pouvaient contracter : les maladies infectieuses telles que la tuberculose, le trachome (infection oculaire bactérienne contagieuse), la variole, les oreillons, la grippe espagnole, ou la varicelle, mais aussi ce que beaucoup appelèrent *homesickness* ou nostalgie, qui malgré son caractère non infectieux était, si nous pouvons nous le permettre, une maladie contagieuse qui avait des conséquences visibles sur la santé physique et morale des enfants. Parmi ces diverses maladies infectieuses, la tuberculose était « le plus cruel des ennemis pour les Indiens » (ARDIA 1897 : 244).

La santé étant un sujet préoccupant, les règles fixées par le gouvernement étaient strictes mais assez peu applicables, en vérité. En effet, la situation géographique des pensionnats ne facilitait pas une inspection médicale régulière. Pour un nombre infime de pensionnats, un médecin était présent en permanence sur le campus. Pour la majorité, c'était le médecin de l'agence dont dépendait l'institution qui devait accomplir cette tâche (Rules 1892 : 15). Ainsi dans le cas où une intervention médicale s'avérait nécessaire, l'agence la plus proche en envoyait un. Pour tout ce qui concernait les spécialistes, tels que les ophtalmologistes ou les dentistes par exemple, les enfants étaient envoyés dans une ville voisine.

Aussi, pour remplacer le médecin, des infirmières étaient présentes afin d'administrer les soins de base. Faire venir un médecin était onéreux, tout comme engager une infirmière à plein temps. Le pensionnat de Red Deer dans l'Alberta, au Canada eut l'idée, pour réduire les dépenses de santé, de former les filles les plus âgées au métier d'infirmière, pouvant ainsi prodiguer les premiers soins. Cette formation était aussi utile dans les réserves (RG 10, Vol 3965).

En cas de maladie grave ou qui supposait une longue convalescence, les enfants étaient envoyés à l'hôpital le plus proche pour y être soignés, comme Catherine Johnny, élève n° 0 106, qui en avril 1913, fut envoyée à l'hôpital de Chemainus, près de Vancouver (RG 10, Vol 1707). Dans certains cas, l'enfant rentrait chez lui pour qu'il se rétablît et souvent décédait, n'ayant pas eu les soins appropriés dans la réserve. Dans d'autres cas, l'enfant gravement malade avec un risque de contagion pour les autres élèves (le cas notamment de la tuberculose), pouvait soit être envoyé à l'hôpital le plus proche, soit être soigné, si c'était le cas, dans l'hôpital ou l'infirmerie du pensionnat. Ci-dessous une photographie de l'hôpital de Haskell au Kansas :



Figure 26 : Hôpital de Haskell au Kansas (Archives Nationales du Kansas)

Parfois, il n'y avait pas de lieu pour soigner les élèves et quand ils étaient orphelins, on ne pouvait pas les renvoyer dans la réserve. Que fallait-il faire ? La question fut posée pour l'élève 071 Irene Stoney, une orpheline scolarisée au pensionnat de Red Deer dans l'Alberta, en 1915. Comme elle ne pouvait être

envoyée chez ses parents, le principal demanda au Commissaire des Affaires Indiennes de l'époque, Duncan Scott Campbell, ce qu'il fallait faire. Sa réponse fut : « mettez l'enfant dans une tente à l'école avec une infirmière particulière si nécessaire » (RG 10, Vol 3921).

De plus, le mauvais état des bâtiments n'aidait en rien à l'amélioration des conditions sanitaires (problème de ventilation) et favorisait la propagation de certaines maladies. Le pensionnat de Battleford au Saskatchewan, évoqua par exemple, un manque d'exposition solaire :

*Although the Industrial School is splendidly situated with regard in having a high dry and healthy site; yet the building itself is placed in such a position that nearly all the sunlight is excluded from the classrooms and the dormitories, which fact is very favourable for the propagation of germs of tuberculosis. (RG 10, Vol 3922)*

Ces problèmes majeurs d'aération, de ventilation, de circulation d'air étaient principalement concentrés dans les dortoirs dans lesquels, souvent, on trouvait plus de lits que les normes sanitaires ne le prévoyaient, ce qui facilitait la contamination des élèves. Le manque d'aération et les décès causés par la tuberculose ou autres maladies respiratoires démontrèrent rapidement que les pensionnats étaient des lieux où maladies et épidémies avaient le plus de chance de se propager (plus encore que sur les réserves), et surtout de faire des victimes parmi les élèves. La photo ci-dessous, montre un dortoir au Canada et reflète ce phénomène de surpopulation et de manque d'air, les lits sont collés les uns aux autres :



Figure 27 : Dortoir de Calgary, en Alberta (Archives Nationales du Canada)

Il semblerait que les gouvernements aient anticipé quelque peu ces éventuels problèmes de santé, puisque les deux pays exigeaient une visite médicale, lors de l'inscription au pensionnat et notamment pour les transferts d'un pensionnat sur réserve vers un pensionnat hors réserve. Le surintendant devait s'assurer de la bonne santé des élèves à transférer : « aucun élève ne sera transféré s'il n'est pas en bonne santé » (Rules 1892 : 5). De cette façon, toutes les fiches d'inscription contenaient une partie « informations médicales » à remplir par un médecin, mais très souvent celles-ci n'étaient pas complétées sérieusement, parfois même pas du tout. Avec le temps, cette formalité fut moins respectée, afin de s'assurer d'avoir le nombre d'élèves nécessaire (ARDIA 1897 : 265). En effet, si les principaux des pensionnats avaient pour ordre de ne recruter que des enfants en bonne santé, ils auraient accueilli beaucoup moins d'élèves, ce qui signifiait ne pas pouvoir percevoir la totalité des financements : « toute personne absente, vole l'école d'une bonne partie des subventions » (ARCIA 1889 : 357).

Le gouvernement américain réagit tardivement au problème récurrent de la tuberculose et des modifications furent mises en place en 1911, avec la circulaire n° 533 qui déclara que « le minimum d'espace vital accordé fut de 400 pieds cubes et on propose de l'augmenter à 500 » (RG 75, Box 1158). De même, des manuels spécifiques tels que *Primer Hygiene* de John W. Ritchie ou *Human Body and Health* de Alvin Davison, furent conseillés pour l'instruction de cours d'hygiène et de santé (RG 75, Box 1158).

Le Canada connut le même problème ; le Département des Affaires Indiennes avait en effet exigé des inspections médicales poussées, mais faute de financement suffisants, la procédure ne fut jamais suivie correctement (Milloy 42). Le Docteur Peter Bryce publia en 1907, les résultats d'une enquête médicale controversée, intitulée *Report on the Indian Schools of Manitoba and the North West Territories*. Il lia les problèmes de santé et les décès (24% d'enfants scolarisés dans les écoles indiennes moururent de tuberculose selon les statistiques) au mauvais état des bâtiments et le manque d'exercices respiratoires, de gymnastique suédoise, ou de *calisthenics*, callisthénie (gymnastique rythmique appropriée au développement physique) :

*Such cases, under the defective sanitary condition of many schools, especially in the matter of ventilation, have been the foci from which disease, especially tubercular, has spread, whether through direct infection, from person to person, or indirectly through the infected dust of floors, school-rooms and dormitories. [...] What further was very noticeable was the almost complete absence of any drill or manual exercises amongst the boys or calisthenics or breathing exercises amongst the girls. One would suppose that in boarding schools the need for such exercises would be looked upon as an elementary necessity. (Bryce 18-19)*





Figure 28 : Jeunes indiennes faisant des exercices physiques à Haskell au Kansas  
(Archives Nationales du Kansas)

Malgré le rapport et les avertissements, la santé demeura un problème majeur dans les pensionnats et ne s'améliora qu'au cours du XX<sup>e</sup> siècle grâce à une meilleure prise en charge de l'aspect médical et aux développements de la médecine. Pourtant, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le gouvernement américain tenta de résoudre le problème des maladies infectieuses chez les populations indiennes, en les vaccinant. En 1832, le Congrès américain vota l'*Indian Vaccination Act* qui avait pour but, de financer la vaccination de quelques 40 000 Indiens (Pearson 9). D'après Diane Pearson, les motivations du gouvernement ne concernaient pas uniquement le souci médical mais les vaccinations « étaient utilisées pour favoriser les déportations des Indiens et pour faciliter les réserves et la consolidation et la réduction des réserves » (Pearson 28). En 1832, 12 000 dollars furent alloués, puis 5 000 de plus en 1839 après l'épidémie de variole de 1837-1838.

Notons que le vaccin contre la tuberculose, qui touchait en majorité les Indiens, fut découvert en 1935. Il semblerait que les vaccinations n'aient eu lieu que dans les réserves et pour un nombre limité d'Indiens. Lorsque des épidémies touchaient les pensionnats, du personnel médical était employé, afin de limiter l'ampleur de l'infection et le nombre de décès, comme à Haskell en 1918 :

*At the Haskell Institute during the past spring a severe epidemic of influenza, or as observed in many parts of the United States a combination of streptococci and influenza bacilli, accompanied by pulmonary complications suddenly developed, resulting in several deaths among the pupils. For the purpose of assisting the local medical force in handling this epidemic, and for the purpose of investigating its source, a special physician and nurse were immediately detailed to the school, and the services of an epidemiologist from the*

*Public Health Service were secured. Prompt measures succeeded in keeping the mortality down to a minimum. (ARCIA 1918 : 39)*

Par ailleurs, les vaccinations ne concernaient pas uniquement les Indiens mais aussi la population blanche. Pourtant, malgré des efforts pour améliorer la santé dans les institutions, les élèves risquaient aussi leur santé et leur vie par manque de sécurité.

### 1. La sécurité et les incendies

En général, les pensionnats et certaines de leurs installations se dégradèrent assez vite et les responsables étaient sans cesse obligés de demander des fonds supplémentaires aux gouvernements, dans le but de faire des rénovations ou des agrandissements. L'exemple ci-dessous, est un commentaire tiré du rapport annuel des Affaires Indiennes américaines qui ne concerne pas un pensionnat mais qui évoque l'état des bâtiments comme étant un problème commun à tous :

*An examination of the buildings and plants of the Indian school service, which were erected years ago, shows a deplorable deficiency in construction, sanitary and hygienic requirements, and conveniences. [...] As intimated in the reports for the past few years, sewer and water facilities, with proper systems of heating and ventilation, were things unknown in the Indian school service, the most pertinent fact being that buildings were an imperative necessity, and these important adjuncts were omitted, either from economy or the lack of appreciation of their advantages to a perfect school system. The omission of these essential elements of construction is now only too apparent, and, considering the hereditary ailments consumption and scrofula to which the Indian is predisposed, it has become necessary that good sanitary and hygienic expedients should be as speedily inaugurated as funds are available. (ARCIA 1898 : 18)*

Les bâtiments étaient souvent délabrés et en mauvais état, par manque d'argent pour faire les réparations nécessaires, car l'entretien ou le remplacement de certaines installations étaient onéreux et représentaient une partie non négligeable du budget annuel alloué. Ces problèmes avaient des répercussions non seulement sur la santé des enfants, qui étaient plus à même d'être touchés par la tuberculose ou encore la scrofule (également appelée écrouelles), mais aussi sur leur confort, avec par exemple des poêles cassés ou en mauvais état : « un des poêles à air chaud est presque complètement démoli et ne peut être réparé ; l'autre tombe aussi en morceaux » (RG 10, Vol 3931).

Comme la condition générale des bâtiments (ARCIA 1898 : 18) était souvent médiocre, des incendies se déclaraient (ou étaient allumés par les élèves) et

détruisaient alors un ou plusieurs bâtiments<sup>3</sup> (ARCIA 1897 : 360). Les feux se déclaraient rapidement dans la mesure où une grande partie des bâtiments dans les premiers temps étaient construits en bois. On pouvait observer « un manque de protection incendie à l'école » (RG 10, Vol 3922), comme dans le pensionnat de Battleford au Saskatchewan, qui le fit remarquer en 1908, au Département des Affaires Indiennes. Nous avons réalisé le tableau ci-dessous, qui indique la date à laquelle certains incendies se déclarèrent dans les pensionnats :

<i>1887 – Fort Stevenson, Dakota du Nord</i>
<i>1889 - Mount Elgin, Ontario</i>
<i>1895 – Elkhorn, Manitoba</i>
<i>1897 – Greenville, Californie</i>
<i>1898 – Fort Mojave, Arizona</i>
<i>1898-1899: Wittenberg, Californie</i>
<i>1902 - Rupert's land, Manitoba</i>
<i>1903 – Mohawk, Ontario</i>
<i>1904 - Qu'Appelle, Saskatchewan</i>
<i>1906 - Rupert's land, Manitoba</i>

Figure 29 : Tableau recensant les incendies déclarés dans les pensionnats

Nombreux sont les pensionnats qui, pour anticiper ces catastrophes régulières, créèrent des brigades incendies, avec des exercices et des entraînements hebdomadaires, tout comme les *Rules for Indian Schools* l'avaient exigé en 1892, en déclarant : « des précautions spéciales doivent être prises pour empêcher les incendies » (Rules 1892 : 23). Les exercices pratiqués pour préparer les élèves à éteindre un éventuel feu étaient au départ exécutés avec un seau, il fallut leur apprendre à se le passer. Puis, avec l'arrivée de l'eau courante, les exercices furent modifiés afin de leur faire utiliser des tuyaux d'eau (ARDIA 1904 : 322).

Notons que pour certains pensionnats, il était plus difficile d'éteindre les incendies puisque les installations de l'institution n'étaient pas aux normes et parce que, souvent il n'y avait pas de point d'eau à proximité (une rivière ou un puits artésien<sup>4</sup>). Ainsi, pour des pensionnats tels que Santa Fe, ou Fort Mojave situés au Nouveau-Mexique et en Arizona, régions au climat chaud et aride, les points d'eau se faisaient rares et il fallait trouver d'autres moyens pour combattre le feu. Au fil des

---

<sup>3</sup> Quand les rapports ne font pas mention de feux ayant détruits certains bâtiments, certains précisent « no serious fire has ever occurred in the dormitories » c'est-à-dire, aucun incendie qui n'ait détruit les bâtiments principaux (ARCIA 1894 : 383).

<sup>4</sup>Un puits artésien est un forage ou sondage qui donne une eau, un liquide, jaillissant naturellement.

années, des extincteurs apparurent. L'état général des bâtiments fut amélioré avec l'arrivée de l'électricité et l'abandon de l'utilisation des lampes à kérosène, qui pouvaient soit provoquer des incendies, soit des empoisonnements au monoxyde de carbone ; la mauvaise aération des bâtiments et des dortoirs accentuant le phénomène (ARCIA 1897 : 330) :

*The great majority of the old buildings were without any provisions for escape should a fire take place, in view of which fact, and that the greater number of children are quartered in the upper stories, together with the constant menace of fire from the use of kerosene lamps, prompt and vigorous measures have been taken to introduce fire escapes, standpipe and hose, and other methods for quenching fires in their incipient stages. (ARCIA 1898 : 19)*

Les conditions sanitaires furent, elles aussi, améliorées avec l'installation d'un système d'évacuation d'eaux sales, qui fut mis en place environ à la même époque que l'électricité, à savoir lors des deux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle.

Pourtant, malgré une meilleure prise en charge médicale et des améliorations sanitaires, un certain nombre d'élèves ne survécurent pas. Beaucoup perdirent un frère, une sœur, un membre de leur famille dans ces pensionnats, ce qui contribua à laisser de mauvais souvenirs de ces systèmes, dans les mémoires indiennes.

## 2. Décès

Peu d'informations sont vérifiables sur le décès des enfants dans les pensionnats. Dans la majorité des cas, nous connaissons le nombre de décès et quelques rapports en précisent leur cause (le plus souvent les suites d'une maladie). Au Canada, le gouvernement décida, en 1935, d'enquêter sur le décès d'élèves de pensionnats en remplissant un formulaire spécifique, que nous avons placé en annexe (annexe I) (RG 10, Vol 6016).

En cas de décès, le pensionnat, la plupart du temps, renvoyait le corps de l'enfant dans sa tribu pour qu'il y soit inhumé. Dans de nombreux cas, le pensionnat anticipait et renvoyait l'enfant lorsqu'il était en très mauvaise santé, généralement lorsqu'il n'y avait plus aucun signe d'amélioration, probablement parce que le pensionnat n'avait pas les moyens nécessaires de prodiguer les soins, mais également pour ne pas entacher sa réputation. En effet, si l'enfant venait à mourir, il décèderait dans la réserve et non au pensionnat, ce qui ne modifierait pas les statistiques. Pour une minorité de pensionnats, les enfants étaient enterrés dans le cimetière de l'école. Pour ceux qui ne possédaient pas de cimetière ou ceux qui ne pouvaient renvoyer les enfants chez eux, il semblerait que ces derniers aient été enterrés dans le cimetière de

la ville la plus proche (ARCIA 1898 : 60). Pour le pensionnat de Red Deer en Alberta en 1916, il y eut cinq décès dus à une épidémie de grippe espagnole, qui empêcha le personnel d'enterrer les enfants dans le cimetière du pensionnat. Le principal dut demander à la ville voisine (Red Deer) de s'en charger (RG 10, Vol 3921).

Par ailleurs, un certain nombre d'institutions avait son propre cimetière. Certains comme celui de Haskell au Kansas ou celui de Sherman en Californie existent toujours et peuvent être visités.



Figure 30 : Cimetière de Sherman en Californie (cliché personnel C.L, été 2009)

Les conditions sanitaires et médicales furent améliorées au cours des années, avec des examens médicaux plus réglementés, mais surtout un accès plus aisé aux soins. Cette évolution apparaît dans les chiffres qui diminuèrent au cours du XX<sup>e</sup> siècle. L'étude des sépultures du cimetière de Haskell au Kansas illustre bien ce constat (annexe J). Sur les 101 élèves enterrés, 73 sont décédés avant 1910, contre 28 ensuite.

Les cimetières et les rapports sont les seules traces aujourd'hui du nombre d'enfants décédés dans les pensionnats, décès le plus souvent dus à des maladies. Néanmoins, nous nous sommes interrogée sur la véracité de ces informations. Sont-

ce là les vrais chiffres, ou sont-ils erronés pour cacher une vérité qui dérange, qui donne l'impression que tout allait bien et que tel pensionnat était donc de bonne qualité ? En effet, la santé des enfants était très souvent le reflet de la condition générale des pensionnats.

Le doute que nous émettons, quant à la véracité de ces chiffres, est vraisemblablement influencé par l'image négative du système et par les nombreux abus et traumatismes de la population indienne. Pourtant, nous pensons qu'avec le grand nombre d'enfants inscrits et les problèmes de présence, les responsables des pensionnats cachaient ou dissimulaient peut-être ces décès pour se montrer à leur avantage auprès du gouvernement et pour continuer à percevoir des fonds. Peut-être se disaient-ils que, le nombre d'élèves étant assez élevé, tous les décès ne seraient pas remarqués. Le premier élément qui nous a interpellée est que les rapports ne mentionnent que les élèves décédés dans le pensionnat. Qu'en est-il de ceux qui décédèrent dans la réserve? Sans doute ces informations sont-elles disponibles dans les archives concernant les agences et les réserves qui en dépendaient. Mais nous ne saurons jamais avec exactitude combien d'enfants sont morts pendant cette période. Enfin, nous avons également remarqué un fait surprenant. À Haskell au Kansas, il y a trois noms d'enfants sur les listes de décès qui n'ont pas de tombes et qui pourtant furent reconnus, notamment Roman Harjo, un Creek, pour qui le texte suivant fut rédigé en 1911 dans le *Indian Leader*, le journal du pensionnat :

*Roman Harjo, a Creek boy, aged eighteen, died last Saturday morning after an illness of only a few days. His home was at Sasakwa, Oklahoma. Although he has been in school but little and was a second grade pupil he was anxious to learn and was always quiet, obedient and studious. He would write his lessons over and over again in order to have them neat. The funeral service was held in chapel Sunday afternoon. The choir sang appropriate selections and Dr. Wolfe's short sermon was most earnest and impressive. The casket was covered with beautiful flowers from a number of the boys. The burial was in the school cemetery. (Milk 167)*

Ceci tend à confirmer que tous les décès n'étaient pas expliqués ou encore rapportés. Tournons-nous à présent vers l'une des différences entre les deux pays : l'instruction religieuse.

## **V. L'instruction religieuse**

Nous l'avons signalé, la place de la religion dans l'éducation des Indiens apparaît comme étant beaucoup plus importante au Canada qu'aux États-Unis, puisque ce premier avait une double administration des pensionnats. Si la façon de

les administrer était différente, la manière d'envisager religion et éducation était plus ou moins identique pour les deux systèmes, à savoir que l'enseignement religieux faisait partie intégrante de l'éducation, mais ne constituait pas une instruction particulière ni spécifique dans le programme scolaire. Les moments dédiés à l'instruction religieuse avait lieu, le matin et le soir ainsi que le dimanche.

La prière journalière du matin et du soir était commune aux deux systèmes. Pourtant, l'instruction religieuse était légèrement plus importante au Canada comme en témoignent ces différentes citations tirées des rapports annuels de Mohawk et de Mount Elgin en Ontario :

*Religious instruction is given daily in the schools, and Sunday from 9 to 10 a.m., 2.30 to 3.30 p.m., and 7 to 8 p.m. Morning and evening prayers are conducted for the whole school daily. (ARDIA 1897 : 222)*

*The moral and religious training of the pupils is kept constantly before the classes by the teachers in charge. Daily study of the Bible at morning and evening prayers is conducted by the principal. In charge of an officer chapel each Sabbath afternoon, and a Bible study and a song service in the same place at 7.30 each Sabbath evening. (ARDIA 1904 : 307)*

Parfois, nous avons trouvé un descriptif détaillé des différentes activités religieuses, comme, par exemple, au pensionnat de Brandon, au Manitoba :

1. *Public prayers after breakfast, in the school-room.*
2. *School is opened with prayer.*
3. *School is closed with prayer.*
4. *Singing of hymns is frequently interspersed with the duties of the day;*
5. *Public prayer at 8 p.m.*
6. *Private prayers are enjoined upon the children in their dormitories morning and evening. (ARDIA 1807 : 235)*

L'enseignement religieux le plus fréquent se déroulait le dimanche, avec l'obligation pour tous les élèves d'aller à la messe ou à l'office religieux, suivant leur religion. Pour tous les pensionnats, il fallait se rendre, lorsque cela était possible, dans la ville la plus proche pour le service hebdomadaire, si tenté soit-il que l'église fasse partie de la confession religieuse de l'enfant ou de sa famille. À Morris au Minnesota par exemple, les enfants pouvaient suivre la messe ou l'office dans trois églises différentes :

*There are three well attended churches in Morris, namely, Methodist, Congregational, and Catholic. Nearly every Sunday, some of our pupils, accompanied by employees, attend services at these churches. Pupils are allowed to use their own will with reference to the church which they attend. (ARCIA 1898 : 371)*

En outre, le service dominical était très souvent suivi de ce que l'on appelle la « Sunday school », la journée dédiée à la religion, la prière et l'étude de la Bible :

*A Sunday school is held every afternoon between the hours of 3 and 4, and a social meeting of praise and song on Sunday evening- from 7 to 8. On Sunday pupils are allowed and urged to attend religious services in town at churches of the same denomination to which they belong or where their parents desire them. (ARCIA 1897 : 240)*

Si le campus était assez grand, le pensionnat possédait une chapelle dans laquelle aucun service religieux n'était célébré, mais qui servait de lieu de recueillement.



Figure 31 : Chapelle du pensionnat de Chamberlain au Dakota du Sud toujours en place aujourd'hui (cliché personnel C.L)

Un autre exemple de l'intégration de l'aspect religieux dans les pensionnats canadiens se trouve dans les rapports annuels du gouvernement qui précisent combien d'élèves accomplirent les sacrements religieux comme le baptême, la communion, la confirmation ou encore le mariage, qui avaient lieu au sein des pensionnats. À Rupert's Land au Manitoba par exemple, « neuf enfants furent confirmés le 20 mars par Monseigneur l'Archevêque » (ARDIA 1897 : 243).



L'instruction religieuse était aussi considérée comme moyen d'enseigner la morale, les bonnes manières aux enfants indiens, avec des notions telles que la charité, le respect, et une certaine discipline morale :

*Being aware of the importance of developing the moral faculties of the children from their childhood, all efforts are used to teach them principles of Christianity and their duties to God, to others and themselves. They are brought up in the fear of God and in obedience to the authority which rules them. (ARDIA 1897 : 245)*

Pour des Français aujourd'hui, lire que les Indiens devaient réciter des prières dans les écoles gouvernementales, le matin et le soir est surprenant, puisqu'en France, notre système est laïc. Mais la récitation de la prière était et est encore chose commune aux États-Unis aujourd'hui dans certaines écoles.

Maintenant que nous avons étudié les traits principaux des pensionnats, intéressons-nous à la manière dont l'assimilation par l'éducation se traduisait dans les programmes.

## Chapitre 4 : L'assimilation par l'éducation

Nous présentons dans ce chapitre la manière dont l'assimilation par l'éducation se concrétisait au sein des pensionnats hors réserve.

### I. Le principe de la demi-journée

La division de la journée, était une spécificité commune aux deux systèmes, qui reflétait l'objectif d'assimilation des gouvernements. En effet, la journée était coupée en deux avec le matin, une formation générale, et l'enseignement de matières comme l'écriture, la lecture, l'anglais, les mathématiques, et l'histoire par exemple ; alors que les après-midi étaient dédiés à l'apprentissage manuel, en proposant diverses formations, telles que celles de charpentiers ou fermiers, pour les garçons et couturières, blanchisseuses et cuisinières, pour les filles. Le principe de la demi-journée fut modelé d'après les pratiques américaines de l'époque, et appliqué au Canada, comme l'avait suggéré Egerton Ryerson, homme politique canadien, défenseur d'une éducation publique et nationale. Il pensait qu'avec ces différentes tâches accomplies par les élèves, les écoles manuelles deviendraient, peut-être un jour, indépendantes financièrement, et demanderaient moins de financement de la part du gouvernement canadien et des groupes religieux (Miller 157). Ci-dessous, un exemple d'emploi du temps américain qui souligne le cadre minuté des élèves :

Forenoon		Afternoon	
Rising bell and reveille	5:30	Warning whistle for Industrial Departments (two blasts)	12:55
Gymnasium and military drill	6:00	School bell	1:05
Bugle call; morning roll call	6:25	Whistle (one blast). Industrial and Academic Departments begin sessions	1:10
Breakfast	6:30	Academic Department closes	4:10
Band practice, first band (morning academic boys)	7:00-8:00	Band practice, second band	4:10
Care of quarters	7:00	Academic boys	4:20-5:20
Warning whistle for Industrial Department (two blasts)	7:15	Athletics for boys	4:00-5:30
Second whistle (one blast). Instruction in Industrial Departments	7:30-8:00	Gymnasium classes and bathing for girls	4:00-5:30
Productive work begins in Industrial Departments	8:00	Whistle (one blast). Industrial Departments Close	5:10
School bell, academic	7:55	Mess call; roll call	5:50
Academic Department begins sessions	8:00	Supper	6:00-6:30
Midday whistle (one blast). All Departments close	11:30	Evening sessions	7:30-8:30
Mess call; midday roll call	11:55	Tattoo	8:45
Dinner	12:00	Call to quarters	9:00
		Taps	9:15

Figure 32 : Emploi du temps du pensionnat de Haskell au Kansas, en 1900 (RG 75, Box 1, Haskell)

Les emplois du temps, qui différaient peu entre les deux pays, révèlent d'une part, le caractère strict et réglé de la journée et d'autre part, le grand nombre d'activités, de tâches et de cours, que les élèves devaient suivre ou accomplir. Les deux pays différaient également peu dans leurs emplois du temps et les horaires consacrés à la formation générale et manuelle. Habituellement, l'école commençait aux alentours de neuf heures et se terminait à midi le matin, puis reprenait à quatorze heures jusqu'à dix-sept heures, l'après-midi. À cet emploi du temps traditionnel, s'ajoutaient les heures d'instruction religieuse, le matin et le soir, les heures d'étude pour les devoirs et les heures de récréation. L'exemple d'emploi du temps donné plus haut, n'était pas commun à tous les pensionnats, mais les différences étaient infimes. Bien que des variations aient existé sur les heures et ce à quoi elles étaient consacrées, ces emplois du temps donnent une idée claire et nette de la charge de travail et du caractère encadré de la formation. Ils reflètent aussi les objectifs des gouvernements, à savoir que plus les enfants étaient contrôlés dans leurs faits et gestes et entourés en permanence par des non Indiens, plus vite ils seraient assimilés.

La demi-journée permettait aux élèves d'être formés correctement dans tel ou tel domaine. En effet, dans les pensionnats à effectifs importants, il était difficile de placer tous les enfants dans les cours d'instruction manuelle. Aussi, parfois, certains élèves suivaient la formation manuelle le matin, et académique l'après-midi.

Dans certains cas, le système de la demi-journée ne s'appliquait pas, notamment lorsque le pensionnat accueillait des élèves très jeunes, âgés de 3 à 6 ans. Dans ces cas-là, ils restaient à l'école toute la journée et n'avait aucun travail manuel à exécuter, du moins en théorie (ARDIA 1904 : 319). De plus, il arrivait aussi que les tâches à effectuer dans le pensionnat (ferme, nettoyage...) empêchassent les enfants d'être en classe toute la journée. C'est, en effet, ce qu'avoua le principal du pensionnat de Brandon au Manitoba en 1897, sachant que les élèves n'avaient pas le droit de travailler plus d'une demi-journée : « Peu d'enfants peuvent aller en classe toute la journée, dû aux tâches qu'ils doivent accomplir ici et là, à la ferme » (ARDIA 1897 : 233), ou encore celui de Calgary en Alberta, qui déclara : « les garçons travaillent à leur métier de 8 heures à midi et de 13h15 à 16 heures tous les jours sauf le samedi » (ARDIA 1897 : 251). Ces aveux, au caractère exceptionnel, furent confirmés par les témoignages d'élèves qui se plaignaient de trop travailler, d'accumuler les différentes tâches à accomplir (cuisiner, laver, débarrasser les tables...), ce qui les empêchait de s'amuser et d'étudier :

*Getting our industrial education was very hard. We were detailed to work in the laundry and do all the washing for the school, the hospital and the sanatorium. Sewing was hard too. We learned to sew all clothing except underwear and stocking, and we learned to mend and darn and patch. We canned food, cooked, washed dishes, waited on tables, scrubbed floors, and washed windows. We cleaned classrooms and dormitories. By evening I was too tired to play and just fell asleep wherever I sat down. I think this is why the boys and girls ran away from school; why some became ill; why it was so hard to learn. We were too tired to study. (in Adams 153)*

## **II. La formation académique**

### **1. L'apprentissage de la langue anglaise**

Pour les éducateurs, la transformation physique de l'enfant et son éducation, s'accompagnaient obligatoirement de l'interdiction de parler les langues indiennes et l'obligation d'apprendre l'anglais, encore inconnu pour la majorité des enfants, à cette époque. L'idée sous-jacente était qu'un enfant acquerrait son héritage ontologique de ses parents et de sa communauté, au travers de la langue. En leur enseignant l'anglais, les éducateurs s'assuraient que les cultures américaine et canadienne seraient véhiculées et remplaceraient la culture indienne (Milloy 38). En outre, cet apprentissage serait en théorie largement facilité par le fait, que le pensionnat accueillait des enfants de tribus variées.

Voici ce que préconisait le *Course of Study* de 1906 sur l'apprentissage de l'anglais. Il fallait en outre, mêler la parole au geste, ce que chaque parent, toute race confondue, fait lors de l'apprentissage de la langue d'un enfant. Lorsque vous apprenez un mot nouveau à un enfant, vous lui montrez ou vous lui mimez par exemple :

*The best teaching of Indian pupils to form an English-speaking vocabulary must follow the fundamental law of mental action, which is well illustrated by the first words that a mother teaches her child, as « mamma », « papa, » « spoon, » etc. In teaching the word "spoon" the mother places the spoon in the child's hand and says "spoon." The child sees, feels, and hears the name of the object simultaneously. By repetition of these experiences the idea becomes fixed, and afterwards the child is able to recall the image by any one of the above sensations. The next step is to teach the child to recognize the written or printed name of the object, which is the beginning of teaching the child to read. Action words may be taught in the same way; that is, by performing the act and naming it at the same time. By this method the child is taught to think, to speak, to read, and to write in English. (Reel 1906 : 25)*

Dans un premier temps, il fallait montrer aux élèves des objets ou des images et leur donner le mot anglais, puis les faire répéter (*drills* en anglais qui rappelle

également le contexte militaire des établissements). Une fois le mot appris, ils l'écrivaient. Ci-dessous, un exemple pris dans le manuel *First Reader* de 1899 :

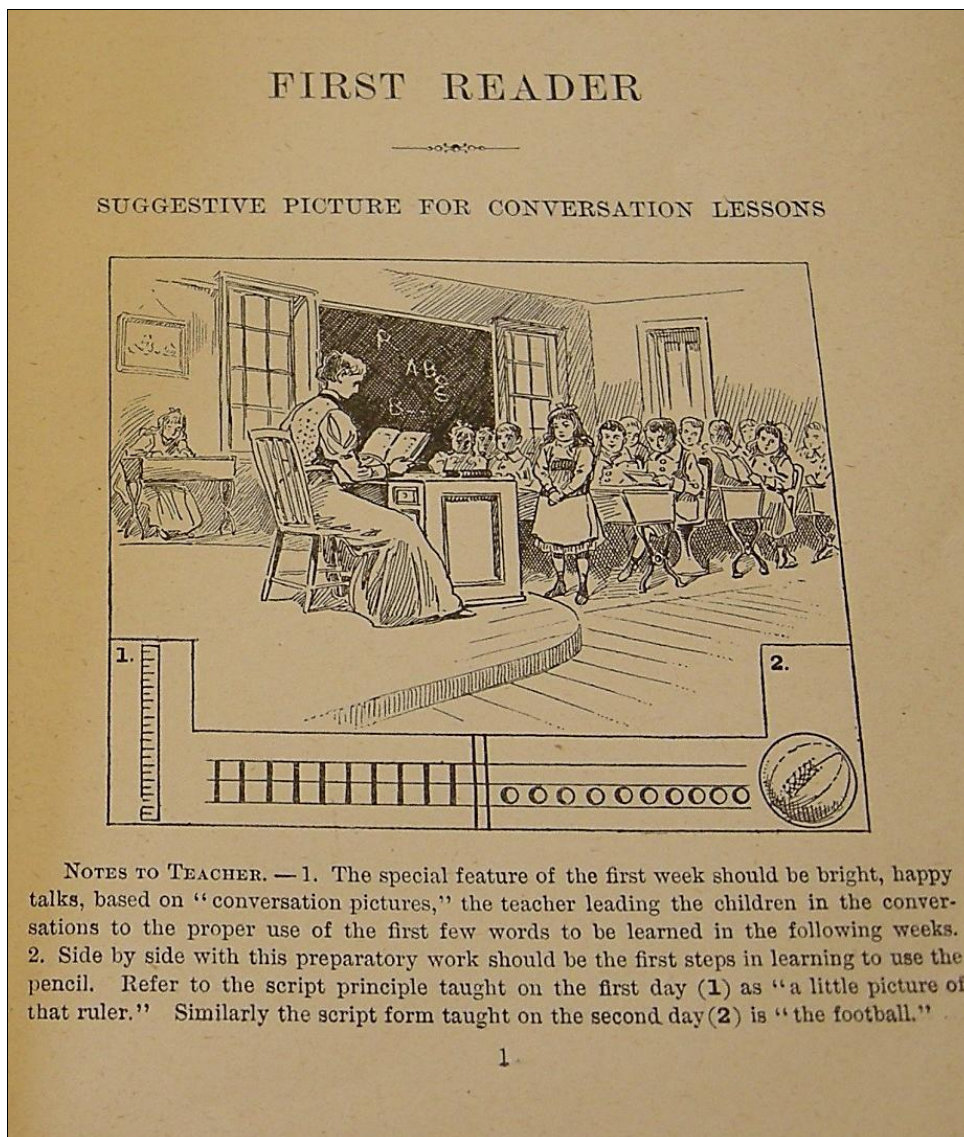


Figure 33 : Première page du manuel *First Reader*  
(Archives Nationales du Kansas)

En fait, l'apprentissage de l'anglais se faisait par imitation et par répétition. Aujourd'hui encore, il existe un souvenir de la langue, partagé par beaucoup d'Indiens. Certains avaient appris, par d'autres membres de la famille, comment dire : « puis-je aller aux toilettes, s'il vous plaît? ». Mais lorsqu'ils posaient cette question, l'enseignant demandait souvent si cela pouvait attendre et ne comprenant pas la question, les enfants répondaient « oui » et étaient renvoyés à leur place.

## 2. Maternelle

Selon les règles et la volonté des gouvernements, les pensionnats n'étaient pas censés accueillir des enfants de moins de six ans. Les cours de maternelle étaient censés être prodigués dans les écoles de jour, dans un premier temps. Si le projet des gouvernements était de réserver l'éducation des enfants assez grands, aux pensionnats hors réserve (ceux âgés d'au moins huit-dix ans), la réalité était néanmoins différente. En effet, la lecture des rapports annuels des pensionnats nous apprend d'une part, que des enfants très jeunes (entre quatre et six ans) étaient inscrits dans certains pensionnats et d'autre part, que les classes censées commencer au niveau cinq, tout comme annoncé dans le programme officiel, commençaient en fait, au niveau un. Ainsi, le système qui voulait que les écoles de jour préparent aux pensionnats sur réserve, qui à leur tour préparaient aux pensionnats hors-réserve où l'apprentissage était plus poussé, ne fonctionnait pas. Or, les établissements furent obligés de proposer un an de maternelle quand des enfants âgés de quatre à six ans étaient inscrits. Un certain nombre de pensionnats, tels que Haskell au Kansas, de Fort Lewis au Colorado ou encore Brandon au Manitoba, disposaient de classes maternelles. D'ailleurs, le pensionnat de Haskell est connu, encore aujourd'hui, pour ses *Haskell babies*.



Figure 34 : Les *Haskell Babies* en 1890 (Archives de Haskell)

### 3. Les niveaux et programmes

L'aspect académique des pensionnats américain et canadien tournait autour de ce qui s'appelait les 3 R : *Reading*, *Writing*, *Arithmetics*. John R. Miller, auteur de *Shingwauk's Vision* explique que l'éducation indienne, quant à elle, était basée sur les 3 L : *Looking*, *Listening Learning* (Miller 16).

Les écoles des deux pays étaient divisées en classes de niveaux, appelées *years* ou *grades* aux États-Unis et *standards* ou *forms* au Canada, qui en comptaient six contre neuf pour son voisin américain. Préconisé dans le *Course of Study*, le programme établi aux États-Unis était avant tout, « préparé pour les pensionnats, mais devaient être suivis par les écoles de jour dans la mesure du possible » (Rules 1892 : 33). La précision suivante fut apportée :

*[The on-reservation boarding schools] shall confine themselves generally to the work of the first five years. Pupils having completed the course of study prescribed for these years should, whenever practicable, be transferred to the non-reservation school. [...] The work of non-reservation schools should be limited to the course of study as prescribed for the last five years. (Rules 1892 : 33)*

Bien que les pensionnats hors réserve fussent censés être des établissements où une éducation élémentaire voire secondaire était prodiguée, les niveaux proposés débutaient tous par le niveau un. Les écoles indiennes, tous types confondus, suivaient les programmes et utilisaient le même matériel que les écoles de la province ou de l'état dans lesquels elles se situaient. Dans le cas des écoles situées dans les territoires (pas encore des provinces selon la loi canadienne), il était d'usage d'utiliser les programmes de la province d'Alberta (Miller 155).

Au Canada, il y avait six niveaux, contre neuf aux États-Unis. Ainsi, les trois premiers niveaux étaient plus ou moins identiques; les années quatre et cinq, aux États-Unis, correspondaient en terme de programme au niveau quatre au Canada, les années six et sept, au niveau cinq et les années huit et neuf au niveau six. Dans les deux pays, l'apprentissage se faisait de manière progressive, comme dans les autres écoles des deux pays. Les tableaux ci-dessous illustrent cette progression<sup>5</sup> :

---

<sup>5</sup> Ces programmes sont composés d'autres matières. Nous avons sélectionné les principales, mais il manque par exemple, géographie, lecture...

**ENGLISH**

<i>STANDARD I.</i>	<i>STANDARD II.</i>	<i>STANDARD III.</i>
<i>Word recognition and sentence making. Simple sounds of letters of the alphabet. Copying words.</i>	<i>Sounds continued. Sentence making continued. Orthography, oral and written. Dictation of words learnt and of simple sentences.</i>	<i>Sounds completed. Simple homonyms explained. Sentence making continued. Orthography, oral and written. Sentences dictated. Compose sentences about objects and actions</i>
<i>STANDARD IV.</i>	<i>STANDARD V.</i>	<i>STANDARD VI.</i>
<i>Sounds reviewed. Sentence enlargement. Orthography, oral and written. Letter writing. Simple composition, oral and written, reviewing work on general knowledge course.</i>	<i>Enlargement and correction of sentences continued. Orthography, oral and written. Letter writing continued. Easy, oral and written, composition, reviewing general knowledge course.</i>	<i>Analysis of simple sentences. Orthography, oral and written. Letter writing continued. Oral and written composition, reviewing general knowledge course.</i>

**WRITING**

<i>STANDARD I.</i>	<i>STANDARD II.</i>	<i>STANDARD III.</i>
<i>Elementary strokes and words on slates. Large round hand.</i>	<i>Words, &amp;c., on slates. Large round hand.</i>	<i>Slates and copybook No. 1. Medium round hand.</i>
<i>Standard IV.</i>	<i>Standard V.</i>	<i>Standard VI.</i>
<i>Copybooks Nos. 2 and 3. Medium round hand</i>	<i>Copybooks Nos. 4 and 5. Small round hand.</i>	<i>Copy books Nos. 6 and 7. Small round hand.</i>

**READING**

<i>STANDARD I.</i>	<i>STANDARD II.</i>	<i>STANDARD III.</i>
<i>First Primer</i>	<i>Second Primer</i>	<i>Second Reader</i>
<i>STANDARD IV.</i>	<i>STANDARD V.</i>	<i>STANDARD VI.</i>
<i>Third Reader</i>	<i>Fourth Reader</i>	<i>Fifth Reader</i>

**HISTORY**

<i>STANDARD I.</i>	<i>STANDARD II.</i>	<i>STANDARD III.</i>
		<i>Stories of Indians of Canada and their civilizations.</i>
<i>STANDARD IV.</i>	<i>STANDARD V.</i>	<i>STANDARD VI.</i>
<i>History of province in which school is situated.</i>	<i>Canadian History (commenced).</i>	<i>Canadian history (continued).</i>



**ARITHMETIC**

<i>STANDARD I.</i>	<i>STANDARD II.</i>	<i>STANDARD III.</i>
<i>Numbers 1 to 10: their combinations and separations, oral and written. The signs +, -, , , . Count to 10 by ones, twos, threes, &amp;c. Use and meaning of one-half; one-third; one-tenth. Making and showing one-half, one-fourth, one-eighth, one-third, one-sixth, one-ninth, one-fifth, one-tenth, one-seventh (no figures). Simple problems, oral.</i>	<i>Numbers 10 to 25: their combinations and separations (oral and written). Count to 25 by ones, twos, threes, &amp;c. Use and meaning of one-half, one-third, one-fourth, &amp;c., to one-twenty-fifth (no figures). Regulation of halves, fourths, eighths, thirds, sixths, twelfths, ninths (no figures). Simple problems, introducing gallons in peck, pecks in bushel, months in year, inches in foot, pounds, current coins up to 25¢. Addition in columns, no total to exceed 25.</i>	<i>Numbers 25 to 100: their combinations and separations, oral and written. Count to 100 by ones, twos, threes, &amp;c. Use and meaning of one-twenty-sixth, one-twenty-seventh, &amp;c., to one-one-hundredth (no figures). Addition, subtraction, division and partition of fractions of Standard II. Roman numerals I to C. Simple problems, introducing seconds in minutes, minutes in hours, hours in day, pounds in bushel, sheets in quire, quires in ream.</i>
<i>STANDARD IV.</i>	<i>STANDARD V.</i>	<i>STANDARD VI.</i>
<i>Numeration and notation to 10,000. Simple rules to 10,000. Addition, subtraction, division and partition of fractions already known (figures). Introduce terms numerator, denominator, &amp;c. Roman notation to 2,000. Graded problems, introducing remaining reduction tables.</i>	<i>Notation and numeration completed. Formal reduction. Vulgar fractions to thirtieths. Denominate fractions. Daily practice to secure accuracy and rapidity in simple rules. Reading and writing decimals to the thousandths inclusive.</i>	<i>Factors, measures and multiples. Vulgar fractions completed. Easy application of square and cubic measures. Daily practice to secure accuracy and rapidity in simple rules. Easy application of percentage. Graded problems.</i>

Figure 35 : Programme des écoles indiennes (ARDIA 1897 : 396-399)

Ce programme était quasiment identique aux États-Unis, comme indiqué sur le programme, moins détaillé, ci-dessous :

**ENGLISH**

<i>FIRST GRADE</i>	<i>SECOND GRADE</i>	<i>THIRD GRADE</i>
<i>Words, sentences from objects, pictures, etc.</i>	<i>Forming sentences, dictation, memorizing, and recitation</i>	<i>Construct sentences; give substance of lesson in own language; dictation, memorizing and recitations continued</i>
<i>FOURTH GRADE</i>	<i>FIFTH GRADE</i>	<i>SIXTH GRADE</i>
<i>Dictation, memorizing, and recitation continued</i>	<i>language book continued, part 2,</i>	<i>language book continued, book 2 to page 93</i>
<i>SEVENTH GRADE</i>	<i>EIGHTH GRADE</i>	<i>NINTH GRADE</i>
<i>advanced book to page 137</i>	<i>finish book</i>	<i>analysis, composition, general series</i>

**WRITING**

FIRST GRADE	SECOND GRADE	THIRD GRADE
<i>from blackboard copies; lessons from book in script on slate; tracing- books</i>	<i>copy-books Nos. 1 and 2</i>	<i>Nos. 3 and 4</i>
FOURTH GRADE	FIFTH GRADE	SIXTH GRADE
<i>books Nos. 5, 6,</i>	<i>Nos. 5, 6, and 7</i>	<i>No. 7</i>
SEVENTH GRADE	EIGHTH GRADE	NINTH GRADE
<i>No. 7</i>	<i>continue</i>	<i>continue</i>

**ARITHMETIC**

FIRST GRADE	SECOND GRADE	THIRD GRADE
<i>Grube to 40, add and subtract to 1,000, multiply to 1,000 by one figure</i>	<i>Grube to 80; simple practical examples in four elementary rules, without book,</i>	<i>four elementary rules with practical work, decimals to this extent</i>
FOURTH GRADE	FIFTH GRADE	SIXTH GRADE
<i>primary arithmetic, using book through common and decimal fractions</i>	<i>complete primary arithmetic and four elementary rules in large arithmetic</i>	<i>complete common and decimal fractions; weights and measures to denominate numbers</i>
SEVENTH GRADE	EIGHTH GRADE	NINTH GRADE
<i>through denominate numbers and measurements</i>	<i>through percentage</i>	<i>complete</i>

**OTHER SUBJECTS**

FIRST GRADE	SECOND GRADE	THIRD GRADE
		<i>oral geography ; oral hygiene; drawing</i>
FOURTH GRADE	FIFTH GRADE	SIXTH GRADE
<i>drawing; primary geography completed hygiene; oral - history.</i>	<i>United States history as supplementary reading geographical reader, United States, North and South America, and map studies; Hygiene, No. 2, to respiration; drawing.</i>	<i>United States history as supplementary reading; geographical reader finished; map studies; hygiene, finish No. 2, advanced course; drawing.</i>
SEVENTH GRADE	EIGHTH GRADE	NINTH GRADE
<i>United States history through Revolution physiology, three topics; drawing</i>	<i>Drawing ; United States history, complete ; Physiology, finish</i>	<i>Geography, General review in advanced book; Civil government; Natural philosophy, elements.</i>

Figure 36 : Programme des écoles indiennes américaines (ARCIA 1897 : 366)

Tout devait donc commencer de manière logique, par l'acquisition de bases en anglais. S'ajoutaient à cela, les mathématiques aussi abordées par palier avec l'apprentissage des nombres de un à cent lors des trois premiers niveaux, des additions, des soustractions et des multiplications, ainsi que de la résolution de problèmes simples aux niveaux suivants. En ce qui concernait l'écriture, lors des deux premières années, les élèves apprenaient l'alphabet, recopiaient des lignes de lettres et exécutaient des lignes d'écriture à partir du troisième niveau, dans des manuels intitulés *Copy Book*.

Comme dans n'importe quel établissement scolaire de l'époque, les élèves passaient des examens à la fin de chaque année, afin de savoir s'ils pouvaient passer dans la classe supérieure. Ce phénomène appelé *promotion* était important dans la mesure où, d'une part, les enfants suivaient le même programme que n'importe quelle école du pays et d'autre part, permettait d'apprécier, de mesurer les progrès accomplis.

Au XX<sup>e</sup> siècle, le programme des pensionnats indiens s'orienta dans deux directions, vers plus de conformité avec les pratiques éducatives des provinces et vers une plus grande mise en valeur de la formation manuelle et technique. En effet, si le début du système insistait sur les matières générales, au tournant du siècle et particulièrement vers les années 1910, le système se tourna vers une éducation qui préparait les élèves au retour dans les réserves en insistant sur la formation manuelle (Miller 155-156). Ceci prouve que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les pensionnats et leurs programmes ne furent pas uniquement établis pour les Indiens, mais étaient bel et bien copiés sur ceux des écoles des deux pays.

#### 4. Les manuels scolaires

Dans tous les ouvrages que nous avons lus sur les pensionnats, une grande partie de l'étude est consacrée au programme général des institutions mais aucun ne donne une liste ou n'évoque les titres des manuels utilisés, pour accompagner ce programme.

Lors de nos recherches, nous pensions que, pour réaliser ce projet d'assimilation, les pensionnats utilisaient des manuels spécifiques aux besoins des Indiens et adaptés au public concerné. Cette supposition que nous avons émise, sous-entendait que le système, tout comme les manuels scolaires, avaient été établis sur un modèle unique ciblé sur les besoins de la population indienne. Mais les

rapports annuels et les archives nous ont démontré que les livres utilisés n'étaient autres que ceux adoptés aux États-Unis et au Canada, pour la population non indienne. Nous avons ainsi appris que, à Mount Elgin en Ontario, les manuels scolaires, les examens étaient identiques à ceux des lycées et des écoles publiques (ARDIA 1897 : 226) ou encore que le pensionnat de Shingwauk en Ontario, utilisait le même programme scolaire que les écoles publiques de la province d'Ontario (ARDIA 1904 : 308). Nous avons pris soin de mettre en annexe une liste partielle de manuels scolaires américains et canadiens, utilisés dans les écoles indiennes (annexe K).

Il aurait été, sans nul doute, plus onéreux de faire publier des manuels uniquement destinés aux Indiens. Par ailleurs, pourquoi en publier de nouveaux quand ceux utilisés par et pour le reste de la population, reflètent la culture et transmettent les valeurs des sociétés dominantes ? Rien dans ces manuels ne pouvait rappeler la vie des réserves aux enfants, la vie sauvage.

L'utilisation de manuels scolaires identiques implique deux choses. Premièrement, il semblerait que les gouvernements aient cru en la capacité intellectuelle des enfants indiens, ce qui n'impliquait pas de modification des méthodes d'enseignement et du matériel éducatif. Deuxièmement, cela tend à prouver, une fois de plus, que l'assimilation désirée par les gouvernements se faisait au travers de moyens appliqués à tous.

### **III. La formation manuelle**

Une des idées maîtresses des pensionnats consistait à donner aux enfants indiens une formation manuelle, qui leur permettrait une fois l'éducation achevée, de trouver un emploi dans la réserve ou en ville, preuve ultime du succès de l'assimilation. Proposer une telle formation était chose commune à l'époque, que ce soit pour les Blancs, les Noirs ou les immigrants. Les métiers auxquels étaient formés les élèves variaient. Ceux-ci dépendaient avant tout de la taille du pensionnat, de son équipement et de ses moyens financiers. Dans un souci d'organisation et d'éthique, les élèves des premiers niveaux de certains pensionnats, ne pratiquaient pas de travaux manuels et allaient en classe. Leur formation manuelle se faisait, une fois qu'ils maîtrisaient bien l'anglais.

## 1. Pour les garçons

Malgré une variété de formations, l'une d'entre-elles était commune à tous les pensionnats, que ce soit aux États-Unis ou au Canada : l'agriculture, pour les former à devenir fermiers et à cultiver la terre. Elle fut véritablement à la base de l'apprentissage manuel.

### 1.1. L'agriculture

L'agriculture, constitue bien évidemment une sorte de fil conducteur dans l'histoire des Indiens, tout comme la religion. Les gouvernements respectifs insistaient sur l'importance de l'agriculture. Thomas Jefferson, fut un des premiers à en avancer les avantages, avec le mouvement agraire (*agrarianism*). En outre, transformer les populations indiennes en fermiers assurerait aussi la continuité du *Dawes Act* de 1887. D'ailleurs, les réformateurs et les éducateurs ne s'en cachaient pas. Voici ce que le surintendant chargé de l'inspection des écoles Indiennes écrivit dans son rapport de 1889 : l'agriculture faciliterait les progrès des Indiens et leur inculquerait, entre autre, une habitude de travail.

*On their return to the reservation they will find agriculture the most convenient and profitable vocation. We cannot too much emphasize this habit of industry as one of the greatest factors in the development of the Indian youth – not simply to know how to plough, plant, sow, etc..., but to form a habit and acquire a love for work. (ARCIA 1889 : 322).*

Nous avons observé que l'agriculture était omniprésente, dans les pensionnats et dans leur image. Sur la photo de Thomas Moore, présentée plus haut, les éducateurs avaient placé une plante qui symbolise l'agriculture, tout comme sur le logo du pensionnat de Chilocco en Oklahoma :



Figure 37 : Logo du pensionnat de Chilocco en Oklahoma (Lomawaima 97)

Nous pouvons voir les outils utilisés par les enfants lors des formations manuelles, tels qu'une enclume, un cheval, un rouleau à pâtisserie et un pinceau par exemple. Toutefois, il convient d'ajouter qu'au Canada et parfois aux États-Unis, cette formation durait moins longtemps ou était inexistante, à cause du climat. Ainsi, le pensionnat de Santa Fe, au Nouveau-Mexique, ne put faire de l'agriculture la formation principale de son établissement, puisqu'il était difficile de faire travailler la terre sans irrigation, à cause d'un climat aride et chaud (ARCIA 1892 : 685). Dans certains cas, les élèves étaient obligés de suivre des formations qui se déroulaient à l'intérieur de bâtiments. Les principaux rapportèrent d'année en année, que s'occuper de la ferme était une excellente formation, mais que les problèmes dus au climat rigoureux, entraînaient une perte de récoltes et de moindres revenus pour l'institution, tout comme à Rupert's Land au Manitoba, qui en 1904, perdit toutes ses récoltes, à cause d'une tempête de grêle (ARDIA 1904 : 324).



Figure 38 : Élèves s'occupant de la ferme à Haskell au Kansas, 1912  
(Archives locales de Haskell)

### 1.2. Autres formations

Apprendre à être fermier était commun aux deux systèmes, mais les métiers ou *trades*, que les élèves pouvaient apprendre, variaient. Il va sans dire que, plus l'institution était importante, plus les formations étaient nombreuses pour permettre à tous les élèves d'être formés. Les garçons étaient formés à des métiers tels que charpentier, forgeron, tailleur, cordonnier, peintre, boulanger, fabricant de harnais et de roues de chariot pour ne citer que les plus répandus. Ci-dessous, deux photos d'ateliers<sup>6</sup> :

---

<sup>6</sup> Nous avons placé en annexe des photographies supplémentaires d'ateliers (annexe L).



Figure 39 : Atelier de menuiserie à Pipestone au Minnesota, 1910  
(Archives Nationales du Kansas)

Une des difficultés rencontrées par les responsables des pensionnats des deux pays, concernait la rentabilité de ces ateliers. Tous ceux qui n'étaient pas assez profitables, étaient fermés. Ce fut le cas à Saint-Boniface au Manitoba, où l'atelier de cordonnerie cessa en 1897 (ARDIA 1897 : 244). Ceci semble signifier que dans ce genre de situation, la fonction principale des ateliers était d'être rentable et non de former les élèves.

Parfois, le nombre d'élèves étant trop important, tous ne pouvaient pas être formés aux mêmes compétences. Ainsi, une rotation fut mise en place dans certaines institutions, afin que chaque élève puisse apprendre les rudiments de toutes les formations proposées. Par exemple, au pensionnat de Genoa au Nebraska, dans l'atelier de forge (*blacksmith*) trois élèves étaient formés par demi-journée (ARCIA 1892 : 675).

Nous pouvons évidemment, nous interroger sur l'intérêt de proposer un nombre si varié de formations et de leur impact, sur le long terme. Puisque les élèves étaient formés à plusieurs métiers, lequel d'entre eux était parfaitement maîtrisé?



## 2. Pour les filles

Si la formation manuelle pour les garçons était très variée et les métiers proposés nombreux, la formation des filles se résumait à une idée majeure : « faire d'elles de bonnes ménagères, des femmes fidèles et méritantes » (ARCIA 1897 : 350). Il fallait donc leur apprendre les enseignements ménagers, que l'on appela, quelques années plus tard, *Home Economics*, ce qui réduisait ainsi la liste des compétences à faire la cuisine, coudre, laver, repasser, repriser... Pourtant cet aspect réducteur de la formation manuelle, n'était pas partagé par tous, surtout à l'époque. Voici ce que répondit un homme de confession méthodiste à la question : que faut-il enseigner aux filles ? Sa réponse est très détaillée, même si toutes ces tâches faisaient partie de l'apprentissage ménager comme faire la cuisine, laver, repasser, s'occuper des animaux, de la ferme. Les femmes devaient également être instruites dans le domaine de l'hygiène, des bonnes manières, et être capables d'administrer les premiers soins en cas d'évanouissement, d'hémorragie ou encore de coup de soleil :

*Housework, mending, sewing, darning, use of thimbles, needles, scissors, brooms, brushes, knives, forks and spoons. The cooking of meats and vegetables, the recipes for various dishes, bread making, buns, pies, materials used and quantity. Washing, ironing, bluing, what clothing should be boiled and what not, why white may be boiled and colored not, how to take stains from white clothing, how to wash colored clothes, the difference between hard and soft water. Dairying, milking, care of milk, cream, churning, house work. Sweeping, scrubbing, dusting, care of furniture, books, linen, etc. [...] Instruction should be given in the elements of physiology and hygiene, explaining particularly proper habits in eating and drinking, cleanliness, ventilation, the manner of treating emergency cases such as hemorrhage, fainting, drowning, sun stroke, nursing and general care of the sick. Such an all-around training fits a girl to be mistress of her home very much better than if she spent her whole time in the class-room. (in Miller 159)*

Ces propos doivent être relativisés ici, dans la mesure où cette citation reflète tout simplement la vision du rôle de la femme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et faisait par conséquent partie de la normalité.



Figure 40 : Atelier de couture au pensionnat de Pierre, en 1936 (Archives Nationales du Kansas)

### 3. Quelles utilités à la formation manuelle ?

Former les enfants à un travail manuel, à l'agriculture, avait pour but à l'époque, d'aider les Indiens, une fois l'école terminée, à trouver un emploi. Il est vrai qu'un emploi, tels que charpentier, maçon, ou encore menuisier, convenait aux gouvernements, mais nous rappelons qu'il était plus important d'en faire des agriculteurs.

Deuxièmement, encourager les enfants à travailler la terre, à leur apprendre les méthodes d'agriculture, à les former à un métier, était également un moyen d'éviter quelques problèmes de santé. Le principal du pensionnat de Saint Boniface, dans la province du Manitoba au Canada, remarqua par exemple : « quand ils sont dehors à travailler à la ferme, ils ont une meilleure santé » (ARDIA 1897 : 244). En effet, les enfants couraient moins de risques d'être contaminés par des maladies infectieuses telles que la tuberculose, la tuberculose cervicale (*scrofula* en anglais), la grippe saisonnière... qui touchaient très souvent le système respiratoire. Le confinement des élèves dans des endroits étriés, mal aérés ou mal ventilés, favorisait ce type de maladies. Ainsi, les travaux à l'extérieur, comme l'agriculture, permettaient aux enfants de s'aérer et de se débarrasser des microbes.

Enfin, la formation offrait un avantage réel pour les gouvernements et les pensionnats dans la mesure où elle permettait de réduire les coûts. Nous avons déjà expliqué que l'agriculture permettait, une fois de retour dans les réserves, de devenir indépendants financièrement en étant fermiers. La ferme et les ateliers permettaient

d'utiliser une partie des produits pour le pensionnat ou alors, et c'était très souvent le cas, la majorité de ces produits étaient vendus et rapportaient des fonds au pensionnat. Ces deux avantages liés à l'agriculture, pouvaient sur le long terme, réduire les subventions fédérales allouées aux tribus et aux pensionnats et rendre les Indiens moins dépendants des rations ou aides matérielles de l'État.

#### 4. Une formation pour les enfants, des revenus pour le pensionnat

Tous les travaux effectués par les élèves, permettaient un rendement, une production de produits fermiers ou de matériel qui étaient ensuite utilisés par le pensionnat, pour ses propres besoins ou pour la vente. Ce qui explique pourquoi les travaux manuels étaient essentiels et pourquoi les pensionnats vinrent à en dépendre, afin de faire fonctionner l'institution, sans quémander des financements supplémentaires aux gouvernements. Très tôt, dans l'histoire des systèmes, les pensionnats, encouragés par l'État furent obligés de s'autofinancer et de dépendre de ces revenus extérieurs. Ainsi, les filles, au travers de leurs tâches fabriquaient des robes, des tabliers, des chemises et les garçons, des bottes, des harnais, des vestes, des chaussures, des roues de chariot, etc. (ARCIA 1892 : 659).

La vente des produits de la ferme permettaient de récolter de l'argent pour le pensionnat, qui pouvait par la suite acheter ce dont il avait besoin, sans demander de participation financière au gouvernement. Carlisle, par exemple, en 1892 vendit pour environ mille dollars de produits fermiers (foin, pommes de terre, melons, citrouilles...). Au pensionnat de Genoa au Nebraska, on reconnut que « la ferme et le jardin étaient une grande source de profit pour l'école » (ARCIA 1892 : 676). Voici ci-dessous le tableau des divers produits réalisés par les élèves du pensionnat de Grand Junction au Colorado, en 1892 :

<b>Sewing room :</b>		<b>Buildings, guard-house</b>	<b>1</b>
Aprons, assorted.....	120	privies.....	2
Chemiloons.....	51	Derrick.....	1
Chemise.....	36	Screens, door.....	3
Cloths, table.....	14	Screens, window.....	81
Curtains, window.....	28	Supers for hives.....	213
Drawers, assorted pairs.....	112	Tables, dining.....	2
Dresses, assorted.....	141	<b>Shoe and harness shop :</b>	
Dresses, night.....	43	Halters.....	30
Pants, jean, boys pairs.....	31	Harness, double, light,	
Pillow cases.....	163	set.....	1
Sheets, bed.....	172	Harness, double, heavy,	
Shirts, flannel.....	2	set.....	3
Shirts, hickory.....	112	Harness, double, medium,	
Skirts.....	18	set.....	3
Tarpaulin.....	1	Pads, sweat..... pair.	1
Waists.....	50	Saddles, cowboy.....	2
Towels.....	52	Shoes, boys'..... pairs.	12
<b>Dairy :</b>		Straps, hame.....	7
Butter..... pounds.	283	Straps, pole.....	5
Milk..... gallons.	2, 463	Shoe uppers, assorted,	
<b>Apiary :</b>		pairs.....	132
Bees, Italian, best, col-		<b>Farm :</b>	
onies.....	45	Hay..... tons.	31
Beeswax..... pounds.	41	Hay on shares, from farm-	
Honey, first quality do..	594	ers..... tons.	12
<b>Carpenter shop :</b>		Oats..... pounds.	9, 600
Beehives.....	46	Potatoes..... do..	892
Brooders for hives.....	240	<b>Increase of stock :</b>	
Buildings, barn.....	1	Calves, Holstein.....	8

Figure 41 : Tableau des produits fabriqués par les élèves du pensionnat de Grand Junction au Colorado, en 1892 (ARCIA 1892 : 659)

Dans le même ordre d'idée, former les garçons à devenir forgeron, charpentier, ... permettait par la suite d'économiser sur la rénovation, la construction de bâtiments sur le campus. Cela évitait dans certains cas, de payer des professionnels extérieurs. Carlisle en Pennsylvanie, précisa en effet que son « atelier de menuiserie s'était toujours occupé des réparations à l'école et avait permis de faire de sérieuses économies dans la construction de bâtiments ou dans leurs rénovations » (ARCIA 1897 : 370). Il en fut de même pour les élèves du pensionnat de Saint Boniface au Canada qui bâtirent, avec l'aide du charpentier, une porcherie (ARDIA 1897 : 244).

Les gouvernements optèrent pour cette formation manuelle pour plusieurs raisons. La première est liée évidemment au jugement que portaient les réformateurs sur les capacités intellectuelles des Indiens. Encore au XIX<sup>e</sup> siècle, certaines études démontrèrent que la taille du crâne révélait la capacité intellectuelle et, les mesures faites sur ceux des Indiens montraient qu'ils avaient, tout comme les Noirs des boîtes crâniennes plus petites que les Blancs, ce qui tendait à prouver que les Indiens et les Noirs avaient moins de capacités intellectuelles que le reste de la population blanche. Il fallait donc les former dans les travaux manuels plutôt que littéraires :

*That a thorough instruction in industries is of much more value to the ordinary Indian than in literacy subjects. By the former, if his training is sound and thorough, he will almost always be able, if he combines industry with his knowledge, to make a living, whereas the chances of doing so in the latter line are to say the least poor. (in Miller 158).*

Aux États-Unis comme au Canada, les formations considérées comme plus intellectuelles telles qu'avocat, médecin, enseignant, journaliste, politicien... étaient proposées au niveau universitaire, niveau qui n'était pas proposé dans les pensionnats. Il semble évident, que celui atteint par la plupart des élèves des pensionnats, ne leur permettait pas par la suite, de poursuivre des études supérieures. Certains d'entre eux continuèrent leurs études après les pensionnats, mais s'ils étaient motivés et capables de suivre de tels cours, ils n'étaient pas toujours acceptés dans les établissements supérieurs, du fait de leurs origines.

Toutefois, les élèves pouvaient apprendre un ou plusieurs métiers dans un pensionnat tel que tailleur ou ferrailleur, mais se retrouvaient dans l'impossibilité de pratiquer cette formation de retour dans la réserve ; un certain nombre de métiers étaient démodés, inutiles, voire impraticables. Ainsi, certaines formations ne permettaient pas, contrairement à ce que les gouvernements souhaitaient, de pouvoir subvenir à ses besoins, mais rendaient les anciens élèves encore plus dépendants des subventions fédérales.

##### 5. Le programme de placement ou « *outing system* »

Le programme de placement est sans nul doute l'élément qui caractérisa les pensionnats et qui les différençia des autres institutions. Quelle meilleure définition de ce système que celle faite par son créateur et plus grand défenseur, le Général Henry Pratt ? Le programme consistait à placer des élèves dans des familles blanches pendant l'été, pour qu'ils continuent d'apprendre l'anglais et de parfaire leur formation manuelle. Pratt considérait ce programme comme une participation des Indiens dans l'école de la citoyenneté américaine et comme un moyen de faire tomber tous les préjugés raciaux :

*This is the placing of our students in the best white families, most largely in the country and during the summer months, where, removed from the necessary generalization of institution life, each becomes a unit in the school of American citizenship. They thus receive the individual interest found in the civilized home and grow rapidly in capabilities because competing with wide awake boys and girls of our own race. They get a free use of English and a true knowledge of the worth of labor and its remuneration, and at the same time the supreme hindrance of prejudice between the races is removed. (ARCIA 1898 : 387)*

Plutôt que de décrire en détail en quoi consistait le programme<sup>7</sup>, nous avons préféré en analyser les avantages et les inconvénients.

### 5.1. Avantages

Le programme de placement présentait deux avantages sérieux : continuer la formation manuelle et être en contact avec la population blanche. D'après Pratt, son fondateur, c'est en travaillant ensemble, au contact des autres, que les préjugés que les deux races avaient l'une sur l'autre, seraient effacés:

*Through contact only will the prejudice of the Indians against the whites, and the prejudice of the whites against the Indians, be broken up. The practical demonstration that the young Indian is as competent in the field and shop and in household matters as the young Anglo-Saxon, and has the same qualities of head and heart, removes Anglo-Saxon prejudice against the Indians, and the living in kindly American homes removes Indian prejudice, proving to both that neither is as bad as the other thought, thus accomplishing fully and at once for each what no amount of long-range assertion can effect. (ARCIA 1897 : 370)*

En outre, comme pour tout emploi, les enfants étaient rémunérés pour le travail effectué. D'ailleurs, Henry Pratt donnait toujours dans ses rapports sur le pensionnat Carlisle, la somme d'argent gagnée par les filles et les garçons, lors du programme de placement:

*A synopsis of our outing shows that the boys and girls have earned for themselves during the year a total of \$20 448, 39, of which the boys earned \$13 185, 27, and the girls \$7 263, 12. Our system enforces the habit of economy and saving. Of these amounts the boys saved \$6 426, 03, and the girls \$3 288, 21, a total of \$9 714, 24. (ARCIA 1897 : 370)*

La question qui nous vient à l'esprit est : que faisaient-ils de l'argent perçu ? Les rapports annuels donnent une explication peu détaillée de ce qu'il advenait de cet argent. Nous savons qu'il était placé sur un compte bancaire. La plupart du temps, les fonds leur permettaient d'acheter des équipements pour l'école tels que de nouvelles chaussures, des vêtements. Il leur servait aussi à payer toutes sortes de distractions, dans les villages alentours (musique, cinéma, sport...) (ARCIA 1897 : 373). À Chemawa, dans l'Oregon, la moitié de l'argent que les enfants reçurent pour avoir récolté du houblon, fut utilisée pour payer les terres achetées l'année précédente, et ainsi agrandir la surface cultivable :

---

<sup>7</sup> Robert A. Trennert évoque en détail ce programme de placement, son contexte et son application, notamment au pensionnat de Carlisle, dans l'article suivant : From Carlisle to Phoenix: The Rise and Fall of the Indian Outing System, 1878-1930. (*The Pacific Historical Review*, Aug, 1983). Pp. 267-291.

*Besides the work done in house, the pupils last September went out and picked hops, earning about \$ 1 500. One half of these wages paid to themselves in cash, the rest being applied as a payment on the tract of land, consisting of eighty-five acres, purchases last year. [...] The children are now in the hop fields, and will earn enough during this work to make the last payment on the land, and have left for themselves a nice sum of money. (in Bonnell 39)*

Si les éducateurs trouvaient l'idée intéressante et utile, les élèves quant à eux, n'aimaient pas être obligés d'économiser leur argent, ou du moins, qu'il soit mis à la banque. Ils voulaient en disposer comme bon leur en semblait. Mais parfois, les pensionnats les forçaient à acheter des fournitures ou du matériel pour l'institution :

*Forty-six worked for farmers, and others, during the year for periods ranging from three days to nine months. Their earnings amounted to \$824. The money earned by pupils as police interpreters or for agents, was paid to them direct and spent. This happened also in one or two other cases. Great difficulty was experienced in getting the pupils' consent to banking their earnings. Their parents wanted some, or they would ask to buy a shirt, a hat, a handkerchief, &c., for themselves, and if refused, would become discouraged, and lose any ambition to work for outsiders. This difficulty has been overcome more or less by getting them to buy calves. These are fed at the school till pupils are ready to start life on their own account, and cannot be sold except with the consent of the principal. Twenty-two calves were purchased last fall and winter at an average cost of \$12.50 per head, and this year I expect that twice as many will be purchased. It may not be out of place to mention that in almost all cases good reports are received from people employing our pupils. (ARDIA 1897 : 260)*

Néanmoins, nous ne savons pas ce que les enfants faisaient de cet argent, une fois leur scolarité terminée. Emportait-il tout chez eux ? Le pensionnat en récupérait-il une partie ou la totalité ? Sans doute leur servait-il à s'installer dans la réserve et à commencer une nouvelle vie d'Indien civilisé.

## 5.2. Inconvénients

Contrairement au programme scolaire, le programme de placement n'avait pas de durée limitée. Au Canada, « quelques filles furent en service de manière continue pendant quatre à six ans » (ARDIA 1897 : 267), ce qui aurait dû apparaître comme un succès aux yeux des responsables. Or, il semblerait qu'à chaque fois que les Indiens réussissaient à faire ce qui leur était demandé, les responsables émettaient toujours des réserves sur cette réussite. Par exemple, suite au commentaire ci-dessus, le principal de Qu'Appelle au Saskatchewan, souleva un problème lié à cette situation. En effet, il s'interrogea sur ce qu'un séjour passé à vivre loin de leurs proches, impliquait. D'après lui, les filles acquerraient des habitudes et des idées qui n'étaient plus en adéquation avec celles de la réserve, habitudes qui ne seraient pas

du goût des hommes indiens et qui les empêcheraient de trouver un mari dans leur tribu (ARDIA 1897 : 267).

Si le programme de placement était encensé par les éducateurs, ses principes de bases allèrent au détriment des élèves et de leur éducation. À l'origine, ce système devait se dérouler l'été, pendant les vacances, car cela permettait aux enfants de continuer leur formation manuelle, de gagner un peu d'argent, et surtout de continuer de vivre dans un environnement blanc et civilisé, propice à leur éducation et leur assimilation. À l'inverse, retourner dans les réserves pendant les vacances, lors desquelles il était plus que fréquent d'oublier l'enseignement acquis au cours de l'année, faisait retomber l'enfant dans l'indianité, et le faisait régresser sur le chemin de la civilisation et donc de l'assimilation. Or, quelques années après son instauration, le système vint à être pratiqué toute l'année. Ce programme apparaissait comme l'outil indispensable à la transformation de l'Indien.

Cependant, si l'idée d'envoyer les enfants parfaire leur formation manuelle et technique pendant les grandes vacances, semblait aux yeux des gouvernements et des éducateurs être une solution complémentaire pour les familles et pour les enfants eux-mêmes, le programme n'était pas accueilli avec le même enthousiasme du côté indien. Nous voulons souligner le côté cruel et injuste de séparer les familles et les enfants pendant deux mois supplémentaires, ce qui ne laissait pas la possibilité à nombre d'entre eux, de revoir leur famille. Mais au-delà de ces considérations sentimentales, se trouve un autre problème majeur : si le programme de placement renforçait la formation manuelle, à l'inverse, il diminuait le temps consacré à la formation des matières générales, ce qui ne semblait pas poser de problème aux gouvernements. Ceux-ci sous-entendaient que les Indiens ne pourraient jamais être éduqués comme le reste de la population blanche, et faire de longues études, mais qu'ils étaient destinés à des emplois manuels et techniques qui n'exigeaient pas de connaissances très poussées.

#### **IV. Les activités extra-scolaires**

Comme dans toutes les écoles, les élèves avaient aussi le droit et le temps de s'amuser. Contrairement au côté académique, les enfants indiens adoraient les activités extra-scolaires qui étaient, par ailleurs, extrêmement diverses et variées. Ces activités devinrent rapidement ce que Miller appela les « caractéristiques qui sauvèrent l'expérience des pensionnats » (Miller 179). Apprendre une nouvelle



langue, une nouvelle culture, vivre dans un pensionnat constituait des expériences difficiles, contraignantes alors que les activités sportives, musicales ou culturelles représentaient une sorte d'échappatoire, de liberté. Les moments où musique et sport étaient pratiqués, étaient des moments de répit, comparés au cadre rigoureux et quasi militaire du quotidien.

Ces activités offraient donc une pause aux enfants et devaient se traduire par un comportement différent, sans doute plus joyeux, plus libéré que lorsqu'ils étaient confinés dans les bâtiments. Ce changement ne passait pas inaperçu aux yeux du personnel de l'institution. Le principal de Saint Boniface observa par exemple, que les enfants adoraient les jeux et être au grand air puisqu'ils étaient « les plus heureux quand ils pouvaient être dehors » (ARDIA 1904 : 326).



Figure 42 : Elèves du pensionnat de Haskell en 1912, sur le terrain de jeux  
(Archives Nationales du Kansas)

Contrairement à ce que les ouvrages sur les pensionnats le laissent entendre, les élèves indiens n'étaient pas toujours cloîtrés dans l'institution. Ils sortaient le dimanche par exemple pour se rendre au service religieux ou à la « Sunday school » ou ils assistaient à des événements publics avec la population blanche environnante ce qui, d'après le surintendant du pensionnat de Pierre au Dakota du Sud était « d'une valeur inestimable pour les enfants indiens qui essaient d'apprendre le mode de vie des voisins blancs » (ARCIA 1892 : 693)

Parmi les activités extra-scolaires, on comptait le sport, la musique, ou encore des activités culturelles ...

### 1. Les activités sportives

Un grand nombre d'activités sportives furent pratiquées dans les pensionnats. Les sports anglo-saxons tels que le football américain et le baseball se développèrent avec les institutions même si dans un premier temps, les sports pratiqués étaient indiens. Puis, lorsque l'utilité de ces activités dans le processus d'assimilation fut remarquée, les sports anglo-saxons devinrent « une grande force dans la vie de l'école » (Pratt 317) et prirent beaucoup plus d'ampleur à la fois pour les pensionnats mais aussi pour les élèves, qui y voyaient une occasion d'échapper à leur vie de pensionnaires. Certains établissements d'ailleurs, avaient la chance d'avoir un gymnase et/ou un stade, comme à Haskell au Kansas.



Figure 43 : Stade de Haskell au Kansas, en 1900 (Archives locales de Haskell)



Figure 44 : Stade de Haskell au Kansas, aujourd'hui (cliché personnel C.L.)

Comme pour le système des pensionnats, Carlisle influença le développement du sport. Pourtant, au début, Pratt avoua « n'avoir aucune expérience en football et trouvait ici et là une victime d'une violence accidentelle ou volontaire, [il] n'était pas vraiment heureux de l'encourager ». À l'occasion d'un match, un des élèves se cassa la jambe, ce qui le convainquit « de rayer le football du répertoire de l'école » (Pratt 317). Un an plus tard, Pratt revint sur sa décision grâce à un groupe d'élèves qui souhaitait plus que tout reprendre ce sport et il accepta à deux conditions : ne pas jouer de manière trop violente et battre « les meilleures équipes de football du pays » (Pratt 318).

Dans certains cas, l'équipe du pensionnat était si compétente qu'elle entrait en compétition avec les lycées et universités de la région. Haskell notamment se déplaça à Grand Forks, dans le Dakota du Nord, pour affronter l'université du Dakota du Nord, en 1929. L'exemple le plus flagrant reste celui de Carlisle dont l'équipe de football américain, entre 1890 et 1914, affronta régulièrement les universités prestigieuses d'Harvard, Yale, Cornell ou encore Princeton.

Les administrateurs étaient plus que ravis de voir l'engouement que portaient les élèves à ces activités sportives anglo-saxonnes puisqu'elles représentaient d'une certaine manière un degré supplémentaire dans leur assimilation. Rappelons que Pratt était convaincu que le problème des Indiens n'était pas lié à leur intelligence, mais à leur environnement (Pratt 283). Par ailleurs, tous ces sports étaient aussi véhicules de patriotisme, avec l'hymne national américain ou anglais entonné, à chaque début de match.

Des sports tels que le football américain ou le baseball étaient par conséquent fortement encouragés dans la mesure où ils représentaient une acceptation de la culture américaine et canadienne.



Figure 45 : Équipe de baseball du pensionnat de Pipestone  
(Archives Nationales du Kansas)

Avec les activités sportives, les enfants indiens pouvaient vraiment jouer comme n'importe quels autres enfants. Pourtant, en ce qui concerne les sports, il y avait deux aspects contradictoires : d'un côté, ils favorisaient l'assimilation par l'apprentissage des règles et du travail d'équipe et de l'autre ils représentaient « quelque chose qui était appréciable dans des mesures qui ne correspondaient pas toujours à la mission utilitaire et progressive des éducateurs des internats » (Bloom 40).

Si certains pensionnats étaient connus pour leur équipe de football, d'autres sports étaient également pratiqués. Pour le pensionnat de Pierre, situé dans le Dakota

du Sud, c'était le baseball. Au Canada, une grande partie des pensionnats suivant leur situation géographique, proposait en plus des sports de balle, de la natation en été et du hockey sur glace en hiver.

Ainsi, non seulement le sport permit aux élèves de se dépenser et de pouvoir penser à autre chose, mais aussi pour quelques-uns, d'en faire carrière. L'exemple le plus connu reste Jim Thorpe<sup>8</sup>, élève à Carlisle, qui grâce aux sports qu'il pratiquait (football américain, baseball, athlétisme) devint joueur professionnel de baseball, pour les Giants de New York, en 1913, puis pour les Red Skins de Cincinnati et enfin pour les Braves de Boston. Il reste encore aujourd'hui un exemple de réussite après une scolarité dans un pensionnat.

## 2. La musique

La majorité des pensionnats prodiguaient aussi des cours de musique aux élèves. Le pensionnat de Pierre, par exemple, proposait des cours de piano, de mandoline et de guitare. La musique « n'était pas enseignée avec l'idée d'en faire de grands musiciens, mais dans le but de briser la monotonie de la routine de l'école » (Pierre 9). Par ailleurs, tout comme de nombreuses matières enseignées dans les pensionnats, la musique apportait une dimension supplémentaire à l'apprentissage de la vie en société et aux valeurs fondamentales qui la constituent. Ainsi, « une légère connaissance de la musique a une influence de raffinement sur les élèves et la pratique systématique qu'ils sont forcés à exécuter est une leçon pratique que le succès quoique l'on entreprenne est obtenu seulement par un effort » (Pierre 9).

Certains avaient même créé un orchestre, qui jouait très souvent pour des occasions sociales dans les villes et villages voisins. L'orchestre du pensionnat de Phoenix en Arizona fit une tournée de huit semaines à Los Angeles et Stockton et donna des concerts dans les réserves Navajo et Hopi (ARCIA 1904 : 435). Voici la photographie de l'orchestre de Flandreau dans le Dakota du Sud en 1924 :

---

<sup>8</sup> Pour plus d'informations sur Jim Thorpe, voir par exemple, Kate Buford, *Native American Son: The Life and Sporting Legend of Jim Thorpe* (2010).

John S. Steckbeck a écrit un ouvrage sur le football à l'institut Carlisle intitulé *Fabulous Redmen: The Carlisle Indians and Their Famous Football Teams* [1st ed.]. Harrisburg: McFarland, 1951.



Figure 46 : L'orchestre de Flandreau, Dakota du Sud en 1924  
(Archives Nationales du Kansas)

Le fait que les élèves, aussi bien dans une équipe de sport ou dans un orchestre, soient invités à l'extérieur pour disputer un match ou pour donner un concert était encourageant dans un certain sens, mais également dérangeant. Encourageant, puisque ce fait diffère de l'image traditionnelle qu'avaient et ont encore beaucoup de personnes, sur les pensionnats, à savoir une impression que les enfants étaient confinés dans ces institutions et n'en sortaient sous aucun prétexte. Les archives nous en disent un peu plus et révèlent une situation différente. Tout d'abord, les enfants étaient autorisés hors du pensionnat, pour trois raisons principales : le service religieux le dimanche, le programme de placement au cours de l'année scolaire et pendant les vacances d'été ainsi que les activités extra-scolaires qu'ils pratiquaient. Bien sûr, toutes ces sorties autorisées faisaient partie de leur éducation et avaient toujours lieu dans des endroits où la population blanche vivait. Néanmoins, les sorties pour les activités extra-scolaires comme l'orchestre et les équipes de sport, apparaissent quelque peu dérangeantes, comme nous le signalions plus haut, non pas parce que les enfants étaient autorisés à sortir, mais plutôt parce que ces sorties étaient perçues d'une certaine façon, par les responsables du pensionnat. En effet, tous les rapports annuels aux deux gouvernements mentionnent à la suite de l'annonce de tel ou tel événement, la manière dont le public surpris, admira cette performance et combien cela reflétait une image positive du pensionnat.

Ces situations ressemblaient un peu à ce que nous apparentons à une démonstration de bêtes de foire dans le but de convaincre le public que l'éducation

des Indiens était positive et donnait de bons résultats. Ces démonstrations particulières aux pensionnats étaient un phénomène assez répandu à l'époque et trouvaient racine à la période coloniale, pendant laquelle quelques « sauvages » furent envoyés en Europe à la Cour des rois afin d'y être montrés au public et pour prouver que ce qui était écrit dans les livres, était véridique. Dans la période contemporaine aux pensionnats, on trouve le *Wild West Show* et un grand nombre d'expositions sur les Indiens, leurs cultures, traditions et artisanats (dans le but de préserver les traces d'une race en voie d'extinction).

Ce sentiment était renforcé par toutes les visites extérieures d'inspecteurs et du public, qui pouvaient se rendre compte des progrès réalisés par la race indienne. Le principal de Riverside, en Californie, parla même d'un « millier de visites lors de la saison touristique », faisant de son pensionnat et de ses élèves une attraction touristique (ARCIA 1904 : 438).

Outre les activités sportives et manuelles, les élèves étaient aussi encouragés à participer à des activités culturelles.

### 3. Les activités culturelles

Parmi les activités culturelles les plus répandues se trouvaient des clubs de lecture, d'écoute de phonographe, ou de jeux d'échecs par exemple. Il existait dans certains pensionnats tels que Haskell au Kansas ou Genoa au Nebraska, pour les États-Unis, et Kamloops en Colombie-Britannique, des associations, des clubs de littérature. Nous reviendrons sur ces clubs et associations dans la quatrième partie de cette thèse et nous verrons pourquoi ils occupèrent une place importante pour le pan-indianisme.

#### 3.1. La publication de journaux et magazines

Il existe un autre point commun aux deux systèmes, celui des publications faites par les pensionnats et réalisées par les élèves. Celles-ci avaient plusieurs objectifs : le premier était de proposer une formation d'imprimeur aux élèves ; le deuxième, une manière de récolter des fonds pour les pensionnats. Enfin ces publications avaient aussi pour but de montrer à la population blanche, que les impôts des citoyens américains et canadiens étaient utilisés à bon escient dans l'éducation et l'assimilation des Indiens. Ainsi, le premier magazine à être publié fut

School News<sup>9</sup> de l'institut Carlisle, en Pennsylvanie. D'autres voulurent en faire de même mais pour ce faire, il fallait le matériel nécessaire, et bien sûr, un formateur professionnel de qualité afin d'expliquer aux élèves les rudiments de l'imprimerie. Le pensionnat de Regina publia aussi un journal à raison de deux fois par mois, il s'intitulait Progress (RG 10, Vol 3924). Nous pouvons noter que le journal de Haskell, pensionnat du Kansas, intitulé The Indian Leader, est toujours imprimé aujourd'hui.

Les enfants gardèrent de ces activités extra-scolaires de très bons souvenirs ; ces moments de liberté permettaient de mieux supporter la vie du pensionnat.

---

<sup>9</sup> Le titre du journal de Carlisle changea lors de sa publication et devint *The Morning Star, The Red Man, The Indian Helper, The Carlisle Indian Boys' and Girls' Friend, The Arrow, The Carlisle Arrow* et *The Indian Craftsmen*.





## Conclusion

Jusqu'à présent, la comparaison des deux systèmes de pensionnats a permis d'observer que les deux pays établirent un système semblable. Ces établissements, qui s'ajoutèrent aux établissements déjà présents dans les réserves avaient un statut différent. Aux États-Unis, le système de pensionnats hors réserve était géré et financé par le gouvernement fédéral uniquement, alors qu'au Canada, les Églises aidèrent à la gestion des institutions et financèrent en partie, ce système. Mis à part la place de la religion et les financements, la vie à l'intérieur des pensionnats fut dans l'ensemble très similaire tant au niveau des programmes et de l'apprentissage de la langue anglaise, que de la formation manuelle. L'assimilation par l'éducation débutait dès le premier jour, avec une attaque du tribalisme physique et la transformation de ces enfants pour les faire ressembler à des Blancs. Puis, la détribalisation intellectuelle pouvait commencer. Toutefois, notre étude a démontré, que malgré des objectifs particuliers à la population indienne, l'enseignement prodigué dans ces écoles pour continuer la détribalisation n'était pas différent de celui des écoles publiques des deux pays. Ce qui soulève une question : n'aurait-il pas fallu pour atteindre ce but particulier, une méthode d'enseignement adaptée au problème indien ?

Comme dans les autres écoles des Blancs, les enfants participaient aussi à des activités extra-scolaires qui les aidaient à surmonter cette expérience souvent difficile. Nous avons décrit les nombreux problèmes rencontrés dans ces établissements qui avaient des répercussions directes sur la santé et la vie des élèves.

Ces séjours dans les pensionnats qui duraient en moyenne trois ans ne s'arrêtaient pas à la fin du séjour au pensionnat. L'expérience, difficile dans l'institution, continuait une fois de retour dans la réserve. Mais que faisaient les enfants une fois leur scolarité terminée ? C'est ce que nous allons évoquer dans la troisième partie.



# **Partie 3 - Bilans**



## Introduction

**D**ans un souci de clarté et de chronologie, nous rappelons que la comparaison même des deux systèmes est scindée en deux parties distinctes. La première, traitée dans la deuxième partie, correspond à ce que l'on pourrait intituler le système et son fonctionnement se limitant à la vie, à l'intérieur des pensionnats. Divisée en cinq chapitres, la deuxième partie de la comparaison, se concentre avant tout sur l'aspect extérieur des pensionnats. Nous avons décidé de mettre en avant des thèmes, qui ne sont pas traités dans les ouvrages portant sur les pensionnats hors réserve, ou du moins brièvement : la fin de l'année scolaire, la vie après l'école. Il nous a paru fondamental de les aborder car ils permettent d'avoir une vision complète des systèmes. En effet, si la scolarisation des enfants avait une fin, les effets de cette éducation continuaient après le retour, dans la réserve. Il s'agira également de comprendre comment ces établissements étaient perçus par les enfants, à travers des témoignages, mais aussi la vision que les parents indiens et les publics américains et canadiens avaient de ces institutions. Puis, nous aborderons l'abandon des deux systèmes et expliquerons pourquoi les deux pays y mirent fin à des dates différentes. Enfin, nous dresserons un premier bilan de l'assimilation par l'éducation.



## Chapitre 1 : La fin de l'année scolaire

L'étude des pensionnats, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne s'arrête pas à la fin de l'année scolaire. Cette période était constituée dans toutes les institutions de l'époque, de deux événements majeurs: la remise des diplômes et les vacances. Les pensionnats indiens ne dérogeaient pas à cette coutume. En effet, la fin de l'année signifiait le passage des élèves aux niveaux supérieurs. Dans les écoles non indiennes, la majorité des élèves étaient promus. Pour les Indiens, la situation était quelque peu différente. De par leur niveau en matières générales et leurs difficultés à maîtriser l'anglais, beaucoup n'accédaient pas au niveau supérieur et étaient obligés de redoubler.

Nous avons voulu mentionner un thème qui n'est pas abordé dans les ouvrages sur les pensionnats hors réserve, celui des cérémonies de diplômes qui contribuaient à la mise en place de l'assimilation par l'éducation.

### I. Les diplômes

À la fin de l'année, les pensionnats se préparaient, tout comme les autres institutions de l'époque, à une cérémonie de remise de diplômes qui était organisée pour les élèves qui avaient atteint le niveau le plus haut, c'est-à-dire le niveau neuf pour les États-Unis et six pour le Canada, ce qui correspondrait aujourd'hui, dans notre système, à la fin du collège. Il convient de préciser que tous les élèves n'atteignaient pas ces niveaux et que, par conséquent, tous ne recevaient pas de diplômes. Seuls, quelques-uns y parvenaient. Ceci s'explique entre autre, par la durée de formation (d'environ trois à cinq ans). Nombreux étaient ceux qui, une fois cette période achevée, ne revenaient pas au pensionnat pour terminer leur instruction. Dès l'obtention de leur diplôme, ceux qui souhaitaient poursuivre leurs études, le pouvaient. Pour être acceptés dans d'autres institutions, tels qu'un lycée, une université ou pour travailler au sein de la fonction publique, les élèves devaient passer des examens d'entrée.

Les remises de diplômes n'apparurent qu'une dizaine d'années après la date d'ouverture du pensionnat. En effet, les pensionnats étaient censés accueillir des enfants ayant déjà reçu une instruction de base dans les écoles de jour et les



pensionnats sur réserve, mais la réalité était tout autre, comme nous l'avons souligné auparavant. De par le manque de coordination optimale entre les différents types d'institutions, les pensionnats qui devaient prodiguer des cours d'un certain niveau, durent faire de l'éducation élémentaire, ce qui retarda les premières remises de diplômes. Ainsi, Carlisle, en Pennsylvanie, organisa sa première cérémonie, en 1889 et dénombra 14 diplômés (ARCIA 1889 : 367); Genoa au Nebraska en eut 11, en 1897 (ARCIA 1897 : 357) ; il en fut de même pour Régina au Saskatchewan qui eut la même année dix diplômés (ARDIA 1897 : 272). Voici, ci-dessous, un diplôme du pensionnat de Haskell au Kansas pour un élève, en 1910, et une photographie des diplômés de la promotion de l'année 1935, du pensionnat de Pierre au Dakota du Sud :



Figure 47 : Diplôme du pensionnat de Haskell au Kansas, daté de 1910 (cliché personnel C.L)



Figure 48 : Diplômés de la promotion de 1935 du pensionnat de Pierre  
(Archives Nationales du Kansas)

Dans les nombreuses archives que nous avons consultées au Kansas, ou encore à Ottawa, nous avons trouvé des exemplaires de programmes de remise de diplômes dans lesquels se trouvent la liste des diplômés, mais aussi les différentes activités proposées lors de cette journée. Au pensionnat de Rapid City au Dakota du Sud par exemple, la cérémonie de 1911 récompensa cinq diplômés et chacun d'eux eut un rôle à jouer dans la cérémonie. Nancy, seule élève de sexe féminin, joua un morceau de piano alors que les quatre autres élèves firent chacun un discours : James La Pointe, le discours de salutation, Paul Presho, *What twentieth century is doing* et William Schmidt *The American Indian as a Citizen*, le tout encadré par des discours du Révérend Lewis (RG 75, Box 1151). Aucune mention n'est faite quant aux auteurs de ces discours. Sont-ce les élèves qui écrivirent ces discours, ou furent-ils écrits pour eux ?

Afin de clarifier cette étude des remises de diplômes nous avons comparé les programmes distribués au public, pour les pensionnats canadiens et américains. Nous avons remarqué parmi les points communs la présence de la liste des diplômés, des discours ou encore des activités sportives et autres événements. Ces remises revêtaient un caractère solennel importance aux yeux des responsables, pour diverses raisons. La première est que ces cérémonies étaient avant tout un caractère symbolique. Recevoir un diplôme de la part d'un pensionnat, représentait un pas

supplémentaire dans l'assimilation des jeunes Indiens. Cette cérémonie semblait vouloir leur signifier, avec ce diplôme, qu'ils étaient acceptés dans les sociétés américaine et canadienne, qu'ils étaient prêts à vivre de manière civilisée, à trouver un emploi et surtout, à devenir de bons citoyens.

Ces cérémonies étaient également organisées pour mettre en valeur les quelques élèves qui étaient arrivés au terme de leurs études, pour qu'ils servent sans doute d'exemple aux autres, pour essayer d'encourager les autres à les imiter. Or, comme si cela ne suffisait pas, il semblerait qu'il ait aussi fallu prouver cette réussite face au public : apporter la preuve que ces élèves avaient mérité leur diplôme grâce à leur intelligence et leurs compétences. N'importe quelle autre cérémonie dans les écoles publiques ou provinciales se déroulait comme celles décrites précédemment, mais le fait que musique, sports et discours soient présents montre aussi à quel point, ces activités étaient censées prouver les progrès de la race indienne. Ceux-ci étaient mis en avant par des récitations, des discours, ou encore des chants et de la musique.

En outre, les programmes distribués aux personnes présentes ce jour-là, offraient des explications sur les réalisations des élèves, en fait, un résumé, un concentré de leur vie pour montrer ce qu'ils savaient désormais faire. À Coqualeetza en Colombie-Britannique, le programme de 1920 contenait un article sur la nouvelle formation proposée à l'institut, la construction de bateaux :

*For many years, we have been dreaming of adding to the curricula of the Coqualeetza Institute vocational training along the line of boat building. For want of encouragement and lack of funds our dream has not materialized until last year. The above picture shows with what success our efforts have been crowned. A thorough training in boat building will solve the problem of the future for many an ex-pupil. There is not one of the above class who should not be able to find ready employment as soon as he leaves the Institute and returns home. In other words, vocational training will put him on his feet. (RG 10, Vol 6422)*

Par ailleurs, dans les deux pays, ces cérémonies étaient l'occasion de poursuivre la formation civique des élèves par l'inculcation de valeurs républicaines et démocratiques, ainsi que par le développement d'un certain patriotisme et d'une fierté à la fois pour sa nation mais aussi pour son école. Chaque pensionnat américain avait un hymne, un slogan et des couleurs. Les couleurs de Riverside en Californie, par exemple, étaient le violet et le doré et leur slogan, *Home of the Braves*. L'hymne national du pays était entonné, en clôture de cérémonie.

Enfin, ces événements étaient propices à des visites extérieures de personnes non indiennes, qui venaient voir les enfants ayant réussi leur éducation, et terminé le parcours scolaire proposé dans ces établissements. Voici un extrait de la description de la cérémonie des diplômes de Haskell, au Kansas, en 1892 qui relate les activités

proposées et fait état de l'engouement du public venu en grand nombre, pour ce genre d'événement :

*The closing exercises of the school occurred on June 28. Last year there was an industrial exhibit, but this year the exercises were entirely of a literary nature, occupying quite a portion of the afternoon. Never have closing- exercises at Haskell Institute been so largely attended as on this occasion. It became apparent a few days before the appointed date that the public would attend and in large numbers. The school hall was far too small to accommodate both the public and the pupils. On the evening before the exercises were to be presented to the public they were given in the school hall for the benefit of the school, and on the final afternoon only those pupils that took part were present. At least 200 people went home disappointed, unable to obtain admittance, and there were at least 150 teams hitched to the fences surrounding the grounds. At the close of the exercises the visitors lingered for an hour or more witnessing a display of the year's work that had been arranged in one of the rooms. Much credit is due the pupils and employees who assisted so heartily in making the exercises successful. In addition to the literary exercises, a band concert was given on the campus before and after the exercises by the Institute band. (ARCI 1892 : 666)*

Cependant, il subsiste peu d'informations sur le public qui assistait à ces cérémonies. Certains documents précisent que parmi les spectateurs il se trouvait une minorité de parents d'élèves et une majorité de gens de l'extérieur, venus voir la transformation des Indiens et leurs progrès en matière de civilisation. N'oublions pas, non plus, que parmi le public se trouvaient probablement des personnes qui avaient fait des dons à l'établissement, qui voulaient vérifier que leurs contributions avaient été utiles et judicieusement dépensées, d'où ce besoin de montrer ce que les Indiens étaient capables de faire, après un certain nombre d'années d'éducation (RG 10, Box 6034).

Pour en terminer avec cet aspect des pensionnats, il serait tout à fait légitime de faire une corrélation entre la réussite des gouvernements à éduquer les Indiens et le pourcentage d'enfants ayant reçu un diplôme. Néanmoins, tous les enfants scolarisés dans un pensionnat hors réserve ne recevaient pas de diplôme et nous pourrions supposer logiquement que l'assimilation par l'éducation, fut un échec. Par ailleurs, il n'est pas aisé d'obtenir des statistiques sur ce sujet, ou du moins elles sont difficiles à trouver ou complexes à analyser. En effet, il faudrait pour cela, étudier le pourcentage de diplômés qui trouvèrent un emploi ou continuèrent leurs études, le pourcentage de non diplômés qui trouvèrent du travail, ceux qui revinrent dans la réserve, sans. Il est donc difficile de quantifier la réussite de l'assimilation par l'éducation et comme nous le verrons plus loin, il s'agira davantage de qualifier la réussite, et non de la quantifier. La supposition que nous avons émise, qui établissait un lien possible entre nombre de diplômés et réussite de l'assimilation par l'éducation, reste donc encore à prouver puisque les résultats de cette politique,

comme nous l'aborderons plus tard, ne se limitent pas à l'établissement et aux diplômés, mais vont au-delà des pensionnats, jusque dans les réserves, en fait.

Dans toutes les institutions non indiennes, les élèves, une fois la cérémonie de remise des diplômes terminée, quittaient l'institution et rentraient dans leur famille. Pour les Indiens des pensionnats, fin de l'année ne rimait pas toujours avec vacances, et retour à la maison.

L'assimilation par l'éducation avait également un impact sur les vacances qui étaient contrôlées. À la fin de l'année scolaire, tous les élèves d'un pensionnat non indien retournaient dans leur famille. Pour les enfants indiens, la situation était différente. En effet, les renvoyer chez eux augmentait les chances de perdre le bénéfice de l'éducation prodiguée toute l'année, et également le risque que les enfants reprennent leur vie de sauvage. Les élèves, partis dans leur réserve pour les vacances auraient, selon toute logique, tout à réapprendre à leur retour dans l'institution, puisque leur niveau scolaire aurait régressé, lors cette pause. Pour les responsables des pensionnats et les autorités de tutelle gouvernementales, le concept des vacances scolaires correspondait uniquement aux vacances d'été. Rappelons que les enfants devaient rester le plus longtemps possible au pensionnat afin de maximiser la réussite de leur éducation et assurer celle de leur assimilation. Avant d'aborder ces dites vacances, nous voudrions expliquer qu'il existait à défaut de vacances, des séjours autorisés pour repartir dans la réserve, qui pouvaient être octroyés tout au long de l'année, vacances incluses.

## **II. Les autorisations de sortie**

Plusieurs cas de figures se présentaient pour les séjours autorisés communs aux deux pays. Le confinement des élèves dans les pensionnats était interrompu par des autorisations de sortie pour divers motifs. En réalité, toute sortie était systématiquement cadrée et limitée dans le temps ; ainsi l'enfant que l'on autorisait à partir temporairement, devait revenir à une date précise, date que les parents et les agents indiens dans la réserve connaissaient, afin de s'assurer du retour de l'enfant à la fin de son séjour. D'ailleurs, le principal se devait de faire respecter cette règle, afin de permettre aux élèves de bien débiter l'année scolaire, comme le montrent ces extraits de correspondance, l'un du Département des Affaires Indiennes au principal d'Alert Bay en Colombie-Britannique et l'autre du principal de Haskell, au Kansas, qui s'adressaient ainsi aux familles :

*The Principal should impress on the pupils whom he allows out on holidays and their parents the necessity of their being returned promptly at the expiration of their leave and it is considered that he should not grant leave of absence from his school to any pupils who failed to return promptly after their holiday last year. (RG 10, Vol 1646)*

*On account of the usual very large number of new applications, failure to return on time this year may result in your failure to get in at all. It will also result in the denial of favors and privileges in the future. No excuse for returning late will be accepted but a signed statement by your superintendent or agent. Begin at once to make your preparations to return. You cannot afford to lose out and must not miss a day from the year's work. A good start means much for your success. (RG 75, Vol 1149)*

Revenir au pensionnat à la date indiquée était indispensable.

### 1. Maladie

Parmi les autorisations de sortie les plus récurrentes, se trouvait celle pour cause de maladie, l'enfant était alors autorisé à rentrer dans la réserve. Lorsque c'était le cas, alors que son éducation n'était pas achevée, les responsables précisaient dans l'autorisation que l'élève devait revenir une fois guéri ou son état de santé amélioré. Il était coutume de fixer une date de retour, pour s'assurer que l'enfant reviendrait bien au pensionnat, mais cette procédure ne pouvait être respectée suivant les maladies : certaines d'entre elles, prenant plus de temps à guérir, ou se soldant par un décès. En 1892, par exemple, le pensionnat de Santa Fe, au Nouveau-Mexique, « renvoya un élève chez lui et ce dernier mourut peu de temps après » (ARCIA 1892 : 685). Nous avons placé en annexe (annexe M) un exemple de ces formulaires de renvois, celui de Haskell, au Kansas, en l'occurrence.

### 2. Travail

Parfois, les enfants étaient renvoyés chez eux dans un but bien précis, telle que l'aide à la chasse, la pêche ou aux récoltes. Régulièrement, ces autorisations de sortie émanaient de l'extérieur, souvent de l'agence ou de la réserve la plus proche (RG 10, Vol 1646). En voici deux exemples, pour les pensionnats de Saint Paul et d'Alert Bay, en Colombie-Britannique :

*I beg to suggest that all boys of advanced age should be allowed to go home to their fathers on the Blood Reserve and assist them in their farm work, increasing production at their home. (RG 10, Vol 1646)*

*I wish to inform you that I conferred with Indian Agent Dilworth and he is of the opinion that owing to the contemplated development on the Reserve during the coming summer, the boys would be used to far greater advantage by working with their parents. (RG 10, Vol 1646)*

Ces raisons semblaient recevoir l'accord du gouvernement et des éducateurs, dans la mesure où les enfants ne restaient pas inactifs dans les réserves et avaient donc moins de chance de retrouver cette oisiveté qu'on leur reprochait. Ils seraient occupés à travailler et pourraient également continuer la formation manuelle reçue au pensionnat. Faire travailler les Indiens était positif, d'autant plus lorsque ce travail effectué était un travail qualifié de « civilisé ». Pour le Canada, la pression semblait encore plus grande pour s'assurer que tous les élèves seraient de retour au pensionnat à la date mentionnée, sans quoi le gouvernement ne leur allouerait pas la somme per capita :

*In reply I beg to inform you that only one month (31 days) summer holidays can be granted to the pupils of these schools, and the per capita grant cannot be paid for any holidays taken in excess of this number. (RG 10, Vol 1646)*

### 3. Folklore, cérémonies

En revanche, les sorties pour raisons folkloriques ou religieuses afin de leur permettre d'assister à des cérémonies, étaient interdites. Les plus importantes de ces fêtes religieuses étaient le « potlatch » pratiqué au Canada, la « Sun Dance » et la « Ghost Dance<sup>1</sup> », aux États-Unis. Ces cérémonies essentielles pour les communautés indiennes, à des moments particuliers, dérangent fortement les gouvernements puisqu'elles étaient considérées comme des obstacles sérieux à l'assimilation ; elles liaient toujours d'une certaine manière les Indiens à leur culture et à leurs traditions, et rappellent qu'elles étaient considérées comme païennes par les deux nations, parce qu'elles n'étaient issues du Christianisme. Non seulement, elles n'étaient pas tolérées d'ordinaire, mais elles l'étaient encore moins lorsqu'il s'agissait de la raison invoquée pour une autorisation de sortie. Le problème du « potlatch » devint majeur, au début du XX<sup>e</sup> siècle, et fut dénoncé par de nombreux pensionnats. L'établissement de Brandon au Manitoba, en 1910, explique que « la présence ne sera pas aussi importante pour ce trimestre dans la mesure où un nombre d'étudiants sont absents pour participer à des cérémonies de potlatch » (RG 10, Vol 6039). Une

---

<sup>1</sup> Nous abordons ces cérémonies en détails dans la quatrième partie.

telle demande, faite ici par le principal du pensionnat de Brandon au Manitoba : « le gouvernement peut-il faire quelque chose pour interdire le potlatch ? » (RG 10, Vol 6039) poussèrent le gouvernement canadien, à faire voter une loi interdisant cette cérémonie.

Ainsi, les enfants pouvaient être autorisés à rentrer chez eux, pendant l'année scolaire, suivant certains critères, même si la majorité ne rentrait que lors des vacances d'été.

### III. Les vacances

Avant d'aborder le thème des vacances scolaires, commençons, dans un premier temps, par évoquer celles dans les institutions non indiennes. Limitées dans le temps, elles débutaient en général vers le mois de juin, pour se terminer début septembre. Il convient, en fait, de faire la distinction aux États-Unis entre écoles urbaines et rurales. Pour les écoles situées dans les campagnes, les vacances scolaires d'été provinrent de la tradition agricole pour laisser aux enfants la possibilité d'aider leurs parents dans les champs (Fischel 237). Les vacances duraient environ quatre mois, tel que l'indique le calendrier suivant :

*In the mid-19th century, the school year was divided into two terms. The typical summer term extended over five months, from May to August or September. The winter term varied from state to state, depending on local planting and harvesting times; it generally began after harvest in November and continued until just before spring plowing, usually around early April. After 1900 the school year was standardized into one nine-month term, beginning in September and ending in May. (Gulliford 47)*

Pour les écoles urbaines, la situation était autre. En effet, au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les vacances scolaires devinrent vite un problème. Pour une partie des enfants, généralement ceux issus des classes défavorisées, l'été signifiait n'avoir aucune activité précise, errer dans les rues ou rester chez eux, dans des conditions insalubres (American 310). Cette vie oisive dans des conditions précaires, facilitait grandement la délinquance juvénile. Ce problème, qui caractérisait d'après les éducateurs, les vacances scolaires urbaines, fut remis en question par le gouvernement qui encouragea la création de *vacation schools*. Comme leur nom l'indique, ces écoles avaient lieu pendant les vacances scolaires et avaient pour but d'occuper les enfants de manière constructive et de réduire la délinquance juvénile.

Pour les Indiens, les vacances scolaires étaient autorisées, mais elles ne faisaient cependant pas partie de la norme. En effet, une des raisons pour lesquelles



elles n'étaient pas encouragées par les gouvernements, tenait au fait que l'enfant allait rentrer dans la réserve et se retrouver dans un environnement non civilisé, où il ne parlerait pas anglais et où tout ce qui avait été appris à l'école, pendant le reste de l'année, risquait d'être oublié. Il était par conséquent, nécessaire de contrôler la durée des vacances et de limiter ainsi l'influence néfaste des parents et de la tribu. Voici donc ce que préconisait le Département des Affaires Indiennes américaines pour les vacances :

*Circular n° 437 provides that pupils from non-reservation schools may be allowed to return home during the long vacation upon payment of their own traveling expenses. It is hereby modified to the extent that superintendents may retain pupils during the vacations period, when, after correspondence with the reservation superintendent or guided by their own knowledge or information obtained, it appears that the home conditions of the particular child involved are such that it would not be to the moral advantage of that child to leave the school at such time. Where, however, conditions are otherwise, and pupils can return to their homes with safety, they should, as a general rule, be permitted to so return, upon payment of their traveling expenses as often as once in every two years. (RG 75, Box 1149)*

Dans cette même circulaire, les parents étaient informés qu'ils n'avaient aucune garantie que leur enfant revienne à la maison pour les vacances d'été, que le retour à la maison était un privilège, qui se méritait sous conditions (RG 75, Box 1149). En 1912, cette circulaire fut modifiée pour préciser que les vacances étaient un privilège et non un droit (RG 75, Box 307). Nous avons la preuve que les directives envoyées aux différents pensionnats étaient respectées. Henry, par exemple, élève à Carlisle, en Pennsylvanie, eut la permission de rentrer chez lui, pour les mois d'été :

*This is to inform you that your son Henry is being given permission to return to his home for the summer months. He will leave here this evening and transportation to Rushville will be procured for his use. I would thank you to notify me when he arrives at home and to arrange so that he can take up his studies here at the opening of the new school year September 1<sup>st</sup>. (RG 75, Box 1149)*

Le principal de Haskell au Kansas, en fit de même en 1913 et envoya une lettre aux élèves en vacances, pour leur préciser la date de rentrée, le 4 septembre et la nécessité pour eux d'arriver quelques jours auparavant, pour une meilleure organisation :

*The vacation period is nearing the end. We have fixed September 4<sup>th</sup> as the date of the opening of school, and you are requested to be back here by September 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> at the very latest. This is necessary to get pupils classified, details made, rooms assigned, etc., so that everything may be in readiness for the opening day of school. You are admonished to be on hand promptly at the time fixed and ready to begin an effective year's work. (RG 75, Box 1149)*

Les directives envoyées aux parents aux États-Unis étaient le plus souvent accompagnées d'un formulaire de demande de vacances à remplir par les parents qui

désiraient que leur(s) enfant(s) revienne(nt) à la maison pour la période estivale (RG 75, Box 1151). Nous avons pris soin d'en recopier un exemple en annexe (annexe N).

Renvoyer les enfants dans la réserve, pendant les vacances augmentait aussi les risques qu'ils restent chez eux et qu'ils ne reviennent pas au pensionnat, soit parce qu'ils ne le souhaitaient pas, soit parce que les parents refusaient de les renvoyer et d'être séparés d'eux. Si les vacances étaient autorisées par les éducateurs et les Département des Affaires Indiennes, tout était mis en œuvre pour éviter cela. En effet, il y avait, comme nous l'avons déjà vu, un certain nombre de conditions imposées par les pensionnats, pour s'assurer que l'enfant reviendrait à la fin des vacances et en particulier des conditions financières, qui connaissant la situation économique des Indiens, représentaient pour beaucoup un obstacle. Aux États-Unis, par exemple, pour le pensionnat de Rapid City, au Dakota du Sud, une des conditions requises pour que l'élève rentrât chez lui pour ces vacances scolaires, était que les parents devaient financer les frais de transport aller-retour, sans quoi l'autorisation de vacances ne pouvait être accordée :

*I am enclosing a vacation request for pupil which you may sign and return to me. I wish you to particularly observe that all expenses of trip home and return to school must be paid by expenses of pupils going home and returning. I cannot tell you the exact amount necessary as it depends on the railroad station to which you go. (RG 75, Box 1151)*

Cette requête était formulée afin d'anticiper les problèmes liés aux vacances. Lorsque l'on connaît les sommes engagées par les gouvernements des deux pays pour les pensionnats, cette démarche est compréhensible. Cependant, nous ne pouvons nous empêcher de penser que cette condition était, en fait, mûrement réfléchi et avait été décidée, non seulement dans un souci d'économies, mais aussi pour décourager certains à revenir dans la réserve sans permission. En effet, les Indiens n'avaient pas d'énormes moyens financiers et les frais de transport pouvaient être assez élevés, surtout si l'enfant venait d'une réserve éloignée du pensionnat.

Il existait une autre raison invoquée pour empêcher les enfants de retourner chez eux : leur faible niveau. Ainsi, le pensionnat de Pierre, au Dakota du Sud, en 1929, expliqua aux parents que les vacances commençaient le 29 mai et qu'une *summer school* du 3 au 28 juin, était proposée aux élèves d'un niveau faible ou moyen, à la suite de quoi, il serait éventuellement possible pour ces mêmes enfants, d'être en vacances :

*This will advise you that our school term will close on Wednesday, May 23th. Those pupils who have made satisfactory grades and whose parents have made satisfactory arrangements will be permitted to return home for summer vacation at the close of school. It*

*is the intention to conduct a summer school for those pupils who may be low in some grades, but who by attending summer school may gain promotion. (RG 75, Box 319)*

Au Canada, ces vacances étaient réduites de la même manière. Les archives consultées font apparaître des rapports qui expliquent que les enfants étaient en vacances au sein de l'institution, vacances partielles, puisque les formations manuelles continuaient :

*There is no school from July 16 to August 21. During this time the teachers take their vacation, each pupil has half a day holiday, and the industrial work of the institution goes on as usual. (ARDIA 1904 : 306)*

*During the three week's holidays granted by the department, in the summer of 1896, some of the children were allowed to visit their parents for a week, but not all at the same time. (ARDIA 1897 : 288)*

Les éducateurs ne souhaitaient peut-être pas non plus que les élèves rentrassent chez eux pendant les vacances scolaires d'été, puisque c'était le moment où le plus grand nombre de travaux était à effectuer sur les terres agricoles du pensionnat et, sans main d'œuvre ou du moins réduite, cela aurait pu conduire à une baisse de rendement et donc à une baisse notable des ventes et des recettes. Avec toutes les conditions mises en place pour cadrer les vacances scolaires, peu d'entre eux avaient une réelle opportunité de rentrer, comme en témoigne cette phrase du principal de Clayoquot, en Colombie-Britannique : « les élèves n'ont pas eu de vacances cet été » (ARDIA 1904 : 405) ou encore ce rapport pour le pensionnat de Flandreau, au Dakota du Sud :

*If providing for vacation expenses appears too burdensome, it will be entirely satisfactory in such cases for pupils to stay here for the summer. Probably from 150 to 200 will stay here. (RG 75, Box 314)*

Le but des gouvernements, sans aucun doute très fortement influencés par l'expérience et les résultats des premières années, fut toujours de limiter l'influence des parents et de la tribu et donc d'éviter que les enfants ne repartent trop souvent et trop longtemps chez eux. Par conséquent, les vacances d'été étaient courtes, les seules de l'année scolaire, et les visites étaient quasiment interdites :

*The superintendent must use all means in his power to retain pupils in continuous attendance at school during the entire year, except when the school is closed for vacation. Visits of pupils to their homes must be as brief and infrequent as possible, and should be discouraged as far as practicable. (Rules 1892 : 12)*

À défaut d'arguments pour faire rester les élèves, on avait recours au programme de placement. Organisée l'été, la participation à ce programme empêchait les enfants de retourner dans les réserves pendant les vacances d'été, puisqu'ils étaient, pour la plupart, employés à travailler pour des familles blanches.

L'étude des pensionnats pourrait s'arrêter à ces vacances scolaires et à la fin de la scolarisation des enfants, mais l'assimilation par l'éducation ne concernait pas uniquement la vie au sein des institutions. Il s'agit aussi d'étudier ce qu'il advenait des élèves, après leur passage dans un tel établissement.



## Chapitre 2 : Quelle vie après l'école ?

**N**ous avons abordé dans la deuxième partie de cette thèse, l'organisation et le déroulement de la vie des pensionnaires. Mais n'oublions pas que pour les enfants, la vie ne s'arrêtait pas à la fin de leur scolarité, bien au contraire. Si l'expérience des pensionnats était souvent difficile, celle post-scolaire était loin d'être aisée. L'assimilation par l'éducation ne s'arrêtait pas non plus pour les éducateurs, à la fin de l'école. Tout se jouait après. Rappelons en effet, que l'éducation prodiguée était censée donner des outils aux Indiens, pour être assimilés en trouvant notamment un emploi et en continuant de se comporter de manière civilisée. C'était véritablement de cette façon que les éducateurs pourraient définir si l'assimilation par l'éducation avait réussi ou non. Ce que nous nous apprêtons à évoquer, n'est qu'une présentation sommaire de l'après système, puisque les informations concernant ces faits sont rares et il est donc difficile d'en tirer des conclusions pertinentes.

Nous supposons au début de nos recherches, que les élèves, une fois l'école terminée, retournaient dans les réserves et étaient livrés à eux-mêmes, que les éducateurs ne se souciaient pas de ce qu'il advenait d'eux. Toutefois, un certain nombre de documents, de correspondances montre l'existence d'un système appelé « suivi des élèves » ou le cas des *returned students*, en anglais.

### I. Le suivi des anciens élèves

Lorsque le terme de « suivi » est employé, il convient d'expliquer que les élèves n'étaient pas les seuls à être concernés et évalués. En effet, si l'élève restait au centre des préoccupations, le suivi comme nous le verrons plus loin, donnait aussi une idée du travail et des efforts de toutes les personnes liées à cette assimilation, à savoir les éducateurs, les pensionnats, ou encore les agents dans les réserves. À travers ces suivis, il est possible de se rendre compte de l'implication réelle de toutes les personnes citées ci-dessus et le rôle qu'elles jouèrent dans la garantie du succès de l'assimilation par l'éducation.

Nos recherches nous ont menée à l'hypothèse suivante : le suivi des anciens élèves semble avoir été une caractéristique des pensionnats hors réserve dans les

deux pays, contrairement à ce que l'on pourrait croire. En effet, aucune information n'est disponible sur le suivi pour les écoles de jour et les pensionnats sur réserve. Ce problème soulevé par les deux pays, apparut très tôt dans l'histoire des systèmes, lorsque les gouvernements se rendirent compte que l'éducation des Indiens n'avait pas fourni les résultats escomptés, comme le souligne ce paragraphe, dans le rapport annuel américain de 1889 :

*What becomes of the Indian pupils who graduate from the schools and return to the reservations? This question is variously answered. I must say that I have seen many painful cases of returned students who have lapsed into the gross conditions of the old-time Indian life. The importance of providing against this has impressed many minds familiar with the circumstances. (ARCIA 1889 : 333)*

Il fut donc demandé aux responsables d'effectuer un suivi sur le devenir de ces anciens élèves pour savoir si la situation et les résultats s'améliorait. Seules, les données des suivis permettaient de mesurer, de quantifier le succès de l'assimilation par l'éducation et de vérifier si les anciens élèves ne retombaient pas dans les voies traditionnelles. Le premier que nous avons trouvé date de 1883 et fut établi par le Général Armstrong, pour l'Institut Hampton. Au Canada, il apparut dès 1872 avec l'Église anglicane et la *New England Company* dont dépendait par exemple, le pensionnat de Mohawk, en Ontario :

*The superintendent is to keep a list of the children as they leave the Institution; to keep up a communication with them, and to chronicle their progress in life, as far as is practicable, for four years afterwards. (RG 10, Vol 2771, File 154,845-1)*

En fait, le suivi des anciens élèves émanait des pensionnats, qui souvent envoyaient ce genre de questions aux agents des réserves, avec le nom des personnes. Ainsi, parmi les informations demandées aux agences se trouvaient : nom et prénom, statut familial, historique d'éducation, emploi, place dans la communauté, et utilité de la formation manuelle reçue. Voici un exemple de demande pour le pensionnat de Chilocco, en Oklahoma :

*In order that we may know more about the men and women who have graduated from Chilocco, we should like to have any information you may be able to give us about the persons from your agency mentioned below. We want to know the occupation each one is following, whether married or single, their standing in the community, what use is being made of the training received while in school and any other facts which you think would be interesting to us.*

*Cynthia Gerry, Class of 1908  
Elsie Skalinder, Class of 1908  
Nellie Peck, Class of 1909  
(RG 75, Box 1149)*

Ces suivis se développèrent en même temps que la préoccupation statistique du XX<sup>e</sup> siècle, elle-même rattachée à la naissance d'une nouvelle discipline :

l'anthropologie. Leur institutionnalisation se développa au tournant du XX<sup>e</sup> siècle et devint officielle aux États-Unis, à partir des années 1910, période à laquelle nous voyons apparaître des formulaires types que devaient remplir les principaux des pensionnats. Nous en avons recopié un exemplaire en annexe (annexe O).

Dans de rares exceptions, les principaux des pensionnats fournissaient des statistiques sur leurs anciens élèves. En ce qui concerne le pensionnat de Mohawk, en Ontario, ces statistiques portaient sur tous les élèves qui avaient achevé leurs études de 1894 à 1896 : 72% gagnaient leur vie, 24,4% étaient mariés et 26,8% travaillaient dans le domaine des travaux domestiques (ARDIA 1897 : 225). Ces suivis furent mis en place pour évaluer les résultats de l'assimilation par l'éducation, et pour s'assurer que les programmes mis en place dans les pensionnats, étaient adaptés à la situation des Indiens dans les réserves.

Il convient également d'ajouter que lorsque le retour dans la réserve est mentionné, le seul point soulevé était de savoir si les anciens élèves avaient trouvé un emploi et si, à l'époque, ils avaient continué à être civilisés. Cependant, les statistiques, comme le souligne David Wallace Adams, ne sont pas correctes. Nous savons qu'elles étaient utilisées à des fins politiques et qu'elles étaient souvent tronquées, pour montrer une réalité qui arrangeait les gouvernements, ce qui met en doute les chiffres obtenus. Elles ne sont pas assez détaillées et ont tendance à inclure tous les élèves dans une même catégorie. Or, Adams insiste sur la différence qu'il aurait fallu faire entre trois types d'élèves, contrairement à ce que firent les gouvernements : les élèves qui reçurent un diplôme d'un de ces pensionnats, ceux qui suivirent le programme complet (trois ou cinq ans), tel qu'exigé par les gouvernements et enfin ceux qui ne firent qu'un séjour temporaire dans ces institutions (Adams 290).

Il paraît donc important de noter que, parmi les élèves qui achevèrent leur scolarité, un bon nombre d'entre eux n'avait pas encore atteint leur majorité<sup>1</sup>. Certains en effet, revenaient après leur séjour en pensionnat, lorsqu'ils avaient quatorze ou quinze ans. Or, aux États-Unis notamment, il fallait avoir l'âge requis pour recevoir une parcelle de terre et l'exploiter. Pour les filles, la situation était quelque peu différente puisqu'elles étaient censées devenir épouses et mères et s'occuper de leur famille. Ce qui nous a frappée dans ces statistiques, c'est précisément ce manque d'informations. Si un garçon revenait dans la réserve à

---

<sup>1</sup> Lorsque nous faisons référence au terme de majorité, nous voulons dire la majorité, ou l'âge à atteindre, telle que reconnue par les deux gouvernements.



quinze ans, que faisait-il en attendant d'atteindre la majorité ? Il en était de même pour les filles ? N'y avait-il pas un risque pour que le temps écoulé entre le retour dans la réserve et l'âge de la majorité, garçons et filles ne retombassent dans un mode de vie traditionnel, pour ne jamais en sortir ? Les statistiques ne précisent ni l'âge des enfants ni ce qu'ils firent. Nous pouvons d'ailleurs établir, sans nous tromper, qu'un enfant qui sortait d'un pensionnat (avec ou sans diplôme) à l'âge adulte, avait sans doute plus de chance de trouver un emploi et de vivre selon ce que les gouvernements avaient espéré, plutôt qu'un enfant qui n'avait pas encore atteint la majorité. L'étude de ces différents documents, très variés et complexes, nous a permis de dégager une vision d'ensemble de ce qu'il advenait des anciens élèves. En fait, nous avons classé les différentes voies, que pouvaient emprunter les anciens pensionnaires en trois catégories majeures : poursuivre leurs études, travailler ou revenir dans la réserve.

## **II. L'enseignement supérieur : une exception**

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'histoire des pensionnats ne se résume pas uniquement à un échec, certains élèves réussirent. Cela se traduisit par la possibilité et le désir, pour certains d'entre eux, de poursuivre des études supérieures et de s'inscrire, soit au lycée, soit à l'université. En outre, dans des cas peu nombreux, les pensionnats hors réserve furent des tremplins vers une éducation supérieure, ce qui, évidemment, ravissait les éducateurs. Ces exemples, qui sortaient de l'ordinaire, étaient d'ailleurs mis en lumière et valorisés dans les rapports des institutions : une manière de prouver que l'éducation des Indiens était un succès pour certains. Cela tendait aussi à prouver la réussite de l'assimilation, puisqu'un Indien « éduqué » avait moins de risque de retourner dans la réserve et plus de chance de s'installer en zone urbaine, parmi la population blanche. Ce phénomène n'était pas spécifique aux pensionnats hors réserve, certains responsables de pensionnats sur réserve, firent aussi état d'élèves qui assistaient à des cours dans des établissements supérieurs non indiens, pour y suivre une formation d'enseignant, de commerce...

Les pensionnats se développèrent et certains vinrent à inclure quelques classes d'instruction supérieure dans leur programme et notamment les établissements importants, accueillant un grand nombre d'élèves. Parmi ceux-ci se trouvaient Chemawa, en Oregon, Santa Fe au Nouveau-Mexique et Haskell, au Kansas. D'après le principal de ce dernier, la formation supérieure proposée dans

l'établissement « apportait une formation pratique hors du commun qui préparait à la survie » (ARCIA 1897 : 350). Les Indiens qui le souhaitaient pouvaient suivre deux parcours dans ces institutions : commerce ou enseignement. Voici les programmes de ces deux formations proposées à Haskell au Kansas, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : le premier, sur une durée de deux ans, qui proposait des cours d'anglais, de mathématiques et de commerce, et l'autre avec des cours de physique, géométrie, histoire, qui préparaient à devenir enseignant :

*The commercial department was organized as a separate department in September, 1896. The course of study, which covers two years, includes all the branches usually taught in business colleges. The requirements for graduation are a grade of at least 80 per cent in arithmetic, English, correspondence, and commercial law; 95 per cent in bookkeeping, shorthand written at the rate of 120 words per minute from new matter, and shorthand notes transcribed on typewriter at the rate of 30 words per minute.*

*The normal department has just closed its third year's course. The following studies are comprised in our normal course: Physics, botany, algebra, geometry, English with literature, general history, history of education, methods, pedagogics, kindergarten work, practice in teaching, and music and drawing. (ARCIA 1897 : 353)*

Toutefois, si des institutions proposèrent des programmes de lycée, d'école de commerce ou encore d'école normale, tous les éducateurs n'étaient pas d'accord avec ce principe, dans la mesure où ces programmes allaient en fait, à l'encontre de l'assimilation par l'éducation. Voici par exemple, ce que le Général Pratt pensait de la possibilité d'étendre les programmes scolaires des pensionnats, pour inclure des cours de lycée. D'après lui, ce n'était pas une bonne idée dans la mesure où les pensionnats étaient censés préparer les Indiens à entrer dans les écoles publiques du pays. En fait, ne pas intégrer les Indiens dans la société et dans le système scolaire américain risquait de freiner l'assimilation. Il rappela que l'institut Carlisle n'avait été établi que provisoirement et que les Indiens devaient avoir leur place dans les écoles publiques du pays :

*Considerable pressure has been placed upon me at different times by officials and others interested to give this school the character of an Indian college or institution for the higher education of Indian youth. These propositions I have always opposed, believing such a course to be antagonistic to the best interest of the Indians and the Government. What the Indian need is not Indian schools but an entrance into the affairs of the nation and the opportunity to utilize the public and other schools already established where race is not a qualification. [...] I have always regarded Carlisle as tentative, and have endeavored to use it as a means not to perpetuate exclusive Indian education but as a place to prepare the young of the Indian race to go out in the district and higher schools of the country. The limit of the Carlisle course has been placed at a point where, if the student stops, he has been educationally equipped for the ordinary avocations of our American life, and where at the same time, if a higher education is desired, the foundation for that has been well laid out. (ARCIA 1897 : 371-372)*

Dans le cas où les formations supérieures n'étaient pas proposées dans certaines institutions, les élèves aux États-Unis pouvaient être transférés vers un de ces pensionnats proposant ces formations. Sinon, ils étaient envoyés dans des institutions non indiennes. Dans cet extrait, Pratt cite les quelques exemples d'élèves qui poursuivirent leurs études dans le système scolaire américain et pas dans une école indienne :

*During the past year 2 of our graduates have attended the high school in Carlisle, one graduating; 3 have been in the preparatory department of Dickinson College and 2 in the college proper (one scholarship being given by the college president); 1 of the girls attended Metzger College, and 7 took a business and shorthand course at the Commercial College, all in the town of Carlisle. Drexel Institute, through its president, gives us a continuous scholarship, and has already graduated from its business department 2 of our graduates. The normal school at West Chester, Pa., one of the best schools of its kind in the country, had 3 of our pupils (two of them graduates) under its care during the year, and one of them graduated in June and has since accepted an appointment to teach the public school near her home in Montana. Other pupils and graduates have attended higher schools in other places. I do not know of a single school in the United States, public or private, whose doors are not wide open to receive Indian youth when properly prepared. (ARCIA 1898 : 390)*

Cette caractéristique ne s'étendit pas au Canada, qui contrairement à son voisin américain, préféra laisser cette tâche aux écoles des provinces. Cette différence laisse supposer que le Canada ne souhaitait pas que les Indiens poursuivent des études supérieures, préférant laisser ceux qui voulaient continuer, le faire par leurs propres moyens, c'est-à-dire en s'inscrivant eux-mêmes, dans ces institutions. Un élève du pensionnat de St Boniface au Manitoba, reçut en 1895, l'autorisation du Département des Affaires Indiennes pour étudier à l'Université de Ottawa :

*Leave of absence may be granted to Joseph Nipinack, pupil No: 88 of that Institution to attend college at Ottawa; and the Department will authorize his absence for this purpose. (RG 10, Vol 3919)*

La majorité des élèves, après l'expérience des pensionnats hors réserve, ne souhaitaient pas continuer leurs études.

### **III. Travail**

Une des possibilités, qui existait pour les anciens élèves une fois leurs études achevées, était de trouver un emploi, même si ce choix restait relativement limité. En effet, ils pouvaient en trouver un dans ou à l'extérieur de la réserve, ce premier étant souvent préféré, dans la mesure où ils pouvaient rester parmi les leurs, alors qu'un

emploi en zone urbaine exigeait le plus souvent de déménager et de couper certains liens avec la tribu.

Tout comme le suivi des anciens élèves, les statistiques concernant les emplois une fois la fin des études atteinte, sont assez difficiles à trouver surtout lorsque certains partirent en zone urbaine. Il n'est donc pas aisé d'analyser précisément le type d'emploi accepté par les anciens étudiants afin de tenter de quantifier les résultats de l'assimilation par l'éducation. Toutefois, nous avons remarqué que les emplois se regroupaient en quatre catégories principales.

### 1. Emploi en zone urbaine

Si les anciens élèves souhaitaient trouver un emploi, pour devenir indépendants économiquement et financièrement et réussir dans la vie, il leur fallait le plus souvent chercher du travail en dehors de la réserve, souvent dans les villages alentour, voire dans les villes. En général, les emplois disponibles étaient saisonniers, (comme les travaux dans les champs), souvent assez mal rétribués et en contact avec la population blanche qui avait des préjugés raciaux. La discrimination raciale fut également un obstacle important dans la recherche d'un emploi stable et dans le fait que nombre d'Indiens, une fois l'expérience hors réserve passée, revenaient y vivre. En effet, même si le but des gouvernements était de les voir assimilés aux sociétés dominantes, en trouvant un emploi et en s'installant hors de la réserve, le public, au début du siècle, ne souhaitait pas les voir employer ou même habiter dans la même ville. Ce que les Afro-Américains avaient subi en matière de discrimination et de ségrégation, les Indiens le subirent aussi mais à une échelle moindre.

### 2. Employés au sein du *Indian Service*

Aux États-Unis comme au Canada, les élèves ayant obtenu leur diplôme de fin d'année avaient le droit de passer des examens nationaux, pour postuler à des postes administratifs ou d'enseignement. La plupart des emplois étaient ce que l'on qualifierait aujourd'hui, de la fonction publique. Pour ce faire, devenant ainsi fonctionnaires certains passaient les examens d'entrée, au *Indian Service*. Le faible nombre qui suivit ce parcours ou décida d'emprunter cette voie était mis en avant dans les rapports annuels. Par exemple, sur 1 774 employés au sein du *Indian Service* aux États-Unis en 1897, on dénombra un total de 648 Indiens, ce qui correspondait à

37%, alors qu'un an auparavant en 1896, il y avait uniquement 28% d'Indiens employés (ARCIA 1897 : 322). Ces chiffres ne cessèrent d'augmenter progressivement, jusqu'au début des années 1920. Ci-dessous un tableau détaillant la proportion d'Indiens qui étaient employés par le *Indian Service*<sup>2</sup> :

Year	Indian staff	Indian assistants	White staff	Indian staff (%)	Indian assistants (%)
1888	137	137	757	15	15
1895	501	341	1,050	32	25
1897	NA	648	1,126	NA	37
1898	NA	1,118	1,876	NA	37
1899	1,160	623	1,402	45	32
1900	695	374	1,480	32	20
1901	679	629	1,529	31	29
1902	627	586	1,662	27	26
1903	581	544	1,688	26	24
1904	595	562	1,700	26	25
1905	602	558	1,814	25	24

Figure 49 : Tableau indiquant le nombre d'Indiens travaillant pour le *Indian Service* pour la période 1888 à 1905 (ARCIA 1904 : 49)

La plus grande partie de ces postes se trouvaient dans des écoles indiennes de jour. Ceci permettait de s'assurer que les anciens élèves travaillaient d'une part, gardaient contact avec la civilisation et d'autre part, permettait d'alimenter les institutions en personnel à coût réduit. Seule une minorité d'anciens élèves devinrent enseignants dans un pensionnat hors réserve, tel que Charles Blackwater, qui devint professeur au pensionnat de Phoenix, en Arizona (ARCIA 1892 : 655) ou encore David Minominee et John Maggrat, tous deux diplômés de Shingwauk, en Ontario qui eurent respectivement un poste d'enseignant à Henvey's Inlet et au pensionnat d'Elkhorn au Manitoba (ARDIA 1889 : 21). Cette pratique était loin d'être développée. En effet, d'après les différentes informations à notre disposition, une minorité d'élèves suivaient ce parcours dans la mesure où, pour devenir enseignant dans n'importe quelle école, indienne ou non, il fallait passer le test d'enseignement qui portait sur des questions de culture générale et non sur la capacité à enseigner.

<sup>2</sup> Francis Leupp, Commissaire aux Affaires Indiennes de 1904 à 1909 consacre un chapitre de son livre, intitulé *The Indian and His problem* (New York : Charles Scribner's Sons, 1910), au *Indian Service*.

Ainsi, les Indiens se trouvaient systématiquement défavorisés, et la bureaucratie accrue dans les deux pays rendit les choses encore plus difficiles.

Par ailleurs, les difficultés rencontrées pour devenir enseignant<sup>3</sup> reflétaient en fait les idées de l'époque, qui étaient basées sur le principe qu'un enseignant indien n'était pas un modèle pour les élèves. La citation suivante tirée du *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs* de 1898, résume bien cette idée : « je pense qu'en général, les employés blancs portent plus d'intérêt à la réussite et au progrès de la race indienne que les Indiens eux-mêmes » (ARCIA 1898 : 362). Pourtant, la logique aurait voulu que plus d'Indiens devinssent enseignants puisqu'ils connaissaient leurs semblables. Cela aurait également permis de tirer les élèves vers le haut, en essayant de donner l'exemple aux autres, de faire des économies, puisqu'en général, ils étaient moins rémunérés que les Blancs. Mais d'après les responsables et les gouvernements, un Indien, même civilisé et éduqué, ne pouvait représenter et véhiculer les valeurs de la société dominante. Sans doute y avait-il aussi un sentiment de doute. Pouvaient-ils enseigner de la même manière ? Suivraient-ils les programmes ? N'auraient-ils pas appliqué un enseignement différent ? Auraient-ils respecté les recommandations officielles ?

Parfois pourtant, certains élèves réussirent à travailler au sein des pensionnats en évitant les rouages administratifs notamment quand le personnel manquait. Ce cas était particulier dans la mesure où ces élèves travaillaient pour le pensionnat mais étaient toujours scolarisés (RG 10, Vol 3966). Ainsi, les élèves les plus doués dans une formation manuelle pouvaient se voir confier la tâche d'enseigner la matière aux autres élèves, comme l'explique le principal du pensionnat d'Albuquerque, au Nouveau-Mexique :

*In many of the industries the pupils have become skilled in the trade sufficiently to carry on the department without the aid of a white person to oversee the work. Some of the industries have been carried on a portion of the year wholly by Indian pupils. (ARCIA 1892 : 679)*

Devant les obstacles rencontrés, tant sur le plan administratif que racial, une grande partie d'anciens élèves se vit contrainte de retourner et de rester dans la réserve.

---

<sup>3</sup> Anne Ruggles Gere a écrit un article intitulé "Indian Heart/White Man's Head: Native-American Teachers in Indian Schools, 1880-1930". (*History of Education Quarterly*, Spring 2005, 45, 1, 38-65) qui traite des enseignants indiens dans les écoles indiennes. Son article fait la lumière sur un sujet très peu abordé, pour lequel il existe peu d'informations et même si elle évoque les trois types d'écoles, cela permet d'avoir une idée sur ce que signifiait être enseignant indien.

### 3. Le retour dans la réserve

Comme les différents rapports annuels du gouvernement le soulignent, la plupart des anciens élèves retournèrent dans leur réserve d'origine. Il existe peu d'informations sur cette situation. Nous savons grâce aux différents témoignages obtenus que, pour la plupart, le retour était synonyme de difficultés sérieuses. Il fallait se réintégrer, recréer les liens familiaux et sociaux et réapprendre la langue maternelle, oubliée et remplacée par l'anglais. Les premiers jours pourraient être qualifiés de bons souvenirs, les retrouvailles étant très souvent des moments de joie et d'émotions. Mais une fois l'euphorie des premiers instants passée, les anciens élèves des pensionnats se retrouvèrent face à une réalité à laquelle ils n'étaient pas préparés et qui ne concernait pas uniquement l'aspect professionnel avec la recherche d'un emploi, mais qui touchait aussi à l'aspect familial et social.

Le problème majeur, que rencontrèrent les élèves une fois de retour dans la réserve, était le manque d'organisation, d'institutions et de moyens financiers dans la tribu, ce qui contrastait avec la vie au pensionnat dans lequel tout était organisé, contrôlé, et géré. Le Dr. Ryan Carson, dans son rapport sur l'éducation pour le Meriam Report de 1928, avait justement soulevé ce problème :

*What all wish for is Indians who can take their place as independent citizens. The routinization characteristic of the boarding schools, with everything scheduled, no time left to be used at one's own initiative, every movement determined by a signal or an order, leads just the other way. It symbolizes a manner of treating Indians which will have to be abandoned if Indians, children and adults alike, are ever to become self-reliant members of the American community. (Meriam 351)*

Une fois de retour, il leur fallait se débrouiller seuls et affronter tous les problèmes qui en découlait (emploi, famille, réintégration...) de manière autonome.

En général, les emplois disponibles dans la réserve étaient des emplois manuels et agricoles. Aux États-Unis, une des promesses d'emploi dans la réserve était de prendre en charge une parcelle de terre et de devenir fermier. Cette possibilité avait été mise en avant par le gouvernement dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec le *Dawes Act* de 1887. L'état y voyait ainsi un moyen de donner un emploi aux Indiens. Cependant, si cette option était privilégiée, la réalité était cependant bien différente et dépendait entre autre, de la réserve en question. Les anciens élèves abandonnaient souvent l'idée par manque de matériel, de ressources, ou à cause d'un climat défavorable ou encore d'une mauvaise irrigation (Adams 280). De plus, rappelons que cette politique fut abandonnée au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Le plus difficile pour les enfants ayant fini leur séjour dans les pensionnats, était d'être confrontés une fois de plus, à un mode de vie complètement différent puisque la plupart avaient vécu sans leur famille, en dehors de leurs communautés et traditions. Pour beaucoup, il fallut se réadapter à cette vie bien différente, avec souvent un confort moindre que dans les institutions, et également vivre dans un environnement parfois hostile dans la famille, au sein de la tribu mais aussi à l'extérieur : une hostilité à la fois dans le domaine personnel et professionnel.

Pour beaucoup, la vie reprit, difficilement dans un premier temps. Certains vinrent à tenir une place particulière au sein de la tribu et servirent d'intermédiaires entre les deux mondes ce qui, comme le souligne David Wallace Adams dans *Education for Extinction*, fut une position « inconfortable mais nécessaire » (Adams 201). En effet, les enfants éduqués, même s'ils demeuraient dans la réserve et reprenaient un mode de vie traditionnel, avaient reçu une formation académique qui leur permettait de faire le lien entre les agents des réserves, le gouvernement, leurs parents et la communauté afin de régler des problèmes ou d'expliquer certaines choses. Nous pouvons aussi supposer que leur maîtrise de l'anglais, permettaient aux familles de comprendre ce qui était dit dans les textes de lois, les traités ou les circulaires officielles. Le poste le plus occupé en tant qu'intermédiaire était traducteur, position qui remonte à l'époque coloniale. Un certain nombre d'anciens élèves faisaient le lien entre leur communauté et la population non indienne, les gouvernements, et les agences en traduisant.

Devant les difficultés des anciens élèves à trouver du travail et à rester civilisés, les deux gouvernements s'interrogèrent sur les raisons de cette épreuve. Ils attribuèrent l'échec des *returned students* à leurs difficultés à trouver du travail, alors que l'obstacle majeur auquel les anciens élèves étaient confrontés, était l'impossibilité de trouver un emploi en lien avec leur formation manuelle reçue. Il s'agissait avant tout de savoir si les élèves, une fois de retour chez eux, allaient continuer d'avancer vers le progrès et la civilisation ou en revanche retomber dans leur ancienne vie de sauvage. Deux aspects fondamentaux inquiétaient les responsables des Affaires Indiennes : l'influence des membres de la tribu menant une vie traditionnelle, sur les enfants dits « civilisés », et la transformation uniquement physique de ces enfants. L'apparence fut en effet changée, « la main et la tête », pour reprendre les termes de Samuel Armstrong, principal de l'institut Hampton en Virginie, mais sous cette apparence, un cœur indien battait toujours (Adams 275).



Nous avons vu dans la deuxième partie comment se déroulait la vie dans les pensionnats et nous proposons, dans le chapitre suivant, d'aborder la réaction des élèves, de leurs parents et du public face à ces systèmes de pensionnats hors réserve.

### Chapitre 3 : Les réactions au système

Qu'entendons-nous par réactions ? Ce terme englobe les réactions positives et négatives des élèves à leurs expériences dans les pensionnats et sous-entend pour notre étude, tous les sentiments éprouvés, tous les moyens utilisés pour gérer le quotidien et rendre cette scolarité la moins difficile possible. Comment les enfants se comportaient-ils dans les pensionnats ? L'assimilation et l'éducation forcées engendrèrent différentes réactions au système, au travers desquelles les élèves montraient qu'ils ne souhaitaient pas être éduqués dans ces institutions. Comment résistèrent-ils à cette scolarisation forcée ? Comment ces institutions étaient-elles considérées par les parents et le public ? Il convient d'aborder brièvement le thème du public car dans les différents ouvrages sur les pensionnats, ceux-ci sont décrits comme étant isolés, coupés du monde, ce qui est erroné. Cette impression est due au manque d'informations sur les réactions des populations blanches.

#### I. La réactions des enfants

Dans un premier temps, nous aborderons l'attitude des enfants face à cette assimilation forcée et cette scolarisation, dans un pensionnat hors réserve. Il est difficile de généraliser sur leur manière de réagir dans ces pensionnats. Certains eurent une expérience positive et en gardèrent un très bon souvenir alors que d'autres, au contraire, préférèrent oublier cette période de leur existence. Un grand nombre refusa d'aller dans ces institutions, alors que d'autres au contraire, voulaient être inscrits. Sally Holy Rock, en 1913, demanda au principal du pensionnat de Genoa au Nebraska, la permission de s'inscrire dans son établissement parce qu'« elle voulait apprendre de nouvelles choses qu'elle ne connaissait pas » (RG 75, Box 1149).

Pour traiter ce thème de manière objective, l'utilisation de témoignages d'élèves est recommandée plutôt que celle des rapports des principaux car ils se contredisent souvent. Les rapports font référence à des sentiments de « satisfaction et d'enjouement » au pensionnat de Saint Joseph, par exemple, (ARDIA 1889 : 90), alors que la majorité des témoignages fait état d'expériences négatives et de

sentiments contraires. N'oublions pas que chaque témoignage représente une expérience unique, individuelle, qui ne peut être généralisée à tous les enfants d'un pensionnat. Tous ne détestaient pas les institutions. Certains étaient heureux. Norma par exemple, élève du pensionnat de Chilocco en Oklahoma, raconte que ce que d'autres trouvèrent difficile à supporter, elle, au contraire, l'apprécia : « Chilocco, même s'ils avaient des attitudes sévères, très sévères et toute la discipline, ce fut le moment le plus heureux de ma vie... J'ai aimé le fait que nous ayons une école presque militaire, vous savez, j'ai vraiment apprécié ce lieu, c'était un endroit magnifique » (*in* Lomawaima 117).

Le commentaire suivant résume bien l'attitude des enfants au sein des pensionnats : « la rébellion s'est parfois manifestée et une attitude loyale a été remarquée mais ce sont des exceptions plutôt que la règle » (ARDIA 1897 : 235). Les enfants indiens ne semblaient être ni excessivement indisciplinés, ni très motivés. Mais ce sont les carnets de *discharges* qui nous renseignent sur l'attitude des enfants dans les pensionnats. En effet, chaque décharge était justifiée par un commentaire sur le comportement de l'élève en question, commentaires à la fois positifs et négatifs, soulignant le fait que certains montraient de manière ouverte leur mécontentement face à l'éducation forcée. Ainsi, si certains étaient renvoyés chez eux parce qu'ils avaient atteint l'âge maximal pour être scolarisés dans un pensionnat, si d'autres recevaient les éloges du principal ou de l'enseignant responsable si ils étaient renvoyés parce que leur présence était utile dans la réserve ou parce qu'ils étaient malades, d'autres, en revanche, l'étaient pour mauvais comportement (RG 10, Vol 10411).

Au pensionnat de Brandon au Manitoba et de Kamloops, en Colombie-Britannique par exemple, le cahier des décharges des étudiants donne les commentaires suivants : « renvoyé pour avoir volé des serrures à plusieurs reprises » ; « tempérament mélancolique, a agressé le principal adjoint. Condamné et envoyé en prison pendant une semaine en 1896, puis renvoyé » ; « a commis plusieurs agressions. S'est excusé mais a recommencé puis s'est enfui » ; « mauvaise conduite » (RG 10, Vol 9243, 9244, 10416). À Haskell au Kansas, Lillian Bruce fut renvoyée chez elle à cause de son comportement avec les garçons et après avoir déserté deux jours et deux nuits (RG 75, Box 318). Ces commentaires éclairent de manière succincte, l'attitude des enfants dans ces pensionnats et montrent que tous n'étaient pas résignés à obéir ni à accepter cette éducation.

Nous pourrions poser la question suivante : n’y a-t-il pas eu effet « boule de neige » ? Les enfants renvoyés chez eux pour mauvaise conduite ne devenaient-ils pas un exemple à suivre, puisque cela leur permettait de revenir dans leur tribu ? On aurait pu le supposer mais l’analyse de ces carnets de décharges nous enseigne plusieurs choses. Premièrement, un grand nombre d’élèves étaient renvoyés chez eux avec la mention *honorably discharged*, soit renvoyé honorablement, à savoir pour de bonnes raisons. Deuxièmement, s’il y avait eu, comme nous le supposons un peu plus haut, un effet boule neige, il y aurait eu alors plus d’élèves renvoyés pour mauvaise conduite. S’ils sont un certain nombre à figurer dans les carnets, ils ne représentent pourtant pas la majorité des retours qui étaient plutôt accordés pour raisons de santé ou de fin de scolarité.

Nous pouvons ainsi observer que pour les enfants vivant dans les pensionnats hors réserve, le quotidien difficile entraîna trois réactions différentes. La première est une absence de réactions par satisfaction de la vie au pensionnat ou par résignation et peur de représailles. La deuxième englobe les réactions passives qui se traduisirent par un comportement particulier face aux professeurs ou par des actions secrètes. Enfin, la troisième qui englobe les élèves qui refusaient cette résignation et qui agissaient ouvertement en s’évadant. Nous ne nous attarderons pas sur la première, qui regroupait la majorité des enfants indiens, et pour laquelle il existe peu d’informations, mais sur les deux autres.

### 1. Réactions passives

Il existait des réactions passives diverses auxquelles les élèves indiens avaient recours pour tenter de surmonter cette épreuve. Une manière de gérer la situation par exemple, était l’humour. Certains trouvèrent le moyen de tourner les moments difficiles du quotidien en dérision, afin de détendre l’atmosphère. Ainsi, Sophie raconte comment, au pensionnat de Kamloops en Colombie-Britannique, le petit déjeuner, malgré la nourriture immangeable, devint source d’amusement : « je m’amusais vraiment beaucoup quand j’y pense. On avait pour habitude [de voir] qui pouvait étirer le porridge<sup>4</sup> au maximum » (*in Haig-Brown 60*).

---

<sup>4</sup> Il convient d’expliquer ici que le porridge, petit déjeuner traditionnel à l’époque, n’était pas bien préparé et avait donc cet aspect gluant qui permettait aux enfants de s’amuser et de voir qui pourrait l’étirer le plus.

Nous avons également noté, parmi les différents actes de résistance passive, les sobriquets donnés par les élèves à leurs enseignants. Cette forme de résistance permettait de relâcher la pression, de résister sans se faire punir et d'en rire (Grant 204).

Une autre réaction au système ou plutôt un autre moyen utilisé pour surmonter cette épreuve qu'était l'assimilation forcée, fut de manière surprenante les moqueries, le ridicule et la violence infligés par d'autres élèves, souvent plus âgés et habitués à cette vie. Ces moqueries commençaient parfois dès la première journée à l'école :

*You know when you first enter the room, you'd never seen desks before... And these kids that were there... were laughing at us, you know... We were the same age, but they'd been in school before... And they were our own people saying these things.*

*some of the girls would get some Indian food. They'd take it away from us and just to be mean, they'd destroy it right in front of us. (in Haig-Brown 58, 62)*

Perçues comme un moyen de faire face au quotidien, ces réactions soulignent d'une certaine manière que la vie dans un pensionnat de par son caractère strict, difficile et exigeant, transforma les enfants ou du moins leur caractère. Il est possible que, pour faire face au système, ils se soient endurcis, se soient forgés un caractère plus méchant dans un sens, afin de survivre et de ne pas être trop affectés ; une sorte de carapace face à cette assimilation.

Enfin, la résistance passive qui eut lieu au sein des pensionnats ne fut pas uniquement dirigée contre le pensionnat et son personnel. Il existait tout un réseau d'activités secrètes auxquelles les élèves participaient. Ces activités étaient souvent liées à la vie tribale et aux traditions. Ainsi, pendant leur temps libre ou à l'abri des regards, certains se rassemblaient pour danser, chanter ou prier entre membres d'une même tribu, ce qui était une manière infaillible pour eux de garder le lien avec leur culture familiale et tribale (Child 140). Celia Haig-Brown, dans son livre sur le pensionnat de Kamloops en Colombie-Britannique, intitulé *Resistance and Renewal* (1998), explique que la passivité de certains élèves, ce silence face à l'opposant, telles que les mentalités euro-américaines les définissaient, étaient au contraire pour les Indiens une preuve de force (Haig-Brown 103).

## 2. Résistance active

La résistance active des élèves peut s'organiser selon le degré d'action, de la plus simple à la plus importante, voire la plus dangereuse. Elle prenait alors parfois

des formes particulières. La forme de mauvais comportement préférée des élèves était de voler, la nourriture notamment, puisque la malnutrition était commune dans les pensionnats. Cette nourriture dérobée était soit consommée, soit utilisée pour faire du troc en échange d'autres produits (Haig-Brown 98-99). Pouvoir faire des choses interdites sans se faire prendre, donnait un certain sentiment de puissance et de contrôle sur un système que les enfants ne maîtrisaient pas et dans lequel ils étaient dirigés.

La réaction la plus commune aux deux systèmes et la plus radicale fut l'évasion, dont les causes étaient nombreuses et variées. La première était évidemment une volonté de retourner dans la réserve et de ne pas être éduqué dans le pensionnat. Les élèves s'évadaient également de ces institutions pour assister à des cérémonies religieuses ou traditions culturelles de leur tribu, sans autorisation de sortie.

Il existait deux termes en anglais pour faire référence aux enfants qui s'échappaient ou du moins qui essayaient de le faire : *runaways* ou encore *deserters*. Ce dernier terme rappelle évidemment l'atmosphère et l'organisation militaire des pensionnats. Ces déserteurs représentaient un des problèmes majeurs auquel les responsables étaient confrontés. Non seulement il fallait avant tout éviter que les élèves ne s'échappassent, mais il fallait aussi pouvoir les rattraper avant qu'ils n'atteignent la réserve, tâche assez difficile, si celle-ci était proche. En effet, aux États-Unis, avant les lois sur l'école obligatoire, les enfants déserteurs pouvaient être capturés et ramenés au pensionnat par la police, mais une fois à l'intérieur de la réserve, les forces de l'ordre n'avaient plus le droit de les ramener contre leur gré. Il fallait alors user de diplomatie et négocier avec la famille afin que l'élève revînt de lui-même au pensionnat poursuivre ses études (ARDIA 1897 : 346).

Pour certains, l'aventure fut un succès partiel, puisqu'une fois de retour dans les réserves, la police, prévenue par le pensionnat, récupérait l'enfant et le renvoyait dans l'école. D'autres, au contraire, mouraient, de faim, de froid ou même d'épuisement au cours de leur fuite, comme pour cet élève de Grand Junction au Colorado, dont les restes furent retrouvés quelque temps après son évasion, dans le désert où il mourut de soif en tentant de rejoindre sa réserve (ARCIA 1892 : 657). D'autres encore étaient capturés, avant même d'avoir atteint leur but. Il va sans dire que les déserteurs étaient sévèrement punis, à leur retour au pensionnat, pour servir d'exemples au reste des élèves. Au Canada, par exemple, ces déserteurs étaient

ramenés dans l'institution et se voyaient couper ou raser les cheveux (Haig-Brown 109).

Néanmoins, nous ne connaissons pas les sentiments ni les opinions personnelles des responsables, quant à ce problème majeur. Aucune précision n'est d'ailleurs donnée concernant les attentes des responsables face à ce problème. S'attendaient-ils à être témoins d'évasions de la part d'élèves comme cela se produisait souvent dans les écoles sur réserve, ou pensaient-ils au contraire que la distance les en dissuaderait? Dans tous les cas, le problème des déserteurs apparut dès le début et entraîna de la part des deux gouvernements, l'impression de formulaires types pour que les pensionnats pussent déclarer ces évasions.

Il semblerait que la distance entre le pensionnat et la réserve ait été un facteur contribuant aux désertions. En effet, tous les pensionnats du Canada, du centre et de l'ouest des États-Unis y furent confrontés. Carlisle, au contraire, situé dans l'est du pays, semble avoir échappé à ce problème récurrent sans doute parce que n'importe quelle réserve aux États-Unis, se situait trop loin de l'institution. En revanche, pour les pensionnats du centre et de l'ouest, elles étaient relativement proches ou du moins plus concentrées. Il était alors plus facile de rentrer chez soi et d'y rester avec la complicité des parents qui, trop contents de voir les enfants revenir, les cachaient.

L'attitude des principaux face à ces désertions est surprenante. Rappelons que les enfants capturés et ramenés, étaient sévèrement punis. Les autres qui avaient réussi à s'échapper, avaient la possibilité de revenir au pensionnat. Parfois pourtant, les principaux décidaient de ne pas les accepter, peut-être pour les punir et sans aucun doute, pour éviter que cela ne se reproduît, partant du principe que tout élève ayant déserté une fois, pouvait recommencer. Peut-être aussi était-ce une question de statistiques. Si l'enfant revenait et s'échappait une fois de plus, la présence moyenne du pensionnat baisserait et risquerait de faire diminuer les subventions fédérales. Le principal de Grand Junction au Colorado en 1892, expliqua que cette année-là, il y eut sept cas de désertions :

*The year was ushered in by the running away of 7 boys whose return I failed to secure, though every effort was made to intercept them by writing and telegraphing civil officials along their line of travel, and a persistent and continued chase after them over the mountains. Two of them reached the reservation in safety and reported having seen me hunting them in the mountains. A third enlisted in the Army. (ARCIA 1892 : 657)*

Cette citation met l'accent sur l'inquiétude des principaux car si l'enfant venait à décéder entre le pensionnat et la réserve, l'établissement était responsable et sa réputation s'en voyait atteinte. Nous supposons qu'il y avait une corrélation entre les désertions et la qualité du pensionnat, sinon pourquoi s'échappaient-ils ?

Brenda Child aborde le sujet de la résistance dans son livre *Boarding School Seasons* et remarque judicieusement que les garçons étaient ceux qui désertaient en majorité - ce que l'on qualifierait de résistance active, alors que les filles participaient plus à une résistance passive au sein du pensionnat. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles ne désertaient jamais. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, à Kamloops, en Colombie-Britannique, par exemple, Cécilia se souvient : « [...] six filles se sont échappées. C'était la nuit ; elles ont mis leurs draps par la fenêtre. [...] Elles se sont enfuies juste pour s'amuser, fatiguées d'aller à l'école » (*in* Haig-Brown 109). Les filles utilisaient donc d'autres moyens pour résister. Il pouvait s'agir, par exemple, de désobéir à une règle ou de faire le contraire de ce qui était demandé, tel que le raconte Sophie, élève de Kamloops. Il était par exemple, interdit de mettre du maquillage et pourtant :

*We'd pool our bits of monies together and ... [two girls] they'd buy a tube of lipstick and rouge and powder and cold cream... On Sunday afternoon when we'd go for a long walk, we would make sure we were way up front where the nun is in the rear. And when we heard her blow the whistle... we used to carry a little wet cloth with us. We'd wipe that stuff off and then we'd run back... I guess we must have looked like a bunch of clowns. (in Haig-Brown 105-106)*

Les évasions représentent un aspect sérieux des pensionnats et étaient le plus souvent utilisées en dernier recours, une fois tous les autres moyens de survivre au système épuisés. L'élève était alors prêt à risquer sa vie, pour tenter d'échapper à cette scolarisation, quitte à en mourir (Child 92-93).

## II. La réactions des parents

Parmi les différentes réactions au système, se trouve celle des parents des élèves. Il est certes vrai, que la majorité d'entre eux refusait catégoriquement d'envoyer leurs enfants dans des institutions financées par le gouvernement et tenues par des personnes blanches pour qu'ils y soient éduqués. Cependant, nous devons corriger cette affirmation et préciser que certains parents, même s'ils ne représentaient qu'une minorité, souhaitaient que leurs enfants soient éduqués pour connaître le système des Blancs, pour en savoir plus sur les organisations de ces nations qui géraient leurs affaires. En outre, la plupart des parents indiens refusaient que leurs enfants soient éduqués dans des pensionnats hors réserve. De manière générale, les parents indiens refusaient d'envoyer leurs enfants dans les écoles où on leur enseignerait une éducation blanche, et détestaient encore plus devoir les envoyer



dans des pensionnats situés loin des réserves. Ils préféraient les voir aller dans des écoles de jour ou des pensionnats situés dans les réserves, dans la mesure où ils pouvaient les voir régulièrement et être tenus informés de ce qui s'y déroulait. Si la majorité des familles et des membres de la tribu essaya à tout prix de résister à cette politique d'éducation en cachant les enfants, certains facteurs poussèrent les parents à se résigner. Pour certains, c'était un moyen de s'assurer que l'enfant serait logé, blanchi, nourri, notamment pour des parents ayant des moyens financiers insuffisants. D'autres n'hésitèrent pas à envoyer leurs enfants dans les écoles blanches parce qu'ils considéraient qu'elles allaient leur donner une éducation qui serait, plus tard, utile pour comprendre comment les systèmes américain et canadien fonctionnaient, et ainsi éviter d'être bernés par ces derniers, lors de signatures de traités ou d'accords.

Une grande partie refusait toutefois de laisser partir leurs enfants. Une raison supplémentaire que les parents invoquaient concernait le problème des maladies infectieuses que les enfants indiens avaient tendance à contracter. Les parents étaient donc réticents :

*The Indians on the neighboring reservations are very much opposed to sending their children away to school, for the reason that taking the children from a comparatively dry climate to the Eastern States causes a rapid development of tuberculosis. They are therefore much pleased that an industrial school has been established near their homes. (ARCIA 1897 : 368)*

En 1898, le pensionnat de Greenville en Californie se trouva confronté à des épidémies au cours desquelles quatre élèves moururent et un grand nombre fut touché par d'autres maladies. Le principal constata de manière judicieuse : « [...] il se peut que ces morts dissuadent les Indiens d'envoyer leurs enfants à l'école, du moins pendant un moment » (ARCIA 1898 : 360).

Enfin, certains parents refusèrent d'envoyer leurs enfants dans des pensionnats parce qu'ils avaient été eux-mêmes témoins de l'échec de cette éducation et parce qu'ils avaient vu d'anciens élèves retomber dans les voies traditionnelles avec tout ce qui en découlait (alcool, chômage, dépression...). Ces parents en question ne désiraient pas que pareille chose advînt à leurs enfants lorsqu'ils reviendraient vivre dans la réserve après leur scolarisation (Miller 350). En effet, les pensionnats hors-réserve eurent rapidement une mauvaise réputation, répandue par tous les témoignages négatifs et les expériences traumatisantes vécues par les enfants, qui, une fois de retour dans la réserve, les relaient à leurs familles et leurs amis.

Pourquoi une telle résistance de la part des parents ? Pourquoi faire d'énormes sacrifices (rations, prison, choix d'un enfant...) pour éviter que leurs enfants ne se rendissent dans ces institutions ? Une partie des réponses se trouve dans la distinction que fait Edward Dozier entre une assimilation « forcée » et une autre « permissive » : « le fait d'imposer de force une religion, des idéologies et des normes de comportement par la société dominante à un subordonné semble être confronté dans chaque cas à une résistance et un rejet » (Dozier 38). En revanche, lorsque ces changements culturels ont lieu sans obligation et de manière délibérée, alors « le produit qui en résulte est un ensemble culturel nouveau où les caractéristiques de chaque groupe se fondent de manière harmonieuse tant au niveau du sens que de la forme » (Dozier 38). Dozier précise tout de même que toute assimilation forcée n'en engendre pas automatiquement une, de la part du groupe dominé. Mais dans le cas des Indiens, cette assimilation forcée représente une action supplémentaire des gouvernements vers une disparition de la race indienne en matière d'identité et de culture.

D'après Adams, cette politique d'assimilation forcée exacerba une caractéristique de la vie indienne, le factionnalisme tribal. Il cite ainsi dans l'analyse de la résistance face aux systèmes, les propos d'Hamlin Garland, philosophe et écrivain américain qui observa, au début du siècle, une différence entre les conservateurs et les radicaux au sein des populations indiennes, entre ceux qui acceptaient le changement et ceux qui le refusaient catégoriquement :

*Each tribe, whether Sioux, or Navajo, or Hopi will be found to be divided, [...] into two parties, the radicals and the conservatives – those who are willing to change, to walk the white man's way; and those who are deeply, sullenly skeptical of all civilizing measures, clinging tenaciously to the traditions and lore of their race. These men are often the strongest and braves of their tribe, the most dignified and the most intellectual. They represent the spirit that will break but will not bow. And, broadly speaking, they are in the majority. Though in rags, their spirits are unbroken; from the point of view of their sympathizers, they are patriots. (in Adams 212)*

D'une certaine manière, ce factionnalisme tribal, cette différence entre les conservateurs et les radicaux pourrait être remplacée par une autre dichotomie, celle qui différencie les plus âgés dans la réserve face aux plus jeunes, qui ont des idées plus libérales et qui sont donc davantage tournés vers le monde extérieur.

Cette citation souligne une fois de plus un problème récurrent dans l'histoire des systèmes qui joua en la défaveur du gouvernement et en faveur des Indiens : comprendre qui ils étaient vraiment. Était-ce à cause d'un manque de volonté, d'un ethnocentrisme omniprésent ou tout simplement parce que comprendre la race indienne dans son ensemble était une solution de facilité, face à la complexité de

toutes les tribus indiennes, présentes en Amérique du Nord ? Toujours est-il que chaque fois que les gouvernements essayèrent de mettre en place des politiques, ou des lois, très souvent leur manque réel d'intérêt pour les Indiens et leur mauvaise compréhension de la vie indienne, entraîna un échec. Ainsi, ce que Garland observa, le gouvernement aurait aussi dû le remarquer et modifier ses décisions quant à l'assimilation forcée, puisqu'il était évident que la majorité des membres d'une tribu serait contre cette politique et ferait tout pour ne pas l'appliquer. Et il semblait tout aussi logique que la résistance des parents serait transmise aux enfants. L'histoire des Indiens et des gouvernements est une histoire de contradictions et de paradoxes. Cette citation en est l'exemple même. Rappelons, en effet, que le but de l'assimilation par l'éducation était de supprimer l'identité indienne, de détribaliser ces populations, en forçant les enfants et les parents à appliquer cette politique d'assimilation. La résistance qui aurait pu être individuelle, c'est-à-dire chaque parent essayant de lutter, devint en fait une résistance générale tribale, renforçant les liens de la communauté indienne et évidemment l'opposition à la population blanche. Ces considérations sont évidemment quelque peu simplifiées, mais toute cette analyse permet de mettre en évidence un motif majeur de cette résistance ; c'est-à-dire qu'une grande partie de l'opinion tribale « considérait l'éducation blanche pour ce qu'elle était, à savoir une invitation à un suicide culturel » (Adams 212).

Ici encore, lorsque la résistance des parents est abordée, il ne faut pas croire que le rejet des manières blanches ait engendré un rejet global des écoles et des pensionnats. Il faudrait préciser que certains parents étaient tout simplement contre un aspect particulier des pensionnats comme la discipline trop stricte, la malnutrition, ou la santé. De manière générale, les parents indiens étaient en fait opposés à l'éducation dans les pensionnats (sur réserve ou hors réserve) pour la simple et bonne raison que ces institutions, contrairement aux écoles de jour, brisaient les liens familiaux.

À cette résistance, s'ajoutent l'angoisse des parents indiens et le manque d'informations. Lorsque les enfants étaient envoyés dans un pensionnat hors réserve, pour une période allant de trois à cinq ans, ils savaient qu'ils auraient peu de chances de les revoir en été. Leur inquiétude de ne pas savoir comment leur vie se déroulait dans l'institution, se transformait progressivement en angoisse, face à l'incertitude de les revoir un jour ou de ne pas les voir revenir vivants :

*Not only has it been much easier to persuade the children to come to school, but the parents have been much more favorable, even bringing their children in some cases 100*

*miles on foot to attend. As these old Indians gave me a great deal of trouble last year, this change of heart on their part is very gratifying indeed. (ARCIA 1892 : 647)*

Cette réaction des parents face aux écoles fut aussi déclenchée par les différentes politiques du gouvernement et plus particulièrement, celle du parcellement aux États-Unis. Afin de montrer leur désaccord, les Kiowa par exemple, refusèrent d'envoyer leurs enfants au pensionnat le plus proche, ce qui exaspéra les responsables qui durent prendre des mesures drastiques. Voici ce que déclara le surintendant aux Affaires Indiennes américaines S. Dunn, à propos de cette situation:

*The Kiowas are in an ugly frame of mind over the terms of the allotment treaty and are determined to be as annoying as possible. If the children do not come in by the first of the coming week, some coercive measures will have to be used to fill the school. (Keller et al. 71)*

Les pensionnats sont également à analyser à la lumière de l'opinion publique, qui d'après le manque d'informations, semblait ne pas savoir que de telles institutions existaient.

### **III. Les réactions du public**

Les pensionnats et les écoles indiennes apparaissent, nous l'avons dit, comme étant confinés dans des « bulles » dans lesquelles on plaçait les enfants, complètement isolées des populations indiennes, d'une part, et du reste de la population américaine ou canadienne, d'autre part. Mais contrairement à ce que nous imaginions, les pensionnats étaient en fait ouverts sur le monde extérieur et ce, de deux manières : les élèves sortaient des institutions afin d'aller dans les villes les plus proches pour les sorties ou pour aller à l'église dans la majorité des cas ; le public venait visiter ces lieux d'éducation et pas seulement les inspecteurs, mais des personnes qui n'avaient aucun lien avec le Bureau des Affaires Indiennes ou le gouvernement.

Les publics américain et canadien ne s'intéressaient pas aux Indiens en général, ni à leur éducation en particulier. Si leur intérêt était peu suscité, les médias eurent aussi un rôle à jouer. Les Indiens n'étaient pas le centre de l'attention médiatique à cette époque. Cependant, cela ne signifie pas que la presse canadienne et américaine ne faisait pas du tout état des écoles indiennes. Pour être plus précis, les écoles sur réserve étaient très peu médiatisées, contrairement aux pensionnats hors réserve qui l'étaient par la parution de quelques articles, de temps à autre. Cette

couverture médiatique des pensionnats dans les deux pays, se trouvait avant tout dans la presse locale et non provinciale ou encore nationale<sup>5</sup>. Ainsi, le public, qui résidait non loin d'un pensionnat était tenu au courant et pouvait prendre connaissance par hasard, d'un article citant les différents événements liés à l'institution, comme les cérémonies de remises de diplômes, les concerts, les pièces de théâtre, les incendies, les changements de personnel, les compétitions sportives ou encore les avancées de la race indienne en matière d'éducation et de civilisation, pour n'en citer que quelques-uns.

Cependant, nous avons découvert quelques articles de journaux à grande distribution, tel que le *New York Times* qui abordaient régulièrement ce sujet. Ainsi, en 1896, ce même journal publia un article assez long sur le pensionnat de Phoenix en Arizona, qui le dépeint de manière très particulière. Si le titre est *Phoenix Indian School*, le sous-titre est révélateur : « la nécessité de garnisons militaires en Arizona s'amenuise alors que l'école augmente son influence parmi les pupilles de la nation » (NYT 1896), ce qui montre que l'intérêt des journalistes était avant tout américain. Les informations y sont toutefois incorrectes : Phoenix est présenté comme le deuxième plus gros pensionnat des États-Unis, après l'Institut Hampton, alors qu'en réalité, le premier était Carlisle en Pennsylvanie. Un autre aspect de la réalité déformée concerne l'attitude des Indiens face à cet établissement et ses objectifs. Le journaliste écrit : « un plus grand nombre de bâtiments sera bientôt nécessaire à cause du nombre de petits Indiens qui ont été amenés ici par leurs parents pour leur instruction » (NYT, 1896). Néanmoins, si une partie de son article n'est pas tout à fait exacte, il explique que la politique indienne est mise en place par des « philanthropes, qui ne connaissent les Indiens que d'un point de vue théorique ». Il continue en décrivant les différentes activités scolaires au sein du pensionnat de manière simplifiée ; les Indiens font énormément de progrès, ils sont méconnaissables, savent bien jouer d'un instrument. Une fois n'est pas coutume, cette description semble vouloir montrer au public que cette politique d'assimilation par l'éducation donne de bons résultats et que les Indiens ne sont plus à craindre, la preuve en est que moins de militaires sont nécessaires pour faire respecter l'ordre, dans cette région des États-Unis. Nous estimons que la couverture médiatique des pensionnats aurait dû être plus développée afin d'intéresser le public à la cause indienne (ce qui aurait pu générer des dons supplémentaires). Les lecteurs auraient

---

<sup>5</sup> N'oublions pas qu'aux États-Unis il n'existait pas de journaux nationaux à l'époque.

ainsi appris à la connaître et à faire disparaître les stéréotypes et préjugés, ce qui aurait facilité par la suite, l'intégration des Indiens dans les sociétés américaine et canadienne.

Nous avons inclus dans cette sous-partie consacrée à la réaction du public les nombreuses organisations publiques ou religieuses qui furent créées dans le but d'aider les Indiens. Elles s'intéressèrent à leur éducation, pour faire évoluer la situation et les Indiens dans le processus d'assimilation.

Aujourd'hui, dire que le public américain et canadien ne s'intéressait pas aux Indiens peut paraître aberrant, mais le contexte de l'époque, à défaut de justifier cette attitude, l'éclaire. De la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Deuxième Guerre Mondiale, un mythe particulier lié aux populations amérindiennes se développa : celui du *Vanishing American*. Comme les termes l'indiquent, une grande majorité du public nord-américain était convaincue que les Indiens étaient une race en voie d'extinction, idée basée sur des arguments scientifiques tels que les chiffres des populations amérindiennes (annexe E) et un raisonnement logique :

*Excessively high death rates, particularly infant mortality and loss of mothers at childbirth, shockingly low life expectancy because of poverty and degradation induced by their government-imposed life-style, plus the move of an estimated 60,000 Indians into the social mainstream, corroborated the view that the Indians was a vanishing American. Rather than express regret or some sense of national shame over this apparent trend, most citizens felt relief. (Gibson 515)*

Il n'existait qu'une solution pour éviter que la race ne s'éteigne : les civiliser (Berry 53). Si ce mythe est souvent attribué aux États-Unis, les chiffres de la population indienne du Canada nous prouvent qu'il peut aussi être étendu à ce même pays. Un extrait du rapport annuel du Département des Affaires Indiennes canadiennes, daté de 1904, paraît confirmer l'application de ce mythe au Canada : « il semble difficile dans certains endroits de se débarrasser de l'idée, qui fut à un moment sans doute assez justifiée, que la race indienne est en voie de disparition, vouée à l'extinction devant le développement de la civilisation » (ARDIA 1904 : xix).

L'intérêt pour la cause indienne grandit dans le contexte des années 1880, le plus fréquemment pour aider les Indiens mais souvent pour collecter des informations sur cette race avant qu'elle ne disparaisse. Ainsi, de nombreuses associations et organisations virent le jour, entre 1880 et 1930, leur l'objectif principal était l'avancée des Indiens sur le chemin de la civilisation. Elles furent toutes créées en même temps que les pensionnats hors réserve et ce, de manière assez logique. En effet, si une grande majorité des associations telles que la *Boston Indian*

*Citizenship Committee* (1879), ou la *Women's National Indian Association* (1879) ou encore la plus connue, l'*Indian Rights Association* de 1882, défendaient le droit des Indiens, leurs droits économiques, territoriaux et politiques, bon nombre d'entre elles demandaient qu'ils obtinssent la citoyenneté. Il semblait évident pour ces associations et les gouvernements que citoyenneté allait de pair avec éducation et que sans éducation, les Indiens ne pourraient pas être de bons citoyens. Beaucoup exigeaient que les Indiens devinssent citoyens car ils étaient persuadés que « la loi protégerait les Indiens mieux que les agents et les missionnaires » (Hoxie 211). Cependant, il était tout aussi inconcevable de donner la citoyenneté à une race inférieure et ancrée à ce point dans les traditions.

Contrairement à ce que le nom de ces associations peut laisser entendre, la majorité était gérée par des personnes non indiennes soucieuses de les aider, même s'il est trompeur de lire le terme « Indien » dans le titre, qui signifie dans ce cas précis, en faveur des Indiens. Ces derniers commencèrent à fonder leurs propres associations, après le début du XX<sup>e</sup> siècle. Il nous semble logique d'affirmer que pour ce faire, il fallait sans doute être citoyen américain ou canadien. Si nous regardons la date de création des associations créées par et pour les Indiens dans les deux pays, nous pouvons constater que c'est une fois la citoyenneté accordée à tous les Indiens, que ces associations virent le jour : 1929, pour les États-Unis et 1947-1956, pour le Canada.

## Chapitre 4 : L'évolution et l'abandon des systèmes

Les systèmes de pensionnats hors réserve évoluèrent, et subirent des changements entre la Première et la Seconde Guerre mondiale. Il y eut, en effet, quelques tentatives de réformes en vue d'améliorer le système, mais elles ne furent jamais concrétisées, par manque de financement de la part du gouvernement comme des Églises (Miller 385). Pourtant, il est nécessaire d'aborder ce sujet puisqu'il mène logiquement à l'abandon des systèmes.

### I. L'évolution des deux systèmes

Les systèmes de pensionnats subirent des changements influencés par les événements extérieurs des deux pays et par les évolutions des courants de pensées, jusqu'aux années 1940, période qui marqua le début de la fermeture des pensionnats et l'abandon progressif des systèmes. Nous avons ainsi remarqué que les évolutions suivirent deux axes majeurs : une réorientation des programmes ainsi qu'une remise en question des pensionnats.

#### 1. Une réorientation des programmes

Les trois premières décennies des systèmes ne connurent aucune grande évolution. Un changement quasi-radical dans l'attitude des responsables et du gouvernement américain face aux traditions indiennes apparut vers la fin des années 1910. Une plus grande importance fut accordée aux arts et folklore indiens et les programmes des pensionnats furent changés pour les inclure, comme en témoigne ce commentaire d'un inspecteur en 1918 :

*Special effort is made to preserve all that is best in Indian folk tales and hero stories as a race heritage, which is to be handed down by mothers to their children as an inspiration for racial advancement and progress. In the same way but in larger measure Indian art is fostered and encouraged in every possible way. Girls are encouraged to get all that is best in their tribal art, to become proficient in its use, to understand its symbolism, and to apply it to the materials and furnishings of their new types of homes. (ARCIA 1918 : 31)*

Les arts et traditions orales indiens, furent donc tolérés et enseignés, afin de s'assurer que les filles trouveraient un mari dans la réserve et auraient les capacités



que devaient avoir une femme et une mère, faire connaître la culture et les traditions à ses enfants et leur montrer l'art indien, afin qu'eux aussi, un jour, puissent le reproduire et apporter à leur tour, leur contribution à la vie en communauté et à la tribu (RG 75, Box 321). Cette tendance se confirma au fur et à mesure des années et le Bureau des Affaires Indiennes fit même imprimer un petit livret intitulé *Bulletin of American Indian Legends* en 1922, dans lequel on pouvait prendre connaissance des légendes de traditions indiennes écrites en anglais (RG 75, Box 320). Pour certains pensionnats, comme celui de Haskell au Kansas, un livre intitulé *Indian Legends and Superstitions as told by pupils of Haskell Institute* fut publié en 1914 et dont la préface rédigée par le surintendant de l'établissement, nous éclaire sur cette initiative :

*Like other primitive peoples, the Indian race has a rich heritage of legendary lore. Haskell Institute, a Government Indian School, located at Lawrence, Kansas, has enrolled Indian young men and women from 28 different States. [...] More than eighty different tribes and bands have been represented, and practically every Indian locality and reservation. These students, in their childhood days, heard the stories of their parents and grandparents, as they were related about the camp fires or in the homes. They have been encouraged by their teachers here to put these into written form, and this booklet is the result of an effort to select the best and most striking of their products. (Indian Legends 1)*

On y découvre par exemple des légendes expliquant « the origin of thunder » ou encore des histoires traditionnelles, telle que « the girl and the fox », mais aussi des informations concernant notamment, la cérémonie d'adoption pour la tribu Potawatomi. Cet ouvrage présente une variété d'histoires racontées par des élèves de différentes tribus et apporte réellement des informations, sur la manière dont les histoires et légendes indiennes façonnent la vie d'une tribu ou d'un peuple.

Ce même phénomène, qui fit son apparition au Canada, s'effectua en deux temps. Tout d'abord, dans les années 1910, le gouvernement changea légèrement l'orientation de l'éducation prodiguée aux enfants indiens, devant être plus en lien avec les réalités économiques de la réserve et les préparer à trouver un emploi. Par conséquent, elle devait se concentrer sur les compétences nécessaires à la vie dans la réserve et se traduisit par davantage de formations manuelles, au détriment des matières académiques (Grant 74). En 1910 donc, le Surintendant Général Duncan Campbell Scott envoya des directives concernant le programme à suivre dans toutes les écoles. Cette initiative, fut véritablement la première tentative pour établir un programme uniforme dans toutes les écoles indiennes (Grant 164). Un peu plus tard, dans les années 1930 et 1940, le Département des Affaires canadiennes décida tout comme son voisin, d'inclure plus de contenus indiens dans les programmes, mais une

fois de plus, ces changements ne furent que partiels, parce que les moyens financiers manquaient (Miller 389).

Ainsi, dans les années 1930, les deux pays vont faire évoluer leurs politiques indiennes, vers plus de reconnaissance envers les Indiens et leurs modes de vie, en protégeant entre autre, certains droits tels que la chasse, la pêche, les terres mais aussi les arts et le folklore, qui eurent, comme nous l'avons déjà mentionné, une place plus importante dans les programmes scolaires.

Cette réorientation des programmes, sous-entendait une volonté d'améliorer le retour des anciens élèves afin de leur permettre de trouver un emploi, une fois dans la réserve. Mettre l'accent sur les traditions indiennes et leurs artisanats se traduit par une modification de la proportion, en théorie équilibrée, de la journée, qui devait être divisée en deux demi-journées, une pour l'enseignement académique et l'autre pour l'enseignement manuel.

## 2. La remise en questions des systèmes

De manière générale, aucun changement ne vit le jour dans les pensionnats, de leur date d'ouverture jusqu'à la fin des années 1920, malgré les failles et les critiques qui apparurent très tôt. Les gouvernements ne les prirent en compte qu'aux alentours de la Deuxième Guerre mondiale, lorsqu'ils envisagèrent de remettre en question la totalité du système.

Aux États-Unis, les pensionnats furent obligés d'évoluer, suite à la publication du fameux Rapport Meriam en 1928. En 1926, le ministre de l'Intérieur Hubert Work demanda à *l'Institute for Government Research* de mener une étude approfondie sur l'état des Affaires Indiennes aux États-Unis. Le groupe de recherches dirigé par le Dr. Lewis Meriam était composé de huit autres spécialistes, chacun connu pour son expertise dans les domaines de l'éducation, la sociologie, la santé, l'économie, le droit et les Affaires Indiennes. Après sept mois de travail sur le terrain, d'inspections d'écoles et de réserves, les recherches furent compilées dans un rapport dans lequel se trouvait, en plus d'un bilan sur les Affaires Indiennes, une liste de recommandations dans le but d'améliorer les conditions des populations amérindiennes (Olson et Wilson 100). Ce rapport de 872 pages, publié en 1928 intitulé *The Problem of Indian Administration* et plus connu sous le nom de *The Meriam Report*, dépeint combien les conditions de vie de nombreux Indiens étaient misérables et déplorables à la fin des années 1920 et incrimine, comme source de ces

problèmes, le gouvernement américain et ses différentes politiques indiennes. Le rapport commence avec un constat simple qui résume bien l'idée générale des 872 pages : « une grande majorité est pauvre, même extrêmement pauvre et ils ne sont pas adaptés au système économique et social de la société blanche dominante » (Meriam 1). Ce document qui condamnait entre autre la politique de parcellement, la qualité médiocre du Département des Affaires Indiennes, demandait que la propriété indienne soit protégée de toute urgence et recommandait que le gouvernement donne plus de liberté aux Indiens pour qu'ils gèrent leurs propres affaires.

La partie traitant de l'éducation (le chapitre 9 du rapport) fut rédigée par le Dr. Carson Ryan, chargé d'inspecter les écoles et d'en faire un rapport. Il souligne la nécessité de changer l'orientation de l'éducation des Indiens, pour qu'elle soit plus humaine :

*The most fundamental need in Indian education is a change in point of view. Whatever may have been the official governmental attitude, education for the Indian in the past has proceeded largely on the theory that it is necessary to remove the Indian child as far as possible from his home environment; whereas the modern point of view in education and social work lays stress on upbringing in the natural setting of home and family life. The Indian educational enterprise is peculiarly in need of the kind of approach that recognizes this principle: that is, less concerned with a conventional school system and more with the understanding of human beings. (Meriam 346)*

Il déplore que les méthodes des écoles publiques américaines aient été utilisées pour éduquer les Indiens. Selon lui, elles ne pouvaient pas être appliquées à un public si hétérogène et différent que celui des Indiens :

*The methods of the average public school in the United States cannot safely [be taken over] bodily and applied to Indian education. Indian tribes and individual Indians within the tribes vary so much that a standard content and method of education, no matter how carefully they might be prepared, would be worse than futile. (Meriam 346-347)*

Parmi les reproches les plus importants que Carson fit quant à l'éducation des Indiens, se trouvaient la manière de les éduquer, l'âge trop élevé de certains, un manque d'intérêt pour l'humain, pas assez de niveaux supérieurs, un programme inadapté, un personnel peu qualifié et la santé.

Pourtant, la publication de ce document qui incriminait les pensionnats hors réserve et conseillait leur fermeture pour privilégier les écoles de jour, ne changea que peu la situation et la majorité des pensionnats restèrent ouverts. Le rapport amorça la modification d'un certain nombre de choses, l'hygiène entre autre. En fait, le rapport Meriam aurait eu plus d'impact, si la Grande Dépression de 1929 ne s'était pas abattue sur les États-Unis, renforçant dans cette décennie le manque de

financement à une époque où les budgets furent revus à la baisse et où l'éducation des Indiens n'était pas la priorité du gouvernement.

Le véritable changement aux États-Unis eut lieu en 1934, avec le vote de la loi Johnson O'Malley aussi appelé l'*Indian Reorganization Act* ou encore le New Deal indien. L'objectif était de transférer la responsabilité de l'éducation indienne du gouvernement fédéral aux états (Hale 27). Il s'agissait également, de restaurer certains pouvoirs jusqu'ici retirés aux tribus indiennes. Toutes ces réformes et ces changements de politiques se firent, grâce à la nomination de John Collier au poste de Commissaire des Affaires Indiennes en 1933. Collier avait en effet, une vision très différente de la plupart des membres du gouvernement, quant à l'orientation que devaient prendre les affaires indiennes. Cet homme se positionnait en faveur de la promotion des arts et du folklore indiens, ainsi que d'une éducation bilingue. Toutefois, toutes les réformes en projet, ne se concrétisèrent qu'après la Deuxième Guerre mondiale, événement qui retarda toute réforme concernant l'éducation des Indiens (Thompson 99).

Au Canada, dans les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, le Département des Affaires Indiennes décida d'assumer plus de responsabilités dans l'éducation des Indiens, ce qui se traduisit par la volonté de remplacer le personnel religieux par des fonctionnaires, limitant ainsi le rôle de l'Église dans cette éducation (Grant 142). En effet, en changeant le statut du personnel, le gouvernement s'assurait d'une certaine qualité d'enseignement puisque tous les enseignants du Canada suivaient désormais une formation adéquate. Il s'agissait de mieux gérer l'organisation des pensionnats qui, depuis leur création, n'avaient pas bonne réputation en particulier en matière de qualification du personnel ; sans doute y avait-il dans cette démarche, l'idée qu'un meilleur personnel assurerait une meilleure instruction et que l'assimilation par l'éducation donnerait ainsi de meilleurs résultats.

Que ce soit aux États-Unis ou au Canada, les deux systèmes commencèrent à montrer des signes de changements avec une augmentation du nombre d'écoles de jour, dans les années 1930. Aux États-Unis par exemple, il y avait 131 écoles de jour en 1929 et 212 en 1939 (Beatty 1940 : 190). Ces chiffres s'expliquent, premièrement par la crise de 1929, qui eut des répercussions sur les budgets fédéraux. Ce type d'établissement impliquait moins d'investissement des gouvernements que ceux situés hors réserve. Deuxièmement, toutes les critiques envers les systèmes firent réfléchir les Départements des Affaires Indiennes, qui commencèrent à remettre en question ces établissements hors réserve. Troisièmement, la population indienne des

deux pays et le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école augmentaient progressivement, ce qui réclamait une participation financière plus importante. Quatrièmement, la volonté de placer ces enfants dans les écoles publiques du pays permettait de réduire les coûts, pour les gouvernements. Voici ce qu'en pensait l'inspecteur des écoles américaines, en 1918 :

*This will lead first to a decrease in the size of the Government school and in some instances it will become possible to abolish certain schools with a consequent material saving to the United States, as the cost of education of Indians in the public schools is less than in the Government schools. (ARCIA 1918 : 32)*

Petit à petit, une autre solution vint à être envisagée : intégrer les enfants indiens dans les écoles publiques américaines et canadiennes.

## **II. Les écoles publiques**

Le thème de la fermeture des pensionnats étant étroitement lié à celui des écoles publiques américaines et canadiennes, il sera abordé un peu plus tard. Une des raisons de la fermeture des pensionnats fut entre autre l'intégration des enfants indiens dans les écoles publiques, qui força les gouvernements à revoir leur politique d'éducation pour ces populations. Pour parler des écoles publiques, il est nécessaire de traiter ce sujet de manière chronologique et d'étudier l'évolution de l'intégration des enfants indiens dans ces écoles, au même titre que le reste de la population nord-américaine. Mais auparavant, il convient de définir ce terme.

L'intégration signifie : amener progressivement les enfants des populations indiennes à suivre des cours dans les écoles publiques des deux pays et ainsi poursuivre le processus de transformation culturelle. En fait, les gouvernements vinrent à considérer ces dernières, comme l'ultime étape dans l'assimilation par l'éducation et progressivement, les écoles indiennes furent considérées comme une transition vers ces établissements.

D'après le rapport annuel du gouvernement américain, daté de 1898, la décision officielle de scolariser les Indiens dans les écoles publiques vit le jour en 1890. Pour le principal du pensionnat de Carlisle, Henry Pratt, l'idée était logique puisque des écoles raciales favorisaient le tribalisme des Indiens :

*What the Indians need is not Indian schools but an entrance into the affairs of the nation and the opportunity to utilize the public and other schools already established where race is not a qualification. Exclusive race schools narrow and dwarf, and no better means of perpetuating tribalism and Indianism can be inaugurated than a system of schools holding the Indians together. The association and competition in the public schools broaden and*

*break up tribalism and lead out into the general competition and life of the nation. I have always regarded Carlisle as tentative, and have endeavored to use it as a means not to perpetuate exclusive Indian education but as a place to prepare the young of the Indian race to go out into the district and higher schools of the country. (ARCIA 1897 : 372)*

Les écoles publiques étaient perçues non seulement comme un moyen d'intégrer les Indiens et faciliter leur assimilation, mais également comme un procédé supplémentaire pour briser le tribalisme, qui d'après le gouvernement faisait entrave à leur assimilation. Mais la première décennie de cette nouvelle expérience, en matière d'éducation, fut loin d'être une réussite puisque le nombre d'élèves (déjà infime) ne cessa de décroître d'année en année. Le tableau ci-dessous, issu d'un rapport annuel, montre les statistiques des enfants indiens dans les écoles publiques, pour les États-Unis.

Year.	Number of schools.	Contract number of pupils.	Enrollment.
1891.....	8	91	7
1892.....	14	212	190
1893.....	16	268	212
1894.....	27	259	204
1895.....	36	487	319
1896.....	45	558	413
1897.....	38	384	315
1898.....	31	340	314
1899.....	36	359	326
1900.....	22	175	246
1901.....	19	121	257
1902.....	16	110	189
1903.....	12	99	164
1904.....	7	61	97

Figure 50 : Tableau indiquant le nombre d'enfants indiens dans les écoles publiques américaines (ARCIA 1904 : 45)

Au Canada, le processus d'intégration se fit beaucoup plus tard, dans les années 1950, et fut directement lié à l'abandon du système. Comme nous le verrons plus loin, l'implication importante des groupes religieux dans l'éducation des Indiens fut un frein à tout changement radical, et ces changements qui eurent lieu, résultèrent de luttes politiques entre les Églises et le gouvernement.

Toutefois, si la solution des écoles publiques ne fut mise en place réellement que dans les années 1930, pour les États-Unis, et 1950, pour le Canada, les gouvernements n'avaient pas le choix ; ces dernières représentaient parfois la seule possibilité d'éduquer certains enfants indiens. En effet, quelques rapports observèrent que pour certaines tribus, il n'existait aucune école de jour. Les enfants n'étant pas

scolarisés dans un pensionnat hors réserve, ils suivaient donc les cours de l'école publique la plus proche (ARDIA 1899 : 164). Si l'intégration des enfants indiens dans les écoles publiques américaines et canadiennes était envisagée sur le long terme par les gouvernements, il subsistait malgré tout la volonté de ralentir ce processus, afin que ces enfants-là se rendissent avant tout dans les écoles indiennes qui leur étaient destinées. Les institutions indiennes étaient perçues comme une préparation à l'entrée dans un établissement public et non indien.

L'intégration des Indiens dans les écoles publiques des deux pays, fut donc un long processus qui exigea une coopération entière entre les gouvernements et les institutions publiques et religieuses. Aux États-Unis, les deux groupes devaient établir un accord avec chaque établissement ; aucune norme nationale n'existait à cette époque et le contrat signé entre les partenaires devait préciser, entre autre, à quelle hauteur le gouvernement participerait pour envoyer des Indiens dans les écoles publiques et combien d'enfants pourraient s'inscrire. Ce processus, contrairement à ce que l'on pourrait croire, débuta assez tôt en parallèle avec le système d'écoles fédérales et fut bientôt préféré pour diverses raisons que nous allons aborder.

### 1. Pourquoi le choix de l'intégration ? Quelles raisons ?

Aux États-Unis, la situation économique du pays força le Bureau des Affaires Indiennes à prendre cette décision, la Grande Dépression de 1929 ayant eu une influence sur les budgets fédéraux et sur les domaines prioritaires. Par conséquent, entre 1929 et 1939, le nombre d'écoles de jour augmenta, au détriment de la fermeture de certains pensionnats qui étaient beaucoup plus coûteux que ces petites institutions (Beatty 1940 : 190). Faire entrer les Indiens dans les écoles publiques, était moins onéreux pour le gouvernement. En outre, l'état de certains bâtiments, les dégradations et l'usure contribuèrent également à encourager les enfants indiens à être scolarisés dans des écoles publiques. En effet, ce mauvais état exigeait des rénovations, voire des réfections totales, ce qui augmentait les dépenses fédérales pour l'éducation (ARCIA 1929 : 7).

Un autre argument en faveur de cette intégration, toujours lié à l'aspect financier, concerne le fait que certaines familles indiennes avaient en fait les moyens de financer la scolarité de leur(s) enfant(s) dans des écoles publiques, proches de chez eux. Par conséquent, certains estimaient que ces enfants ne devaient pas être

acceptés dans les écoles indiennes gouvernementales. Tel fut le souhait par exemple de l'inspecteur des Affaires Indiennes américain, dans le rapport annuel de 1918 :

*In my declaration of policy of April 17, 1917, which was given in full in the annual report for the fiscal year 1917, I pointed out that in many of our boarding schools Indian children are being educated at Government expense whose parents are amply able to pay for their education and where- the children have public-school facilities at or near their homes, and that such children should not hereafter be enrolled in Government Indian schools supported by gratuity appropriations except on payment of actual per capita cost and transportation. Pursuant to this policy, the' elimination from Indian boarding schools of those children not properly eligible has been carried on during the past year, but has not been fully consummated. (ARCIA 1918 : 32)*

Si l'intégration commença à se développer, il fallut du temps avant qu'elle ne devînt officielle, et les différents obstacles rencontrés freinèrent sa mise en place.

## 2. Des obstacles à l'intégration

Le premier obstacle majeur vint du financement. Comme en France, la source principale des recettes qui financent l'éducation primaire et secondaire aux États-Unis et au Canada est l'impôt. Ce dernier diffère de son voisin dans la mesure où le financement public de l'éducation est assuré directement par le gouvernement provincial ou territorial (CMEC 4). Aux États-Unis, l'argent provient de diverses taxes et impôts collectés tant au niveau local, qu'au niveau de l'état et du gouvernement fédéral. Les trois principales sources de ces recettes sont la taxe foncière (*property tax*), la taxe sur la vente des produits de consommation (*sales tax*) ainsi que l'impôt sur le revenu de l'État et l'impôt fédéral sur le revenu (Cohen-Steiner 42). Ainsi, pour l'année 2009 aux États-Unis, le revenu de l'enseignement public atteignait près de 590,9 milliards de dollars pour l'enseignement primaire et secondaire. 46,7% de cette somme provenaient du financement des états, 43,8% de sources locales et 9,5% du gouvernement fédéral, comme représenté par le diagramme circulaire que nous avons réalisé, ci-dessous :



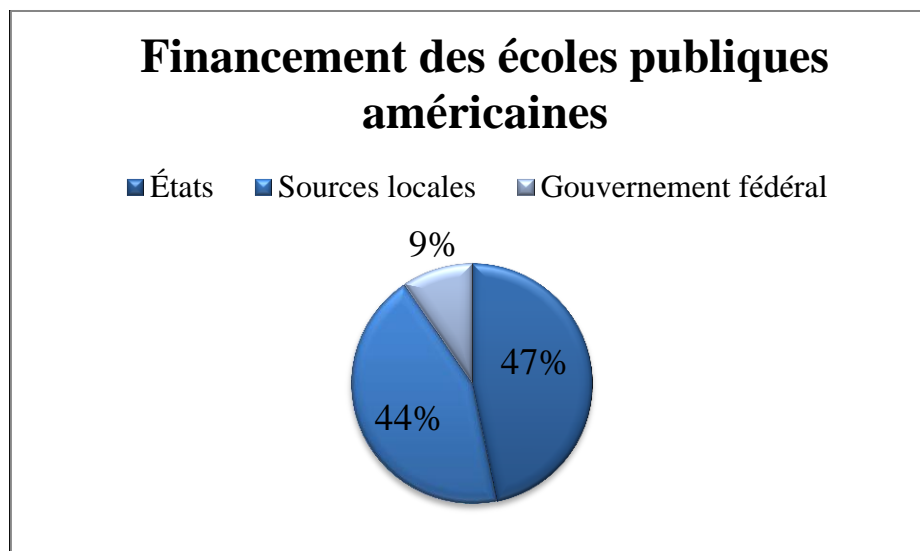


Figure 51 : Diagramme circulaire indiquant le financement des écoles publiques américaines aujourd'hui<sup>6</sup>

Le fait que les écoles publiques américaines et canadiennes soient financées en majorité par les autorités locales ou territoriales explique le délai de l'intégration des enfants indiens dans ce type d'établissement. Les Indiens n'étant pas soumis aux impôts, ils ne participaient pas au revenu de l'éducation et ne pouvaient donc pas utiliser ce service auquel ils n'avaient pas contribué. Si les Indiens voulaient être scolarisés dans une école publique, ils devaient payer les frais eux-mêmes ou alors, et ce fut le cas dans les deux pays, les gouvernements fédéraux devaient payer eux-mêmes ces frais, voire parfois soustraire cette somme des montants alloués aux pensionnats, ce qui évidemment ne convenait pas du tout aux responsables (RG 75, Box 1).

Le deuxième obstacle majeur qui ne semble pas facile à prouver et à étayer est une raison raciale. On pourrait en effet en arriver à la conclusion que si l'intégration des Indiens fut difficile et ne se développa davantage, c'est peut-être à cause d'un problème racial. Nous n'avons trouvé que peu d'informations sur l'intégration, au sens étymologique du terme, à savoir si les enfants indiens se mélangeaient bien aux enfants blancs ou s'ils étaient victimes de ségrégation et de discrimination, au sein des institutions publiques.

Si l'argument racial est difficile à prouver, il existe cependant un autre argument de taille qui explique cette réticence à accepter plus d'Indiens : le problème

---

<sup>6</sup> U.S. Census Bureau, *Public Education Finances: 2009*, G09-ASPEF, U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 2011, xi.

de la présence en cours. En 1896 et 1897 par exemple, il y avait respectivement 413 et 303 élèves indiens inscrits dans des écoles publiques américaines, pour une présence moyenne de 294 et 194. Ce facteur essentiel est à prendre en compte, dans l'analyse de l'intégration des Indiens dans les écoles publiques. En effet, ces institutions réticentes à les accueillir, étaient confrontées à deux problèmes majeurs (identiques à ceux des pensionnats hors réserve) : le financement et la présence. Nous pouvons par conséquent supposer que ces deux facteurs retardèrent et remirent en question l'intégration des Indiens dans le système public. Nous pouvons par ailleurs remarquer, que d'une part, ce problème ne concernait pas seulement les Indiens (le taux d'absentéisme aux États-Unis notamment était aussi élevé pour la population blanche) et d'autre part que, l'assiduité était un problème que l'on pourrait qualifier de chronique, puisque présent également dans des écoles non indiennes. Le tableau ci-dessous, issu du rapport annuel américain de 1904, illustre ce point :

Year.	Number of schools.	Contract number of pupils.	Enrollment.	Average attendance.	Ratio of average attendance to enrollment.
					<i>Per cent.</i>
1891.....	8	91	7	4	57+
1892.....	14	212	190	106	56-
1893.....	16	268	212	123	58+
1894.....	27	259	204	101	50-
1895.....	36	487	319	192	60+
1896.....	45	558	413	294	71+
1897.....	38	384	315	195	62-
1898.....	31	340	314	177	57-
1899.....	86	359	326	167	51+
1900.....	22	175	246	118	48
1901.....	19	121	257	131	51-
1902.....	16	110	189	98	52-
1903.....	12	99	164	81	49+
1904.....	7	61	97	57	59-

Figure 52 : Tableau indiquant la présence moyenne des élèves indiens dans les écoles publiques pour l'année 1904 (ARCIA 1904 : 45)

Enfin, il existait à notre avis un dernier problème lié à l'intégration des enfants dans les écoles publiques : le transport. Même si ces écoles étaient relativement proches de la réserve, ce n'était pas des pensionnats et les enfants devaient venir à l'école, le matin et rentrer chez eux, le soir. Vu les conditions économiques défavorisées des Indiens vivant sur les réserves, on peut facilement en déduire que, sans moyen de transport réel reliant la réserve à l'école publique, les enfants s'y rendaient à pied, limitant ainsi leurs possibilités d'aller dans les écoles publiques. Il semblerait que certains parents préféraient envoyer leurs enfants dans

l'école publique la plus proche pour des raisons de distance, s'assurant ainsi de voir leurs enfants tous les jours (ARDIA 1899 : 222).

Malgré ces difficultés, les écoles publiques américaines et canadiennes ne refusaient pas de manière catégorique les enfants indiens. Certaines, au contraire, envoyaient des lettres à l'agence indienne dont dépendait la tribu afin de préciser, comme le fit l'école St Elizabeth en 1919, pour l'agence de la réserve de Standing Rock dans le Dakota du Nord, qu'il y avait déjà vingt-six enfants indiens dans cette école, et qu'il restait de la place pour trois élèves, deux en première année et un en deuxième (RG 75, Box 320).

L'intégration se développa aux États-Unis dans les années 1920, un peu plus tard au Canada. En 1918, par exemple, on comptait environ 10 828 enfants indiens dans des écoles publiques américaines (ARCIA 1918 : 31). Dix ans plus tard, en 1929, ce chiffre tripla et atteignit 35 000 (ARCIA 1929 : 4). En réalité, un plus grand nombre d'Indiens fut encouragé à suivre les cours dans ces écoles, parce que ces institutions étaient moins chères que les écoles pour Indiens (ARCIA 1918 : 32) et que le *per capita grant* qui, depuis la création du système, s'élevait à 167 dollars par enfant, était passé à 200 dollars dans les années 1920, augmentant considérablement les dépenses du gouvernement. Les statistiques de la réserve de Pipestone, au Minnesota, illustrent ce phénomène. Ainsi, en 1930, il y avait 124 enfants dans la réserve. Sur 116, quatre n'étaient inscrits nulle part, douze allaient au pensionnat de Pipestone et 108 dans une école publique proche (RG 75, Box 1, Pipestone). Ces chiffres sont révélateurs du changement qui commença à s'opérer dans les années 1930, vers une meilleure intégration des enfants indiens, une solution qui plaisait beaucoup plus aux parents.

Le processus d'intégration des deux pays, soulève un problème qu'Harold Cardinal évoque dans son livre *The Unjust Society* (1969). L'intégration pouvait paraître positive vue de l'extérieur, pour la situation des Indiens puisqu'on ne peut imaginer pire que les pensionnats. Cependant, comme il le souligne, ce processus qu'il analyse pour la situation du Canada et qui en fait, peut aussi être appliquée aux États-Unis, était à sens unique pour les Indiens, qui devaient une fois de plus se soumettre aux décisions des gouvernements, alors qu'ils souhaitaient une éducation différente. Il ne fut jamais question de donner aux Indiens la possibilité d'avoir leurs propres écoles, leur propre personnel et leurs propres programmes dans des établissements dans la réserve (Cardinal 56). L'intégration des enfants devait avoir

lieu, dans des écoles situées une fois encore hors des réserves, et était gérée par les gouvernements, ce qui changea peu la situation déjà existante.

L'intégration des Indiens dans les écoles publiques représente un autre aspect de l'assimilation par l'éducation qu'il convient de mentionner, non pas pour avoir des statistiques ou des informations précises, mais parce que ce phénomène joua un rôle prépondérant dans la fermeture et l'abandon des systèmes de pensionnats.

### **III. La fermeture des pensionnats et l'abandon des systèmes**

Dans les années 1940, les pensionnats furent la cible de critiques acerbes et donc par extension, les gouvernements et leur Département des Affaires Indiennes respectifs. La période de l'après-guerre, fut propice aux bilans et ceux concernant les Indiens furent loin d'être positifs. On prit conscience en effet, que l'objectif d'assimilation par l'éducation, mis en place à la fin des années 1870, ne réussit pas à transformer ces Indiens en personnes civilisées, éduquées, intégrées dans les sociétés canadienne et américaine (Milloy 158). Non seulement, on reprocha au gouvernement d'avoir échoué dans cette entreprise, mais on insinua même que l'éducation fut inutile.

La première chose que l'on observe pour les deux pays en question, sont les dates d'abandon différentes : les années 1950, pour les États-Unis et 1980, pour le Canada. Pour un petit nombre, les écoles restèrent ouvertes et furent transformées notamment en établissements scolaires classiques. Par ailleurs, rappelons que les pensionnats des années 1930 et suivantes n'avaient plus grand-chose en commun, avec les premiers établissements d'origine. La période de fermeture officielle des pensionnats au Canada et aux États-Unis débuta après la Seconde Guerre mondiale et de légères différences réapparurent entre les deux pays à ce sujet, que nous traiterons en deux sous-parties distinctes.

Aux États-Unis, le gouvernement avait envisagé de changer l'orientation des politiques indiennes et en particulier, celles concernant l'éducation et les pensionnats dans les années 1930 mais les transformations ne furent possibles qu'après la Seconde Guerre mondiale. Le Canada, au contraire, décida de réviser sa politique indienne uniquement après 1945, et ce, de par la participation importante des populations autochtones, dans les forces armées canadiennes. Peut-être y eut-il une influence des États-Unis puisque c'est en effet, après la participation des Indiens dans le premier conflit mondial, que le gouvernement américain décida de leur

donner la citoyenneté américaine. Dans tous les cas, le gouvernement canadien décida de réviser *l'Indian Act* en 1946, resté inchangé depuis 1867 (Miller 378). Miller analyse cet événement en déclarant que les Canadiens, suite à cette guerre mondiale contre le racisme, prirent finalement conscience de leurs propres erreurs et de la façon dont ils traitaient certaines populations, au sein de leur pays. La Deuxième Guerre mondiale eut certaines conséquences sur la fermeture des pensionnats, notamment lorsque des notions telles que le génocide furent abordées et devinrent évidentes sur la scène internationale, avec également le processus de décolonisation, qui souleva l'idée de la liberté des peuples autochtones.

Puisque les deux pays avaient instauré le même système à la même époque et que les systèmes étaient similaires dans l'ensemble, il est tout à fait logique de supposer que les deux pays mettraient un terme à ces systèmes, à la même époque. Mais ce ne fut pas le cas et il est évidemment important de savoir pourquoi une telle différence existe, pour une étude comparative la plus complète possible. Nous avons réalisé le diagramme ci-dessous, qui présente les statistiques des fermetures des pensionnats par décennie :

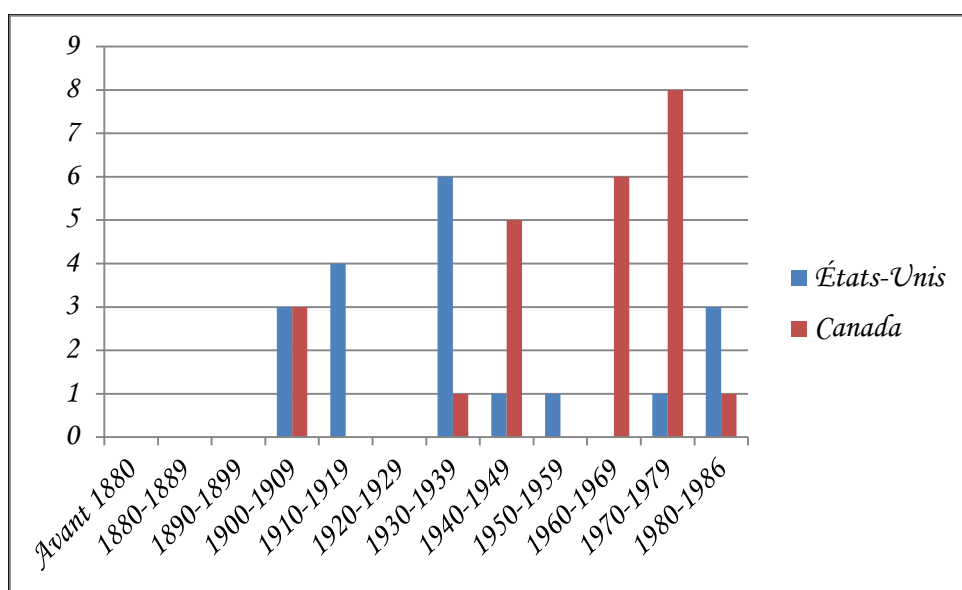


Figure 53 : Diagramme présentant la comparaison des fermetures des pensionnats

## 1. États-Unis

Il faut distinguer deux cas de figure et deux périodes distinctes pour les fermetures. Le premier concerne les institutions qui fermèrent entre 1879 et 1940, pour des raisons diverses, tel que le manque d'argent ou d'élèves, la deuxième concerne la fermeture de tous les établissements, suite à l'arrêt des systèmes après la Deuxième Guerre mondiale.

La fermeture progressive des pensionnats américains entraîna une réorganisation des systèmes, puisqu'il fallait absolument que les élèves soient replacés, de préférence dans un autre pensionnat hors réserve. Mais le plus souvent les enfants étaient envoyés dans des écoles de jour ou dans des pensionnats sur réserve, voire même dans des écoles publiques.

Les établissements appartenant au premier cas de figure fermèrent, mais leurs bâtiments furent utilisés à d'autres fins. Par exemple, le pensionnat de Rapid City en 1929, devint un sanatorium pour personnes atteintes de tuberculose (RG 75, Box 320) ; Carlisle et Coqualeetza en Colombie-Britannique furent transformés en hôpitaux.

Les causes de fermeture d'un pensionnat étaient souvent liées au problème financier, des dettes trop élevées par exemple et un nombre d'élèves inscrits trop faible. Ainsi, le pensionnat de Battleford au Saskatchewan, ferma ses portes en 1914, pour cette même raison et ne put rembourser ses dettes trop élevées. (RG 10, Vol 3922). Par ailleurs, nous avons remarqué que les pensionnats qui fermèrent quelques années ou décennies après leur ouverture, pour manque d'effectifs, étaient situés dans des régions très isolées des États-Unis, tel que Fort Shaw, au Montana.

<i>Pensionnats</i>	<i>Date d'ouverture</i>
<i>Greenville, Californie</i>	<i>1900</i>
<i>Fort Lewis, Colorado</i>	<i>1909</i>
<i>Morris, Minnesota</i>	<i>1909</i>
<i>Fort Shaw, Montana</i>	<i>1910</i>
<i>Grand Junction, Colorado</i>	<i>1911</i>
<i>Wittenberg, Wisconsin</i>	<i>1917</i>
<i>Carlisle, Pennsylvanie</i>	<i>1918</i>
<i>Fort Mojave, Arizona</i>	<i>1930</i>
<i>Fort Bidwell, Californie</i>	<i>1930</i>
<i>Mount Pleasant, Michigan</i>	<i>1933</i>
<i>Rapid City, Dakota du Sud</i>	<i>1933</i>
<i>Genoa, Nebraska</i>	<i>1934</i>
<i>Phoenix, Arizona</i>	<i>1935</i>
<i>Tomah, Wisconsin</i>	<i>1947</i>
<i>Pipestone, Minnesota</i>	<i>1953</i>
<i>Chemawa, Oregon</i>	<i>1970</i>
<i>Chilocco, Oklahoma</i>	<i>1980</i>
<i>Carson, Nevada</i>	<i>1980</i>
<i>Albuquerque, Nouveau-Mexique</i>	<i>1982</i>
<i>Haskell, Kansas</i>	<i>Ouvert</i>
<i>Santa Fe, Nouveau Mexique</i>	<i>Ouvert</i>
<i>Pierre, Dakota du Sud</i>	<i>Ouvert</i>
<i>Flandreau, Dakota du Sud</i>	<i>Ouvert</i>
<i>Chamberlain, Dakota du Sud</i>	<i>Ouvert</i>
<i>Riverside, Californie</i>	<i>Ouvert</i>

Figure 54 : Liste des pensionnats américains selon leur date de fermeture

## 2. Canada

Alors qu'aux États-Unis, le processus de fermeture des pensionnats commença quelques années après la Deuxième Guerre mondiale (1945), au Canada, le gouvernement fut obligé par des pressions de groupes indiens et du public de remettre en question le système mis en place. Si le mot fermeture fut prononcé, aucune action concrète ne fut entreprise pour changer la situation. Nous pouvons cependant noter, en 1957, la suppression du *per capita system*, mis en place depuis 1892, adoptant en son lieu, un système général de budget (Miller 393).

Il semblerait que ce qui poussa réellement le gouvernement canadien à fermer les pensionnats et à tendre vers une intégration des Indiens, dans les écoles provinciales, fut non pas la pression des communautés autochtones, mais la volonté d'en terminer avec les sempiternels conflits qui faisaient rage, entre les différentes dénominations religieuses.

L'influence et le rôle des Églises dans le système de pensionnats canadiens ne doivent pas être négligés. Dans la comparaison des deux systèmes, dans la seconde partie de notre étude, nous avons montré qu'à part la différence dans la gestion et le financement des institutions avec la participation des Églises, les systèmes restaient similaires dans l'ensemble. Les deux pays diffèrent concernant l'abandon des systèmes et une fois de plus, cette différence est liée à l'implication des Églises au Canada, ce qui, rappelons-le, n'était pas le cas aux États-Unis. En effet, lorsqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement américain décida de fermer les pensionnats, il le fit, poussé par les nombreuses associations et les efforts des communautés indiennes. Au Canada, la pression extérieure était similaire mais les groupes religieux eurent également une influence beaucoup plus importante sur le gouvernement, qui freina véritablement le Département des Affaires Indiennes à fermer les pensionnats et à intégrer les enfants dans les écoles provinciales. Les Églises, et plus particulièrement l'Église catholique, ne souhaitaient pas envoyer les enfants dans les écoles publiques, partant du principe que ces écoles ne pouvaient accueillir correctement les Indiens et que les programmes n'étaient pas adaptés (Miller 394). L'Église catholique se positionna toujours en faveur d'une éducation ségréguée.

En réalité, le dernier pensionnat ferma en 1981, au Canada. Pourquoi y eut-il une si longue période entre la décision de l'abandon du système, en 1948 et leur fermeture officielle une trentaine d'années plus tard ? Que se passa-t-il pour qu'elle soit retardée ? Pourquoi le Canada mit-il 33 ans pour rendre cette décision définitive, alors qu'aux États-Unis, il fallut environ une décennie ?

Le Département des Affaires Indiennes semblait en faveur d'une intégration dans les écoles publiques, dans la mesure où la situation présentait un avantage financier considérable et ce, pour deux raisons. La première étant que dans les années 1940, ce qui signifiait, que de plus en plus d'enfants étaient en âge d'aller à l'école, environ 300 supplémentaires chaque année, et qui équivalait à la création de cinq écoles de jour et d'un pensionnat par an. Deuxièmement, l'état des bâtiments des pensionnats était calamiteux, neuf pensionnats furent détruits partiellement par le feu et il aurait été trop onéreux pour le gouvernement de les reconstruire ou bien encore de restaurer ceux déjà en place (Milloy 193).

Cette décision fut difficile à prendre et une fois de plus, le Canada se tourna vers son voisin les États-Unis, pour des conseils avisés, tout comme Nicholas Davin, en 1879. C'est un rapport de Washington, publié en 1939, provenant du Ministère de



l'Intérieur qui aida le Canada à prendre une décision. Ce rapport évoquait le processus de fermeture, le développement des écoles de jour et le transfert des élèves dans les écoles publiques du pays. Seager Hoey, le Commissaire aux Affaires Indiennes Canadiennes était persuadé que le coût de l'intégration « serait en fin de compte très inférieur au coût d'établissement et de gestion d'un système exclusivement fédéral d'écoles sur et hors réserve » (*in Milloy 195*). Le processus se mettait en place. En 1946, après la Seconde Guerre Mondiale, le *Special Joint Committee* fut créé. Il s'agissait d'un rapport étendu des Affaires Indiennes en vue de préparer des amendements pour la Loi sur les Indiens. Après avoir passé en revue quelques « 400 dossiers et affaires de tribus indiennes, organisations, d'autres groups et individus » (*in Milloy 189*), un rapport fut publié en 1948, avec une liste de douze recommandations, parmi lesquelles une intégration des enfants indiens, dans les écoles provinciales.

Le *Special Joint Committee* constitué en 1946, semblait montrer que les choses allaient dans ce sens, c'est-à-dire transférer le pouvoir de l'éducation des Indiens, aux provinces. Afin de préparer ce transfert, un amendement à la Loi sur les Indiens fut proposé. Il s'agissait de « permettre au Département ou aux parents d'enfants indiens de profiter des équipements fournis par les Provinces, les directions d'écoles et autres institutions d'enfants blancs » et précisait que « le gouvernement fédéral participer[ait] au financement des écoles publiques et privées dans lesquelles ces enfants indiens seraient accueillis » (*in Milloy 189*). Si cet amendement semblait changer les choses pour les Indiens puisque le Département des Affaires Indiennes restait attaché à la politique d'assimilation et de la préparation à la citoyenneté. De plus, et comme pour illustrer cette décision de maintenir le statu quo en matière de politique indienne, le Département des Affaires Indiennes fut transféré en 1950, au Ministère de l'Immigration et de la Citoyenneté (Milloy 195). L'assimilation serait atteinte en privilégiant l'éducation des enfants indiens, au milieu de la population blanche :

*The best hope of giving the Indians an equal chance with other Canadian citizens to improve their lot and to become fully self-respecting, is to educate their children in the same schools with other Canadian children. [...] It would provide an opportunity of associating with white children during the formative years, would quicken and give meaning to the acculturative process through which they are passing. (in Milloy 196)*

Quelques années plus tard, en 1951, la Loi sur les Indiens fut enfin révisé mais, en matière d'éducation rien ne changea, les pensionnats, leur programme et l'objectif d'assimilation restèrent presque intacts alors que le gouvernement en demandant l'avis des Indiens, avait semblé vouloir respecter ces volontés. Le *Special*

*Joint Committee* avait demandé que les écoles préparent à la citoyenneté canadienne. Mais comme à l'habitude, les Indiens se rendirent compte qu'ils n'étaient pas la priorité du gouvernement et aucun amendement concernant l'éducation ne fut ajouté (Miller 390). Pourtant, on commença à se diriger lentement vers une fermeture des pensionnats, en faveur de la création d'un plus grand nombre d'écoles de jour et vers une intégration dans les écoles provinciales.

Les premiers pensionnats hors réserve au Canada, commencèrent donc à fermer dans les années 1940, mais la majorité ferma ses portes dans les années 1960 et 1970 après la publication du Rapport Hawthorne qui en 1967, rappela ce pour quoi le gouvernement canadien s'était engagé :

*As we have emphasized, the general aim of the federal government's present policy is based on the necessity of integrating Indians into Canadian sty. Education is considered the principal means for achieving this aim. The secondary aims are to provide Indians with a degree of economic and social welfare equivalent to that of non-Indians and to provide them with the knowledge which they will need to live adequately within their own environment. (Hawthorne 32)*

Le Canada abandonna définitivement ce système de pensionnats en 1981. Ci-dessous, le tableau que nous avons réalisé, indiquant leurs dates de fermetures :

<i>Pensionnats</i>	<i>Date d'ouverture</i>
<i>Rupert's Land, Manitoba</i>	<i>1906</i>
<i>Saint Boniface, Manitoba</i>	<i>1909</i>
<i>Regina, Saskatchewan</i>	<i>1910</i>
<i>Saint Joseph, Alberta</i>	<i>1939</i>
<i>Coqualeetza, Colombie-Britannique</i>	<i>1940</i>
<i>Battleford, Saskatchewan</i>	<i>1943</i>
<i>Red Deer, Alberta</i>	<i>1944</i>
<i>Mount Elgin, Ontario</i>	<i>1948</i>
<i>Elkhorn, Manitoba</i>	<i>1949</i>
<i>Calgary, Alberta</i>	<i>1960</i>
<i>Edmonton, Alberta</i>	<i>1960</i>
<i>Metlakatla, Colombie-Britannique</i>	<i>1962</i>
<i>Wîkwemikong, Ontario</i>	<i>1963</i>
<i>Qu'Appelle, Saskatchewan</i>	<i>1969</i>
<i>Alert Bay, Colombie-Britannique</i>	<i>1969</i>
<i>Kootenay, Colombie-Britannique</i>	<i>1970</i>
<i>Mohawk, Ontario</i>	<i>1971</i>
<i>Shingwauk, Ontario</i>	<i>1971</i>
<i>Brandon, Manitoba</i>	<i>1972</i>
<i>Clayoquot, Colombie-Britannique</i>	<i>1973</i>
<i>Kuper Island, Colombie-Britannique</i>	<i>1975</i>
<i>Kamloops, Colombie-Britannique</i>	<i>1978</i>
<i>Lytton, Colombie-Britannique</i>	<i>1978</i>
<i>Williams Lake, Colombie-Britannique</i>	<i>1981</i>

Figure 55 : Liste des pensionnats canadiens selon leur date de fermeture



## Chapitre 5 : Les bilans de l'assimilation par l'éducation

Comme cette étude se veut comparative, nous tenterons de faire le bilan de l'assimilation par l'éducation au Canada et aux États-Unis. Les systèmes de pensionnats, comme l'ont démontré les parties deux et trois de cette thèse, furent dans l'ensemble similaires et c'est pourquoi il n'est donc pas surprenant de constater au début de ce chapitre, que le bilan de l'assimilation fut dans l'ensemble, identique pour les Indiens des États-Unis et ceux du Canada. Ceci explique la raison pour laquelle nous avons traité ce chapitre, de manière thématique. Toutefois, le bilan que nous présentons ici est partiel, qui ne propose dans un premier temps qu'un seul aspect ; nous aborderons le second, dans la quatrième partie.

À la fermeture des écoles, le temps fut à l'heure des constatations, ou du moins d'un bilan définitif sur les résultats de l'assimilation par l'éducation. La fin du système ne révéla aucune surprise et tendit à confirmer ce que nombreux pensaient déjà : l'assimilation par l'éducation fut un échec.

Si elle échoua, il convient de préciser que cet échec ne doit pas être uniquement attribué aux pensionnats hors réserve. En effet, rappelons que ces derniers éduquaient environ un tiers des enfants indiens des deux pays et non la totalité, comme on pourrait le penser. Ainsi, il est impossible d'affirmer avec certitude, que cet échec est dû uniquement aux pensionnats hors réserve. Nous pouvons néanmoins clarifier ces propos, en précisant que, si les pensionnats hors réserve ne furent pas les seuls responsables de cet échec de l'assimilation par l'éducation, ils furent un des facteurs majeurs qui contribuèrent au traumatisme ressenti et vécu par les populations indiennes. Par ailleurs, le raisonnement inverse est aussi valable, dans le sens où il n'existe aucune preuve concrète que les enfants des pensionnats aient mieux réussi que ceux éduqués dans les écoles de jour ou pensionnats sur réserve (Miller 166).

L'analyse des systèmes et leurs conséquences sont très souvent étudiées et mènent souvent aux mêmes conclusions : non seulement, l'assimilation des Indiens à travers ces systèmes de pensionnats hors réserve échoua, mais les conséquences furent également néfastes pour les populations amérindiennes du Canada et des États-Unis. Par conséquent, nous avons divisé ce chapitre en deux sous-parties, l'une

qui établit les bilans négatifs de ces pensionnats et l'autre qui explique et analyse les effets négatifs sur les populations indiennes des deux pays.

## **I. Bilans**

Nous avons volontairement mis le terme « bilan » au pluriel, puisqu'il nous semble que le bilan général des systèmes peut en fait être divisé en plusieurs catégories, qui permettent d'avoir une vue globale et spécifique de la manière dont les pensionnats eurent un impact, sur les populations amérindiennes. La question fondamentale qui se pose est la suivante : comment ce traumatisme, évoqué et ressenti par une grande partie de la population amérindienne des deux pays, se traduit-il ? Quels en sont les facteurs ? Il n'y a bien sûr pas de réponse unique à cette question et encore moins de réponse simple. Il semblerait qu'il s'agisse d'une combinaison de plusieurs facteurs, avec leur différent degré d'importance. Toutefois, nous allons tenter d'expliquer pourquoi cette éducation fut traumatisante, en donnant des éléments de réponse, qui pour certains ne sont jamais mentionnés de manière explicite, dans les ouvrages sur le sujet.

### 1. Assimilation forcée

L'objectif même de ces pensionnats, que fut l'assimilation, contribua à l'échec de la politique. Enlever des enfants indiens à leurs parents, à des âges très jeunes et les faire vivre loin de leur famille et tribu dans des pensionnats, où l'assimilation et l'éducation étaient forcées, engendra immédiatement un choc, un malaise, ce qui n'est pas sans rappeler l'analyse Dozier sur la différence entre assimilation permissive et assimilation forcée. S'ajoutaient à cela, l'isolation géographique des écoles et la façon dont les Indiens étaient ségrégués et discriminés dans ces pensionnats apparaissant comme des prisons où les enfants indiens étaient endoctrinés dans le but d'être assimilés, puisqu'ils n'étaient pas mélangés à la population blanche, dans des écoles publiques par exemple.

L'assimilation ne fut pas la seule cause du traumatisme mais joua un rôle essentiel du fait qu'elle fût forcée. Toutes les tentatives de conversion, de civilisation n'échouèrent pas, sans raison. Elles sont liées au fait que les Indiens ne voulaient pas être ce que les gouvernements leur demandaient d'être. Ils ne

souhaitaient pas abandonner ni leur culture ni être transformés en Blancs. Ainsi, de par ses objectifs en nette opposition avec ce que les Indiens souhaitaient, l'idée des pensionnats, avant même leur mise en place, ne plaisait pas aux Indiens. La distance entre les institutions et les réserves, caractéristique du système, contribua également au traumatisme. La situation était quelque peu différente, pour les écoles de jour et les pensionnats sur réserve qui n'apparaissaient pas aussi néfastes, de par leur situation géographique.

Les points mentionnés plus haut, sont ceux mis en avant dans les ouvrages sur les pensionnats, pour expliquer le traumatisme, mais rares sont ceux, qui expliquent clairement, quelles pourraient en être les autres raisons.

## 2. Manque de fonds

Moins importante que la première cause évoquée, mais qui contribua en grande partie à ce bilan négatif, se trouve le problème financier ; les fonds donnés par les gouvernements ne furent jamais suffisants, pour mener à bien les projets d'éducation. Par exemple, les subventions des gouvernements ne parvenaient pas à couvrir l'achat de machines pour le travail manuel ou encore à fournir une nourriture décente à des enfants en pleine croissance. Ce problème apparut dès la création des systèmes et bien que les deux gouvernements eussent augmenté leurs subventions d'année en année, les fonds manquaient encore. Il devint vite un fléau, connu de tous, une plaie dont beaucoup se plaignaient, dans le milieu. Voici ce que le commissaire aux Affaires Indiennes américain déclara en 1881, dans son rapport annuel : « Chaque année, il devient plus évident que l'obstacle à l'éducation n'est pas leur incapacité à être éduqués ou dans l'hostilité des parents mais plutôt dans les faibles attributions financières » (ARCIA 1881: 37). Malgré l'importance de l'aspect financier, d'autres effets négatifs vinrent se greffer à celui-ci.

Il nous semble que le manque de fonds fut le fléau qui domina cette période et explique, en partie, l'échec de l'assimilation. En effet, un système de pensionnats, d'éducation mieux financé, ou du moins financé à hauteur des objectifs des deux gouvernements, aurait sans doute permis une meilleure gestion des écoles et une meilleure adéquation entre l'objectif d'assimilation et les moyens pour y parvenir.

### 3. Maltraitances

L'histoire des pensionnats ne serait pas complète si le thème des maltraitances n'était pas abordé. Nous ne nous attarderons pas en détail sur ce sujet ici, en raison d'un nombre réduit de sources primaires d'une part, et d'autre part, par souci de respecter notre analyse qui se veut objective et qui tend à se concentrer sur les aspects positifs de ces pensionnats. Toutefois, il nous faut les mentionner car ils reflètent la réalité des systèmes. Comme nous l'avons déjà abordé dans la deuxième partie de cette thèse, parmi les mauvais traitements infligés se trouvaient les maltraitances physiques (punitions corporelles...) et morales. Mais il existe aussi un autre type de maltraitance, très délicat à aborder : les abus sexuels. Dans les années 1990, au Canada, des témoignages de tels abus commencèrent à apparaître et de manière assez surprenante, dans le pays où les pensionnats étaient co-administrés par le gouvernement et les Églises. À de nombreuses reprises, lorsqu'un élève s'y trouvait confronté, il n'en parlait à personne car il avait honte de ce qui lui était arrivé. Il pensait assez souvent être le seul à qui cela était arrivé alors qu'en fait, d'autres de ses camarades avaient subi ce même traitement (Grant 228). Aux États-Unis, quelques cas font surface de nos jours mais moins qu'au Canada.

Enfin, il existait une deuxième forme de maltraitance, d'abus, et c'est celle-ci qui toucha le plus grand nombre d'enfants et qui semblerait être la raison de cette image négative qui perdure : les abus moraux qui regroupent un certain nombre d'éléments tels que l'assimilation forcée, la séparation des familles, l'interdiction de parler les langues indiennes, l'impression d'être bête, de ne pas être à la hauteur...

Ces systèmes de pensionnats contribuèrent à renforcer une situation désastreuse, un traumatisme, un sentiment de malaise, et de méfiance envers les gouvernements, qui favorisaient les difficultés des Indiens à se faire une place au sein des sociétés dominantes.

### 4. Génocide culturel

Un autre facteur de traumatisme qui vient étayer le bilan négatif des systèmes depuis quelques années est la notion de génocide culturel ou ethnocide. Ce terme fut associé aux pensionnats hors réserve, dans les années 1990, et reste lié au bilan de l'assimilation par l'éducation. Les systèmes furent certes difficiles à supporter, mais il semblerait que le traumatisme qui caractérise ce que les anciens élèves ressentirent

face à ces pensionnats, cette éducation et cette assimilation forcées, fut renforcé par la notion de génocide telle qu'elle fut définie en 1947 par les Nations Unies. Il convient ici de définir et de développer cette notion car elle est aujourd'hui souvent mal comprise. Ward Churchill, auteur de *Kill the Indian, Save the Man : The Genocidal impact of American Indian Boarding Schools* (2004) consacre une partie de son livre à cette définition de génocide, et surtout comment et en quoi elle s'applique aux systèmes de pensionnats hors réserve. Il explique que de nos jours le terme « génocide » est souvent synonyme de massacre, de carnage (Churchill 1). Depuis 1948, le terme fut d'ailleurs défini par les Nations Unies qui souhaitaient rédiger une loi internationale qui définirait, empêcherait et punirait le crime du génocide. Le terme « génocide » étant vaste, le texte de loi est détaillé et découpé en dix-neuf articles. Le deuxième article définit le génocide de la manière suivante :

*Art. 2. In the present Convention<sup>1</sup>, genocide means any of the following acts committed with intent to destroy, in whole or in part, a national, ethnical, racial or religious group, as such:*

- (a) Killing members of the group;*
- (b) Causing serious bodily or mental harm to members of the group;*
- (c) Deliberately inflicting on the group conditions of life calculated to bring about its physical destruction in whole or in part;*
- (d) Imposing measures intended to prevent births within the group;*
- (e) Forcibly transferring children of the group to another group. (UN Resolution 260 – 1948)*

Aujourd'hui, avec ces nouvelles notions définies après les faits, certains vont encore plus loin et évoquent même cette éducation, comme un « lavage de cerveau » mis en place par le gouvernement. Cette image que l'on se fait des pensionnats, bien que peu louable, n'est pas non plus toujours fidèle. L'enseignement, les cours, les programmes étaient sinon semblables, quasi-similaires à ceux prodigués dans les écoles publiques de l'époque. Puisque les systèmes n'existent plus aujourd'hui, ces expressions doivent être utilisées et analysées avec un certain recul afin de ne pas tomber dans une vision extrême des systèmes.

Voyons à présent les effets de l'assimilation par l'éducation sur les populations indiennes des deux pays.

---

<sup>1</sup> Il convient de noter que cette convention fut acceptée par le Parlement canadien en mars 1952 (Fisher 93).



## II. Effets négatifs

Ce que nous sous-entendons par effets, représente en fait tous les problèmes, les difficultés, les maux qui, soit sont apparus avec les pensionnats hors réserves, soit qui existaient déjà, mais que les systèmes développèrent et amplifièrent.

### 1. Dépendance

L'assimilation par l'éducation eut pour objectif d'inculquer une certaine indépendance aux enfants, pour qu'ils puissent trouver un emploi, afin de gagner leur vie et être assimilés aux sociétés américaine et canadienne, dans le but ultime d'alléger la participation financière des deux gouvernements. Néanmoins, si l'indépendance était l'objectif que les pensionnats souhaitaient atteindre, le cadre contrôlé, rigoureux, quasi-militaire laissait peu d'autonomie aux enfants qui dépendaient beaucoup de cette organisation. Être indépendant est une chose qui s'apprend, alors qu'au sein des pensionnats, les enfants n'avaient pas à réfléchir de manière autonome, puisque tout était prévu et contrôlé pour eux. Leur vie était réglée à la minute, comme en témoignent les différents emplois du temps et les restrictions en matière de récréation. Il en allait de même pour les cours suivis, il suffisait de répéter et d'assimiler les informations données par l'enseignant, sans avoir à réfléchir. Ainsi, de retour dans la réserve, les enfants se retrouvaient totalement dépourvus, livrés à leur sort, sans aide et sans cadre. Ils passaient alors, d'un univers où tout était décidé pour eux avec des horaires fixes, des programmes et des activités, à une vie où horaires et structure n'existaient pas. Il fallait passer d'un environnement où on leur imposait des limites à un monde de liberté, qui bien souvent, les effrayait encore plus. Ce problème de suivi et d'assistance que nous avons abordé plus haut, devint une évidence pour certains qui soulignaient entre autre, la nécessité d'aider les anciens étudiants, une fois de retour dans la réserve :

*The difficulty in assimilating ex-pupils on the reserves is still the essence of the problem. The policy of granting assistance to graduates to encourage farming has been maintained. During the year, forty-three males and twenty-three female ex-pupils have been granted assistance, the expenditure being \$ 6,942. It is felt that the assistance granted has been an incentive to many of the ex-pupils to do their best, and, although in some cases the results have not been all that could be desired, it must be considered that these graduates have many difficulties to contend with owing to the environment of the reserve life and the prejudices of the older Indians. (ARDIA 1915)*

L'autre dépendance concerne les drogues douces ou dures et notamment, l'alcool.

## 2. Alcoolisme

Sans vouloir tomber dans le stéréotype ou le cliché, les Indiens au Canada et aux États-Unis, sont connus pour avoir eu et avoir encore des problèmes d'alcoolisme. Cette eau de feu, telle qu'ils la nommaient, figurait dans les réserves et touchait un certain nombre, qui était intoxiqué. Si les gouvernements tentèrent de résoudre ce problème, par différentes mesures (prière faite aux vendeurs d'alcool proches des réserves de ne pas vendre de substances alcoolisées aux Indiens, campagnes de prévention, amendes...), il touchait tous les âges de la population indienne et même les pensionnats hors-réserve. Il existe des témoignages et des rapports annuels envoyés aux gouvernements qui mentionnent ce genre de problème, au sein des établissements. Pourtant, on aurait pu croire que les enfants vivant dans les pensionnats, dans un environnement propice à la tempérance, ne subiraient pas la mauvaise influence de la réserve ou de la famille et ne seraient pas tentés de boire.

Nombre de rapports annuels d'inspecteurs, mettent en avant que ce problème n'est pas ce que l'on pourrait appeler, un problème indien mais plutôt, un problème non indien. En effet, si les Indiens avaient des problèmes d'alcoolisme, c'était véritablement parce que la population blanche entourant les réserves, leur en vendait. Ceci expliquerait donc pourquoi ce problème se retrouva aussi dans les pensionnats, puisque ces institutions étaient situées dans des endroits où la population blanche était majoritaire et où les Indiens de tout âge pouvaient s'en procurer.

Pourtant, nous nous sommes interrogée sur l'origine de l'argent qui leur servait à se procurer cet alcool. Rappelons que les élèves n'avaient pas de moyens financiers ou/et que leurs économies étaient contrôlées<sup>2</sup>. Pourtant, il apparaît que certains élèves se débrouillaient toujours pour trouver de l'alcool et tout comme leurs parents, en consommaient afin d'oublier leur situation et de survivre à l'intérieur des pensionnats. Carlisle en Pennsylvanie, par exemple, envoya une lettre à la mère de l'élève, Daniel, qui « fut trouvé en état d'ébriété ». La sanction fut irréversible: « nous ne pouvons plus le recevoir à Carlisle » (RG 75, Box 1149).

---

<sup>2</sup> Ce qui expliquerait aussi pourquoi l'argent gagné par les élèves était sous la supervision du principal du pensionnat dans le cas où cet argent durement gagné allait être dépensé, entre autre, pour acheter de l'alcool.

De plus, certains parents eurent aussi recours à l'alcool face à leur situation familiale et notamment lorsqu'il ne restait plus aucun enfant à la maison. C'est ce qu'explique Linda, élève à Kamloops en Colombie-Britannique :

*When we started coming home at Christmas time... it was one big party. Even us kids got involved with the drinking. We sat there and got as drunk as everybody else did... When I think about it, we really... blamed Mum a lot for what happened. And I think that's probably another reason why she started drinking was she thought we didn't need her anymore. (in Haig-Brown 123)*

Dans les réserves indiennes canadienne et américaine par exemple, les sanctions encourues par un Indien en état d'ébriété, allaient d'une simple amende à un séjour en prison précédé d'un procès. Ce problème, devenant de plus en plus inquiétant, poussa le Commissaire des Affaires Indiennes américain, en 1914, à envoyer une circulaire à tous les employés du *Indian Service*, déclarant :

*The greatest menace to the American Indian is whiskey: It does more to destroy his constitution and invite the ravages of disease than anything else: it does more to demoralize him as a man and frequently as a woman: it does more to make him an easy prey to the unscrupulous than everything else combined. (RG 75, Box 1158)*

En plus de demander aux employés d'être vigilants et de protéger au mieux les Indiens de ce fléau, il fut aussi décidé qu'à la date du 6 avril 1914, cette même circulaire fût lue dans toutes les écoles indiennes confondues.

Les autres effets négatifs qu'eurent ces systèmes sur les populations indiennes, appartiennent au domaine culturel.

### 3. Perte des langues et des traditions

L'une des conséquences culturelles majeures fut la perte des langues maternelles et des traditions. On aurait pu croire que les enfants seraient devenus bilingues en langue indienne et en anglais, mais le fait de ne pas vivre dans un environnement indien, fit perdre aux enfants le lien qu'ils avaient avec leur propre langue et leur culture, ce qui contribua à l'oubli des langues maternelles. Cette perte était l'un des moyens pour parvenir à l'assimilation et comme nous l'avons vu, les pensionnats hors réserve, dans leurs règles et leurs programmes souhaitaient faire oublier la langue indienne, puisque c'était au travers de la langue, qu'était véhiculée la culture. Celia Haig-Brown évoque ce problème dans son livre *Resistance and Renewal : Surviving the Indian Residential school* (1988) et explique que plus le temps passé dans les pensionnats était long, et plus les connaissances linguistiques des enfants diminuaient. Par ailleurs, elle précise que les premières générations

d'Indiens scolarisés dans les pensionnats, réussirent à maintenir partiellement la connaissance de leur langue mais que les deuxièmes et troisièmes générations et surtout les Indiens qui furent scolarisés très jeunes, oublièrent leur langue et durent la réapprendre. Enfin, ceux qui rentraient dans la réserve l'été, minimisait cette perte (Haig-Brown 117, 120). Il existe d'ailleurs, un certain nombre de témoignages illustrant cet oubli, voire cette perte linguistique. Ci-dessous, un exemple de Linda, élève au pensionnat de Kamloops, en Colombie-Britannique, qui se souvient avoir été dans l'incapacité de parler sa langue maternelle :

*I spoke Indian when I went to school. I could speak some English because my sisters went to school. So you learnt. They told you when they came back... "You can't speak Indian; you got to speak English. If you speak Indian, you get whipped." It took them a long time to get it out of me. And to this day... I speak some words... But I don't speak it fluently. I used to be able to speak it fluently before I went to school. (in Haig-Brown 121)*

Par ailleurs, nous avons découvert dans l'ouvrage de Myriam Vuckovic intitulé *Voices from Haskell : Indian Students Between Two Worlds, 1884-1928* (2008), que les élèves de l'institut Haskell au Kansas, avaient créé ce qui s'appelait un *slanguage*, à savoir un langage spécifique au pensionnat de Haskell (Vuckovic 85). Il est évident que ce *slanguage*, ce dialecte fut un des moyens développé par les élèves, pour tenter de mieux supporter leur vie dans l'établissement, mais nous pouvons également supposer que, si ce genre de phénomène était courant dans les autres pensionnats, il se peut que cela ait constitué une difficulté supplémentaire pour garder le lien avec la langue maternelle. En effet, ce dialecte fut utilisé pour la langue anglaise, le nombre de langues indiennes dans un établissement comme Haskell, rendant le processus impossible à réaliser.

Mais pour certains, les méthodes utilisées dans l'établissement pour punir les enfants qui parlaient en langue indienne, eurent des répercussions même une fois grands. Les punitions, les humiliations, les pressions furent telles, qu'elles laissèrent une trace, l'utilisation des langues indiennes encore considérée de retour dans la réserve comme interdites. Cette ancienne élève de Haskell au Kansas, par exemple, se souvient de sa grand-mère, également ancienne élève de ce pensionnat, qui continuait de craindre de parler la langue indienne, des années après la fin de sa scolarisation :

*When we were kids and used to say Indian words around the house my grandmother would say things like, "Shh, you're not supposed to talk like that." And that when she was in her fifties and sixties, you know, but I think she still had that fear that she would be punished, or we would be punished if we were talking that way. (in Vuckovic 274)*

Bien sûr, nous ne pouvons en conclure trop rapidement que les enfants perdirent ou oublièrent leur langue maternelle, à jamais. Cependant, tout comme il leur fallut du temps pour apprendre l'anglais, il leur fallut également du temps pour réapprendre leur langue tout comme en témoigne Charlie, élève lui aussi à Kamloops, en Colombie-Britannique :

*Most of my Shuswap was learned from birth to the time I come to school... And I left the language until ten years ago. That's roughly a period of thirty years when I didn't have the language spoken. I spoke intermittently with some elders but when I returned to the language I had no difficulty at all. I'm fluent. I was fluent when I was eight and I teach the language now. (in Haig-Brown 121)*

La conséquence de cette perte de la langue, fut les difficultés des enfants à communiquer avec les autres membres de leur communauté. Parler la langue de la tribu étant essentiel dans la réadaptation et le réapprentissage de la culture, permettant ainsi de retrouver une place propre, au sein de la communauté.

#### 4. Choc culturel

Les systèmes contribuèrent avant tout à créer un choc culturel, pour une grande majorité des enfants scolarisés dans un pensionnat hors réserve. En effet, ils furent confrontés à ce que l'on pourrait appeler un nouveau monde, une fois de retour dans la réserve, monde qui était de toute évidence complètement différent de celui des pensionnats. Réapprendre à vivre dans un environnement qui pourtant était le leur, essayer de trouver sa place au sein de la tribu et tenter d'en faire partie et de vivre au sein de la communauté, furent extrêmement difficiles. Ainsi, la vie dans les pensionnats était une vie dépourvue de toutes traditions, toutes traces indiennes et les enfants durent réapprendre à vivre, à se comporter, à parler comme les autres membres de la tribu, afin de ne pas être exclus. Non seulement, il fallait faire face à cette réadaptation, mais il fallait aussi et surtout se faire accepter par les anciens de la tribu qui ne comprenaient pas la transformation qui s'était opérée chez les enfants. Le regard des autres fut un des éléments à affronter. Et pour beaucoup, trouver une place dans leur tribu maternelle revenait à oublier ce qui avait été appris au pensionnat et reprendre cette vie d'Indien, jusqu'ici refoulée. Cette situation explique pourquoi « on a forcé de nombreux élèves dans ce no-man's land culturel, où ils se trouvèrent partagés entre deux mondes, et souffrirent profondément de ce schisme » (Boyer 13). Les anciens élèves revenaient vivre dans la tribu mais ne savaient pas vraiment dans les premiers temps, à quelle culture ils appartenaient. Ils ne pouvaient

pas être acceptés entièrement par la société blanche, parce qu'ils n'étaient pas totalement blancs et ils ne pouvaient pas ou avaient des difficultés à être acceptés dans leur tribu, parce qu'ils n'étaient plus complètement Indiens et parce qu'ils avaient oublié la langue et les traditions de la tribu. Ce choc culturel, eut également des répercussions sur les relations sociales des anciens élèves avec le reste de la tribu, mais aussi sur les relations entre les parents et leurs enfants.

### 5. Relations parents-enfants

Non seulement, les enfants et leurs parents furent séparés durant de longs mois, voire des années pour certains d'entre eux, mais cette séparation physique, provoquée par la vie au pensionnat fut remplacée par une séparation culturelle, bien plus difficile à gérer. Parfois, les enfants et leurs parents entraient en conflit sur des éléments qui pouvaient paraître futiles tel que le mobilier. Un certain nombre d'enfants reprochèrent à leurs parents dans les premières années du système, de ne pas avoir de lit ou de table, confort auquel, même rudimentaire à l'école, ils avaient été habitués.

Les systèmes d'éducation, de manière volontaire, exclurent les parents de l'éducation de leurs enfants, limitant ainsi leur influence. Certains essayèrent de s'opposer et subir des sanctions ou alors ce furent leurs enfants qui les subirent. Les parents devinrent complètement inutiles dans l'éducation et cela affecta leur rôle, avec tout ce qui était transmis de parent à enfant pour qu'à son tour, il devienne parent (Grant 210). Non seulement, ils ne jouèrent plus leur rôle mais les enfants reproduisirent le même schéma et furent eux aussi incapables d'assurer leur fonction de parents pour leurs propres enfants, ainsi que le commenta Alice, élève à Kamloops : « Les pensionnats enlevèrent la responsabilité des parents parce que les parents ne voyaient pas leurs enfants toute l'année » (*in* Haig-Brown 122). Les jeunes ne furent pas les seuls touchés par ces systèmes, mais bon nombre de familles et de générations entières. Ce problème s'explique par le fait que les enfants apprennent à devenir parents en suivant le modèle de leurs propres parents et par la façon dont ils sont éduqués.

La scolarisation dans les pensionnats ou encore l'assimilation par l'éducation, ne furent pas les seuls responsables de la piètre condition sociale et économique des Indiens aujourd'hui, cependant ce fut sans nul doute la scolarisation forcée qui entraîna une séparation communautaire, parmi les populations indiennes:

*Residential schools, television, poverty, intrusive government, social welfare programs, and urbanization all have contributed to the increased breakdown of Aboriginal families, cultures and languages. Perhaps compulsory school education has created the greatest alienation of Aboriginal peoples because of its Eurocentric biases and prejudices in the curriculum. (Battiste et Semaganis 108)<sup>3</sup>*

Ces chocs culturels engendrèrent par la suite un grand nombre de problèmes qui touchèrent certains anciens élèves dans la réserve, problèmes qui persistent encore parfois aujourd'hui et qui sont connus pour être des fléaux dans la vie des Indiens. Parmi les plus importants, des problèmes liés au domaine professionnel tels que le chômage et la pauvreté, mais aussi des dépressions qui entraînent des problèmes alcoolisme, drogue et suicide.

Ces nombreuses conséquences, auxquelles nous pouvons ajouter également les décès de nombreux enfants dans les pensionnats (même si les statistiques sont très difficiles à établir ou à trouver), le retour dans la réserve où les anciens élèves étaient confrontés à un choc culturel, au chômage, à une réadaptation nécessaire, parfois à une exclusion de la communauté, à l'alcoolisme ou encore à la drogue, sont caractéristiques des systèmes des deux pays. Tous ces problèmes liés à la politique d'assimilation sont abordés dans chacun des ouvrages évoquant l'éducation, l'assimilation ou les pensionnats hors réserve et contribuent à mettre en évidence les échecs de l'assimilation par l'éducation.

---

<sup>3</sup> Cet extrait fait partie d'un article intitulé *Citizenship : Issues in Education*, qui fut publié en 2002 dans l'ouvrage intitulé *Citizenship in Transformation in Canada*, de Yvonne Hébert.

## Conclusion

**L**a suite de la comparaison continue de montrer qu'il existe peu de différences fondamentales entre le système canadien et américain, surtout concernant l'expérience des enfants. L'assimilation par l'éducation comportait des éléments supplémentaires avec par exemple, une fin d'année similaire à celle des écoles pour les Blancs puisque certains recevaient un diplôme du pensionnat, accompagné d'une cérémonie. Par ailleurs, les éducateurs faisaient tout ce qui était en leur pouvoir, soutenus par les règles définies par les gouvernements, pour garder les élèves dans l'institution le plus longtemps possible, afin d'empêcher leur retour dans la réserve où ils auraient risqué de perdre le bénéfice d'une année d'éducation.

Après la Seconde Guerre mondiale, les deux pays mirent fin aux systèmes et intégrèrent les Indiens aux écoles publiques. L'après système a surtout mis en évidence les difficultés rencontrées par les anciens élèves, retournés dans la réserve, avec notamment des problèmes d'adaptation, de choc culturel, de perte des langues et de chômage. Cependant, comme annoncé dans l'introduction générale et tout au long de cette thèse, nous souhaitons apporter une analyse différente, non pas parce qu'une telle étude exige un angle d'approche différent, mais bien parce qu'elle reflète la réalité. Cette thèse se veut originale parce qu'elle montre que les conséquences des systèmes ne furent pas uniquement négatives, mais bien qu'il y eût des points positifs qui ressortirent de cet échec. Ces côtés positifs que nous aborderons plus en détail dans la quatrième partie de cette étude, sont le fruit d'une réflexion contemporaine non pas aux systèmes, mais moderne car étudiée, avec le recul de notre époque. Les années qui se sont écoulées, depuis la fin de ces systèmes et la fermeture définitive de ces pensionnats, virent des changements s'opérer, des évolutions, qui prouvent que ces systèmes eurent des conséquences patentes.





**Partie 4 -**  
**Le bilan de l'assimilation**  
**par l'éducation : l'essor**  
**du pan-indianisme**



## Introduction

**N**otre thèse aurait pu s'arrêter à l'abandon définitif des systèmes de pensionnats hors réserves et considérer que ces fermetures coïncidaient avec la fin d'une période dans l'histoire des Indiens. Il est certes vrai, qu'une page s'est tournée avec l'abandon de la politique d'assimilation. Mais une autre page s'ouvre en ce moment même, concernant l'éducation des populations amérindiennes, qu'il nous semble bon de lier aux pensionnats.

Cette quatrième et dernière partie se concentre donc sur la période qui suivit l'abandon des systèmes de pensionnats, sur leurs conséquences au sein des communautés indiennes, en général, et sur l'éducation des Indiens, en particulier. Nous verrons en outre, que le bilan de l'assimilation par l'éducation n'est pas uniquement négatif, comme en témoigne l'essor du mouvement pan-indien et les actions ciblées sur l'éducation, afin que les Indiens prennent le contrôle de leur éducation. Cette dernière partie, beaucoup plus « technique » nous le verrons, s'appuie sur des statistiques, des événements historiques ainsi que sur des actions politiques, afin de montrer en quoi les pensionnats et l'assimilation furent un des facteurs de la montée du pan-indianisme. Avant d'aborder ces sujets, nous avons décidé d'évoquer ce qu'étaient devenus ces pensionnats et ce qu'il en reste aujourd'hui.

Nous avons pu remarquer qu'un petit nombre de pensionnats hors réserve ne fermèrent pas et continuèrent d'être des établissements scolaires pour les Blancs, mais également pour les Indiens. Certains sont même devenus des établissements gérés par les Indiens et s'appellent aujourd'hui, des centres universitaires tribaux. Nous nous sommes interrogée sur les raisons pour lesquelles les Indiens souhaitent garder des établissements synonymes de traumatisme et continuer à prodiguer une éducation.

C'est cette transition que nous avons choisie d'examiner pour terminer l'étude comparative des systèmes, et les chapitres suivants seront dédiés à l'étude des outils qui ont permis cette transition. Tout d'abord, nous présenterons un deuxième bilan puis une analyse du pan-indianisme et de ses conséquences, et en quoi son rôle fut primordial dans la transition entre les pensionnats et les établissements gérés par les Indiens et pour les Indiens, les centres universitaires tribaux.



## Chapitre 1 : Que reste-t-il des pensionnats aujourd'hui?

**P**ourquoi serait-il important, voire nécessaire, d'évoquer ce qu'il est advenu de ces pensionnats ? Premièrement, parce qu'aucun ouvrage publié sur les pensionnats n'évoque ce sujet. C'est au cours de nos recherches sur le terrain que nous avons trouvé pertinent d'expliquer ce qu'étaient devenus ces pensionnats et de compiler les résultats pour établir des statistiques. Il nous paraît important d'en parler aujourd'hui pour présenter une comparaison complète mais aussi parce que cela permet de mieux cerner la transition entre l'éducation à l'époque des pensionnats et l'éducation aujourd'hui.

Lorsque nous sommes allée au Kansas, au Nebraska, au Dakota du Sud et au Minnesota pour nous rendre sur les lieux des pensionnats, dans l'espoir de consulter les archives propres à l'établissement et prendre des photos, nous avons été surprise de voir, une fois sur place, que pour certains d'entre eux, il ne restait qu'une plaque ou parfois même rien du tout. Il nous a ainsi paru important de le mentionner dans cette étude, pour faire le lien entre la deuxième et la troisième partie avec la dernière. Ce que nous proposons plus bas sont des statistiques et une analyse sur ce que sont devenues ces écoles.

Nous voyons dans cette analyse, non pas une volonté de rester dans un phénomène de victimisation mais plutôt un outil pour préserver la mémoire collective, car si cette période dans l'histoire des Indiens fut traumatisante et tachée par des abus et des corruptions, elle n'en reste pas moins un moment important de l'histoire indienne. Ce que les pensionnats indiens sont devenus, constitue aussi leur histoire et doit être évoqué, ne serait-ce que pour faire le lien entre les pensionnats de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la période actuelle où les Indiens contrôlent leur éducation.

Malgré cela, de nombreux sites internet sont dédiés à ces établissements et proposent en plus de l'histoire de ces pensionnats, des photos. Bien sûr, ces sites doivent être utilisés avec circonspection. Nous ne les avons donc pas utilisés pour nos recherches, mais pour faire des constatations. En revanche, pour le Canada, nous n'avons pas eu la possibilité de nous rendre sur place pour découvrir ce qu'il était advenu de ces pensionnats et nous avons dû nous baser sur des sources internet officielles.

Nous avons donc remarqué que, une fois fermés ou une fois le système abandonné, les internats se classaient dans sept catégories différentes que nous allons développer<sup>1</sup> et que nous avons schématisé dans le diagramme en bâtons, ci-dessous :

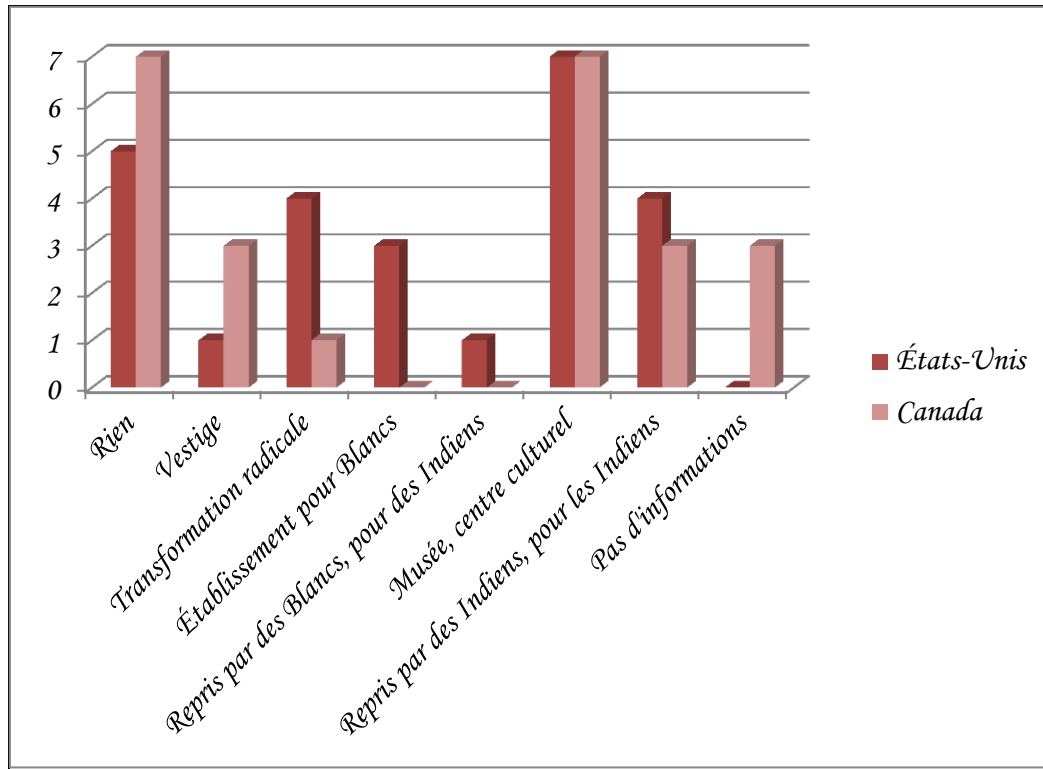


Figure 56 : Statistiques de ce que sont devenus les pensionnats hors réserve

### I. Aucune trace du passé

Pour un certain nombre de pensionnats, c'est-à-dire un quart, il ne reste absolument rien, aucune trace. Ce fut avant d'être un choc, bien sûr une déception, déception du chercheur qui se déplace pour au final, ne rien trouver. Sur les vingt-cinq pensionnats américains et les vingt-quatre canadiens, et pour respectivement cinq et six pensionnats, il ne reste absolument rien, aucune trace, comme si rien ne s'était passé dans ces villes.

En fait, cette catégorie peut être divisée en deux sous-parties : une, dans laquelle on place les pensionnats qui ont en effet, été abandonnés, dont les bâtiments furent détruits et pour lesquels il ne subsiste rien, et la seconde dans laquelle on place les pensionnats qui ont subi quelques transformations à leur fermeture mais qui

<sup>1</sup> Il y a en fait une huitième catégorie mais elle comprend les pensionnats pour lesquels nous n'avons trouvé aucune information et qui concerne trois pensionnats au Canada.

furent détruits pareillement, à un moment plus éloigné de leur fermeture. Dans la première sous-partie se placent les pensionnats de Fort Mojave en Arizona, Greenville en Californie qui brûla en 1900, Wittenberg au Wisconsin pour les États-Unis et les pensionnats de Saint Boniface au Manitoba, et Battleford, Regina et Red Deer au Saskatchewan.

La deuxième sous-catégorie est composée entre autre des pensionnats d'Albuquerque, au Nouveau-Mexique et de Rapid City au Dakota du Sud. Nous nous sommes rendus sur place pour ce dernier et lorsque nous avons constaté qu'il ne restait rien de ce pensionnat, nous avons dédité de pousser la réflexion sur ce thème. Pourtant, avant d'être démoli, Rapid City devint un sanatorium pour le traitement de la tuberculose, pour la tribu des Lakotas. Au Canada, plusieurs pensionnats subirent eux aussi des changements, tel que Brandon au Manitoba, qui devint la Brandon School and Residential Treatment Center. Pour Lytton en Colombie-Britannique, la terre sur laquelle le pensionnat se situait, fut restituée à la tribu locale qui ne sait pas encore ce qu'elle va faire de ce terrain.

En fait, nous avons remarqué, que dans cette catégorie se trouvent le plus souvent les pensionnats qui fermèrent très tôt dans l'histoire des systèmes. Pour certains, les bâtiments furent réutilisés dans d'autres buts mais beaucoup d'entre eux étant insalubres, il fallut les détruire. Néanmoins, si nous comprenons que rien ne subsiste d'un certain nombre de pensionnats, dans la mesure où les bâtiments ne peuvent résister à travers les siècles, nous avons quand même été choquée de voir qu'il n'y avait même pas une trace physique – sous forme de plaque par exemple – qui expliquait qu'auparavant à cet endroit-là, un pensionnat avait existé. Il est fort probable que les États-Unis et le Canada n'aient pas envie de laisser des traces d'un système dans lequel ils eurent le mauvais rôle.

## **II. Un vestige**

Même si le souvenir et l'évocation de l'histoire des pensionnats ne font plaisir à personne, les Indiens souhaitent tout de même conserver une trace de ces bâtiments, de leur histoire en gardant, par exemple, un édifice ou une plaque pour garder mémoire de ce qui s'est passé à cet endroit C'est le cas, par exemple, d'Alberni (Clayoquot), en Colombie-Britannique, dont le seul bâtiment qui reste était sur le point d'être détruit et pour lequel la communauté indienne a fait une pétition afin qu'il soit conservé (Magnusson et Shaw 30). Par ailleurs, nous avons appris



récemment qu'un totem allait être érigé, sur le site de l'ancien pensionnat, décrit comme étant:

*an 18-foot red cedar pole [having] a thunderbird on top of an ancestor holding a drum. The drum is a universal symbol used in celebrations. Its inclusion on the pole is to represent all the children in British Columbia that were taken away from their homes and families and sent to the residential school, said Gordon Dick, the lead artist and carver working on the pole. The bottom figure is a killer whale transforming into a wolf. Called a seawolf, it's a symbol of protection<sup>2</sup>.*

En effet, ces bâtiments représentent une partie de l'histoire indienne et les détruire, revient à nier ce qui s'est passé à cet endroit. Il est nécessaire de préserver l'histoire des pensionnats pour la mémoire collective. Dans le cas où il est impossible de conserver les bâtiments, alors, une plaque, un totem ou une autre forme de souvenir peuvent être placés sur le site. C'est le cas, par exemple, du pensionnat de Mohawk en Ontario, le premier au Canada, ouvert en 1831. Il fut transformé en 1972, en centre culturel appelé le *Native Run Woodland Cultural Center* dont l'objectif depuis cette date est de « protéger, promouvoir, interpréter, et présenter l'histoire, la langue, l'héritage culturel et intellectuel des Anishinaabes et des Onkwehons<sup>3</sup> ». Comme les bâtiments du pensionnat furent restaurés afin d'accueillir ce nouveau centre culturel, il ne restait plus rien du pensionnat d'origine. C'est pourquoi, à la place, la communauté indienne locale décida d'apposer une plaque.

Un autre exemple du même genre se trouve à Pipestone dans le Minnesota. Là encore, la ville n'a conservé qu'un seul bâtiment, la maison du principal du pensionnat, qui tombe en ruine.

---

<sup>2</sup> Alberni Valley Times : <http://www2.canada.com/alberni-valley-times/news/story.html?id=3d27caf5-56a0-4eb7-9121-0923568800e2>

<sup>3</sup> Woodland Cultural Center : <http://www.woodland-centre.on.ca/index.php>



Figure 57 : Maison du surintendant de Pipestone au Minnesota (cliché personne C.L)

Parfois, à la place d'une plaque ou d'un bâtiment ce sont les cimetières attestent de la présence d'un pensionnat. Plusieurs établissements, comme nous l'avons déjà expliqué avaient un cimetière à l'extérieur du pensionnat, notamment Haskell au Kansas, Carlisle en Pennsylvanie, Carson au Nevada ou encore Alberni en Colombie-Britannique. Tous ces pensionnats ont gardé plus qu'un bâtiment ou une plaque et furent transformés (voir plus bas). Seul le cimetière d'Elkhorn au Manitoba, fermé en 1949, figure la présence passée de cet établissement. Sur la plaque à l'entrée du cimetière on peut lire :

*In this consecrated plot of ground lie buried the remains of several children who died while attending the Elkhorn Indian Residential School : 1888- 1949. May they ever rest in peace.*

Toutefois, il existe aussi une vérité que ces souvenirs font apparaître. En effet, si certains enfants furent enterrés dans le cimetière du pensionnat ou ramenés dans la réserve pour y être enterrés, certains n'eurent pas cette chance et aujourd'hui encore, nous ne savons pas ce qu'il advint de certains élèves. Se sont-ils enfuis ? Sont-ils décédés ? Ont-ils été enterrés en secret près du pensionnat, sans que les familles ne soient au courant ? Ce fait est difficile à prouver et pourtant, certains témoignages aujourd'hui, soulignent ces éventualités, tout comme à Genoa au Nebraska, par exemple. Devant le site sur lequel était édifié le pensionnat, se trouve cette pierre :



Figure 58 : Plaque attestant de la présence du pensionnat de Genoa au Nebraska et des décès survenus<sup>4</sup>

Il existe des éléments manquants dans l'histoire des pensionnats et certaines morts ou absence de corps en sont la preuve.

### III. Transformés à des fins différentes

Trois pensionnats aux États-Unis et un au Canada furent utilisés par des non-Indiens pour en faire, une maison de retraite (Rupert's Land au Manitoba), un centre pour drogués tenu par l'Église de scientologie (Chilocco en Oklahoma), un musée (Grand Junction au Colorado) ou encore un hôpital pour vétérans américains, établi pendant la deuxième guerre mondiale (Tomah, Wisconsin). Si ces anciens pensionnats furent transformés, et que seuls les bâtiments restent comme trace physique, les origines de ces nouveaux instituts font mention des pensionnats qui existaient avant, à ce même endroit. Ainsi, l'hôpital pour vétérans américains à Tomah au Wisconsin, explique l'histoire du bâtiment sur son site internet :

*In 1891, the U.S. Government built and established an Indian School operated by the Department of the Interior from 1891-1933 and located on land donated by the town of*

---

<sup>4</sup> On peut y lire : "In memory of the Native Americans who attended the Genoa US. Indian School, 1884-1934. Especially those who died and may have been buried near here"

*Tomah. The oldest building, still standing on campus, Building 23, was completed in 1892 as the boy's dormitory. During World War II, the grounds were transferred to the Department of War and operated as a radio training school for the Army Air Force from 1943-1944. Near the end of the war, on February 13, 1945, the property was transferred again, this time to the Veterans Administration. In the fall of 1946, a new \$4.5 million neuro-psychiatric hospital was completed. Finally, on March 4, 1947, the new hospital in Tomah officially became the 123<sup>rd</sup> operational medical facility in the VA when it accepted 63 World War I Veterans from the VA hospital in Mendota, Wisconsin<sup>5</sup>.*

En fait, depuis les dix dernières années, ces informations, ces traces, que l'on croyait disparues, refont surface.

#### IV. Une institution pour les Blancs

Aux États-Unis, trois établissements ont gardé le caractère d'enseignement des pensionnats, en devenant des écoles pour les Blancs : Morris au Minnesota, Fort Lewis au Colorado et Fort Shaw au Montana. Les deux dernières sont devenues des institutions primaires et secondaires, mais Morris connut un destin différent. À sa fermeture en 1909, le terrain du pensionnat fut cédé à l'état du Minnesota, pour en faire l'Université du Minnesota de Morris, sous réserve que tous les Indiens puissent y être admis, sans payer de frais de scolarité. En souvenir de l'ancien pensionnat, une plaque fut érigée à l'entrée du bâtiment principal de l'université.



Figure 59 : Plaque commémorative du pensionnat de Morris au Minnesota (cliché personnel C.L)

<sup>5</sup> United States Department of Veterans Affairs : [http://www.tomah.va.gov/Tomah\\_VA\\_History.asp](http://www.tomah.va.gov/Tomah_VA_History.asp)

## V. Une institution reprise par les Blancs et pour les Indiens

Dans cette catégorie, se trouve un seul pensionnat, celui de Chamberlain dans le Dakota du Sud. Lorsque nous avons visité ce site, nous avons découvert qu'aujourd'hui, l'ancien campus est une école pour les Indiens, mais gérée par l'Église catholique. À notre arrivée, nous avons pu admirer le cadre dans lequel le pensionnat avait existé, à l'époque de l'assimilation : sur les bords du fleuve Missouri et une végétation abondante. À l'entrée du campus, s'élève un musée que nous avons visité dans l'espoir de trouver des photos, des témoignages, des informations du pensionnat de Chamberlain. Mais, à notre grande surprise, pas une trace du passé de l'école. Le musée retrace l'histoire des Indiens des tribus environnantes, de l'époque précolombienne à aujourd'hui, mais ne mentionne pas une seule fois que Chamberlain fut le site où le gouvernement avait scolarisé des centaines, voire des milliers d'enfants indiens, dans le but de les assimiler. Nous n'avons trouvé aucune photo, aucun panneau pour raconter cette histoire. Puis, nous avons vu que le musée proposait des guides audio, pour faire le tour du campus et connaître son histoire. Nous nous sommes dit que c'était au cours de cette visite, que l'histoire du pensionnat serait évoquée. Mais pas un mot sur le passé de l'école. À mi-chemin, nous avons rencontré un prêtre catholique qui nous a demandé d'où nous venions et ce que nous faisons ici - car l'école n'est pas vraiment un lieu touristique. Nous lui avons expliqué que nous venions faire des recherches sur les pensionnats indiens de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et que tout naturellement, nous nous étions arrêtée à Chamberlain, qui autrefois avait été un pensionnat jouissant d'une très grande réputation. Aussitôt avons-nous prononcé le nom de pensionnat, « *boarding school* », que le prêtre changea aussitôt, non pas de sujet, mais évita le passé et parla du présent. Il nous dit notamment que l'objectif de cette école, était d'aider les Indiens à devenir éduqués et que l'éducation proposée était surtout destinée aux enfants dont les parents avaient des difficultés financières, ou familiales et que cette école représentait une chance pour ces Indiens de s'en sortir, malgré leur situation. Aujourd'hui, Chamberlain est une institution primaire et secondaire ainsi qu'un pensionnat pour les Sioux Lakotas et la plaque du crédo de l'école, posée dans l'entrée de la chapelle, fait écho à ce que le prêtre nous avait dit :

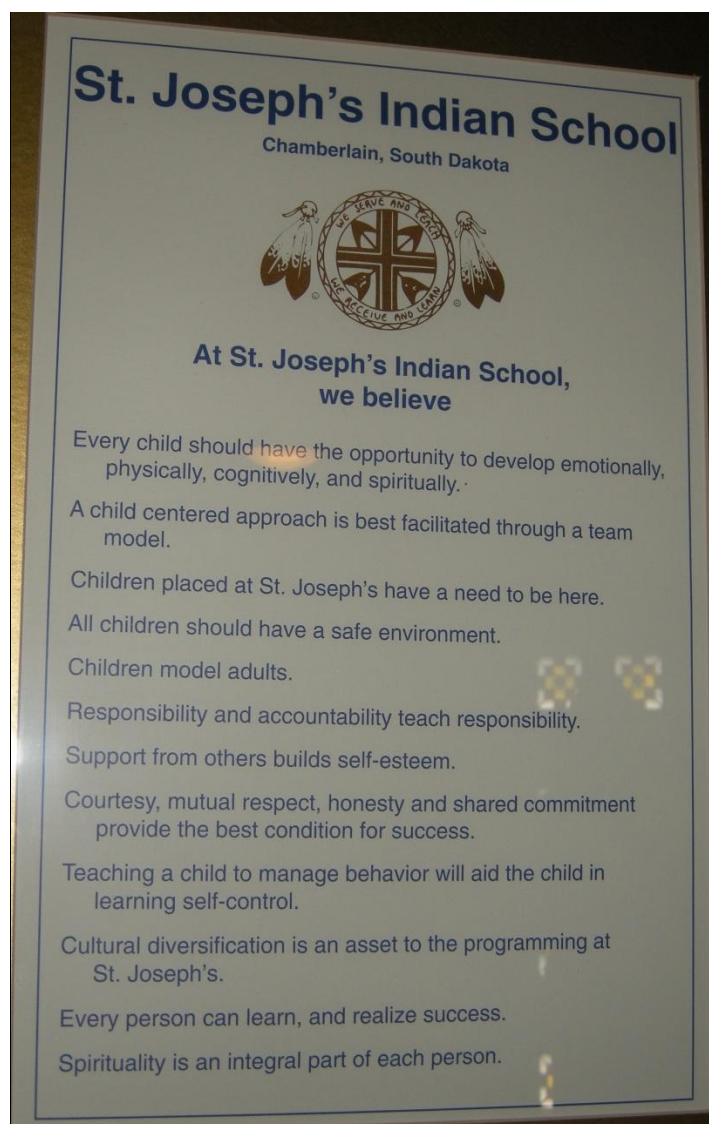


Figure 60 : Plaque de la profession de foi de l'école de Chamberlain au Dakota du Sud (cliché personnel C.L)

## VI. Un musée ou un centre culturel

Comme expliqué plus haut, certains pensionnats furent transformés en musée ou centre culturel indien. Cette catégorie concerne sept institutions aux États-Unis et sept au Canada avec par exemple, les pensionnats de Genoa au Nebraska, Carlisle en Pennsylvanie, Coqualeetza et Williams Lake, en Colombie-Britannique. Dans ce cas-là, les Indiens métamorphosèrent un souvenir négatif en un musée ou un centre culturel.

Genoa au Nebraska est le premier pensionnat que nous avons visité, lors de notre séjour de recherche. Le site se trouve à l'extrémité de la rue principale de la ville où se situait le pensionnat. Nous avons été frappée par le cadre et surtout le fait

que l'institution soit et ait été isolée de tout. En effet, à l'époque et encore aujourd'hui, le site du pensionnat se trouve isolé du centre-ville mais proche d'une voie de chemin de fer. Le bâtiment principal reste la seule trace de ce passé et fut transformé en musée relatant l'histoire du pensionnat de Genoa, appelé le *Genoa American Indian Museum*.



Figure 61 : Musée de Genoa au Nebraska (cliché personne C.L)

Le pensionnat de Carlisle, premier aux États-Unis devint tout d'abord, à sa fermeture, un hôpital pour les vétérans de la première guerre mondiale puis une institution militaire, avant d'être désigné *National Historic Landmark*, en 1961. En 2000, les bâtiments de Carlisle devinrent le site d'une commémoration historique de ses étudiants indiens et un musée. Dans le même registre, le pensionnat de Coqualeetza en Colombie-Britannique, fut transformé en hôpital avant de devenir en 1972, le *Coqualeetza Cultural Education Center*, dont les objectifs actuels, sont :

- *to operate a cultural education centre in the Sto:lo area under the guidance of Sto:lo Elders for the use and benefit of the Sto:lo and other First Nations.*
- *to promote recognition of the rights and freedom of First Nation peoples to protection, revitalization, maintenance and use of their ancestral languages.*
- *to continue enhancing the Archival database with emphasis on family trees and/or history*
- *to develop and/or provide bilingual educational, recreational, and spiritual, materials for wholistic development in order to increase positive attitudes of and for First Nations peoples.*
- *to complement other efforts in bilingual education, social, spiritual and economic development*

- *to strengthen communication and cultural awareness between the Sto:lo and the public through networking, partnership and the media*<sup>6</sup>.

Tous aujourd'hui, musées ou centres culturels, ont deux orientations. L'une, tournée vers le passé qui se veut témoin de ce qui s'est produit, contribuant ainsi à la mémoire collective et l'autre, tournée vers l'avenir pour aider les populations amérindiennes.

## **VII. Une institution reprise par les Indiens, pour les Indiens**

Les bâtiments de certains anciens pensionnats furent réutilisés afin d'ouvrir une école primaire, secondaire ou même un centre universitaire tribal, gérés par et pour les Indiens tels que Shingwauk, Qu'Appelle, Kuper Island en Colombie-Britannique, Chemawa en Oregon, Santa Fe au Nouveau-Mexique et Flandreau dans le Dakota du Sud.

Notons que certains de ces pensionnats furent définitivement abandonnés aux alentours du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, à l'époque où les systèmes fonctionnaient encore et où les autres pensionnats recevaient toujours des étudiants indiens. Cela explique peut-être pourquoi les écoles qui fermèrent tôt, furent détruites ou abandonnées. Si nous prenons l'exemple de Haskell au Kansas, ou de Santa Fe au Nouveau-Mexique, pour les États-Unis, ces écoles n'ont jamais fermé ; elles se sont adaptées aux changements de politiques indiennes et sont aujourd'hui devenues des écoles pour les Indiens gérées par les Indiens.

L'Institut Haskell au Kansas possède, non seulement, un musée en mémoire de cette période, mais s'est transformé au fur et à mesure, en établissement pour les Indiens, appelé aujourd'hui Haskell Indian Nations University et depuis les années 1970, c'est un centre universitaire tribal :

---

<sup>6</sup> Coqualeetza Cultural Education Center : <http://coqualeetza.com/>





Figure 62 : Entrée du centre universitaire de Haskell au Kansas  
(cliché personnel C.L.)

Face à ce genre d'évolution, de reconnaissance du passé et un regard vers l'avenir, le contraste entre les pensionnats qui furent détruits et des établissements comme Haskell, où l'endroit est préservé et réutilisé à de bonnes fins, est d'autant plus grand. Ces statistiques et ces faits montrent avant tout, la volonté de constituer et de préserver une mémoire collective, pas uniquement au travers de souvenirs, de témoignages et d'expériences dans les pensionnats, mais aussi de traces que l'on pourrait appeler « physiques ». La date à laquelle les écoles fermèrent, la présence d'une communauté indienne à côté du site, et surtout les fonds et les titres de propriétés, furent autant de facteurs qui jouèrent un rôle dans la transformation des pensionnats. En effet, rappelons que ces pensionnats étaient la propriété des gouvernements et que le terrain sur lesquels ils étaient placés n'appartenait pas aux Indiens. Les transformations entreprises pour établir des musées ou des centres culturels ou encore des écoles, ne furent possibles qu'une fois le terrain racheté aux gouvernements, comme pour Genoa au Nebraska, ou alors cédé aux Indiens comme pour Alert Bay en Colombie-Britannique.

Cette dernière catégorie nous intéresse plus particulièrement parce qu'il nous paraît important de constater que les Indiens ont réussi à transformer une mauvaise expérience, qui toucha successivement des générations, en un élément social positif.

Que ce soit aux États-Unis ou au Canada, l'éducation reste au centre des priorités, pour donner aux Indiens les moyens d'améliorer la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est cette transition que nous allons aborder par la suite, et elle débute par la présentation d'un second bilan.



## Chapitre 2 : Bilans suite

Pour reprendre l'expression utilisée dans le livre intitulé *Boarding School Blues*, les pensionnats furent « un échec réussi », (Keller et al. 1), expression qui souligne le côté paradoxal des systèmes de pensionnats, dans la mesure où les résultats de l'assimilation par l'éducation sont à la fois positifs et négatifs. Pour être plus précis, les élèves utilisèrent leurs expériences négatives, pour produire des résultats positifs – la préservation de l'identité, des cultures, des langues et des peuples indiens (Keller et al. 2). Ainsi, le bilan est négatif dans l'ensemble, à la fois pour les gouvernements qui ne réussirent pas dans leurs objectifs d'assimilation, et pour les Indiens qui en subirent les conséquences. Mais l'échec de certains objectifs mis en place par les gouvernements, rééquilibra la situation en apportant des aspects positifs.

Après avoir expliqué quelles étaient les conséquences négatives de ces systèmes, telles qu'elles le sont décrites dans la majorité des ouvrages sur les pensionnats, nous aimerions à présent faire un deuxième bilan qui se concentre sur les aspects positifs de l'assimilation par l'éducation. Les systèmes de pensionnats sont toujours considérés aujourd'hui, comme une période traumatisante pour des générations d'Indiens, mais beaucoup commencent à être plus objectifs et se rendent compte que la politique d'assimilation par l'éducation et la mise en place de pensionnats hors réserve eut un certain impact positif. Les mentalités semblent évoluer vers une volonté de tourner la page et surtout d'avoir l'occasion et l'envie de participer à l'avenir et aux changements qui vont de pair.

Avec du recul, l'assimilation par l'éducation, sa mise en place ainsi que son bilan suscitent un étonnement amusé. Les Indiens tournèrent des éléments négatifs à leur avantage. En effet, les outils considérés comme les plus importants pour le succès de l'assimilation par l'éducation sont en fait, aussi à la base de son échec. Un des exemples les plus flagrants concerne l'apprentissage de la langue anglaise. On ne peut s'empêcher d'esquisser un sourire, devant de tels commentaires : « les élèves apprécient de plus en plus de parler anglais entre eux » (ARCIA 1892 : 647), lorsque l'on sait que c'est précisément ce que les responsables des pensionnats appréciaient et trouvaient merveilleux qui empêcha la réussite de l'assimilation par l'éducation.

## I. Assimilation versus Adaptation

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de cette thèse, le terme d' « assimilation » est un terme très discuté et dont le sens est encore sujet de nombreux débats, n'est encore pas défini de manière irrévocable. Pour établir un bilan positif de ces systèmes de pensionnats, nous nous permettons de jouer sur les mots et montrer que l'assimilation a échoué, mais de manière partielle ; tout dépend alors de la façon dont le terme assimilation est compris. Aujourd'hui, le terme « assimilation » endosse de nouvelles définitions et de nouveaux aspects. Assimiler veut aussi dire par extension apprendre et incorporer des éléments. Ainsi, ce serait le cas d'une personne qui assimile certaines choses, se les approprie et en fait ce qu'elle veut dans un but précis. Ici, c'est exactement ce qui s'est passé. À défaut d'avoir été assimilés dans les sociétés américaine et canadienne, les Indiens ont en fait assimilé certaines compétences que leur ont données les non-Indiens, la plus grande étant la maîtrise de la langue anglaise, comme nous le verrons, un peu plus loin.

Les Indiens n'ont pas été et n'ont pas souhaité être assimilés aux sociétés dominantes mais par un procédé sans doute inconscient, l'éducation forcée leur a permis d'assimiler certaines compétences, qui leur ont permis de s'adapter, de s'accommoder à ces sociétés dominantes en changement perpétuel, dans lesquelles il semblait ne pas y avoir de place à part pour eux. Il fallait soit être assimilé ou disparaître. Aujourd'hui pourtant, les Indiens ont assimilé l'anglais et la connaissance de ce monde non-Indien, ce qui leur a permis d'obtenir ce qu'ils voulaient en matière de politique.

Si nous revenons aux définitions de la première partie, le terme, qui conviendrait alors le plus à la situation des Indiens serait, l' « acculturation » puisqu'en fin de compte, pour reprendre le tableau de la première partie, l'acculturation ne requiert pas forcément de changement de valeurs, contrairement à l'assimilation. Cependant, nous voudrions préciser qu'ils n'ont pas été acculturés aux sociétés américaine et canadienne, mais bien qu'ils se sont acculturés ; ils ont adapté le système à leur mode de vie. La différence se situe tout simplement dans la différence entre la voie passive et la voie active. Ces considérations peuvent paraître banales et sans intérêt mais, pour avoir rencontré des Indiens, nous pensons que c'est leur faire justice d'une certaine manière, que d'utiliser la voie active, qui souligne ainsi le procédé, par lequel les Indiens ont décidé de s'accommoder aux nouvelles sociétés. L'utilisation de la voie passive montre en fait, qu'ils furent soumis à

l'assimilation, et ne firent rien pour la combattre. Or, ce constat est erroné (ce point sera abordé de manière plus détaillée dans la suite de cette partie). L'utilisation de la voie active les rend acteurs de leur histoire et de leur avenir.

Ces réflexions sur les différents termes à utiliser et sur le bilan positif des systèmes sont possibles aujourd'hui mais ne l'étaient pas à l'époque. En effet, que ce soit les gouvernements, les Églises ou mêmes les Indiens, tous déclaraient, à la fermeture des institutions, que l'assimilation avait été un échec et que les objectifs des gouvernements n'avaient pas été atteints. Aujourd'hui – avec du recul et un regard nouveau en vue de ce qui s'est passé depuis, dans les deux pays – il est possible de dire que les Indiens n'ont pas été assimilés mais qu'ils se sont acculturés, c'est-à-dire qu'ils ont réussi de nos jours, à vivre dans deux sociétés dominantes tout en gardant leur identité propre, même si la situation est encore délicate. Rien ne laissait présager que l'échec de l'assimilation allait donner des résultats assez différents, parfois surprenants et encourageants pour les populations amérindiennes.

Passons maintenant à la description des éléments qui étayaient le bilan positif de l'assimilation par l'éducation.

## **II. Langue anglaise et formation manuelle**

Quelle que soit la durée de leur scolarité, les enfants indiens savaient tous parler, lire et écrire en anglais, même si tous ne le parlaient peut-être pas couramment. L'anglais qui était considéré comme véhicule d'une culture avec ses valeurs propres, était aussi censée ouvrir les horizons des Indiens et les aider à ne plus se voir comme appartenant à une tribu mais à une entité beaucoup plus grande : « le mélange des différentes langues est le moyen le plus sûr et le plus efficace d'enseigner l'anglais et d'élargir la vision tribale » (ARCIA 1898 : 353).

L'anglais fut en fait, le facteur principal de la transformation des Indiens et de leur assimilation. Ainsi, tous les enfants ayant été scolarisés parlaient cette langue. Nous pouvons même avancer l'hypothèse que les enfants scolarisés dans les pensionnats hors réserve, avaient une plus grande maîtrise de la langue que les autres élèves éduqués dans les écoles de la réserve, puisqu'ils étaient loin de leurs familles et de leurs influences linguistiques, mais aussi parce qu'ils étaient mélangés à d'autres tribus, ce qui les obligeait à utiliser l'anglais pour communiquer. Certains pensionnats situés hors réserve n'accueillaient en majorité que les enfants d'une seule tribu, comme à Fort Lewis au Colorado, avec des Apaches ou des Navajos

(ARCIA 1898 : 361) et pour cette raison, l'anglais était difficile à apprendre : « nous avons mis l'accent sur l'importance pour les enfants de parler anglais, une tâche très difficile puisque presque tous viennent de la même tribu » (ARCIA 1904 : 440). À l'inverse, le pensionnat de Haskell au Kansas, recevait des enfants de 70 tribus différentes et dans ce cas-là, les enfants étaient obligés de communiquer en anglais entre eux. Ci-dessous le tableau attestant de la provenance diverse des élèves du pensionnat de Haskell au Kansas :

Name of tribe.	Boys.	Girls.	Total.	Name of tribe.	Boys.	Girls.	Total.
Alaskan .....	1		1	Oneida .....	13	1	14
Arapaho .....	9	11	20	Osage .....	8		8
Assinboine .....		1	1	Ottawa .....	12	7	19
Bannock .....		1	1	Otoe .....	2		2
Caddo .....	10	4	14	Pawnee .....	8	4	12
Coast .....	1		1	Peoria .....	11	8	19
Callallan .....		1	1	Piegan .....		1	1
Chehalis .....		1	1	Pottawatomie .....	65	50	115
Cheyenne .....	17	12	29	Ponca .....	2	6	8
Cherokee .....	1		1	Pueblo .....		4	4
Chippewa .....	51	34	85	Puyallup .....	2	2	4
Delaware .....	7	4	11	Quapaw .....	2		2
Flathead .....	3		3	Sac and Fox .....	7	1	8
Iowa .....	7	12	19	Seneca .....	13	5	18
Kaw .....	1		1	Sioux .....	26	5	31
Kickapoo .....	2	7	9	Shawnee .....	14	14	28
Kiowa .....	1		1	Shoshone .....	3		3
Menomonee .....	20	12	32	Snohomish .....	2		2
Miami .....	11	3	14	Stockbridge .....	4	1	5
Mission .....	1		1	Ute .....		1	1
Muncie .....	7	11	18	Wichita .....	1		1
Modoc .....	2	1	3	Winnebago .....	4		4
Moqui .....	1		1	Wyandotte .....	12	17	29
Navajo .....	5	2	7				
New York .....	1	1	2				
Omaha .....	4		4				
				Total .....	374	245	619

Figure 49 : Tableau indiquant la provenance des élèves du pensionnat de Haskell (ARCIA 1898 : 369)

Pourtant la maîtrise de cette langue apprise dans les écoles, fut bénéfique pour les enfants et pour les générations qui se succédèrent. Ce nouvel apprentissage engendra deux choses essentielles, que nous considérons comme positives aujourd'hui mais qui, à l'époque, étaient perçues comme négatives. La première est que l'anglais permit à tous les Indiens d'avoir une langue commune qui favorisa la communication entre les enfants au sein des pensionnats, mais aussi entre les Indiens des différentes tribus qui ne parlaient pas la même langue. L'anglais leur donna, non pas, comme l'avaient souhaité les gouvernements, les bases pour être assimilés aux sociétés dominantes et devenir de bons citoyens, mais l'occasion de s'adapter à ces sociétés et de trouver leur place en tant qu'Indiens, en gardant leur identité propre.

L'anglais fut aussi important dans l'apprentissage de la culture dominante car toute langue véhicule une culture propre. Les Indiens, en maîtrisant deux langues, la leur et l'anglais, ont pu garder leur identité propre, en créer une nouvelle et

comprendre comment ces sociétés dominantes fonctionnaient et s'organisaient, leur permettant ainsi de trouver les moyens pour se faire une place propre.

L'anglais représentait en outre, un avantage certain pour les relations entre les membres de la tribu et les gouvernements. En effet, ces derniers étaient représentés dans les réserves grâce aux agences et aux agents fédéraux, qui faisaient le lien entre les Indiens et le gouvernement et par lesquels les décisions fédérales, régionales et locales étaient transmises à la tribu. L'anglais a permis alors, de comprendre les documents officiels envoyés par les gouvernements afin de s'assurer qu'il n'y avait pas d'erreurs et que les Indiens ne se faisaient pas berner (comme avec la signature de traités), de proposer des changements, de négocier, d'envoyer des pétitions, de faire des recours légaux auprès de la justice... D'ailleurs, ce problème était reconnu par un certain nombre :

*The equities in the case are almost always with the Indian, but on account of his ignorance of the law and the English language, it frequently occurs that a strict enforcement of legal technicalities and regulations deprives him of his rights. (ARCIA 1897 : 28)*

L'anglais contribua à augmenter l'implication des Indiens dans les relations qu'ils avaient avec les gouvernements, à favoriser leur compréhension des systèmes par lesquels ils étaient gérés et à se rendre compte qu'ils avaient le pouvoir de faire changer les choses. Enfin, les pensionnats permirent également aux Indiens de recevoir une formation manuelle dans les domaines de l'agriculture, des tâches ménagères et des travaux manuels.

### **III. Préservation des langues et cultures indiennes**

Un autre aspect positif, même s'il convient de le nuancer, les cultures indiennes ne furent pas complètement erradiquées et après la période d'assimilation, une grande majorité des dimensions culturelles dans les tribus survécurent (Grant 262), permettant aux Indiens de se rattacher à leurs valeurs et leur folklore et ainsi de garder leur identité tribale. Cela est sans doute dû aux évolutions des deux systèmes qui, peu à peu, acceptèrent que soient introduits certains éléments culturels dans les programmes scolaires. En fait, les sociétés dominantes s'adaptèrent aux besoins des Indiens et non l'inverse.

Toutefois, il semblerait qu'il existe d'autres raisons éclairant le fait, que les langues et cultures indiennes n'aient pas disparu complètement, même si beaucoup sont en voie de disparition aujourd'hui. D'une part, parce que seuls les enfants



étaient la cible de cette assimilation par l'éducation, ce qui signifie qu'il y avait toujours dans la tribu des membres témoins du folklore et qui continuaient à utiliser les langues indiennes. D'autre part, le concept même de la réserve représentait un obstacle à la disparition définitive des éléments indiens. Ces lieux de confinement devinrent en fait des lieux de préservation complètement hermétiques aux influences américaines et canadiennes. Enfin, réapprendre les langues et se familiariser de nouveau avec leurs culture et traditions permit à certains de préserver d'une certaine manière, ces éléments, alors que pour d'autres, ils furent enfouis et refoulés et exigèrent un réapprentissage long et difficile.

#### IV. Un rôle dans la réserve et à l'extérieur

Les Indiens scolarisés dans un pensionnat hors réserve se retrouvent en majorité dans l'organisation des associations nationales. De retour dans la réserve, beaucoup choisirent de partir dans des zones urbaines pour trouver un emploi, et d'autre part, l'obligation d'aider les leurs, dans la réserve. Les connaissances acquises dans les établissements hors réserve purent être utilisées pour aider les membres de la tribu. Certains s'élevèrent au rang de leader de par leur maîtrise de l'anglais et leurs connaissances sur le monde blanc. En fait, un grand nombre d'anciens élèves avait des difficultés à se faire une place dans la réserve, une place dans le monde traditionnel qu'ils avaient abandonné et perdu, ils réussirent à en trouver une, en aidant les leurs et en leur montrant les avantages à appartenir à deux mondes opposés.

Ces compétences de leader se développèrent au sein des pensionnats dans lesquels les élèves participaient à des sociétés littéraires et de débats, telles que l'Helen Hunt Jackson Society, l'Excelsior Society et la Franklin Society à Perris, en Californie (ARCIA 1898 : 357). Au pensionnat de Pierre dans le Dakota du Sud, « les jeunes garçons de l'école [avaient] une association appelée l'Indian Brotherhood Association » (Pierre 7), ce qui montre que le pan-indianisme trouve ses origines au sein des pensionnats. L'association porte bien le nom « *Indian* » et non celui d'une tribu et le terme « *brotherhood* » renforce évidemment l'unité de ces élèves malgré leurs différences d'origine.

Les gouvernements avaient la volonté d'homogénéiser la population par l'éducation, pour effacer les différences et donner des valeurs qui transcendent les différences (Thayer 95). Mais au lieu de remplacer les valeurs tribales par des

valeurs canadiennes ou américaines, les Indiens acquièrent des valeurs qui leur permirent de transcender leurs différences tribales et de s'homogénéiser, non pas pour devenir américains ou canadiens mais pour devenir Indiens. C'est ce que l'on appelle le pan-indianisme, sujet que nous allons aborder dans le chapitre suivant.



## Chapitre 3 : Le pan-indianisme

Depuis les années 1970, aux États-Unis et au Canada, les populations indiennes ont le contrôle de leur éducation. Nous nous sommes donc interrogée sur le procédé qui permet aux Indiens, de surmonter ce traumatisme. Le pan-indianisme joue un rôle prépondérant dans cette transition et il est donc nécessaire de le définir, d'en expliquer les origines et les implications pour les Indiens aujourd'hui.

### I. L'identité chez les Indiens

L'identité chez les Indiens est une notion assez complexe mais elle peut être synthétisée. Nous avons commencé par supposer que les Indiens avaient trois identités et qu'elles pouvaient être classées par ordre d'importance, à leurs yeux. Ainsi, l'identité principale était l'identité tribale, suivie de celle indienne, par laquelle le pan-indianisme apparaît et enfin l'identité américaine ou canadienne, comme le montre ci-dessous, le schéma que nous avons réalisé :

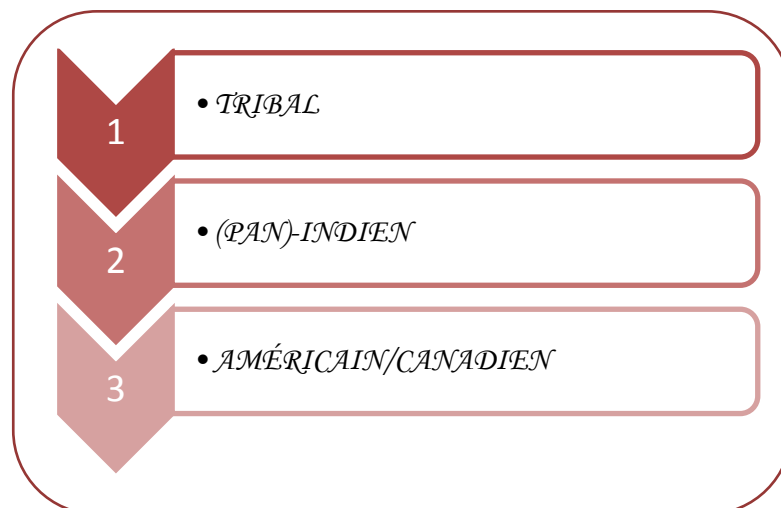


Figure 63 : Schéma sur l'identité des Indiens

Mais ce schéma pose plusieurs problèmes et son élaboration a évolué avec notre réflexion et nos rencontres avec quelques Indiens et universitaires spécialisés dans ce domaine. Premièrement, il est beaucoup trop simple pour aborder le concept complexe qu'est l'identité indienne. Ensuite, si les deux premières suppositions sont vraies, nous pouvons émettre des doutes quant à l'identification des Indiens aux

termes « Américains » et « Canadiens ». Il s'agissait là d'une vision simplifiée et non-indienne. Nous avons appris que l'identité principale chez les Indiens dépend non seulement de la tribu, mais bien évidemment de l'individu en question et du rapport qu'il a à sa propre identité. Celle d'une personne reflète notamment la définition de son rôle dans un système. Les Indiens ont une place dans la tribu, des traditions, des liens sociaux qui les définissent. Peu se définissent comme ayant une place à part dans la culture américaine ou canadienne.

Lors de nos recherches, nous avons rencontré une indienne Cherokee, non affiliée qui nous a précisé que si l'identité tribale chez les Indiens est en effet pour la plupart, l'identité principale, de plus en plus d'Indiens se définissent de manière différente. Par exemple, pour les Indiens du Tennessee, elle nous disait qu'à la question « Qui êtes-vous ? », la plupart des Indiens de cette région répondait : « nous sommes chrétiens », et ensuite ils donnaient leur appartenance tribale.

En outre, l'identité principale des Indiens varie selon les individus, la tribu, le lieu, ou encore le passé de la tribu. Il n'en reste pas moins cependant, que la première identité, commune à tous est l'identité tribale, celle que les Indiens ont toujours connue, par laquelle ils se sont définis dans les deux pays depuis toujours ; cette identité même, que les gouvernements tentèrent de supprimer. Un Indien se définira comme un Navajo ou un Cherokee, puis comme appartenant à la communauté indienne et enfin peut-être comme un Américain ou un Canadien. Rappelons qu'à la découverte de l'Amérique, il existait plus de trois cents tribus avec des langues, des cultures et des traditions propres et que les gouvernements essayèrent de détribaliser les Indiens par différentes politiques, tout en votant des mesures qui favorisaient le contraire, comme de placer les Indiens dans des réserves, de confiner les membres d'une même tribu sur un même territoire.

Lorsque le pan-indianisme émergea dans les années 1960, c'était un phénomène nouveau, qui n'avait jamais existé auparavant, mais dont le concept s'était développé au cours du temps. Le phénomène était inconnu chez les populations indiennes, contrairement aux colonisateurs. Hazel W. Hertzberg consacre le premier chapitre de son livre intitulé *The Search for an American Indian Identity* (1971), à la définition et l'histoire du pan-indianisme. Elle revient à la période coloniale et ce qu'elle appelle la « redécouverte » de l'Amérique, période à laquelle deux types de populations se rencontrèrent. Le premier, de l'Ancien Monde, aux origines variées, étaient européens. Ils étaient conscients d'appartenir à une entité commune, transcendant les différences.

*came from [all parts of the Old World] and however deep their divisions, they were also Europeans, sharing a sense of place and differentiating themselves from men elsewhere. They fought bitterly over religion, but they were Christians worshipping a common god. They spoke different languages, but their educated men used Latin as a common language. Their nationalist rivalries were intense, but nevertheless they were conscious of a shared historical experience. (Hertzberg 1)*

Face aux Européens, se trouvaient les Indiens qui ne semblaient pas partager d'idées communes :

*Their sense of place was localized, and their religions tribal. They shared neither a universal language nor a known historical experience. [...] Despite cultural similarities among peoples living in the same regions and despite certain very broad characteristics shared by most of the aboriginal societies – such as the dance as the central form of religious and social expression and the conception of the land as sacred [...] – aboriginal loyalties rested with band, tribe, village, and locality. (Hertzberg 1-2)*

Le terme « Indien » fut donné à ces peuples par les Européens et les différentes tribus présentes en Amérique du Nord ne s'identifièrent ainsi, que bien plus tard. Les actions des gouvernements contribuèrent sans nul doute, au développement de cette identité indienne chez les populations indigènes, puisque le « problème indien » était considéré comme une entité et non plusieurs, une par tribu.

Ainsi le pan-indianisme se définit comme une nouvelle identité qui crée un nouveau groupe ethnique, l'Indien ou comme Thomas le précise, l'Indien américain :

*the expression of a new identity and the institutions and symbols which are both an expression of that new identity and a fostering of it. It is the attempt to create a new ethnic group, the American Indian; it is also a vital social movement which is forever changing and growing. (Thomas 75)*

Robert Thomas explique dans son article intitulé *Pan-Indianism* que la plupart des Indiens, se disant appartenir au mouvement pan-indien, se définissent comme Sioux, Indiens et Américains dans la mesure où face à l'assimilation forcée, le pan-indianisme aida les Indiens :

*Even when tribal peoples desire to be incorporated into an industrial civilization, they are unwilling to break up as social groups, and therefore try to come to some kind of compromise, such as partial incorporation while retaining the solidarity of the social group. (Thomas 81-82)*

Toujours d'après lui, le pan-indianisme se développa chez les Indiens des Grandes Plaines, puisque ces tribus, qui n'avaient pas peur de voyager loin, n'hésitaient pas à se déplacer pour rendre visite à d'autres tribus de la région. Peut-être est-ce une coïncidence, mais une partie non négligeable (onze sur vingt-quatre) des pensionnats hors réserve aux États-Unis, se trouvaient dans cette même région et accueillait en majorité des Indiens des Plaines (Thomas 77).

En réalité, le pan-indianisme apparaît comme une forme de résistance, permet aux populations indiennes de faire front et d'avoir plus de pouvoir politique (Hertzberg 6). Les actions majeures de ces dernières décennies aux États-Unis et au Canada, furent véritablement possibles grâce à ce mouvement. Certains pourraient avancer l'idée que le pan-indianisme ne représente pas un espoir pour les Indiens puisqu'à cause du pan-indianisme et l'utilisation de l'anglais comme langue commune, les langues indiennes vinrent à disparaître. Mais n'oublions pas que le pan-indianisme politique naît d'une nécessité de résistance. Il complète l'identité tribale plutôt qu'il ne la supprime. Par ailleurs, nous pouvons voir que les actions entreprises par le mouvement pan-indien leur a permis de prendre le contrôle de leur éducation et de se rendre compte qu'ils avaient la possibilité de sauver leurs langues, de les maintenir afin que la culture de la tribu survécût. Cela ne signifie pas que ce procédé soit simple et que ses résultats soient excellents. Ils sont en tous cas, encourageants.

## II. Pan-indianisme versus pan-indigénisme

Il s'agit de concevoir cette notion, non comme une identité, mais plutôt comme un outil qui permet aux populations indiennes d'avancer et de leur donner les moyens nécessaires, pour s'assurer un avenir meilleur. Cet espoir pour la race indienne n'est pas une invention mais un sentiment partagé par un grand nombre de chercheurs et universitaires indiens et non indiens, sur la question de l'identité des Indiens. Aujourd'hui cependant, le terme de « pan-indianisme » est de moins en moins utilisé et remplacé par un nouveau terme : le « pan-indigénisme ». Alors, quelles sont les différences entre ces deux termes ? Pourquoi un terme nouveau est-il apparu ? Qu'implique-t-il ?

Le pan-indigénisme ne fait pas uniquement référence aux populations indiennes du Canada et des États-Unis mais englobe beaucoup plus de populations, toutes les populations autochtones du monde :

*Although referring to some three hundred million original peoples worldwide who maintain attachments to "timeless" original traditions, the political reality of "being indigenous" is a product of the past several decades, originating in the terminology of international law and broadening to become a new form of group identity. (Niezen 120)*

José Martínez Cobo, rapporteur spécial de l'ONU dans les années 1980, définit le terme indigène en 1986, définition qui par la suite fut utilisée dans les

textes de l'ONU. Pour lui, des communautés, des peuples et nations indigènes sont ceux qui furent colonisés mais qui survécurent à la colonisation et cherchent aujourd'hui à préserver les traditions ancestrales aux générations futures :

*Those which, having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems. (in Barsh 375)*

Si nous prenons le cas des Indiens d'Amérique du Nord, nous nous rendons compte que de par leurs actions et souhaits (préservations des langues et cultures, identité...), le qualificatif qui conviendrait le mieux aujourd'hui pour faire référence à ces populations, est bien « indigène ». Par ailleurs, des auteurs, comme le Professeur Ronald Niezen de l'Université de McGill, expliquent qu'aujourd'hui le terme « peuples indigènes » porte une connotation culturelle évidente, mais surtout politique, avec l'action et la reconnaissance des droits des peuples autochtones, sur la scène internationale. D'après lui, il y eut un ordre. Il fut d'abord un sujet national avant de devenir international :

*The self-evident futility of appealing to the courts and legislatures of the national governments committing such violations did not in itself lead to an internationalization of indigenous politics. There was a lack of awareness among indigenous groups of the widespread, almost global, nature of the crises they faced, a situation that changed significantly only through an expansion of indigenous organizations and networks of communication between them in the 1960s and 1970s. (Niezen 123)*

Pourtant, comme l'explique Cobo, l'identité indigène naquit d'institutions à échelle nationale et la définition, le concept et les actions de cette identité furent mis en place, élaborés par des « organismes législatifs d'États » (in Barsh 373). Cependant, la conclusion de Cobo est que malgré le peu de reconnaissance du public, ce mouvement international permit la création d'un nouveau terme en «-isme » : l'indigénisme (in Barsh 373). Aujourd'hui, la dimension politique et internationale de l'indigénisme permet, d'après Niezen, à la fois de lutter pour des problèmes spécifiques à un pays, et également pour les droits de tous les peuples indigènes du monde (Niezen 122). Il explique aussi que les organisations indigènes ont plus de potentiel que celles nationales :

*have the potential to be highly effective in limiting the tendencies of states to homogenize language, education, justice, and other institutional arrangements, and that indigenism can be distinguished from ethnic nationalism by its more limited and inclusionary goals for the exercise of self-determination. (Niezen 122)*



Dans le cas des pensionnats, nous avons estimé que le terme le plus approprié à utiliser, en vue de la situation, était « pan-indianisme » et non « -indigénisme », d'une part pour éviter les anachronismes et respecter la chronologie qui veut que le terme « pan-indigénisme » ne soit apparu que depuis les vingt dernières années (même si le concept remonte à la fin de la deuxième guerre mondiale) et d'autre part, parce que les associations créées, suite au pan-indianisme, n'eurent pas dans un premier temps, une dimension internationale.

Enfin, il existe aussi une autre dimension à la différence entre pan-indien et pan-indigène. « Pan-indien » est un terme qu'utilisera une personne non-indienne alors que pan-indigène sera de manière générale utilisé par des indigènes.

### **III. Les signes d'un pan-indianisme sous-jacent**

Le lien que nous avons établi et que nous allons démontrer dans la suite de cette thèse entre l'échec de l'assimilation et l'essor du pan-indianisme est parfois mentionné dans les ouvrages sur les pensionnats, surtout les plus récents, mais il n'est pas, d'après nous, assez explicité, comme l'illustre cette citation de Niezen :

*Assimilation policies which used formal education as a means of eliminating tribal cultures and integrating indigenous peoples into mainstream societies had, by the mid-twentieth century, clearly failed in their goal of eliminating all vestiges of attachment to tradition, while unintentionally contributing to inter-tribal identity, broader political unity, and the training of educated leaders. There is tremendous irony in the fact that the assimilation efforts of boarding schools and the urban relocation programs of such countries as the United States, Canada, and Australia led to the formation of native support groups and organizations that eventually coalesced in international lobbying efforts. The civil rights movement, which had its greatest impact in the United States in the 1960s, involved the organization of "pan-indigenous" minority groups, including Native Americans, into lobbying groups capable of sending leaders to international force, while raising international awareness of human rights violations occurring even within the major democracies. (Niezen 126)*

Cette citation résume parfaitement le lien, entre échec de l'assimilation et essor du pan-indianisme. Toutefois, si l'auteur déclare que les mouvements pan-indigènes sont nés et sont présents sur les scènes nationales et internationales, à cause de l'échec de l'assimilation, il convient de préciser que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas la politique d'assimilation dans son ensemble qui en est la cause, mais bien les différents éléments de son application, notamment au sein des pensionnats hors réserves.

En effet, le pan-indianisme ne put se développer au départ que chez les Indiens ayant été scolarisés dans des pensionnats hors réserve, ce qui ne signifie pas

que seule une partie de la population indienne a une identité pan-indienne. Mais les pensionnats donnèrent les outils pour développer cette nouvelle identité, pour créer de nouveaux leaders, qui surent diriger et mener les membres de leur tribu à prendre conscience de la situation, de leur nécessité d'implication au niveau national et non local ou régional.

Les pensionnats hors réserve prennent ici toute leur importance, car nous pensons que si l'assimilation par l'éducation avait été établie uniquement en utilisant des écoles de jour et des pensionnats sur réserve, l'émergence du pan-indianisme n'aurait sans doute pas été aussi prononcée, voire inexistante. En effet, rappelons que les enfants indiens d'une même tribu allaient dans ces deux types d'écoles. Le pan-indianisme, comme nous l'avons défini, sous-entend le mélange de plusieurs tribus, afin de faire remonter une identité nationale et non-tribale. Il y a donc fort à parier, que si les pensionnats hors réserve n'avaient pas existé, le pan-indianisme n'aurait peut-être jamais fait surface ou alors bien plus tard.

Ainsi, il est important d'étudier le pan-indianisme et ses conséquences à la lumière des pensionnats hors réserve. Les signes d'un pan-indianisme sous-jacent, sont présents dans la vie des pensionnats hors réserve et nous allons tenter d'expliquer les principaux. Ces éléments mettent en avant l'union, les liens qui rassemblèrent les Indiens de tribus différentes, des situations qui furent vécues par des Indiens dans le sens large du terme, et non uniquement par des Apaches, des Sioux ou des Crees. En réalité, les pensionnats et leurs règles contribuèrent véritablement au développement du pan-indianisme. Cependant, s'il prend sa source dans ces institutions, il ne se développa réellement qu'à l'extérieur des pensionnats et à une période propice.

### 1. Le mélange des tribus

Le premier élément qui permit au pan-indianisme de se développer au sein des pensionnats, se trouve dans l'origine des enfants scolarisés. Le mélange d'enfants de différentes tribus y contribua beaucoup, puisqu'au sein des institutions, les enfants n'étaient pas considérés comme Crees, Assiboines ou Sioux, mais bien comme Indiens. Ce phénomène est même évoqué dans les rapports aux gouvernements qui dans leurs commentaires pensaient décrire la situation telle que les inspecteurs la voyaient, mais qui en réalité observaient les caractéristiques fondamentales du pan-indianisme. Pratt, fondateur du premier pensionnat aux États-Unis, déclara que le

mélange des langues et des nationalités en un peuple parlant la même langue, ce qui favorisait l'avancée vers la civilisation :

*I venture the assertion that in no other institution in existence are there as many different nationalities and languages as are gathered here, with the object of molding all into one people, speaking one language, and with aims and purposes in unison with the civilization of the day and its government. There is no babel of confusion nor disadvantage, educationally, in bringing together such a diverse aggregation. On the contrary, the conditions are most excellent for forwarding the purpose of the school and giving a common language, a unity and loyalty of thought and effort. All our experience proves that the more individuals from the various tribes can be associated together, and the more immediate the contact of all with the better element of the white race, the more rapidly and thoroughly do our educational and civilizing efforts accomplish their purpose. (ARCIA 1897 : 370)*

Le mélange des tribus et des langues, pour homogénéiser ces populations, permit au pan-indianisme de naître au sein de ces établissements

Reynher souligne également dans son étude que l'un des facteurs du pan-indianisme fut la mixité des institutions – le mélange des garçons et des filles– ce qui aida indirectement le mouvement pan-indien puisqu'il y eut des mariages intertribaux (Reyhner et Eder 199). Rappelons que les pensionnats accueillait des enfants de tout âge, allant de quatre à vingt-deux ans, et que les plus âgés pensaient aussi à leur avenir familial.

## 2. La détribalisation

Si la détribalisation fut utilisée pour transformer les enfants indiens, en enfants blancs dans le but de les assimiler aux sociétés dominantes, elle joua aussi un rôle non négligeable dans l'essor du pan-indianisme. En effet, dans la deuxième partie de cette étude, nous avons expliqué comment la détribalisation s'opérait au sein des pensionnats avec notamment l'accent mis en premier lieu sur la détribalisation physique. Le fait que les enfants aient dû changer de vêtements, de coupe de cheveux, de nom, permit d'homogénéiser un groupe très hétérogène de par l'appartenance à des tribus et cultures différentes. Porter des vêtements non-indiens et changer de prénom étaient deux éléments qui ôtaient les distinctions tribales. Tous les enfants étaient rassemblés et l'appartenance et la fierté tribales n'étaient plus visibles. Nous pensons, donc que cette attaque du tribalisme, vue comme une première étape vers la civilisation et l'assimilation des enfants, encouragea indirectement la naissance du pan-indianisme au sein des institutions. Quand les enfants se regardaient, ils ne voyaient ni leurs distinctions culturelles ni leurs distinctions tribales, mais des Indiens, habillés comme des Blancs. Cette

ressemblance mettait en avant leurs points communs, ils étaient tous présents pour être éduqués et scolarisés.

### 3. L'obligation de parler la langue anglaise

Le troisième élément majeur au développement de cette nouvelle identité fut d'une part, l'interdiction de parler les langues maternelles et d'autre part, l'obligation de parler anglais. La langue anglaise servit de moyen de communication entre les différentes tribus, mais aussi entre elles et les gouvernements, leur permettant de revendiquer certains droits, afin que leur situation s'améliorât.

L'anglais, qui était vu comme un véhicule de la culture américaine et canadienne et comme outil d'assimilation, devint en réalité, un outil pour une unité et une cohésion futures, parmi les populations indiennes. Il devint la langue universelle indienne, au sein des pensionnats dans un premier temps. Puis, une fois leur éducation achevée, l'anglais facilita la compréhension des fonctionnements des systèmes politiques, administratifs et légaux et les aida dans leurs revendications. Il permit ainsi de continuer le pan-indianisme à l'extérieur, puisque des Indiens de tribus différentes pouvaient communiquer entre eux, en anglais.

### 4. Les cimetières

Il est légitime de s'interroger sur la place des cimetières dans le pan-indianisme et en quoi ils au pan-indianisme ? Les cimetières ne contribuent au pan-indianisme de manière directe. Néanmoins, ils n'en restent pas moins « un témoignage silencieux d'un pan-indianisme d'une époque difficile » (Child 8), dans la mesure où y sont enterrés des enfants indiens d'origines diverses. Nous avons recopié, en annexe (annexe J), la liste des enfants enterrés au pensionnat de Haskell au Kansas, afin d'illustrer ce fait.

### 5. Les clubs et associations.

De manière tout aussi ironique, les institutions aidèrent ce mouvement pan-indien à se développer et à s'organiser en dehors des écoles. En effet, il existait dans de nombreux pensionnats hors réserve américains et canadiens, des associations, des

clubs dans lesquels les élèves se rencontraient et participaient à l'organisation de cette association. Ces clubs, que les réformateurs et les responsables de pensionnats encourageaient et dont l'existence les réjouissait, représentaient d'après eux, une étape supplémentaire vers l'assimilation et l'acquisition des valeurs démocratiques et civiques des sociétés dominantes. Toutefois, ils permirent aux Indiens de développer l'éloquence et la rhétorique, de s'organiser eux-mêmes et de créer par la suite, des associations tribales, mais aussi nationales tel que l'*American Indian Movement* de 1968 (Archuleta eds 58).

Ces associations furent l'occasion pour les responsables de donner aux enfants une certaine liberté pour leur organisation, et leur manière de se comporter. Ils acquirent des outils pour s'organiser, une fois de retour dans la réserve car ils savaient comment une association fonctionnait, avec des membres, des élections, des réunions, des discussions, et des ordres du jour. Nous avons choisi, pour illustrer les avantages de ces associations, l'exemple de Genoa au Nebraska. Voici comment les clubs et associations fonctionnaient. Il fallait payer une souscription pour être membre, suite à quoi on recevait un badge :

*Three circles of the "King's Daughters" formed last year are still in a healthy condition. One for the large girls, called the "Golden Rule," one for the medium-sized, designated as the "Watch Circle," and another for the small ones known as the "Little Pick-ups." The desire to become members, procure suitable badges, and pay dues, has spurred them on to industrious efforts in the way of beadwork, fancy work, etc., the sale of which articles will procure the money for the desired object. (ARCIA 1892 : 674).*

Les deux associations créées au pensionnat d'Elkhorn au Manitoba, les *onward et upward Clubs* disposaient également d'un règlement bien précis :

*General Objects.*

- 1. To assist young educated Indians to practice in their lives their Christian profession, and to engage in those higher and more intellectual pursuits to which, as members of a Christian and civilized community*
- 2. To promote social intercourse, and mutual respect and sympathy between the White and the Indian races and to encourage the study of Indian history.*

*Specific Objects.*

- 1. To acquire a general knowledge of what is going on in the world.*
- 2. To gain information about the Indians, both in Canada and throughout America, and to promote their welfare.*
- 3. To make acquaintance with useful literature and the lives of great and good men.*
- 4. To promote the earnest study of God's Word.*
- 5. To learn the art of elocution.*
- 6. To learn how to carry on a debate. (ARDIA 1889 : 22)*

Nous pouvons noter en effet, que parmi les objectifs de ces clubs se trouvent la gestion des membres, l'art de l'élocution et l'apprentissage de mener un débat, des

outils qui s'avèrent utiles pour la suite. N'oublions pas que, dans certains pensionnats, les enfants pouvaient travailler à l'impression de journaux, ce qui les prépara sans doute à organiser l'édition et la préparation d'un journal. Ils prirent conscience également que les journaux étaient de bons moyens pour véhiculer des informations et avertir le public.

La question légitime qui se pose lorsque le sujet des associations et des clubs est la suivante : si les associations, au sein des institutions, permirent de développer un mouvement pan-indien qui n'apparaîtra réellement sur la scène politique américaine que dans les années 1960, pourquoi n'apparut-il pas plus tôt ? Une des raisons qui pourrait expliquer ce phénomène est qu'il fallut sans doute du temps aux Indiens une fois de retour dans les réserves pour s'organiser et que certains événements majeurs telles que la Dépression des années 1930 et la Deuxième Guerre mondiale retardèrent cet essor.

## 6. L'appartenance à deux mondes

De retour dans les réserves, après un passage dans ces établissements hors réserve, beaucoup se retrouvèrent dans une situation anormale, déchirés entre leur vie passée traditionnelle et la nouvelle, et perturbés par les deux. Certains, comme nous l'avons déjà dit, revinrent à une vie traditionnelle ou comme l'auraient dit les gouvernements, régressèrent. D'autres, trouvèrent des emplois qui leur permettaient de concilier ancienne et nouvelle vie, tels qu'interprètes et intermédiaires entre les deux mondes. La majorité prise entre ces deux temps fut parfois obligée de partir s'installer en zones urbaines afin d'échapper aux conditions difficiles de la réserve et dans l'espoir de trouver un travail.

L'éducation les coupa de leur vie tribale et changea leur relation avec celle-ci. Le pan-indianisme fut considéré comme un refuge à ce tiraillement entre les deux mondes, répondant à un besoin d'une identité indienne généralisée, à l'intérieur de laquelle la vie tribale pouvait avoir sa place (Hertzberg 19).

## 7. Une expérience commune

Enfin, un des facteurs de rapprochement identitaire qui permit aux Indiens de s'unifier, fut le préjudice subi à l'intérieur, comme à l'extérieur de ces pensionnats. Avant même d'être rassemblés par ce traumatisme, c'est le sentiment de

*homesickness* qui rassembla les enfants, car même s'ils venaient de tribus différentes, ils se rapprochèrent en partageant ce malaise et le sentiment de manque affectif et physique de leurs familles.

Cette expérience commune créa un lien fort entre les différentes tribus car aucune, que ce soit au Canada ou aux États-Unis ne fut mieux traitée qu'une autre. Bien sûr, tous les Indiens ne furent pas scolarisés dans ces pensionnats mais d'une manière ou d'une autre, tout Indien connaît quelqu'un de sa famille ou de son entourage qui vécut cette expérience. Ce lien qui existe entre traumatisme, expérience commune et le rassemblement d'un même peuple vient d'une constatation historique. En effet, cette expérience traumatisante, dont les Indiens furent témoins, fut également vécue par les Juifs et le génocide mais aussi les Afro Américains, qui suite à l'esclavage, à la ségrégation et la discrimination, développèrent un mouvement pan-africain. Nous dirions même que ce n'est pas uniquement le fait d'avoir vécu une expérience commune qui aida à la création d'une nouvelle identité nationale, mais parce que cette expérience fut traumatisante par les dommages subis, les décès occasionnés, les répercussions sur le long terme. Il est bon d'ajouter également, nous semble-t-il, la dimension d'opposition à la société dominante.

Le but des gouvernements était en effet d'éradiquer l'identité tribale des Indiens pour la remplacer par une identité nationale américaine ou canadienne. Mais, si beaucoup croyaient au bien-fondé de l'assimilation par l'éducation par le biais de pensionnats hors réserve, certains étaient persuadés du contraire : « les écoles unirationnelles rétrécissent et rapetissent, et aucun autre meilleur moyen de perpétuer le tribalisme et l'indianisme qu'en inaugurant un système d'écoles qui maintiennent les Indiens ensemble. L'association et la compétition dans les écoles publiques élargissent et brisent le tribalisme » (ARCIA 1897 : 372). En fait, nous pouvons même supposer que si les enfants indiens avaient été scolarisés directement dans les écoles publiques des deux pays, l'assimilation aurait peut-être eu de meilleurs résultats, ce qui aurait freiné, voire empêché le développement et la résurgence du pan-indianisme.

Tous les points mentionnés plus haut, sont la preuve que le pan-indianisme prit forme au sein des pensionnats, se développa et s'organisa à l'extérieur, au moment propice. Cependant, il serait erroné de penser que ce mouvement ne s'est produit que dans les pensionnats et qu'il n'apparut que dans les années 1960. Il existe des mouvements pan-indiens, dont les origines remontent à la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

#### IV. Le développement du pan-indianisme à l'extérieur des pensionnats

Le phénomène du pan-indianisme trouve ses origines au XIX<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis et devint réellement un outil politique au début du XX<sup>e</sup> siècle. Pourtant, le terme fut utilisé pour la première fois dans les années 1960 par le professeur James Howard<sup>1</sup> qui en donna cette définition : « par pan-indianisme on entend le procédé par lequel certains groupes indiens perdent leur caractéristiques tribales qui sont remplacées par une culture indienne non tribale généralisée » (Bureau of Ethnology 1965, 185). Il se caractérise principalement par une solidarité religieuse et politique.

##### 1. Le pan-indianisme religieux et culturel

Il existe en effet, plusieurs types de pan-indianisme : religieux, social ou politique, ce dernier étant le plus connu, car le plus visible. Mais, d'autres formes existent telles que le pan-indianisme religieux avec notamment la *Ghost Dance*, la *Native American Church* ou encore le *potlach*, religions ou cérémonies indiennes très contestées aux États-Unis et au Canada mais dont le caractère est pan-indien. Avant de s'organiser politiquement dans des associations pan-indiennes nationales, les Indiens sembleraient avoir acquis une certaine expérience du pan-indianisme, en développant un pan-indianisme religieux avec notamment la *Ghost Dance* et le *Peyote cult*.

Ces mouvements religieux pan-indiens sont nés, entre autre, à la suite du confinement des Indiens dans les réserves et leur situation économique et sociale précaire, les fit se tourner vers leurs pratiques religieuses pour y trouver un certain réconfort. Ces mouvements connurent une deuxième vie dans les années 1870 et si chaque tribu avait ses propres cérémonies et pratiques religieuses, seuls la *Ghost Dance*, le *Peyote cult* et le *potlach* furent instaurés sur une échelle nationale (Olson and Wilson 51).

---

<sup>1</sup> James Henri Howard (1925-1982), professeur à l'Université d'Oklahoma, étudia les Indiens en qualité d'ethnologue et d'archéologue. .



### 1.1. La Ghost Dance<sup>2</sup>

On distingue en fait, deux mouvements de *Ghost Dance*, l'un qui débuta dans les années 1870 et l'autre dans les années 1890. Russell Thornton les étudia et publia ses recherches dans un livre intitulé *We shall live again : the 1870 and 1890 Ghost Dance : Movements as demographic revitalization* (1986). Il y explique notamment que les deux mouvements sont assez similaires dans leurs régions d'origine, leurs objectifs et leurs pratiques cérémoniales. Tous deux prirent leurs racines dans l'ouest du Nevada et plus particulièrement dans la tribu des Paiutes Nord. Leurs objectifs religieux concernaient les traditions, les hommes blancs et la nature. Parmi les prophéties des mouvements se trouvaient « le retour du gibier en abondance, un changement dans les relations entre les Blancs et les Indiens et enfin le retour des morts » (Thornton 2-3). Ces prophéties se réaliseraient si les membres faisaient une *Ghost Dance*, une danse en cercle accompagnée de chansons et de prières. Ce mouvement prit vite de l'importance et se propagea aux autres régions américaines, ce qui commença à faire peur au gouvernement, qui y voyait une menace (Thornton 3-4). De petites différences existaient entre les deux mouvements, mais leurs principes restaient les mêmes. Ce qui varia réellement, fut leur propagation et leur ampleur parmi les tribus indiennes. La première *Ghost Dance*, et la plus importante, se propagea de l'ouest du Nevada vers les états limitrophes de la Californie et de l'Oregon. La deuxième, se propagea vers le nord, l'est et le sud et atteignit les états suivants : Idaho, Missouri, Utah, Oklahoma, Nouveau-Mexique, Arizona... soit une grande majorité des états du centre-ouest américain (Thornton 1). Le mouvement prit fin en décembre 1890 avec le massacre de *Wounded Knee*<sup>3</sup>. En effet, lors de ce massacre, environ 450 soldats américains tirèrent sur les Lakota Sioux du Dakota du Sud et firent quelques 200 victimes indiennes. Les membres de la *Ghost Dance* vinrent à quitter le mouvement puisque les esprits n'avaient pas protégé des balles et que la résurrection des morts n'avait pas eu lieu.

### 1.2. Le culte du peyotl et la *Native American Church*

---

<sup>2</sup> Il existait aussi à la même époque la Sun Dance.

<sup>3</sup> Voir également l'ouvrage de James Mooney : *The Ghost-Dance Religion and Wounded Knee*. New York : Courier Dover Publications, 1973.

Le culte du peyotl est né au Mexique et se singularise par l'utilisation du cactus hallucinogène, le peyotl. Cette plante, qui une fois coupée en boutons et séchée, est consommée par les Indiens, provoque de fortes hallucinations. Le culte du peyotl se propagea aux États-Unis et fut pratiqué dans un premier temps, par les tribus vivant en Oklahoma : les Comanches, les Kiowas, les Caddos, et les Delawares. L'autre singularité du culte du peyotl réside dans son syncrétisme, c'est-à-dire qu'il mélange les traditions indiennes aux rites chrétiens. En effet, des passages de la Bible sont lus lors d'une cérémonie.

Face à l'opposition grandissante du gouvernement et des Églises, les membres de ce culte pan-indien décidèrent de faire de leur culte une religion qui, grâce au premier amendement de la Constitution américaine, leur donnait l'autorisation de pratiquer leur religion. Le culte du peyotl fut donc incorporé et devint en 1918, la *Native American Church*<sup>4</sup>. La lecture de leur charte fait apparaître un début de conscience pan-indienne, même si dans un premier temps, celle-ci resta une religion à dimension régionale :

*The purpose for which this Corporation is formed is to foster and promote the religious belief of the several tribes of Indians in the State of Oklahoma, in the Christian religion with the practice of the Peyote Sacrament as commonly understood and used among the adherents of this religion in the several tribes of Indians in the State of Oklahoma, and to teach the Christian religion with morality, sobriety, industry, kindly charity and right living and to cultivate a spirit of self-respect and brotherly union among the members of the Native Race of Indians, including therein the various Indian tribes in the State of Oklahoma. (Stewart 224)*

Depuis 1918, la *Native American Church* continua de se propager et passa de 13 300 membres en 1922, à quelques 300 000 aujourd'hui. Nous pouvons aussi noter qu'en 1945, il y avait 50 000 membres contre 200 000 en 1970 (Deloria 37-38), qui s'avérera être la période où le pan-indianisme fut le plus présent sur la scène nationale. Cette religion réussit à allier traditions et éléments du monde blanc, pour en faire quelque chose de typiquement indien et pas uniquement tribal et montre comment les Indiens ont réussi à adapter leur monde à celui des Blancs.

Par ailleurs, le culte du peyotl apparut également au Canada, dans les années 1920, dans les provinces frontalières avec les États-Unis et une *Native American Church of Canada* fut créée en 1954, dans la province du Saskatchewan. En 1955, la religion américaine changea de nom pour devenir la *Native American Church of*

---

<sup>4</sup> Nous pouvons noter deux ouvrages intéressants sur la *Native American Church* : Omer C. Stewart. *Peyote Religion: A History*. Norman : University of Oklahoma Press, 1987  
James S. Slotkin. *The Peyote Religion: A Study in Indian-White Relations*. New York: Octagon - Farrar, Straus and Giroux, 1975.

*North America* pour y inclure les membres canadiens, prouve que le pan-indianisme traverse aussi les frontières et se constitue d'Indiens, peu importe le pays d'où ils viennent. En réalité, cette religion est aujourd'hui, non pas pan-indienne mais pan-indigène.

Nous pourrions nous interroger sur l'influence possible que les pensionnats purent avoir sur le syncrétisme de cette religion, car même si les Églises essayaient encore dans les années 1870 de convertir les Indiens au christianisme, c'est véritablement à l'intérieur des pensionnats et par l'éducation qu'une sorte d'endoctrinement religieux eut lieu. Nous ne pouvons nous empêcher de penser, que les pensionnats jouèrent un rôle important dans la création et le développement de la *Native American Church*, ce que Thomas met en avant : « la Ghost Dance et le culte du peyotl se propagèrent de manière paradoxale, grâce aux pensionnats » (Thomas 78).

### 1.3. Le potlatch

Certains diront que le potlatch n'est pas une cérémonie pan-indienne mais lorsque l'on remarque qu'elle est pratiquée – sous différentes formes – par une majorité des tribus indiennes situées sur la côte Nord-Ouest de continent américain, on se doit de l'inclure dans les formes de pan-indianisme religieux et culturel.

Le mot « potlatch » est un terme Chinook qui signifie « don » ou « donner » et était pratiqué au XIX<sup>e</sup> siècle entre autre, par les tribus indiennes du Nord-Ouest de l'Amérique : la Colombie-Britannique, l'Alaska, Washington et l'Oregon (Rosman et Rubel 658). Le potlatch se définit ainsi :

*Le potlatch a pour fonction d'authentifier un statut, un rang et de manifester des prétentions à des noms, à des pouvoirs et à des privilèges. On accumulait des richesses sous forme de biens d'utilisation courante tels que couvertures, coffres en cèdre sculpté, nourriture, poissons et canots, ou de symboles de prestige comme les esclaves et les cuivres, pour ensuite les offrir en guise de présents ou même les détruire avec grande cérémonie. Les potlatches ont lieu pour célébrer une initiation, souligner un deuil ou marquer l'investiture des chefs. Ils consistent en une longue série d'échanges souvent compétitifs entre clans, lignées et groupes rivaux<sup>5</sup>.*

Ces mouvements religieux pan-indiens existèrent avant, pendant et après les systèmes de pensionnats malgré de nombreuses tentatives d'interdiction de la part des gouvernements, que nous aborderons plus tard. Le pan-indianisme politique

---

<sup>5</sup> The Canadian Encyclopedia :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0006431>

quant à lui, apparut après la Deuxième Guerre mondiale, approximativement à la fin des systèmes, ce qui tente à prouver le rôle des pensionnats dans l'ascension de ces mouvements politiques.

## 2. Le pan-indianisme politique avant la Seconde Guerre mondiale

Les pensionnats, comme nous venons de le voir, donnèrent aux Indiens, les outils nécessaires au développement du pan-indianisme. À travers des associations nationales, le pan-indianisme joua un rôle prépondérant. Sans revenir aux origines du pan-indianisme en détail, essayons plutôt de voir comment il se traduisit sur la scène nationale américaine ou canadienne. Avec tous les outils à leur disposition, les Indiens aux États-Unis et au Canada commencèrent à s'organiser politiquement, afin de faire valoir leurs revendications.

Dans ces deux pays, le pan-indianisme se traduit par la création de différentes associations nationales et peut se diviser en deux périodes distinctes ; la première, avant la Seconde Guerre mondiale et la seconde, après. Une fois encore, les deux pays eurent dans l'ensemble le même parcours. La première association pan-indienne fut créée au début du XX<sup>e</sup> siècle, en 1911, pour les États-Unis, avec la *Society of American Indians* et en 1919, au Canada, avec la *League of Indians of Canada*.

En 1911, l'*American Indian Association*<sup>6</sup> fut fondée aux États-Unis par et pour des Indiens uniquement. En 1882, un groupe d'Américains avait créé l'*Indian Rights Association* dont le but était d'« amener les Indiens à la civilisation complète et à leur admission dans la citoyenneté » (*in* Hertzberg 36). Mais à l'inverse de cette dernière, qui était constituée de membres non indiens, l'*American Indian Association* fut créée à Columbus dans l'Ohio, par un groupe de six personnes indiennes : Dr. Charles Eastman<sup>7</sup>, Dr. Carlos Montezuma<sup>8</sup>, Thomas L. Sloan, Charles E. Daganett, Laura Cornelius et Henry Standing Bear et dont les objectifs étaient les suivants :

*The Temporary Executive Committee of the American Indian Association declares that 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*

---

<sup>6</sup> William T. Hagan relate la création de cette association et les premières années de son existence sous son premier président Herbert Welsh dans un ouvrage intitulé *The American Indian Association: the Herbert Welsh Years, 1882 - 1904*. Tucson, Arizona : University of Arizona Press, c1985.

<sup>7</sup> Voir première partie.

<sup>8</sup> Carlos Montezuma fut un élève de l'Institut Carlisle en Pennsylvanie.

*progress and reform, for the welfare of the Indian race in particular, and humanity in general. (in Hertzberg 36)*

Les objectifs de l'association ainsi que sa Constitution mettent bien en évidence son caractère pan-indien et la prise de conscience de la race indienne de pouvoir changer les choses en s'unissant.

L'année suivante, l'organisation grandit et augmenta le nombre de personnes siégeant au comité qui était désormais composé de dix-huit membres, dont huit diplômés du pensionnat Carlisle en Pennsylvanie, deux diplômés de l'Institut Hampton et tous appartenant à des tribus différentes (Hertzberg 36). Cela tend à prouver que l'éducation des pensionnats hors réserve fut bénéfique et qu'elle contribua à la montée et à l'organisation du pan-indianisme.

C'est grâce à Arthur C. Parker, un anthropologue de la tribu des Senecas que l'association prit de l'importance sur la scène nationale. Il fut notamment l'éditeur du magazine de l'association, *The Society's Journal*. Il avait une idée très précise de ce que l'organisation pouvait faire et avait compris que l'union des Indiens de différentes tribus était essentielle à la réussite de cette association. Pour lui, « la société devrait fournir une base indienne commune, un véhicule pour l'expression d'une identité pan-indienne à travers un modèle d'organisation tel que celui des organisations intellectuelles, gérées par des non-indiens » (Hertzberg 56). Il était convaincu du bien-fondé de l'éducation.

L'association concentrait ses efforts sur trois domaines en particulier qui devaient subir des réformes : les problèmes éducatifs, politiques et légaux (Hertzberg 60). Tous les membres n'étaient pas d'accord sur la façon de voir certaines choses mais concernant l'éducation, tous partageaient les mêmes grandes idées, à savoir que l'éducation était « un mal nécessaire » comme l'avait déclaré Charles E. Daganett et tous soulignaient l'importance de poursuivre des études supérieures. Ils s'accordaient à dire que les pensionnats et l'éducation donnée aux Indiens par les Blancs n'étaient pas du tout adaptés au public indien et qu'elle devait être recentrée, davantage subventionnée et contrôlée en coopération avec les Indiens, sans vouloir cependant l'abandon des systèmes. Par ailleurs, l'association défendait les droits de la race indienne et apportait aussi un soutien légal à tous ceux qui le désiraient, une aide dans les démarches administratives, judiciaires et légales.

En 1912, un an après sa création, l'association enregistra un nombre de cent membres parmi lesquels des diplômés de pensionnats et d'anciens étudiants (Hertzberg 80). En plus de vouloir rassembler les Indiens des États-Unis, l'association définit trois catégories pour ses membres : les actifs, les associés

indiens et les autres associés. Les deux premières catégories regroupaient des membres au sang indien. Les membres actifs étaient des Indiens des États-Unis, alors que les associés indiens regroupaient les Indiens des Amériques. L'aspect pan-indien de l'association se trouve, entre autre, dans les critères d'acceptation de nouveaux membres. Pouvaient faire partie de l'association, des membres qui n'étaient pas uniquement amérindien des États-Unis, mais d'autres pays.

Au Canada, la *League of Indians in Canada* fut créée en 1919, basée sur la Société des Nations du Président américain Woodrow Wilson. Les revendications de l'association étaient communes à tous les Indiens du Canada, à savoir la perte des terres et le refus de reconnaître le droit à la terre des autochtones ; les restrictions des droits de chasse et de pêche ; les politiques d'éducation avec notamment l'élimination des langues et traditions indiennes ; et enfin la situation économique et les problèmes de santé dans les réserves. Cependant, l'association et son président se virent confrontés au problème d'unification des Indiens qui étaient séparés linguistiquement, géographiquement, et religieusement et la *League of Indians of Canada* mit fin à toutes ses actions à la fin des années 1920, soulignant ici, que le pan-indianisme au Canada n'eut pas un impact immédiat.

Enfin, aux États-Unis une autre association fut créée en 1926, par Zitkala Sa aussi connue sous le nom de Gertrude Simmon Bonnin<sup>9</sup>, nommée le *National Council of American Indians*. Parmi les actions entreprises par cette association, plusieurs menèrent à l'inspection générale de la situation des Indiens, qui fut publiée sous le nom du *Meriam Report* de 1928.

Ces trois associations essayèrent de fonctionner des années 1910 aux années 1940. D'autres associations pan-indiennes se créèrent dans les deux pays après le Deuxième Guerre mondiale et obtinrent des réformes, des changements de la part des gouvernements. Nous pouvons donc estimer que ces premières associations permirent aux Indiens de tirer des conséquences de leurs erreurs et servirent de test.

Au Canada, précisons que les associations furent créées localement d'abord, puisque la création d'organisations nationales avait échoué. Par exemple, en 1933, la *League of Indians of Alberta* fut créée. Ces associations réussirent dans les années 1940, à encourager les tribus à voir plus loin que les frontières de la réserve, à

---

<sup>9</sup> David L. Johnson et Raymond Wilson reviennent sur l'histoire de Gertrude Bonnin et les actions qu'elle mena pour encourager l'éducation des Indiens, dans un article intitulé Gertrude Simmons Bonnin, 1876-1938: "Americanize the First American." (*American Indian Quarterly*, Winter, 1988).

s'ouvrir aux autres Indiens, ce qui permit à différents individus de coopérer pour rechercher des solutions à leurs problèmes (Cardinal 99).

### 3. Le pan-indianisme politique après la Seconde Guerre mondiale

Après la Seconde Guerre mondiale, de nombreuses organisations pan-indiennes virent le jour. Parmi les principales, on en compte cinq pour les États-Unis et quatre pour le Canada. Nous n'allons pas nous attarder sur l'histoire de ces associations, mais plutôt mentionner leur date de création, leurs objectifs et les problèmes rencontrés. Il existe en fait, plusieurs phénomènes qui expliquent la montée des mouvements pan-indiens, après la Deuxième Guerre mondiale et en particulier, dans les années 1960 : une meilleure éducation, une population plus jeune et l'urbanisation de ces populations qui mit en contact les deux populations.

En 1944, les Indiens des États-Unis créèrent le *National Congress of American Indians* (NCAI), en réponse à la politique d'assimilation et de *termination* qui insistait « sur la nécessité d'unité et de coopération parmi les gouvernements tribaux pour la protection de leur traité et de leurs droits souverains<sup>10</sup> ».

Mais aux États-Unis, une majorité des jeunes Indiens trouvèrent que l'action menée par le NCAI n'était pas assez virulente (Rostkowski 127). Par conséquent, ils créèrent le *National Indian Youth Council* (NIYC), en 1961. À la même époque, les Indiens du Canada créèrent le *National Indian Advisory Council* (NIAC). Une fois n'est pas coutume, les Premières Nations avaient tenté de créer une autre association en 1945, appelée la *North American Indian Brotherhood*, qui par manque de soutien national, fut dissoute en 1959.

Les deux organisations les plus importantes dans les deux pays firent leur apparition en 1968, avec l'*American Indian Movement* aux États-Unis et le *National Indian Brotherhood* (NIB) au Canada. En réalité, ce dernier est né de la dissolution du *Native Indian Council*, créé en 1961, mais qui se scinda en deux à cause de discordes au sein de l'organisation entre les *status Indians* (Indiens inscrits) et les *non status Indians* (Indiens non-inscrits) et les Métis. Les Indiens inscrits fondèrent donc le NIB et les Indiens non-inscrits créèrent la *Canadian Métis Society*. Notons que toutes ces organisations portent le terme *Indian* reflétant bien leur caractère pan-indien. Elles ne portent pas de nom de tribu en particulier.

---

<sup>10</sup> National Congress of American Indians : <http://www.ncai.org/About.8.0.html>

Ces associations forcèrent aussi les Indiens à s'organiser au sein de leur tribu, puisqu'en leur demandant d'envoyer un délégué, les membres de la tribu devaient parler, discuter entre eux, se mettre d'accord pour élire un représentant qui, sans doute, avait reçu une certaine éducation et qui était là pour représenter les intérêts de la tribu.

Quand le pan-indianisme apparut dans les années 1960, il ne remplaça pas le tribalisme mais le compléta. En effet, le pan-indianisme apparut comme une démonstration de résistance (Hertzberg 6). Donc, à chaque fois que les Indiens eurent ou ont besoin de résister ou de lutter pour leurs droits, ils refoulent leur identité tribale et font ressortir leur identité indienne, afin de constituer une force pan-indienne. Il y a juste un glissement dans l'identité principale ; l'une ne disparaît pas en faveur de l'autre. La création de cette identité pan-indienne eut bon nombre de conséquences positives pour les Indiens. Tout d'abord, cela permit d'unir les tribus ensemble au sein d'un même groupe, ayant plus d'impact que plusieurs groupes tribaux. Ils devinrent également plus visibles aux yeux des populations américaine et canadienne, qui prirent conscience des Indiens et de leurs problèmes.

Si le pan-indianisme est un phénomène commun aux deux pays, il n'eut pourtant pas la même place au Canada. Il semblerait que l'une des raisons d'un pan-indianisme moins fort au Canada soit due à la situation des Indiens et à la différence qui est faite dans la Loi sur les Indiens entre les *status Indians*, les *non-status Indians* et les Métis. Ces trois groupes reconnus par le gouvernement, semblent avoir des difficultés à se mettre d'accord et mener une lutte commune. Chaque groupe a des revendications particulières et étant donné son statut particulier devant la loi, il est sans doute difficile d'avoir des revendications communes. À part le droit d'auto-détermination, chaque statut implique une situation particulière et dans les associations nationales, on estimait que les objectifs de l'organisation servaient plus un groupe qu'un autre, créant des conflits et des tensions, qui diminuèrent l'impact du mouvement pan-indien au Canada.

#### 4. Les premiers obstacles au développement du pan-indianisme

Comme nous l'avons expliqué auparavant, le pan-indianisme est un mouvement apparu dans les années 1960, mais ses origines sont plus anciennes et nous supposons que les rapprochements entre Indiens de différentes tribus n'étaient pas appréciés par les gouvernements à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Peut-être y voyaient-ils déjà une menace pour leurs politiques indiennes et pour



l'assimilation des Indiens. Toujours est-il qu'ils tentèrent d'éradiquer ces mouvements.

Pour le culte du peyotl, l'opposition à la cérémonie religieuse et à la consommation du cactus hallucinogène se développa à mesure de la propagation du culte en dehors de l'état de l'Oklahoma, au début des années 1890. L'opposition du gouvernement américain se renforça en interdisant la consommation du peyotl dans l'Oklahoma en 1899, puis au Colorado, au Nevada, au Kansas, au début du XX<sup>e</sup> siècle (Stewart 7). Sans doute supposaient-ils que supprimer ou limiter l'élément essentiel du culte serait un frein majeur dans sa propagation et en découragerait plus d'un.

Tenter de supprimer le culte du peyotl était motivé par plusieurs raisons, d'après James Slotkin, auteur de *The Peyote Cult : A Study in Indian-White Relations* (1975). La première est que ce mouvement indien semblait aller à l'encontre des politiques gouvernementales d'assimilations sociales et culturelles. De plus, sa rapide propagation devenait par définition, une menace pour le christianisme, puisqu'il représentait un concurrent féroce. Par ailleurs, l'utilisation même d'un cactus hallucinogène comme sacrement, n'était pas compatible avec les mœurs blanches chrétiennes. Enfin, un certain nombre vint à utiliser le peyotl, comme un médicament remplaçant les médecins blancs (Slotkin 52-55).

Le potlatch, considéré comme un obstacle à la civilisation des Indiens, fut lui aussi interdit le 18 avril 1884<sup>11</sup> par un amendement à la Loi des Indiens :

*Tout Sauvage ou personne qui participe ou assiste à la célébration de la fête désignée sous le nom de 'Potlache', ou à la danse sauvage désignée sous le nom de 'Tamanawas', est coupable de délit et passible d'incarcération, pendant un terme de six mois ou plus [...] et tout Sauvage ou autre personne qui encourage un Sauvage à organiser ou célébrer cette fête ou cette danse, ou qui en prend part, est coupable du même délit et passible de la même peine. (Loi sur les Indiens, SC 1884, c.28)*

Le 19 avril 1884, le gouvernement adopta une autre loi intitulée *Acte à l'effet de conférer certains privilèges aux bandes les plus éclairées de sauvages du Canada*, dans le but de les habituer à l'exercice des droits municipaux, mieux connue sous le nom de *Loi de l'avancement des Indiens*. Cette loi avait pour objectif de définir le fonctionnement des conseils de bande. On commença par redéfinir le vocabulaire. Selon cette loi, l'expression réserve « comprend deux réserves ou plus, et l'expression bande comprend deux bandes ou plus, réunies pour les fins du présent acte par l'arrêté en conseil qui l'applique » (Loi sur les Indiens, SC 1884, c.28), ce qui

---

<sup>11</sup> La cérémonie du potlatch fut de nouveau autorisée en 1951 par un amendement du *Indian Act*.

réduit le nombre de chefs et de conseillers. Le but poursuivi était d'étendre le pouvoir de l'administration fédérale sur des populations accrues et préparer celles-ci à rejoindre (par l'initiation à la vie municipale) la société canadienne comme sujets britanniques.

Par ailleurs, à ces problèmes d'unification, s'ajoutèrent des problèmes légaux et administratifs. Quand les Indiens du Canada commencèrent à s'organiser, le gouvernement réagit afin de les en empêcher. Ainsi, il était par exemple interdit d'organiser des actions coopératives entre différentes tribus, puisque la loi interdisait le regroupement en organisation de plus de trois Indiens (Grant 213). En 1927, le gouvernement canadien révisa la Loi sur les Indiens en ajoutant l'amendement suivant, section 141, qui interdisait la collecte de fonds par un Indien ou toute autre personne :

*Every person who, without the consent of the Superintendent General expressed in writing, receives, obtains, solicits or requests from any Indian any payment or contribution or promise of any payment or contribution for the purpose of raising a fund or providing money for the prosecution of any claim which the Tribe or Band of Indians to which such Indian belongs, or of which he is a Member, has or is represented to have for the recovery of any claim or money for the said Tribe or Band, shall be guilty of an offense and liable upon summary conviction for each such offence to a penalty not exceeding two hundred dollars and not less than fifty dollars or to imprisonment for a term not exceeding two months. (Loi sur les Indiens, 1927)*

Cet amendement réduisit la marge de manœuvre des Indiens qui savaient que seules des actions intentées au nom d'une organisation nationale ou locale pouvaient atteindre ou s'approcher des objectifs. Ils savaient désormais qu'il était difficile, voire impossible de créer d'autres associations. Cet amendement ne fit que souligner la peur que représentait l'union d'Indiens dans une lutte pour des droits civiques. Ces associations étaient surtout considérées comme un frein dans l'assimilation des Indiens.

Au Canada, nombreuses furent les tentatives de créer de telles associations dans les années 1920, afin de faire entendre des revendications, mais en plus des obstacles légaux établis par le gouvernement, s'ajoutent d'autres facteurs qui firent échouer les tentatives. Le premier fut le problème des transports qui rendait les rassemblements et les réunions difficiles ; puis, l'aspect financier que le gouvernement avait compris, et enfin une partie de la population indienne du Canada étant toujours illettrée, il fut difficile de convaincre les gens de les rallier à ces causes, par des documents écrits (Cardinal 98).

En fait, toutes ces lois interdisant ou limitant la pratique de ces cérémonies religieuses ou culturelles soulignent la peur des gouvernements face à des

regroupements d'Indiens et de tribus indiennes. Outre le problème religieux que représentaient ces cérémonies<sup>12</sup>, le potlatch, la *Ghost Dance* ou encore le culte du peyotl étaient avant tout des cérémonies à travers lesquelles les traditions indiennes perduraient et étaient enseignées aux générations à venir<sup>13</sup>, ce qui allait bien évidemment contre l'objectif de l'assimilation.

Tournons-nous à présent vers les revendications de ces associations concernant l'éducation, sujet pertinent pour notre transition entre les pensionnats et le pan-indianisme, mais aussi parce que malgré les politiques d'éducation forcée envers les populations indiennes, l'éducation reste toujours au centre leurs préoccupations (Josephy et al. 42).

### 5. Les revendications en matière d'éducation

En 1969, la *National Indian Education Association* fut créée aux États-Unis, dans le but de s'occuper particulièrement de l'éducation. Elle « plaide en faveur et assure des chances optimales d'éducation qui sont basées sur les cultures tribales, en mettant en valeur la souveraineté tribale, et en maximisant la participation dans l'éducation des Indiens, de ceux d'Alaska et du peuple d'Hawaï<sup>14</sup> ». Cette organisation eut pour objectif, d'une certaine manière, d'aider le gouvernement à tenir ses promesses en matière d'éducation, à la suite de la publication à l'automne 1969, du rapport fédéral intitulé : *Indian Education : A National Tragedy and Challenge*. Ce rapport de 4 077 pages fait état de l'éducation des Indiens aux États-Unis, dans tous les types d'établissements et le constat est loin d'être bon :

*We are shocked at what we discovered. [...] we have concluded that our national policies for educating American Indians are a failure of major proportions. They have not offered Indian children – either years past or today – an educational opportunity anywhere near equal to that offered to the great bulk of American children. (Indian Education xi)*

Avant de faire une liste de recommandations, le rapport donne certaines statistiques, comme le fait que le pourcentage d'abandon d'études chez les Indiens était deux fois supérieur à la moyenne nationale ou encore que « seulement 3% des étudiants indiens s'inscrivent dans à l'université, la moyenne nationale étant de

---

<sup>12</sup> De par son caractère, les Églises considéraient que la cérémonie du potlatch encourageait la paresse, l'un des sept péchés capitaux.

<sup>13</sup> Le potlatch en particulier voulait que ce soient les anciens de la tribu qui transmettent les traditions et qui aient beaucoup de pouvoir sur les plus jeunes membres de la tribu.

<sup>14</sup> National Indian Education Association : <http://www.niea.org/About/Constitution-and-Bylaws.aspx>

32% ». Voici deux des recommandations faites par le rapport, afin d'améliorer la situation :

*\*We have recommended that the nation adopt as national policy a commitment to achieving educational excellence for American Indians.*

*\*One theme running through all our recommendations is increased Indian participation and control of their own educational programs. (Indian Education xiii)*

Ce rapport, ainsi que les actions entreprises par les différentes organisations, menèrent au vote de la loi de 1975, intitulée *Self-Determination and Education Assistance Act* qui avait pour but d'encourager « une participation indienne maximum dans le gouvernement et l'éducation des Indiens » (U.S. Statutes at Large, 88 : 2203), permettant ainsi aux Indiens de prendre le contrôle de l'éducation et la possibilité d'ouvrir, de gérer des centres universitaires tribaux<sup>15</sup>.

Au Canada, une histoire quasi-similaire se déroula. En 1968, le *National Indian Brotherhood* fit surface, au moment où le gouvernement fédéral insistait encore et encore sur la politique d'intégration, en proposant la même politique de *termination* que son voisin avec l'introduction du *White Paper* de Jean Chrétien, en 1969. L'objectif de cette loi, nous le rappelons, était de transférer la responsabilité des Affaires Indiennes aux provinces, de se détacher de l'obligation des traités, de mettre fin au statut des Indiens, d'abolir la Loi sur les Indiens, tout ceci dans l'idée de fermer définitivement le Département des Affaires Indiennes (Surtees 55). Cette loi ne manqua pas de provoquer des réactions de la part des Indiens et des organisations qui réussirent, un an plus tard, à la faire annuler.

En prenant une fois de plus l'exemple des États-Unis, le *National Indian Brotherhood* après 1969, se fit plus pressant quant à la nécessité et l'urgence de réorienter la politique d'éducation et de donner aux Indiens le contrôle d'un certain nombre de domaines. En 1972, le NIB publia *Indian Control of Indian Education* qui demandait entre autre :

*We must, therefore, reclaim our right to direct the education of our children. Based on two education principles recognized in Canadian society: Parental Responsibility and Local Control of Education, Indian parents seek participation and partnership with the Federal Government, whose legal responsibility for Indian education is set by the treaties and the Indian Act. While we assert that only Indian people can develop a suitable philosophy of education based on Indian values adapted to modern living, we also strongly maintain that it is the financial responsibility of the Federal Government to provide education of all types and all levels to all status Indian people, whether living on or off reserves. It will be essential to the realization of this objective that representatives of the Indian people, in close cooperation with officials of the Department of Indian Affairs, establish the needs and*

---

<sup>15</sup> En 1972, une autre loi fut votée intitulée le *Indian Education Act*.

*priorities of local communities in relation to the funds which may be available through government sources. (ICOIE 3)*

Les revendications du NIB soulignent un point intéressant concernant l'éducation : la volonté des Indiens d'avoir une éducation prodiguée, gérée et organisée par eux-mêmes, mais financée par le gouvernement.

En conséquence de ces actions, le gouvernement céda et donna le contrôle des écoles aux Indiens qui le souhaitaient en 1973, mais contrairement aux États-Unis, les Indiens n'obtinrent pas l'auto-détermination. Ce transfert de responsabilités explique pourquoi certains anciens pensionnats comme Kamloops en Colombie-Britannique, furent transformés par les Indiens en centre culturel ou en centre universitaire tribal (Miller 405).

En 1982, le *National Indian Brotherhood* devint l'*Assembly of First Nations*, l'Assemblée des Premières Nations ou APN. Depuis le 21 avril 2011, l'Assemblée des Premières Nations développa un nouveau site internet et un programme particulier concernant les pensionnats. Voici ce que l'on peut lire sur la page du site :

*Tournons la page sur les pensionnats indiens du Canada.*

*L'Assemblée des Premières Nations fait appel à tous les Canadiens de se joindre à notre démarche collective de guérison des tristes impacts des pensionnats indiens (P.I.). Les Canadiens doivent s'assurer que nos enfants et nos générations futures cessent de porter le fardeau de notre expérience des pensionnats indiens<sup>16</sup>.*

Puisqu'une association nationale au Canada s'occupe entre autres choses, des pensionnats, nous avons regardé si le cas était similaire aux États-Unis avec, par exemple, l'*American Indian Movement*. Cette organisation, depuis sa création en 1968 et son programme en 1972, se concentre, sur les problèmes d'éducation actuels en soutenant les *survival schools*, en proposant des programmes pour les jeunes Indiens qui abandonnent leurs études, pour les enfants qui rencontrent des difficultés, etc. Pourtant l'*American Indian Movement* ne s'occupe pas des pensionnats, ou du moins aucun programme n'est consacré à l'aide psychologique ou légale.

Le pan-indianisme garde une portée nationale et permet aux Indiens de demander aux gouvernements des changements de politiques d'ordre national tels que le droit de la terre, l'autorisation de pratiquer certaines cérémonies, la chasse et la pêche... Mais pour la majorité, les revendications indiennes sont la responsabilité des provinces ou des états et doivent donc se gérer au niveau local et régional, procédé pour lequel le pan-indianisme n'est pas utile.

---

<sup>16</sup> Assembly of First Nations : <http://www.afn-irs.ca/>

Loin de nous l'idée d'affirmer que le pan-indianisme fut et est la solution à tout, mais nous affirmons que cette nouvelle identité eut un effet positif à la fois sur les Indiens et sur le public. Les Indiens se prirent conscience qu'ils pouvaient lutter pour que leurs revendications soient prises en compte et le public, grâce aux actions entreprises par les différentes associations pan-indiennes put se rendre compte de la situation des Indiens, poussant quelque peu les gouvernements à agir. En réalité, la création, les revendications et les actions de ces associations font preuve de réciprocité. En effet, les pensionnats permirent le développement d'un mouvement pan-indien, qui à son tour, permit la création d'associations qui s'occupent du passé, en apportant un soutien légal et administratif aux anciens élèves de pensionnats et du futur, en insistant pour réaliser des réformes sur l'éducation.



## **Chapitre 4 : L'éducation des Indiens depuis les années 1960 : la création de centres universitaires tribaux**

**A**vant de nous pencher sur les centres universitaires tribaux, leur création, leurs programmes et leurs objectifs, il est important de voir la place des Indiens dans le système éducatif américain et canadien, l'éducation primaire et secondaire et enfin supérieure.

### **I. La place des Indiens dans le système éducatif nord-américain**

Les chiffres et statistiques que nous allons présenter sont tirés du *National Center for Education Statistics* (NCES) publié en 1990 et du *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives* de 2008 (STE). Aux États-Unis, deux agences fédérales sont chargées de superviser l'éducation indienne : le Bureau des Affaires Indiennes (BIA) et le Bureau de l'Éducation Indienne (BIE).

En 1990 aux États-Unis, 40% des personnes indiennes étaient âgées de moins de 20 ans, alors que le taux pour la population blanche était de 28%. Depuis les vingt dernières années, environ 88% des Indiens en primaire et en secondaire sont dans des écoles publiques, 5% dans des écoles privées, 7% dans des écoles financées par le BIE. Il y avait en 1987, 40 000 enfants indiens scolarisés dans les écoles publiques, soit environ 1% des enfants aux États-Unis (Cohen-Steiner 41). Nous avons recopié ci-dessous, un tableau représentant la distribution des enfants dans les écoles publiques, en fonction de la race/ethnicité, sur la période de 1986 à 2005 :



Fall of school year	White	Total minority <sup>1</sup>	Black	Hispanic	Asian/ Pacific Islander	American Indian/ Alaska Native
1986	70.4	29.6	16.1	9.9	2.8	0.9
1991	67.4	32.6	16.4	11.8	3.4	1.0
1993	66.1	34.0	16.6	12.7	3.6	1.1
1994	65.6	34.4	16.7	13.0	3.6	1.1
1995	64.8	35.1	16.8	13.5	3.7	1.1
1996	64.2	35.8	16.9	14.0	3.8	1.1
1997	63.5	36.5	17.0	14.4	3.9	1.2
1998	62.9	37.1	17.1	15.0	3.9	1.1
1999	62.1	37.9	17.2	15.6	4.0	1.2
2000	61.2	38.8	17.2	16.3	4.1	1.2
2001	60.3	39.7	17.2	17.1	4.2	1.2
2002	59.2	40.9	17.1	18.1	4.4	1.2
2003	58.7	41.3	17.2	18.5	4.4	1.2
2004	57.9	42.1	17.3	19.2	4.5	1.2
2005	57.1	42.9	17.2	19.8	4.6	1.2

<sup>1</sup> Total minority includes Black, Hispanic, Asian/Pacific Islander, and American Indian/Alaska Native students.

Figure 64 : Tableau indiquant la distribution des enfants dans les écoles publiques, en fonction de la race/ethnicité, de 1986 à 2005<sup>1</sup>

Il existe donc trois types d'écoles dans lesquelles les enfants indiens peuvent aujourd'hui être scolarisés : écoles publiques, écoles privées et les écoles sous la responsabilité du Bureau de l'Éducation des Indiens. Ainsi, celui-ci finance 184 établissements primaires et secondaires, dont 61 qu'il gère entièrement. Les 123 restants sont gérés par les tribus sous contrat avec le BIE. Ces écoles étaient situées sur 63 réserves dans 23 états et accueillait 48 500 étudiants, soit 4% de plus qu'en 2003 (STE 46). Ces statistiques montrent que les Indiens ont la possibilité de prendre le contrôle d'écoles s'ils le souhaitent. La tendance est désormais de moins scolariser les enfants dans les écoles publiques et davantage dans des écoles tribales.

La situation des Indiens dans le système éducatif américain n'est pas très encourageante et les résultats scolaires sont à la traîne. Il y a un fort taux d'abandon qui s'explique par les critères suivants : manque d'aptitude en lecture et en calcul, parents célibataires, revenus familiaux faibles, connaissance de la langue anglaise limitée, parents portant peu d'intérêt à l'éducation de leurs enfants, un frère ou une sœur ayant abandonné, seul chez soi pendant plus de quatre heures par jour d'école. 34% des Indiens répondent à deux ou plus de ces critères (Juhel 85). Le constat est identique lorsque l'on regarde les statistiques de l'enseignement supérieur : 9% des Indiens de 25 ans et plus étaient titulaires en 1990, d'un diplôme de licence, contre 20% pour la population globale.

Aujourd'hui, les Indiens des deux pays essaient d'une part, de reprendre en main le contrôle de leur éducation et d'autre part, de pallier ces difficultés liées à

<sup>1</sup> U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 1990*. NCES 91-660. Washington, DC : Government Printing Office, 42

l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Si quelques changements apparurent pendant les dernières décennies, ils se situent avant tout au niveau de l'enseignement supérieur, avec l'apparition dans les années 1960, de centres universitaires tribaux.

## II. Les centres universitaires tribaux

### 1. Traduction

Le terme *tribal college*, traduit par centres universitaires tribaux, mérite d'être expliqué. Aux États-Unis et au Canada, il existe trois types d'établissements supérieurs : les *community colleges*, qui proposent une formation en deux ans ; les *colleges*, qui proposent une formation en quatre ans, et les *universities*, qui offrent en plus des quatre ans de formation de base, des programmes de masters et de doctorat. Jean-Marc Juhel, qui a rédigé sa thèse en doctorat sur les centres universitaires tribaux proposa des termes équivalents approximatifs, permettant de mettre en parallèle les appellations française et américaine. Ainsi, les *community colleges* sont des universités de premier cycle, les *colleges*, des universités de deuxième cycle et enfin les *universities* sont des universités de deuxième et troisième cycles. Ces institutions peuvent être soit privées, soit publiques. Les centres universitaires tribaux conservent l'appellation universitaire même si ce sont des universités de premier cycle pour la plupart. Le terme « centre » traduit mieux certains des rôles particuliers que jouent ces institutions, au sein de la communauté indienne (Juhel 68). Ils ne sont pas privés car le conseil tribal a son mot à dire dans la gestion et l'organisation de ces établissements et parce qu'ils sont subventionnés par le gouvernement fédéral. Ils ne sont pas non plus publics, dans la mesure où ils ne sont pas ouverts à tous. En effet, les centres ne peuvent pas accueillir plus de 49% d'étudiants non-indiens. Jean-Marc Juhel résume le cas des centres universitaires tribaux de la manière suivante : « ils ne sont ni publics, ni privés, ils sont tribaux » (Juhel 74).

## 2. La création et l'organisation des centres universitaires tribaux

*The first Tribal Colleges were set up in the late 1960s in the wake of the civil rights movement, and the American Indian "self-determination" movement, as a way to increase access to higher education for youth growing up on reservations. Tribal Colleges have a dual education philosophy that combines instruction in Native American language, history and culture with a general curriculum of English literature, mathematics, science and technology (AIHEC A-1).*

Le premier centre universitaire tribal fut le *Navajo Community College*, dans la réserve Navajo en Arizona (Oppelt 34). Lorsqu'il ouvrit en 1968, l'établissement avait à sa disposition les montants suivants : 250 000 dollars du conseil tribal Navajo ; 160 000 dollars de la Fondation Donnor ; 450 000 dollars par an sur trois ans du Bureau du Développement Économique (*Office of Economic Development*) (Stein 1). D'autres institutions similaires ouvrirent mais les sources de revenus n'étaient pas stables. À cause de ces problèmes financiers, les centres luttèrent pour rester ouverts d'une année sur l'autre. Il leur fallait s'assurer une régularité dans les financements.

En 1972, les présidents des six premiers centres universitaires tribaux formèrent l'*American Indian Higher Education Consortium*, pour partager des informations et développer les subventions fédérales. Malgré le caractère tribal de chaque institution, c'est la solidarité existant entre les six centres qui fut à l'origine de la création de l'AIHEC. Cette association permit entre autre, d'ouvrir plus de centres universitaires tribaux. D'ailleurs, la plupart furent créés après le passage de la loi de 1978, le *Tribally Controlled Community College Assistant Act* (TCCCAA, P.L. 95-471) également appelé le *Tribal College Act* et pour laquelle l'AIHEC avait fait pression (Stein 1992 : 263). Cette loi, amendée plusieurs fois depuis, prévoit de donner des fonds pour la création et l'amélioration de centres universitaires tribaux.

D'autres centres furent établis et en 1980, on en comptait 19 ; 27 en 1990 et 31, en 2000 (AIHEC A-5). Cette augmentation reflète la réalité des centres universitaires tribaux, la situation de l'éducation des Indiens et leur situation générale aujourd'hui. Les Indiens réussirent en effet, à maintenir des centres même si au cours des premières années, les institutions n'étaient pas stables et souvent menacées de fermer pour cause de fonds financiers insuffisants. Cependant, au fur et à mesure, les universités sont devenues des institutions stables, proposant aux étudiants indiens des programmes académiques de bon niveau, adaptés aux besoins de la réserve et de la tribu. Aujourd'hui l'AIHEC recense 33 centres universitaires tribaux, aux États-Unis et 1, au Canada (annexe P). Elle se définit, sur son site internet, comme étant :

*the collective spirit and unifying voice of our nation's Tribal Colleges and Universities (TCUs). AIHEC provides leadership and influences public policy on American Indian higher education issues through advocacy, research, and program initiatives; promotes and strengthens Indigenous languages, cultures, communities, and tribal nations; and through its unique position, serves member institutions and emerging TCUs<sup>2</sup>.*

Par ailleurs, pour favoriser le financement des centres universitaires tribaux, l'AIHEC créa en 1989, l'*American Indian Fund* dont la mission est de collecter de l'argent de différentes fondations, entreprises et d'individus (Boyer 43). En plus de cette mission, son objectif est le suivant:

*transform Indian higher education by funding and creating awareness of the unique, community-based accredited tribal colleges and universities, offering students access to knowledge, skills, and cultural values which enhance their communities and the country as a whole<sup>3</sup>.*

L'*American Indian College Fund* se bat aujourd'hui pour des financements supplémentaires, verse des bourses aux étudiants et encourage les cours de préservation de la culture par exemple :

- more than 6,000 scholarships and other support for American Indian students
- capital support for the nation's tribal colleges, the vast majority of which are located on or near reservations
- funding for cultural and language preservation courses and activities
- funding for development of intellectual capital at the tribal colleges
- fellowships for tribal college faculty development
- early childhood development support at the tribal colleges
- leadership development<sup>4</sup>.

L'AIHEC, par ses actions politiques, assure la pérennité des traditions et langues tribales, améliore la situation de l'éducation des Indiens aujourd'hui et s'assure de fonds financiers réguliers. En fait, les centres devinrent une réalité, grâce à une combinaison de trois facteurs : l'essor du pan-indianisme, l'auto-détermination ainsi que la prise de conscience dans le monde indien que l'éducation supérieure était nécessaire pour la survie des langues et des traditions tribales.

### 3. Le financement

Les centres universitaires tribaux sont financés principalement par le gouvernement fédéral, telle que la loi de 1978 le stipule. Celle-ci autorise le financement de ces établissements selon différentes sections. La première qui n'est

---

<sup>2</sup> American Indian Higher Education Consortium. < <http://www.aihec.org/> >

<sup>3</sup> American Indian College Fund. < <http://nces.ed.gov/>>

<sup>4</sup> ibid

pas sans rappeler le système de financement des pensionnats, alloue une somme d'argent aux centres sur la base du nombre d'étudiants inscrits (appelé le *Indian Student Count* ou ISF), ce qui devait correspondre à 6 000 dollars par étudiant avec un plafond de 40 millions de dollars. D'année en année, les financements augmentent un peu. En 1999, le montant total des subventions fédérales s'élevait à 30 millions de dollars. Cependant, les montants reçus par les centres, furent toujours inférieurs à ceux prévus par la loi de 1978.

Ainsi, on estime que le montant annuel de revenus du gouvernement fédéral par étudiant inscrit s'élèverait aux environs de 4 500 dollars (au lieu des 6 000 prévus), ce qui ne suffit pas à couvrir tous les frais de ces institutions. Le système de centres universitaires tribaux étant comme celui des pensionnats hors réserve, insuffisamment financés, d'autres financements, tels ceux de fondations, d'associations, sans oublier le *American Indian College Fund* (AIHEC E1-E3).

#### 4. Les programmes

Si les programmes varient selon les centres, tous sont similaires aux programmes des universités nord-américaines, mis à part certains programmes établis en fonction des besoins socio-économiques et culturels de la réserve dans laquelle le centre est implanté. Ainsi, on définit d'abord les besoins puis on établit les programmes (Juhel 245). Généralement, les centres offrent des programmes en deux ans (*associate degrees*), type DEUG, BTS ou encore IUT en France. Quatre sont proposés dans les centres, dans des domaines différents. Le premier est une formation en arts, qui prépare l'étudiant à un transfert dans un autre établissement supérieur afin d'obtenir son *bachelor's degree*, niveau licence en France. Les étudiants qui prennent cette formation, étudient généralement des matières générales, études tribales ou indiennes et les sciences sociales. Le deuxième, en sciences, qui prépare aussi à un transfert futur, se concentre sur l'administration d'entreprises, sciences de la santé et ingénierie. Le troisième concerne les sciences appliquées et propose des cours pratiques sur le domaine du travail et de l'éducation et prépare les étudiants à trouver un travail une fois ce diplôme obtenu. Parmi les différentes matières proposées se trouvent l'informatique, la langue et les arts tribaux, l'administration tribale. Enfin, le dernier programme est un programme d'un an qui répond plus particulièrement aux opportunités de travail dans la réserve (Stein 1992 : 265).

Quatre centres universitaires tribaux sont des universités de deuxième cycle et proposent des programmes de licence dans les domaines des ressources humaines, les sciences sociales et l'éducation : Sinte Gleska University, Oglala Lakota College, Haskell Indian Nations University et Salish Kootenai College (Stein 1992 : 266).

Aujourd'hui, une majorité de ces centres ont des partenariats avec des universités américaines pour permettre aux étudiants indiens de continuer leurs études et de valider les cours suivis.

##### 5. Le rôle des centres universitaires tribaux aujourd'hui

Pourquoi les centres universitaires tribaux sont-ils importants pour la sauvegarde des langues et des traditions indiennes ? Une des conséquences négatives du système fut rappelons le, la perte des langues et des traditions tribales chez les enfants indiens et la modification des compétences parentales. Les parents et les grands-parents, porteurs, transmetteurs et gardiens de ces spécificités culturelles tribales ont perdu le lien avec les enfants qui eux-mêmes, une fois parents, ne pouvaient pas faire passer la connaissance de ces traditions (soit oubliée, soit partielle). Par conséquent, les collèges tribaux sont nécessaires dans la sauvegarde et la préservation des langues indiennes.

Si aujourd'hui, une des réalités des universités tribales souligne la présence de certains problèmes liés à la situation économique des Indiens vivants sur les réserves, tels que les problèmes d'alcool, la pauvreté..., l'autre réalité présente un espoir, des signes que les conditions des Indiens peuvent s'améliorer en partie grâce à l'éducation.

Les centres universitaires tribaux sont beaucoup plus nombreux aux États-Unis qu'au Canada avec respectivement 33 et 1 établissements<sup>5</sup>. Les premiers centres universitaires tribaux apparurent à la fin des années 1960, aux États-Unis, au beau milieu des mouvements pour les droits civiques, qui donnèrent l'occasion aux Indiens de demander au gouvernement américain de reprendre le contrôle de leur éducation, afin que d'autres centres soient créés. Les Indiens obtinrent ce pouvoir, grâce à la loi de 1974.

---

<sup>5</sup> Il y a en fait quatre établissements supplémentaires aux États-Unis et deux au Canada, mais ils ne sont pas encore reconnus comme tel.

Au Canada, la situation fut différente. En effet, lorsque le pays connut, comme son voisin, une lutte pour les droits civiques des minorités, l'abandon du système de pensionnats hors réserve avait été initié, mais n'était pas encore achevé et quelques établissements accueillait toujours des enfants indiens. Par ailleurs, les revendications des droits civiques concernaient en majorité l'abandon du système et expliqueraient d'une part, l'ouverture tardive du centre universitaire tribal au Canada, en 1986, et d'autre part, le fait qu'il n'y ait qu'une seule institution. Si le Canada continue de prendre exemple sur son voisin, en matière de politique indienne, aidé par le mouvement pan-indien né des pensionnats hors réserve et du pan-indigénisme liant les populations indiennes des deux pays, il devrait y avoir de plus en plus de centres universitaires tribaux au Canada, dans la mesure où les problèmes rencontrés et les besoins sont similaires. Enfin, la population autochtone au Canada est moins importante que celle des États-Unis.

#### 6. Comment la transition s'est-elle faite ?

Nous pourrions résumer et dire que la détribalisation fut l'outil choisi par les gouvernements pour parvenir à l'assimilation. Les Indiens renversèrent la tendance en utilisant l'auto-détermination qu'ils acquirent grâce au pan-indianisme, lui-même développé grâce à l'assimilation par l'éducation, pour favoriser une retribalisation.

En effet, un processus de détribalisation fut mis en place dans les pensionnats par une transformation physique évidente et la volonté d'atteindre une transformation culturelle. Si l'assimilation par l'éducation, comme nous l'avons vu, n'obtint pas les résultats escomptés, les spécificités tribales culturelles en souffrirent malgré tout. Certains Indiens eurent des difficultés à réapprendre leur langue maternelle, à se réintégrer... Mais le pan-indianisme, développé grâce à l'assimilation par l'éducation, permit aux populations indiennes d'obtenir par l'auto-détermination, le contrôle de leur éducation, ce qui n'est pas négligeable après les systèmes de pensionnats. Depuis les années 1960, les Indiens prouvent que l'éducation est une des clés de leurs problèmes d'une part, et que d'autre part, c'est par elle, qu'ils peuvent perpétuer les traditions culturelles tribales, d'où l'importance d'établir des universités tribales qui se concentrent sur l'enseignement supérieur, domaine défailant chez les Indiens.

Avec les cours que proposent les centres universitaires tribaux sur la culture indienne (littérature, histoire, religion, arts, langues...), nous sommes témoins d'un

phénomène que l'on appellerait de « retribalisation ». Aujourd'hui, les Indiens ont la possibilité de réapprendre leur culture, de récupérer leur identité tribale, cette identité qui fut perdue, refoulée, oubliée ou encore mise de côté. Ce phénomène de retribalisation est bien sûr un atout majeur pour les Indiens, dans la mesure où elle leur permet de maintenir et de perpétuer les spécificités linguistiques et culturelles tribales, qui avaient commencé à disparaître ou qui disparurent. Le pan-indianisme permet également de créer des institutions spécifiques à une tribu, en proposant un enseignement supérieur et une instruction des langues et des traditions de la tribu en question, phénomène qui définit la retribalisation. Le pan-indianisme fut donc nécessaire dans le processus de retribalisation, même si ces deux notions semblent se contredire. Mais c'est bien le fait que les Indiens sont plus forts en tant que groupe uni, qui leur permet de se donner les moyens d'être plus forts en tant que tribu et en tant qu'individu. L'association AIHEC représente comment le pan-indianisme s'est mis au service d'une retribalisation, dans la mesure où elle est née d'un pan-indianisme avec toutes les institutions tribales se regroupant pour former une association à dimension nationale, qui par ses actions, permet de développer chaque institution tribale et favorise donc une retribalisation. Nous avons établi un schéma pour résumer ce processus :

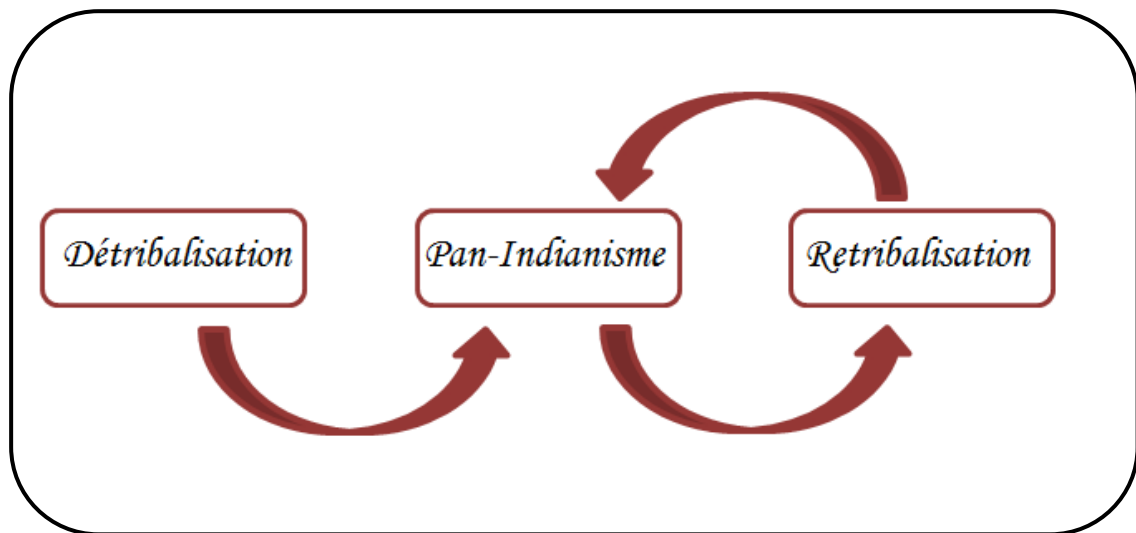
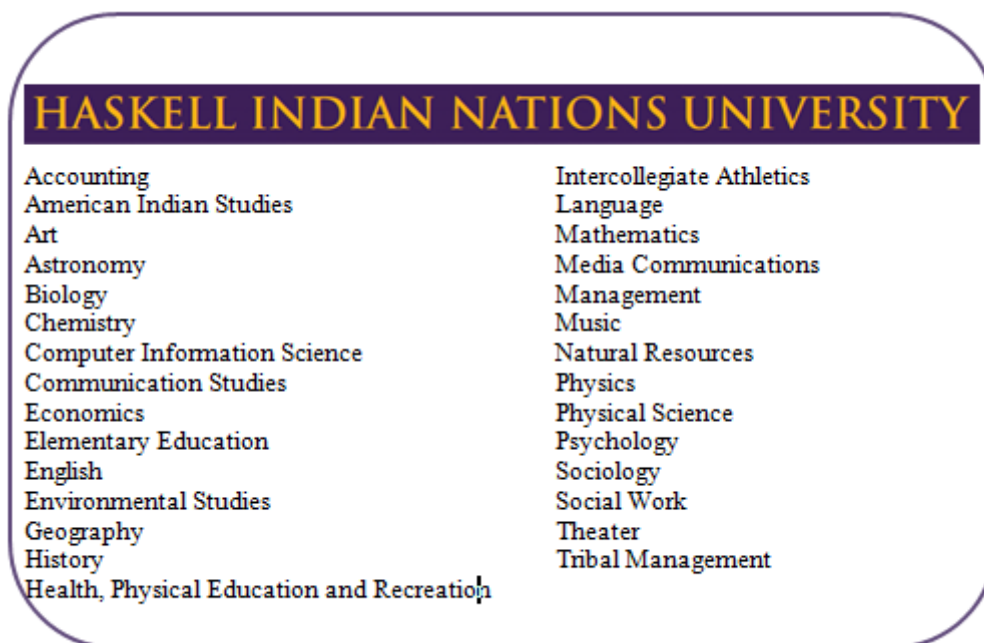


Figure 65 : Schéma résumant le processus de retribalisation

La meilleure illustration de cette évolution des pensionnats aux centres universitaires tribaux d'après nous, est la Haskell Indian Nations University, située à Lawrence au Kansas. Haskell commença en tant que pensionnat hors réserve et fut l'un des premiers pensionnats à ouvrir ses portes en 1884. Haskell ne ferma jamais



ses portes et devint à l'abandon du système, un lycée. En 1970, il fut transformé en un centre universitaire tribal, accueillant aujourd'hui quelques mille étudiants. Le credo de Haskell reflète aujourd'hui la volonté des Indiens de tourner la page et de regarder vers l'avenir tout en préservant leurs traditions grâce à l'éducation : « Construire le futur... Préserver nos traditions... grâce à l'excellence académique ». L'institution propose des cours généraux que l'on trouve dans toutes les autres universités du pays et des cours particuliers aux Indiens et aux besoins des réserves. Nous avons pris soin de reproduire, ci-dessous, la table des matières du catalogue 2012 de Haskell pour montrer cette variété de choix :



<b>HASKELL INDIAN NATIONS UNIVERSITY</b>	
Accounting	Intercollegiate Athletics
American Indian Studies	Language
Art	Mathematics
Astronomy	Media Communications
Biology	Management
Chemistry	Music
Computer Information Science	Natural Resources
Communication Studies	Physics
Economics	Physical Science
Elementary Education	Psychology
English	Sociology
Environmental Studies	Social Work
Geography	Theater
History	Tribal Management
Health, Physical Education and Recreation	

Figure 66 : Liste des matières proposées à l'Université indienne de Haskell au Kansas<sup>6</sup>

Haskell est bien la preuve que les Indiens, grâce à l'éducation donnée par les Blancs et grâce au pan-indianisme né de cette éducation, se sont unis pour surmonter les expériences traumatisantes passées et pour se tourner vers l'avenir.

---

<sup>6</sup> Pour le catalogue complet des cours, voir [http://www.haskell.edu/downloads/HUcatalog-FEB2012\\_REVISED2\[1\].pdf](http://www.haskell.edu/downloads/HUcatalog-FEB2012_REVISED2[1].pdf)

## Chapitre 5 : La situation aujourd'hui

Parmi les Indiens que nous avons rencontrés lors de conférences, un grand nombre admit que la langue, qu'ils parlent couramment, utilisent tous les jours, et avec laquelle ils sont le plus à l'aise, est l'anglais et non leur langue maternelle indienne, à leur grand regret. Leur situation représente celle de la majeure partie des populations indiennes du Canada et des États-Unis. Le problème est qu'aujourd'hui partout dans le monde, il ne reste plus beaucoup de personnes qui parlent la langue maternelle couramment, afin de l'enseigner aux générations suivantes.

Nous avons également estimé nécessaire d'évoquer la situation légale et judiciaire concernant les pensionnats d'une part, pour achever cette étude - les événements sont récents et ne sont pas explicités dans les ouvrages sur les pensionnats - et d'autre part, parce qu'une fois de plus, le Canada et les États-Unis gèrent la situation de manière différente, ce qui apporte une dimension supplémentaire à notre étude comparative. Qui plus est, aujourd'hui, les populations indiennes sont convaincues que l'éducation reste le meilleur outil à leur disposition, pour améliorer leur situation politique, économique et sociale.

Une des grandes différences entre les deux pays au sujet des pensionnats, concerne leur aboutissement. Nous avons vu en effet, que la mise en place des deux systèmes afin d'obtenir l'assimilation des Indiens aux sociétés américaine et canadienne fut dans l'ensemble une expérience similaire ; expérience pour les gouvernements et pour les enfants. Nous évoquions auparavant ce besoin de conserver une mémoire collective, afin de permettre aux populations indiennes de tourner la page et d'avancer. Or, il semblerait qu'aux États-Unis, la fermeture des pensionnats ait été pour le gouvernement américain un état de fait sur lequel on ne revient pas. Ainsi, depuis les années 1940, la période des pensionnats semble être enterrée, comme si le pays n'avait aucune envie de rouvrir cette page de l'histoire.

Dans tous les cas, l'attitude des gouvernements face à l'expérience et l'histoire des pensionnats se divise en trois temps: les témoignages, les excuses et les recours légaux pour demander des réparations. Contrairement à ce que l'histoire eut tendance à montrer, le Canada devança les États-Unis, en faisant preuve d'un comportement plus responsable.

## I. Excuses publiques

Le lien de cause à effet qui existe entre les témoignages et les excuses présentées est également un lien d'effet à la cause. Quelques années après la fermeture des pensionnats, des témoignages d'anciens élèves mirent en évidence le traumatisme vécu ainsi que toutes les maltraitances physiques, morales et sexuelles. Ces témoignages poussèrent les Églises, l'Église Unie dans un premier temps, à présenter des excuses aux populations indiennes. Puis, on vit apparaître un autre phénomène : les premières excuses présentées engendrèrent à leur tour une volonté de « réconciliation » de la part du gouvernement, réconciliation basée sur la collecte de témoignages. Ainsi, les excuses furent, elles aussi, la cause de nouveaux témoignages. Revenons sur cet ordre chronologique.

Tout commence en 1986, lorsque l'Église Unie du Canada présenta publiquement ses excuses et demanda pardon aux populations indiennes, faisant de cette Église un précurseur dans le domaine (Rigal Cellard manuscrit, 2009). L'Église anglicane fit de même en 1993 :

*I also know that it is God who heals, and that God can begin to heal when we open ourselves, our wounds, our failures and our shame to God. I want to take one step along that path here and now.*

*I accept and I confess before God and you, our failures in the residential schools. We failed you. We failed ourselves. We failed God.*

*I am sorry, more than I can say, that we were part of a system which took you and your children from home and family.*

*I am sorry, more than I can say, that we tried to remake you in our image, taking from you your language and the signs of your identity.*

*I am sorry, more than I can say, that in our schools so many were abused physically, sexually, culturally and emotionally.*

*On behalf of the Anglican Church of Canada, I present our apology<sup>7</sup>.*

En fait, les responsables de l'Église Unie déclarèrent qu'ils ne pouvaient pas se prétendre chrétiens s'ils ne présentaient pas leurs excuses pour ce que les missions et les Églises firent subir aux Indiens. Suivirent l'Église Presbytérienne en 1994, et enfin l'Église Catholique en 2004. Toutes semblent avoir été poussées à faire ses excuses, suite aux différents témoignages recueillis par les Indiens et au lieu de les réfuter, les Églises choisirent de présenter leurs excuses au nom de tout le personnel religieux impliqué dans les pensionnats : « j'ai ressenti de la honte et de l'humiliation quand j'ai entendu les souffrances infligées par mes pairs et quand je pense au rôle

---

<sup>7</sup> Anglican Church : <http://www.anglican.ca/relationships/trc/apology/english/>

que notre Église a joué dans cette souffrance<sup>8</sup> ». Voici encore un autre extrait des excuses de l'Église presbytérienne:

*We regret that there are those whose lives have been deeply scarred by the effects of the mission and ministry of The Presbyterian Church in Canada. For our Church we ask forgiveness of God. It is our prayer that God, who is merciful, will guide us in compassionate ways towards helping them to heal.*

*We ask, also, for forgiveness from Aboriginal peoples. What we have heard we acknowledge. It is our hope that those whom we have wronged with a hurt too deep for telling will accept what we have to say. With God's guidance our Church will seek opportunities to walk with Aboriginal peoples to find healing and wholeness together as God's people<sup>9</sup>.*

Peut-être que les excuses présentées par les Églises aux peuples indiens du Canada eurent une influence sur la décision du gouvernement qui, lui aussi, présenta ses excuses officielles quelques années plus tard. Le mercredi 11 juin 2008 à 15 heures, peut-on lire sur le site internet du gouvernement canadien, le Premier Ministre canadien, le très honorable Stephen Harper fit un *Statement of Apology* à tous les anciens élèves des pensionnats, au nom du gouvernement canadien (annexe Q) :

*Le gouvernement reconnaît que l'absence d'excuses a nui à la guérison et à la réconciliation. Alors, au nom du gouvernement du Canada et de tous les Canadiens et Canadiennes, je me lève devant vous, dans cette chambre si vitale à notre existence en tant que pays, pour présenter nos excuses aux peuples autochtones pour le rôle joué par le Canada dans les pensionnats pour indiens<sup>10</sup>.*

La démarche du gouvernement de présenter cette excuse vient aussi du constat que « l'absence d'excuse est une entrave à la guérison et la réconciliation »<sup>11</sup> et que les erreurs du gouvernement et les échecs des pensionnats « contribuèrent aux problèmes sociaux qui continuent d'exister dans une grande partie des communautés aujourd'hui<sup>12</sup> ». En plus de reconnaître les erreurs du passé, le Premier Ministre Steven Harper mit aussi en place des actions concrètes pour l'avenir des Indiens ; le gouvernement assumerait désormais ses responsabilités et travaillerait en étroite collaboration avec les Premières Nations afin de réparer ses torts. Parmi les actions concrètes mises en place ou sur le point de l'être, se trouve la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, entrée en vigueur le 19 septembre 2007 ainsi que la création d'une Commission de vérité et de réconciliation. Celle-ci

---

<sup>8</sup> Anglican Church : <http://www.anglican.ca/relationships/trc/apology/english/>

<sup>9</sup> Presbyterian Church : <http://www.presbyterian.ca/ministry/canada/nativeministries/confessions>

<sup>10</sup> Aboriginal Affairs and Northern Development Canada : <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100015644/1100100015649>

<sup>11</sup> *ibid.* Pour le texte complet de ces excuses, voir annexe Q

<sup>12</sup> *ibid.*

procurera aux Indiens une aide légale et financière sous la forme de réparations, et « [constituera] une occasion unique de sensibiliser tous les Canadiens et Canadiennes à la question des pensionnats indiens<sup>13</sup> ».

Même si la situation aujourd'hui est encore difficile, même si le souvenir des pensionnats reste ancré dans les mémoires, le comportement des Églises et des gouvernements laisse entrevoir un avenir meilleur pour les Premières Nations, avec la nécessité de garder une mémoire collective, officiellement reconnue par le gouvernement.

Aux États-Unis, nous supposons qu'il n'y eut rien de la sorte. Toutefois, en approfondissant nos recherches, nous avons trouvé qu'une excuse avait été faite aux Indiens par le Bureau des Affaires Indiennes, à l'occasion de son 175<sup>ème</sup> anniversaire, en 2000. Kevin Grover, secrétaire assistant du Ministre de l'Intérieur présenta des excuses de la part du Bureau des Affaires Indiennes mais pas du gouvernement : « je ne parle pas aujourd'hui au nom des États-Unis.[...] J'ai le pouvoir, cependant, de parler au nom de cette agence, le Bureau des Affaires Indiennes<sup>14</sup> ». Il est bon de savoir, avant de citer quelques passages de ce discours, que Kevin Grover est lui-même Indien et nous nous demandons si une personne non-indienne aurait tenu ce discours.

*Let us begin by expressing our profound sorrow for what this agency has done in the past. Just like you, when we think of these misdeeds and their tragic consequences, our hearts break and our grief is as pure and complete as yours. We desperately wish that we could change this history, but of course we cannot. On behalf of the Bureau of Indian Affairs, I extend this formal apology to Indian people for the historical conduct of this agency<sup>15</sup>.*

Pourtant, contrairement à la situation au Canada, cette excuse n'eut aucune répercussion légale pour les Indiens (Buck 97) et il fallut attendre quatre ans pour qu'une résolution commune soit rédigée afin d'être votée par le Congrès américain. En 2004, le Sénateur Républicain Samuel Brownback du Kansas introduisit la résolution commune S.J. Res. 37 à la 108<sup>ème</sup> session du Congrès, « une résolution pour reconnaître une longue histoire de déprédations officielles et de politiques mal conçues par le gouvernement des États-Unis concernant les tribus indiennes et qui présente des excuses à tous les peuples indiens au nom des États-Unis » (S.J. Res 37)<sup>16</sup>. Cependant, la résolution fut reportée par le comité de décision et ne fut jamais

---

<sup>13</sup> ibid

<sup>14</sup> Bureau of Indian Affairs : <http://www.bia.gov/idc/groups/public/documents/text/idc011935.pdf>

<sup>15</sup> Bureau of Indian Affairs : <http://www.bia.gov/idc/groups/public/documents/text/idc011935.pdf>

<sup>16</sup> S.J. Res 37

réintroduite au Congrès<sup>17</sup>. Ce qui aurait pu être l'excuse officielle du gouvernement américain, tomba en désuétude.

Néanmoins, le gouvernement canadien ayant présenté ses excuses en 2008, il se peut que son voisin réintroduise une autre résolution commune mais sans doute a-t-il connaissance de tout ce que cela encourt, à savoir, des poursuites judiciaires et des réparations financières et surtout la nécessité de faire face à la vérité et de se confronter à son passé.

## **II. Recours légaux**

L'absence d'excuse officielle aux États-Unis n'empêcha pas quelques Indiens de faire des recours légaux à grande échelle. On en compte deux, un en 1979, *Begay v. United States* qui accusait un membre du personnel d'un pensionnat sur réserve d'avoir abusé sexuellement de onze femmes Navajo, et un autre en 2004, au Dakota du Sud, demandant des réparations d'un montant de vingt-cinq millions de dollars pour les abus subis dans les pensionnats de l'état, entre 1921 et 1924. Dans les deux cas, la cour déclara que les plaignants n'avaient pas utilisé tous les recours légaux à leur disposition et que le Bureau des Affaires Indiennes n'avait trouvé aucune preuve de ces allégations<sup>18</sup>.

Au Canada, la situation fut différente. Quand Steven Harper présenta ses excuses en 2008, il évoqua un certain nombre de mesures que le gouvernement canadien allait mettre en place pour aider les communautés indiennes et pour réparer les torts causés. Il fit mention entre autre, la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI) (*Indian Residential Schools Settlement Agreement* (IRSSA)), mise en place en janvier 2010 et décrite de la manière suivante :

- *Largest class action settlement in Canadian history*
- *Received court approval on March 21, 2007, with the full support of all parties involved; the Government of Canada, legal counsel for former students, Churches, the Assembly of First Nations, and Inuit Representatives*
- *Implementation began September 19, 2007*

---

<sup>17</sup> Cette résolution fut proposée à une session du Congrès précédente. Les sessions du Congrès durent deux ans, et à la fin de chacune d'elle, tous les projets de lois et les résolutions qui ne sont pas passés sont rayés des livres. Les membres peuvent les réintroduire sous un numéro de session différent.

<sup>18</sup> Canadian Lawyers for International Human Rights :

<http://www.claihr.ca/projects/addressingIndianResidential.html>

*The Settlement Agreement includes the following:*

- *Common Experience Payment (CEP) Paiement d'expérience Commune to be paid to all eligible former students who resided at a recognized Residential School<sup>19</sup>.*
- *Independent Assessment Process (IAP) provides compensation for claims of serious physical abuse, sexual abuse & other wrongful acts causing serious psychological harm*
- *Commemoration Activities*
- *Measures to support healing such as Health Canada's Indian Residential Schools Resolution Health Support Program and an endowment to the Aboriginal Healing Foundation*
- *Truth and Reconciliation Commission (TRC)<sup>20</sup>.*

Cette Commission de Vérité et de Réconciliation a pour but de :

*découvrir ce qui s'est réellement passé dans les pensionnats indiens, pour que les citoyens du Canada apprennent la vérité. La commission se penchera sur ce que les exploitants des pensionnats indiens ont noté dans leurs dossiers, sur les déclarations des dirigeants de ces établissements scolaires, et sur les expériences des survivants, de leurs familles, des collectivités et de toute personne ayant été touchée par l'expérience des pensionnats indiens et les répercussions qui en découlent<sup>21</sup>.*

Non seulement, le Canada initia un certain nombre de programmes, mais il tint parole et entre 2008 et aujourd'hui, le gouvernement reçut les demandes et paya des réparations. Ainsi, voici les derniers chiffres du CEP, au 4 janvier 2010 :

- *Initial Applications received: 97,466 (National)*
- *Initial Applications processed: 95,631 (National)*
- *Payments made: 75,211 (National)*
- *Applications found ineligible: 20,420 (National)*
  
- *Requests for Reconsideration received: 24,129 (National)*
- *Reconsiderations processed: 22,038 (National)*
- *Payments made in Reconsideration: 8,160 (National)*
  
- *Appeals received:*
- *Appeals decided by NAC: 758*
- *Payments made at Appeal: 207*
- *Total paid nationally, including Advance Payments: \$1.541B<sup>22</sup>.*

Nous avons aussi remarqué qu'une fois de plus les Églises et le gouvernement canadien travaillaient ensemble, pour l'avenir des Indiens et que les deux partis avaient reconnu leurs fautes et tentaient de les réparer.

---

<sup>19</sup> Aujourd'hui le nombre d'écoles reconnues officiellement par le gouvernement comme pensionnat s'élève à 136 et les pensionnats hors et sur réserve sont mélangés.

<sup>20</sup> Indian Residential Schools Settlement Agreement : <http://www.nrsss.ca/IRSS%20Agreement%20Jan%202010.pdf>

<sup>21</sup> Truth and Reconciliation Commission : <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=16>. Récemment en juillet 2011, le site internet de cette Commission fut inauguré et est aujourd'hui fonctionnel.

<sup>22</sup> *ibid*

Aux États-Unis, il n'y a encore aucun signe de pardon officiel ou même de réparations envisagés pour les élèves des pensionnats. Cependant, rappelons que le système américain a fermé beaucoup plus tôt et les anciens élèves encore vivants aujourd'hui sont peu nombreux, ce qui rendrait les réparations inutiles, si tenté qu'elles soient basées sur les mêmes règles qu'au Canada, à savoir être vivant au 1<sup>er</sup> mars 2005.





## Conclusion

**N**ous l'avions annoncé au début de cette thèse, le bilan de l'assimilation et des pensionnats hors réserve est mitigé, négatif mais aussi positif. Les populations indiennes des deux pays réussirent à transformer une expérience négative en quelque chose de positif et tirer parti de cette éducation forcée. La conséquence la plus évidente est l'essor du mouvement pan-indien, qui fut possible principalement grâce à l'apprentissage de l'anglais, du mélange des tribus et de la détribalisation qui s'opéra sur les enfants. Tous ces moyens de parvenir à l'assimilation, devinrent des outils permettant aux Indiens de réprimer leur indianité pour faire apparaître une identité indienne et non tribale. Ce procédé s'avéra nécessaire dans la formation d'un mouvement pan-indien, qui facilita les revendications en matière d'auto-détermination.

Aujourd'hui, les Indiens contrôlent leur éducation et ont créé des centres universitaires tribaux qui opèrent, de par leurs programmes et l'aide donnée à la communauté, une retribalisation qui permet d'améliorer le niveau scolaire des Indiens et leurs conditions de vie.

Le mouvement pan-indien semble avoir eu plus d'impact aux États-Unis, ou du moins fut plus visible aux États-Unis qu'au Canada, avec notamment la lutte pour les droits civiques mais que finalement, même si les Indiens américains ont le contrôle de leur éducation aujourd'hui, il n'en est pas moins vrai que le pan-indianisme n'a pas contribué à obtenir des réparations financières concernant l'expérience vécue dans les pensionnats. Ceci tend à prouver que, sans la collaboration des gouvernements, les actions des Indiens, même dotées d'un caractère pan-indien, ne peuvent aboutir. Il faudrait pour changer, que les États-Unis prennent exemple sur le Canada, pour établir de meilleures relations avec les Indiens ou du moins reconnaître leurs erreurs.



# **Conclusion**

## **générale**



**L**e paternalisme qui a caractérisé les relations entre les Européens, puis les gouvernements et les populations indiennes, fut immédiat et se traduisit par différentes politiques. De la conversion à l'assimilation, cette relation mit l'éducation au centre des politiques indiennes, que ce soit une éducation dite scolaire, dans les écoles ou une éducation dite agricole, pour les former à devenir fermiers. Les gouvernements avaient fondé de solides espoirs dans cette éducation. Au XIX<sup>e</sup> siècle elle prend tout son sens, associée alors à la notion d'assimilation dont l'objectif était d'éduquer et de civiliser les Indiens afin qu'ils s'intègrent aux sociétés dominantes et cessent de vivre selon les mœurs et traditions indiennes. Pour ce faire, les deux gouvernements eurent recours dans un premier temps, à des écoles dans les réserves, tenues par les missionnaires et hommes d'Église. Puis, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, faute de résultats probants, les États-Unis et le Canada décidèrent de créer un système fédéral d'écoles. Selon les éducateurs, l'assimilation aurait vraisemblablement plus de succès dans des établissements situés hors réserve. Les pensionnats pour Indiens, établis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par les gouvernements canadien et américain mettaient l'accent sur un enseignement académique de base, avec l'apprentissage de la langue anglaise et des rudiments de travaux manuels. Ainsi, de 1879 à la deuxième guerre mondiale, des milliers d'enfants furent scolarisés dans ces pensionnats.

La comparaison des systèmes de pensionnats hors réserve renforce les hypothèses que nous avons émises au début de cette thèse, à savoir que ces établissements présentent beaucoup plus de points communs que de différences : un programme, une organisation, une discipline et des bilans similaires. Les différences majeures concernent en réalité, la gestion des institutions, non l'éducation et l'expérience des enfants.

Bien que les résultats de l'assimilation par l'éducation soient difficilement appréciables (qu'entendaient les gouvernements par une assimilation réussie ?) et quantifiables (combien d'Indiens ayant été scolarisés dans un pensionnat hors réserve furent réellement assimilés ?), le bilan apparaît dans l'ensemble négatif, dans la mesure où ces systèmes contribuèrent à la disparition des traditions et langues indiennes, à la perte d'identité tribale, au choc culturel du retour dans la réserve, au développement des conditions économiques et sociales précaires, et surtout au traumatisme ressenti par la plupart des enfants.

Toutefois, nous avons tenté de remettre en cause cette victimisation en démontrant que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les pensionnats

utilisèrent les mêmes principes, programmes et techniques d'éducation que les écoles publiques des états et des provinces aux États-Unis et au Canada. Une grande partie des Indiens que nous avons rencontrés ne nient pas que les systèmes de pensionnats leur fussent préjudiciables, mais soulignent l'importance d'aller désormais de l'avant. Il s'agit de se tourner vers l'avenir et de se concentrer sur les problèmes de sociétés actuels (chômage, pauvreté...).

Cette thèse aura donc permis, nous l'espérons, d'apporter un regard nouveau à l'histoire des pensionnats en termes de perspective. Nous n'avons pas mis en avant des informations qui ont modifié de manière importante l'histoire de ces pensionnats. Ce que nous nous sommes efforcée de faire a été, premièrement, de comparer les systèmes, ce qui n'avait jamais été proposé auparavant, et deuxièmement, de mettre ces systèmes en perspective. En effet, nous les avons situés d'une part dans leur contexte général dans l'histoire des États-Unis et du Canada, dans leur contexte de l'histoire indienne et d'autre part, dans le contexte de l'éducation du reste des populations à l'époque. Il est vrai que les ouvrages portant sur l'éducation des Indiens ont tendance à présenter les faits comme si les pensionnats étaient confinés dans des bulles, comme si ces événements n'étaient arrivés qu'aux Indiens. Or l'éducation prodiguée ne fut, comme nous l'avons montré, qu'une évolution logique de l'éducation européenne d'un côté, et de l'éducation missionnaire de l'autre. D'autre part, nous avons tenté de présenter une vision objective de cette période de l'histoire indienne, avec des données officielles extraites de rapports gouvernementaux, tout en respectant l'expérience des élèves par l'ajout de témoignages.

Le choix des témoignages a donc été motivé par une volonté de présenter un sujet objectif et a logiquement mené à une réflexion sur leur utilisation. Comme énoncé dans l'introduction, depuis les années 1970 et les mouvements pour les droits civiques, un plus grand nombre d'ouvrages a été écrit par des Indiens. Pour rompre avec la tradition historiographique, qui n'avait présenté jusque là que les pensionnats par des informations gouvernementales et donc ne représentant qu'un seul point de vue, les Indiens ont commencé à écrire leur histoire en incluant des témoignages d'enfants. Ces derniers présentent une vision différente de celle des gouvernements. Pourtant, ces deux types de sources, d'informations sont nécessaires à la comparaison, mais doivent être utilisées à bon escient. Il semble donc important d'utiliser d'une part, les sources officielles, gouvernementales pour tout ce qui concerne l'aspect pratique de ces pensionnats, tels que le financement, le personnel,

l'organisation et le cadre général de fonctionnement interne des institutions, et d'autre part, utiliser les témoignages contemporains aux systèmes, à savoir ceux qui ont été recueillis pendant la scolarité de l'enfant ou encore quelques années après pour que les souvenirs soient encore récents et fidèles à l'expérience vécue.

La réflexion sur les témoignages nous a en effet menée vers la question de la fiabilité des témoignages. La conclusion à laquelle nous sommes parvenue est que plus le temps a passé entre la scolarité d'un enfant et le moment où le témoignage a été recueilli, plus on a de chances d'avoir une vision différente et biaisée de tel ou tel événement. Il nous a paru problématique d'utiliser par exemple, des témoignages recueillis dans les années 1960 ou encore 1980, dans la mesure où le système des pensionnats et l'assimilation par l'éducation n'existaient plus et parce que les expériences dans les institutions furent différentes des premiers élèves scolarisés. Par exemple, nous avons expliqué que les systèmes avaient évolué au cours du temps avec notamment plus de reconnaissance de la culture indienne, ainsi qu'une gestion et une organisation des pensionnats plus respectueuses des enfants et de leurs problèmes (santé, nourriture...) et ce, dès les années 1930. Il nous semble donc, que les témoignages des enfants scolarisés entre 1880 et 1930 et recueillis pendant cette même période peuvent être inclus dans une telle étude. Ces derniers sont empreints d'une perspective différente, qui reflète une analyse particulière sur les événements qui se sont passés quelques années, voire quelques décennies auparavant. Toutefois, nous ne les jugeons pas comme étant inutilisables ou mensongers. En effet, un souvenir relaté quelques instants après qu'il a eu lieu n'est pas le même que celui raconté plusieurs années après. Il faut également ajouter à cela, que le regard que l'on porte sur un souvenir, un événement passé, n'est pas le même que l'on soit enfant ou adulte. Par ailleurs, il convient de prendre en compte l'impact qu'a joué la période des bilans de l'assimilation. Juste après l'abandon des systèmes, les institutions furent extrêmement critiquées et les témoignages de cette époque semblent étayer ce bilan, dans la mesure où ceux-ci relatent des souvenirs ignobles et tristes. Une autre conclusion à laquelle nous sommes parvenue est que bien souvent, l'aspect négatif des pensionnats et le traumatisme créé ont pris le dessus sur les aspects positifs et par conséquent, les témoignages s'en trouvent modifiés.

Loin de nous l'idée de réfuter tous ces témoignages comme étant des sources valides mais il nous paraît important de les mettre en parallèle avec les documents officiels pour avoir une vision proche de la réalité. C'est de cette confrontation de différents types de sources que peut naître une vérité historique. Ils sont importants



puiqu'ils sont les seuls éléments qui nous renseignent sur la vie à l'intérieur des pensionnats, comment ils vécurent cette éducation forcée. Les témoignages de tous types, les plus anciens comme les plus récents sont néanmoins indispensables aujourd'hui pour la guérison du traumatisme des populations indiennes. Ils appartiennent désormais à la mémoire collective et au passé, ce qui aide à aller de l'avant.

Pourtant, comme nous avons essayé de le démontrer dans cette thèse, les aspects de l'expérience éducative au sein des pensionnats notamment, influencèrent la façon dont les Indiens envisagèrent leur éducation et malgré le traumatisme créé, leur permirent d'envisager par la suite le développement de centres universitaires tribaux. Ils représentent aussi aujourd'hui, le moyen de réapprendre, de retrouver une dimension culturelle jusqu'ici perdue ou du moins refoulée et de préserver ainsi leurs spécificités tribales (langues, cultures, cérémonies,...). Cependant, si les centres universitaires tribaux représentent un espoir pour les populations indiennes, leur pérennité est remise en question d'années en années puisqu'ils souffrent d'un financement irrégulier et insuffisant, ne leur permettant pas de mettre à bien tous les projets éducatifs liés à la préservation des cultures et langues tribales. Ces institutions ont pour particularité de proposer des programmes ciblant les difficultés rencontrées par les communautés indiennes, mais afin de survivre, elles sont forcées d'ouvrir leurs portes à des non indiens et de proposer un programme général, que l'on retrouve dans la plupart des universités américaines et canadiennes. Ici encore, les centres universitaires tribaux, de par un financement réduit, sont obligés de rentrer dans le système d'éducation nord-américain.

En réalité, depuis les années 1960, et la fin des systèmes de pensionnats, les Indiens ont occidentalisé leur éducation en réutilisant des techniques que les colons et les missionnaires avaient utilisées plus tôt. Ainsi, aujourd'hui, afin de préserver les langues indiennes, certaines tribus se concentrent sur les enfants qu'ils envoient dans des *survival schools*, des écoles dans lesquelles ils sont en immersion linguistique totale. Les centres universitaires tribaux sont également un exemple de cette occidentalisation de l'éducation indienne. Ce phénomène s'explique par leur adaptation aux sociétés dominantes et non leur assimilation. Il n'est pas utile de faire de l'histoire hypothétique, mais nous pouvons nous interroger sur ce qu'il serait advenus des Indiens si les gouvernements n'avaient pas décidé de mettre en place l'assimilation par l'éducation. Loin de nous l'idée de défendre tel ou tel groupe, mais il faut reconnaître que l'assimilation par l'éducation a permis de sauver les cultures

indiennes, dans la mesure où la seule autre solution était l'extermination des autochtones par les armées des deux pays.

Enfin, parmi les autres effets positifs de l'assimilation se trouvent, comme nous avons essayé de le démontrer dans cette thèse, le pan-indianisme et la retribalisation, qui leur a permis de réapprendre et de préserver les traditions, cultures et langues indiennes que l'éducation dans les pensionnats avait cherché à détruire. Ce mouvement pan-indien qui a ses origines au sein des pensionnats hors réserve, permit aux Indiens de s'organiser politiquement et de faire pression sur les gouvernements afin de pouvoir gérer leurs propres affaires et notamment l'éducation. Sans cela, tout le processus de retribalisation qui s'opère dans les sociétés américaines et canadiennes n'aurait pu avoir lieu. Le mouvement pan-indien n'est donc pas un acteur direct de la retribalisation mais plutôt un outil. Des associations comme l'*American Indian Higher Education Consortium* prouve que le pan-indianisme est présent, du moins symboliquement. En effet, nous pourrions nous interroger sur la place du mouvement pan-indien aujourd'hui dans ces deux pays. Est-il toujours important ? Jouet-il encore un rôle prépondérant dans les revendications politiques, économiques et sociales des Indiens ? Ou alors est-il lui aussi en voie de disparition ou du moins remplacé pour un temps par l'identité tribale ? Dans la mesure où les Indiens ont l'auto-détermination, chaque tribu est à même de s'organiser politiquement pour mener des actions spécifiques aux problèmes de la communauté. Par ailleurs, la cause indienne n'est plus une cause nationale. Elle a traversé les frontières et est aujourd'hui présente sur la scène internationale et porte le nom de pan-indigénisme, mouvement qui essaie de défendre les droits des populations autochtones dans le monde.

Le champ de recherche concernant l'éducation des Indiens étant vaste, de nombreux aspects restent à être approfondis sur la comparaison, et notamment sur l'apprentissage de l'anglais et son instruction progressive. Il conviendrait de s'attacher à la manière dont la culture, les valeurs civiques et politiques furent enseignées dans ces écoles, par une étude plus poussée des méthodes d'enseignement et des manuels. Rappelons également que cette étude n'a inclus qu'une majorité des Indiens d'Amérique du Nord. D'autres populations indiennes, aux situations géographiques et aux statuts politiques différents, furent également la cible des gouvernements et n'échappèrent pas à l'éducation : les Inuits, les Eskimos et les Indiens d'Alaska, pour n'en citer que quelques-uns. Il va sans dire que de nombreuses interrogations perdurent sur ce point à savoir : Quels types d'écoles

furent établis pour ces groupes ? Y-eut-il des Inuits, des Eskimos ou encore des Indiens d'Alaska inscrits dans les pensionnats hors réserve ? L'éducation prodiguée était-elle la même ? Participèrent-ils aux mouvements pan-indiens ? Sont-ils témoins d'une retribalisation ?

Sommes-nous ainsi en présence, comme Joëlle Rostkowski l'a observé, d'un « renouveau indien » ou bien s'agit-il d'une transformation, de la naissance de « nouveaux Indiens » ? Cette expression implique qu'ils sont acteurs d'une retribalisation, qui leur donne une identité tribale propre, mais que celle-ci diffère de l'époque pré-colombienne dans la mesure où ils se sont adaptés et ont intégré un certain nombre de modes de pensées et modes de vies de l'homme blanc, via la politique d'assimilation. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit là d'un mouvement vers l'avant pour les Indiens, radical ou évolutif. Néanmoins, l'identité indienne est aujourd'hui loin d'être figée, tant aux yeux des gouvernements que des Indiens. Qui peut-être identifié comme Indien de nos jours ? Quels sont les critères primordiaux de cette identité : les quotas de sang, l'auto-identification, ou bien encore le mode de vie ? Les réponses à ces questions ne se trouveront qu'au prix d'un effort commun entre les gouvernements américain et canadien et les tribus indiennes concernées.

# **Annexes**



**Annexe A : Citations en anglais de la Partie 1**

<b>Page</b>	<b>Citation</b>	<b>Source</b>
<b>40</b>	“Some religion they have already, which although it be farre from the truth, yet beyng as it is, there is hope it may bee the easier and sooner reformed”	Harriot 24
<b>41</b>	“propagating the Christian religion to such people, as yet live in darkness and miserable ignorance of the true knowledge and worship of God, and may in time bring the infidels and savages, living in those parts, to human civility and to a settled and quiet government”	First Charter 1606
<b>41</b>	“And lastly, because the principall Effect which we can desire or expect of this Action, is the Conversion and Reduction of the People in those Parts unto the true Worship of God and Christian Religion”	New England Charter 1620
<b>49</b>	“To regulate Commerce with foreign Nations, and among the several States, and with the Indian Tribes”	Constitution
<b>50</b>	“establish the Indian policy of the federal government”	Stuart 5
<b>55</b>	“Provide for the Allotment of Lands in Severalty to Indians on the Various Reservations”	Dawes Act
<b>57</b>	“maximum Indian participation in the Government and education of the Indian people”	Indian Self-Determination Act, 1974
<b>67</b>	“to lead Indian people by degrees to mingle with the white race in the ordinary avocations of life”	Victoria, chapitre 42, S.C. 1869, c. 6
<b>68</b>	“Education and nationality are as closely and as confusedly related as the hen and the egg	Martel et Villeneuve 392
<b>69</b>	“The Indian problem exists owing to the fact that the Indian is untrained to take his place in the world. Once teach him to do this, and the solution is had”	ARDIA 1895 : xxii

- 71 “Prepare Indian youth for assimilation into the national life by such course of training as will prepare them for the duties and privileges of American citizenship” Rules 1892 : 3
- 74 “save the souls of Indian from eternal damnation” Ronda et Axtell 29
- 75 “setting in motion a pattern of missionary activity that would be replayed over and over in the years ahead” Magnuson 16
- 78 “in coincidence with the nature of the political constitution of the colony” Quincy 3
- 78 “the advancement of all good literature, arts and sciences, and the education of the English and Indian youth of this country in knowledge and godliness” Quincy 46
- 80 “girls should also be instructed in whatever should be necessary to render them fit, to perform the female part, as housewives, schoolmistresses, tayloresses, etc. and to go and be with these youth” Wheelock 15
- 82 “to appropriate, for the purposes of education, the annual sum of two thousand dollars, as long as the Congress of the United States may think proper, to be expended as the President may direct” *in* Prucha 1984 : 140
- 84 “A part of each day was employed by the sisters in teaching the girls certain branches pertaining to housewifery (sewing, knitting...), while boys attended the school farm” ARCIA 1854, 61
- 85 “barbarism can only be cured by education” ARCIA 1873, 8
- 85 “The Indian has no regular habits or hours. He eats and sleeps when and where he will or can and no school attendance which depends upon regular home habits of the parents or children, can be relied upon” ARCIA 1873, 9
- 86 “the advisability of establishing similar institutions in the North-West Territories” Davin 1

<b>88</b>	“[they] secured for me every facility for becoming acquainted with the establishment, cost and practical value of industrial school among the populations of the United States”	Davin 2
<b>88</b>	“The happy results of Industrial schools are strikingly shown in the case of the five civilized nations, [...] who are all making undoubted progress in agriculture and in education”	Davin 5
<b>89</b>	“offering the basic educational skills of reading and writing”	Holt 42
<b>90</b>	“a national system of common school education would be a « harmonizing influence for the nation”	Holt 50
<b>94</b>	“their shackles were removed. It also seemed best to get them out of the curio class by cutting their hair and having them wear the clothing of the white man”	Pratt 118
<b>94</b>	“As the whole Indian population by edict of the government were consigned to agriculture for a living, I sought entrance for them in state agricultural colleges”	Pratt 190
<b>94</b>	“train the hand, the head and the heart”	Molin 87
<b>95</b>	“The Indians need the chances of participation [...] and they will just as easily become useful citizens”	Pratt 215
<b>95</b>	“The contact of peoples is the best of all education”	Pratt 215
<b>103</b>	“it enforced participation, the supreme Americanizer”	Pratt 311
<b>103</b>	“acquainting educators and school officials with the interesting experiment of training Indian children in the knowledge and usages of civilized life in progress during the past eight months at Carlisle barracks, Pa”	Eaton 1
<b>104</b>	“Three and a half months have passed and the change is astonishing”	Eaton 3



- 104** “The design seems to be to suppress or eradicate the Indian’s instinct for *destruction* by substituting a love of *construction* by means of the processes of *instruction*” Eaton 5
- 104** “Several institutions of this description have been in operation for a number of years, and the results are sufficiently satisfactory to prove the superiority of such establishments over the ordinary day schools.” ARDIA 1880, 12
- 110** “Our school system is gravel defective in so far as it puts a premium upon literacy training and tends therefore to train the boy away from the farm and the workshop” Cohen 102
- 110** “academically inept, the unscholarly, the misfits” Cohen 100
- 114** “dairy husbandry, sheep and swine husbandry, animal husbandry, farm shopwork, truck gardening, field crops, care of grounds and shrubbery, poultry husbandry, and veterinary science” Atkins 176
- 117** “preparing children for adult participation in [a] society” Dejong 3
- 117** “amount to more than method or emphasis; they reflect disparate philosophies” Dejong 4
- 117** “education was by imitation and direct application” Dejong 10

**Annexe B : Citations en anglais de la Partie 2**

<b>Page</b>	<b>Citation</b>	<b>Source</b>
132	“might find money for 100 to 125 students, but we could not find money for 300”	Pratt 216
132	“go over to the War Department and tell Secretary McCarry about it, and if he will give Carlisle Barracks for an Indian school, we will establish one immediately and put you in charge”	Pratt 216
137	“a nursery rather than a training school”	ARCIA 1898 : 353
138	“The new pupils who came had nearly all been in school and received some training. They could understand and talk English, which enabled them at once to begin to profit by the industrial work”	ARCIA 1897 : 356
140	“are at liberty to deviate from the conventional and to fit their courses of study to conform to the needs of their pupils”	ARCIA 1918 : 25
142	“To promote civilization among the savages”	U.S. Statutes at Large 2: 149
146	“the per capita cost for each child at the Industrial schools under consideration was: Qu’Appelle, \$134,67; Battleford \$175,45”	RG 10, Vol 6001
146	“place the schools under a per capita grant system similar to that now in operation at Elkhorn and St Paul’s under Church of England authorities, St Boniface and Kootenay under Roman Catholic authorities”	RG 10, Vol 6001
146	“the Department’s scale of food, clothing, and other necessaries could not be exceeded without permission, even should funds at the time appear to justify it”	RG 10, Vol 3922
150	“there is evidence that the deficit can be, in great part, charged to his lack of ability as an administrator, and to his failure to realize his responsibilities as an officer acting under instructions”	RG 10, Vol 3927
150	“had an over-draft [...] of approximately \$ 1,000”	RG 10, Vol 3922

<b>151</b>	“has a deficit of \$237”	RG 75, Vol 321
<b>151</b>	“has written to your Department asking for financial assistance to the amount of \$2,500”	RG 10, Vol 3922
<b>152</b>	“employés are expected to reside in the school buildings when quarters are provided for them there; otherwise, as near to the buildings as practicable; and must keep their rooms at all times”	Rules 1892: 17
<b>154</b>	“to inject English ideas into young Indian minds”	ARCIA 1889, 333
<b>161</b>	“Many pupils have been refused admittance, the quota being more than full. The capacity of the school should be increased to 200”	ARCIA 1897 : 341
<b>161</b>	“I have had no difficulty in keeping the attendance up to the fullest capacity of the school, and have, in fact, had to deny admittance to quite a number of children”	ARCIA 1897 : 344
<b>162</b>	“I have to advise you that our school is now filled beyond the number for which appropriation is made. We have 373 pupils present and a few more are yet to come in”	RG 75, Box 314
<b>162</b>	“Our average attendance during the year has been slightly in excess of the number authorized by the Department, which is 65”	ARDIA 1889, 19
<b>162</b>	“The average attendance during the year was nearly 350, while the enrollment reached 380 pupils. The appropriation provided for only 250 pupils, hence the great necessity for increasing the appropriation to 300 pupils for 1898.”	ARCIA 1897, 368
<b>164</b>	“the school experiences some difficulty and expense in recruiting children, as the reserves are at considerable distance”	ARDIA 1897 : 244
<b>164</b>	“the recruiting of pupils has been expensive and largely unsuccessful”	RG 10, Vol 3919
<b>167</b>	“should be extended”	ARCIA 1889, 335
<b>167</b>	“children remain from 1 to 5 years only, in which brief period but little can be accomplished”	ARCIA 1897, 360

<b>167</b>	“One plan is to extend the period of education from 5 to 10 years, according to the age of the pupil”	ARCIA 1889, 334
<b>167</b>	“remain therein for such term as the Department of Indian Affairs may deem proper”	RG 10, Vol 2771
<b>168</b>	“they checked our heads every now and then and would give us treatments. They kept us clean by bathing us every so often.”	<i>in</i> Adams 103
<b>170</b>	“is a tradition steeped in symbolic imagery of class and social status, as a piece of material culture acting as a marker of symbolic boundaries that had real socioeconomic consequences in England”	Brunsma 4
<b>170</b>	“I think we practically all looked the same ‘cause we all had the same haircut, the same coloured clothes and all had the same everything”	<i>in</i> Haig-Brown 52
<b>173</b>	“the student would eventually discover that his new name was tied to an alien identity that he would learn about through a book”	Milk 32
<b>174</b>	“working from the outside into the hearts and minds of Native American children”	Keller et al. 17
<b>174</b>	“Discipline was curriculum and punishment was pedagogy”	Milloy 44
<b>174</b>	“The school is organized into four companies, three of boys and one of girls. The boys have been drilled in company and battalion drill”	ARCIA 1897 : 361
<b>175</b>	“corporal punishment is only resorted to in cases of gross insult or obstinate disobedience”	ARDIA 1897 : 268
<b>175</b>	“Corporal punishment must be resorted to only in cases of grave violations of rules”	Rules 1892 : 22
<b>175</b>	“Employees shall not use vulgarity, humiliation, corporal punishment or any cruel and degrading measure”	Rules 1898 : 31

- 175 “the jail is seldom resorted to – not at all for a long time” ARCIA 1889 : 322
- 176 “unlawful assault and excessive punishment and discharge of their children” RG 10, Vol 2771
- 176 “for keeping girl in cell for three days on water fiet \$100,00 – For whipping on bare back with raw hide \$300,00 or \$400,00 in all” RG 10, Vol 2771,
- 177 “[was] awarded good conduct badges, which, in addition to other privileges, entitle them to receive one cent per week for each badge they possess” ARDIA 1897 : 223
- 177 “a report deprives a pupil of the weekly half holiday, and four such reports in one month place the offender on the "black-list," with certain penalties until his conduct improves” ARDIA 1897 : 223
- 179 “we used to collect 300, 350 eggs a day from the chickens... Now we got eggs every second Thursday, one egg a piece... They must have sold the eggs” *in* Haig-Brown 69
- 179 “for them it was different... They didn’t eat the same food we ate; they ate much better food. We had mush and they had bacon and eggs. They were separate from everybody else in the room where the whole staff ate” *in* Haig-Brown 61
- 180 “something I remember was that I was always hungry. I lost weight there” *in* Haig-Brown 62
- 182 “most cruel enemy is consumption” ARDIA 1897 : 244
- 184 “arrange to pu the child in a tent at the school with special nurse if necessary” RG 10, Vol 3921
- 185 “No pupils must be transferred who are not in sound and vigorous health” Rules 1892 : 5
- 185 “Every one less than the expected attendance robs the school of a proportionate share of the appropriation” ARCIA 1889 : 357
- 185 “the minimum air space allowed has been 400 cubic feet and it is proposed to increase to 500 cubic feet” RG 75, Box 1158

<b>186</b>	“were used to enable Indian removal and to facilitate reservations and the consolidation and reduction of reservations”	Pearson 28
<b>187</b>	“one of the hot air furnaces is almost a complete wreck, and is beyond repairs”	RG 10, Vol 3931
<b>188</b>	“lack of proper fire protection”	RG 10, Vol 3922
<b>188</b>	“Special precautions must be taken against fires”	Rules 1892 : 23
<b>193</b>	“Nine children were confirmed on 20th March by His Grace the Archbishop”	ARDIA 1897 : 243
<b>196</b>	“Very few of the children can attend school through the whole of the day, owing to the duties claiming their attention here and there about the farm.”	ARDIA 1897 : 233
<b>196</b>	“The boys work at their trades from 8 to 12 and from 1.15 to 4 every day but Saturdays”	ARDIA 1897 : 251
<b>200</b>	“is arranged with primary reference to the boarding schools, but so far as practicable, it should be followed in day schools”	Rules 1892 : 33
<b>210</b>	“make them good housekeepers, faithful and worthy wives”	ARCIA 1987 : 350
<b>211</b>	“When engaged in farm work, they enjoy better health.”	ARDIA 1897 : 244
<b>212</b>	“the farm and garden have been a source of great profit to the school”	ARCIA 1892 : 676
<b>213</b>	“our carpenter shop has always taken care of the general repairs in its line at the school and has been the means of great economy in the erection of buildings and in connection with any improvements made”	ARCIA 1897 : 370
<b>216</b>	“Some of our girls have been in continuous service now for from four to six and a half years”	ARDIA 1897 : 267
<b>217</b>	“saving features of the Residential School experience”	Miller 179
<b>218</b>	“most happy when they can be outside”	ARDIA 1904 : 326
<b>219</b>	“is of inestimable value to Indian children trying to learn the ways of their white neighbors”	ARCIA 1892 : 693

219	“a great motive force in the school life”	Pratt 317
220	“not having experience with football and finding here and there a victim of accidental of intended violence, I was not especially pleased to encourage it”	Pratt 317
220	“drop football out of the school’s repertoire”	Pratt 317
220	“whip the best football teams in the country”	Pratt 318
221	“pleasurable in ways that did not always conform with the utilitarian and progressive mission of boarding school educators”	Bloom 40
223	“was not taught with the idea of making great musicians, but for the purpose of breaking the monotony of the regular school routine”	Pierre 9
223	“a slight knowledge of music has a refining influence on the pupils and the systematic practice which they are compelled to do is a training in regular habits and is a practical lesson that success in any line is obtained only by continued effort”	Pierre 9
224	“is visited by thousands throughout the tourist season”	ARCIA 1904: 438

**Annexe C : Citations en anglais de la Partie 3**

<b>Page</b>	<b>Citation</b>	<b>Source</b>
239	“one pupil was sent home who died soon afterwards”	ARCIA 1892 : 685
240	“the attendance will not be as large for this quarter owing to the fact that a number of the people are away attending Potlach Feasts”	RG 10, Vol 6039
240	“Can the government do anything to prohibit the Potlach ?”	RG 10, Vol 6039
244	“the children had no vacation this year”	ARDIA 1904 : 405
251	“provides an uncommonly practical training for the struggle of life”	ARCIA 1897 : 350
255	“I am inclined to the opinion that, as a rule, white employees take more interest in the success and the advancement of the Indian race than do the Indians themselves”	ARCIA 1898 : 362
257	“uncomfortable but necessary”	Adams 201
259	“I want to learn some more things that I don’t know”	RG 75, Box 1149
259	“Contentment and cheerfulness”	ARDIA 1889, 90
260	“Chilocco, even though they had the strict, strict ways and all the strictness, that was the happiest time I ever had... I loved that we had practically a military school you know I really did enjoy that place, it was a beautiful place”	<i>in</i> Lomawaima 117
260	“Rebellion has at times been manifested and an occasional want of faithfulness has been noticed, but these are exceptions rather than the rule.”	ARDIA 1897 : 235
260	“discharged for repeatedly stealing locks”	RG 10, Vol 9243
260	“melancholy temperament, assaulted assistant Principal. Convicted and sent to jail for one week in 1896 and then discharged”	RG 10, Vol 9244



260	“committed several assaults. Apologized but did it again and then ran away”	RG 10, Vol 10416
260	“Misbehavior”	RG 10, Vol 10416
261	“I used to get a lick out of that when I think back. We used to have this habit [to see] who could stretch the porridge the longest.”	<i>in</i> Haig-Brown 60
265	“six girls run away. It was at night; they put the sheets out the windows. [...] They ran away just for fun, maybe, fed up with going to school.”	<i>in</i> Haig-Brown 109
266	“these deaths may deter some of the Indians from sending their children to school, for a time at least”	ARCIA 1898 : 360
267	“The forceful imposition of religion, ideologies and behavior patterns by the dominant society on a subordinate one appears to be met in every case with resistance and rejection”	Dozier 38
267	“the resultant product is a new cultural whole where the cultural traits of both groups are fused harmoniously in both meaning and form”	Dozier 38
268	“saw white education for what it was : an invitation to cultural suicide”	Adams 212
270	“Need of military garnisons in Arizona grow less as this school increases its influence among the nation’s wards: Over One Hundred and fifty boys and girls”	NYT 1896
270	“and more buildings will be soon necessary because of the numbers of little Indians that have been brought there by their parents for instruction”	NYT 1896
270	“philanthropists men, who know the Indians only theoretically”	NYT 1896
271	“It seems difficult in some quarters to get rid of the idea, at one time doubtless quite justified, that the Indian is a dying race, doomed to extinction before the advance of civilization”	ARDIA 1904 : xix

- 272** “the law would protect Native Americans better than agents and missionaries” Hoxie 211
- 276** “An overwhelming majority of the Indians are poor, even extremely poor, and they are not adjusted to the economic and social system of the dominant white civilization” Meriam 1
- 290** “would in the end be substantially less than the cost of establishing and operating an exclusively federal system of Residential and day schools” *in Milloy 195*
- 290** “400 briefs from Indian bands, organizations, other groups and individuals” *in Milloy 189*
- 290** “enable the Department or the parents of Indian children to take advantage of the facilities provided by the Provinces, School Boards and other institutions to white children” *in Milloy 189*
- 290** “the Federal government [would] participate in the financing of public and private schools in which Indian children would be accommodated” *in Milloy 189*
- 295** “It becomes more evident with each year that the obstacle to the education is not the inability to be taught or in hostility of parents but in meager appropriations” ARCIA 1881: 37
- 299** “was found yesterday in an intoxicated condition” RG 75, Box 1149
- 299** “no more time can be given him at Carlisle” RG 75, Box 1149
- 302** “many students were forced into a cultural no-man’s land, where they remained torn between two worlds, suffering deeply from the schism” Boyer 13
- 303** “the residential schools took away the responsibility of the parents because the parents didn’t see the kids all year” *in Haig-Brown 122*



**Annexe D : Citations en anglais de la Partie 4**

<b>Page</b>	<b>Citation</b>	<b>Source</b>
<b>314</b>	“to protect, promote, interpret, and present the history, language, intellect and cultural heritage of the Anishinaabe and Onkwehon”	<a href="http://www.woodland-centre.on.ca/index.php">http://www.woodland-centre.on.ca/index.php</a>
<b>327</b>	“The intermingling of different tongues is the surest and best way to teach English and broaden the tribal view”	ARCIA 1898 : 353
<b>328</b>	“The greatest stress has been laid upon the teaching of the pupils to talk English, a very difficult matter where so nearly all are of one tribe”	ARCIA 1904 : 440
<b>330</b>	“the young men of the school have an association called the Indian Brotherhood Association”	Pierre 7
<b>337</b>	“legislative bodies of states”	<i>in</i> Barsh 373
<b>341</b>	“a silent testimony to the pan-Indianism of a harsher age”	Child 8
<b>344</b>	“Exclusive race schools narrow and dwarf, and no better means of perpetuating tribalism and Indianism can be inaugurated than a system of schools holding the Indians together. The association and competition in the public schools broaden and break up tribalism and lead out into the general competition and life of the nation.”	ARCIA 1897 : 372
<b>345</b>	“By Pan-Indianism is meant the process by which certain Indian groups are losing their tribal distinctiveness and in its place are developing generalized nontribal "Indian" culture”	Bureau of Ethnology 1965, 185
<b>346</b>	“the return of animals, fish and other food in abundance, [...] a change in relationship between Whites and Indians, [...] and the return of the dead”	Thornton 2-3
<b>348</b>	“They were paradoxically spread by the institution of a boarding school”	Thomas 78

- 349 “bring about the complete civilization of the Indians and their admission to citizenship” *in* Hertzberg 36
- 350 “the society of American Indians should provide an Indian common ground, a vehicle for the expression of a pan-Indian identity through an organizational format like that of non-Indian reform and academic organizations” Hertzberg 56
- 352 “stressed the need for unity and cooperation among tribal governments for the protection of their treaty and sovereign rights” <http://www.ncai.org/About.8.0.html>
- 356 “advocates and assures optimum educational opportunity that is based on tribal cultures, enhancing tribal sovereignty, and maximizing participation in the education of American Indian, Alaska Native and Native Hawaiian people” <http://www.niea.org/About-NIEA/Constitution-and-Bylaws.aspx>
- 357 “only 3% of Indian students enroll in college graduate ; the national average is 32%” Indian Education xiii
- 357 “encourage maximum Indian participation in the Government and education of the Indian people” U.S. Statutes at Large, 88 : 2203
- 370 “preserving our past... building our future... through academic excellence” Haskell motto
- 372 “I have felt shame and humiliation as I have heard of suffering inflicted by my people, and as I think of the part our church played in that suffering” <http://www.anglican.ca/relationships/trc/apology/english/>
- 373 “the absence of an apology has been an impediment to healing and reconciliation” <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/apo/index-eng.asp>
- 373 “contributed to social problems that continue to exist in many communities today” <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/apo/index-eng.asp>
- 374 “presents a unique opportunity to educate all Canadians on the Indian Residential Schools system” <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/apo/index-eng.asp>

- 374** “I do not speak today for the United States. That is the province of the nation's elected leaders, and I would not presume to speak on their behalf. I am empowered, however, to speak on behalf of this agency, the Bureau of Indian Affairs” [www.bia.gov](http://www.bia.gov)
- 374** “a resolution to acknowledge a long history of official depredations and ill-conceived policies by the United States Government regarding Indian Tribes and offer an apology to all Native Peoples on behalf of the United States” S.J. Res 37



**Annexe E : Évolutions des populations indiennes d'Amérique du Nord – 1900-****2000**Canada<sup>1</sup>

<b>1901</b>	127 941
<b>1911</b>	105 611
<b>1921</b>	113 724
<b>1931</b>	128 890
<b>1941</b>	160 937
<b>1951</b>	165 607
<b>1961</b>	220 121
<b>1971</b>	312 765
<b>1981</b>	491 465
<b>1991</b>	1 002 675
<b>2001</b>	1 319 890

États-Unis<sup>2</sup>

<b>1900</b>	237 196
<b>1910</b>	265 683
<b>1920</b>	244 437
<b>1930</b>	332 397
<b>1940</b>	333 969
<b>1950</b>	343 410
<b>1960</b>	523 591
<b>1970</b>	792 730
<b>1980</b>	1 420 400
<b>1990</b>	1 959 234
<b>2000</b>	2 475 956

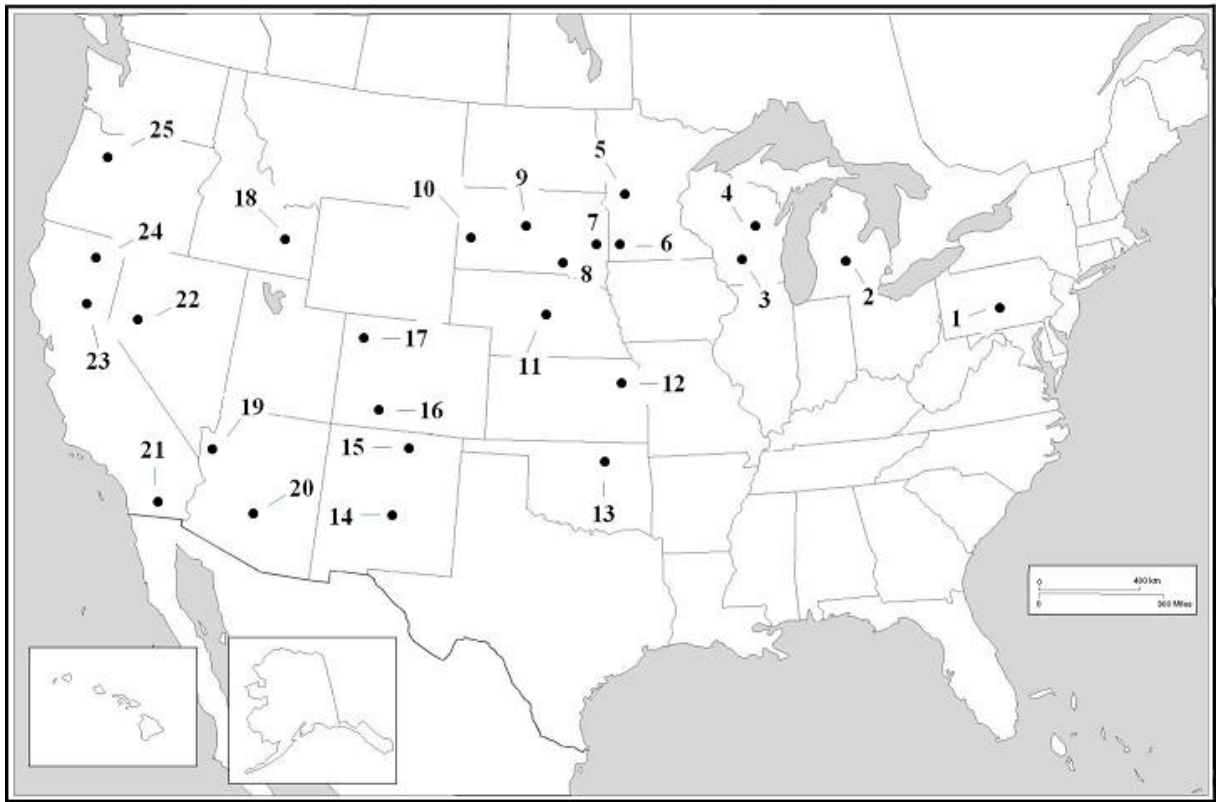
<sup>1</sup> Statistics Canada. (2003). *2001 Census of Canada topic based tabulations, immigration and citizenship tables: Immigrant status and place of birth of respondent, sex, and age groups, for population, for census metropolitan areas, tracted census agglomerations and census tracts, 2001 census.*

<sup>2</sup> DeVOE, J.F., and Darling-Churchill, K.E. (2008). *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives: 2008* (NCES 2008-084). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.





**Annexe F : Carte et liste des internats pour Indiens aux États-Unis en 1889**



- |                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. Carlisle, Pennsylvanie     | 14. Albuquerque, Nouveau Mexique |
| 2. Mount Pleasant, Michigan   | 15. Santa Fe, Nouveau-Mexique    |
| 3. Tomah, Wisconsin           | 16. Fort Lewis, Colorado         |
| 4. Wittenberg, Wisconsin      | 17. Grand Junction, Colorado     |
| 5. Morris, Minnesota          | 18. Fort Hall, Idaho             |
| 6. Pipestone, Minnesota       | 19. Fort Mojave, Arizona         |
| 7. Flandreau, Dakota du Sud   | 20. Phoenix, Arizona             |
| 8. Chamberlain, Dakota du Sud | 21. Sherman, Californie          |
| 9. Pierre, Dakota du Sud      | 22. Carson, Nevada               |
| 10. Rapid City, Dakota du Sud | 23. Greenville, Californie       |
| 11. Genoa, Nebraska           | 24. Fort Bidwell, Californie     |
| 12. Haskell, Kansas           | 25. Chemawa, Oregon              |
| 13. Chillico, Oklahoma        |                                  |



**Annexe G : Carte et liste des pensionnats hors réserve au Canada**



- |                              |  |
|------------------------------|--|
| 1. Mount Elgin, Ontario      | 13. Edmonton, Alberta                  |
| 2. Mohawk, Ontario           | 14. Saint Joseph, Alberta              |
| 3. Wikwemikong, Ontario      | 15. Calgary, Alberta                   |
| 4. Shingwauk, Ontario        | 16. Kootenay, Colombie-Britannique     |
| 5. Saint Boniface, Manitoba  | 17. Kamloops, Colombie-Britannique     |
| 6. Rupert's Land, Manitoba   | 18. Lytton, Colombie-Britannique       |
| 7. Brandon, Manitoba         | 19. Coqualeetza, Colombie-Britannique  |
| 8. Elkhorn, Manitoba         | 20. Kuper Island, Colombie-Britannique |
| 9. Qu'Appelle, Saskatchewan  | 21. Clayoquot, Colombie-Britannique    |
| 10. Regina, Saskatchewan     | 22. Alert Bay, Colombie-Britannique    |
| 11. Battleford, Saskatchewan | 23. William's Lake, Colombie Brit.     |
| 12. Red Deer, Alberta        | 24. Metlakatla, Colombie-Britannique   |



**Annexe H : Photographies de pensionnats hors réserve**



Pensionnat de Battleford, Saskatchewan, 1895



Pensionnat de Saint Joseph, Alberta



**Annexe I : Exemple de formulaire de décès<sup>1</sup>**

STATEMENT OF THE PRINCIPAL OF THE RESIDENTIAL SCHOOL

1. On what date did this pupil fall sick or suffer injury ?
2. At what time of day ?
3. When and to whom did he or she report this illness or accident ?
4. What means were taken to afford relief ?
5. What medicines were used for this purpose and in what dose or quantity ?
6. When was the doctor called ?
7. If the pupil was removed to hospital, at what time was this done and by what means of transport ?
8. If the pupil was not removed to hospital, what measures were taken for his or her care at the school ?
9. Add any other useful information here.

*Principal.*

NOTE : If the deceased pupil dies in the hospital at a distance from the school, under the care of the physician or surgeon who attends him at the hospital, a clinical report of the patient's illness and death in the hospital is to be attached to this memorandum.

---

<sup>1</sup> RG 10, Vol 6016





**Annexe J : Liste des enfants enterrés au cimetière de Haskell au Kansas**

<b>NOM</b>	<b>TRIBU</b>	<b>DATES</b>	<b>AGE</b>
Dickson, Annie	Arapahoe	1871-1890	19
Hand, Nellie	Arapahoe	1871-1886	15
Reynolds, Charley	Arapahoe	1871-1888	17
Chaoate, Josephine	Asiboiné	1878-1899	21
Carter, Gorman	Caddo	1886-1904	18
Edge, Charlie	Caddo	1879-1900	21
Gibson, Willie	Caddo	1877-1888	11
Guy, John	Caddo	1877-1888	11
Barber, Eugene	Cheyenne	1877-1885	8
Big Fire, Maggie	Cheyenne	1869-1887	18
Buell, James	Cheyenne	1869-1886	17
Little Elk, Perry	Cheyenne	1875-1888	13
Pendleton, Carrie	Cheyenne	1879-1893	14
Walker, Ollie	Cheyenne	1875-1886	11
Walker, Susie	Cheyenne	1878-1886	8
White Wolf, Harry	Cheyenne	1884-1889	5
Wolf Chief, Jerry	Cheyenne	1875-1891	16
Yellow Eyes, Fred	Cheyenne	1874-1886	12
Fiddler, Cecilia Mae	Chippewa	1923-1943	20
Levali, Patrick	Chippewa	1889-1907	18
Perry, Arleight	Chippewa	1882-1901	19
Rosseau, Joseph	Chippewa	1886-1902	16
Hanneno, Harry	Commanche	1868-1891	23
Bronson, Luella	Delaware	1892-1902	10
Hanson, David	Digger	1890-1910	20
Long, Job	Eastern Cherokee	1883-1901	18
Smith, Andrew	Eastern Cherokee	1876-1901	25
Concwio, Lomo	Hopi	1884-1902	18
Mohajah, Ada	Kaw	1878-1893	15
Mohadjah, May	Kaw	1880-1887	7
Sunner, Fred	Kaw	1877-1888	11
Cadue, Sophie	Kickapoo	1874-1886	12
Pequah, Nettie	Kickapoo	1888-1895	7
Miles, Sadie	Miami	1893-1907	14
Prieto, Antonio	Mission	1895-1911	16

Ingalls, Fred	Modoc	1878-1892	14
McCarty, Agnes	Modoc	1870-1886	16
Siler, Peter	Mojave	1863-1887	24
Little Eyes, John	Northern Cheyenne	1881-1905	24
Sen, Ablicio	Navajo	1890-1907	17
Peabody, Johnson	Omaha	1892-1901	9
Swamp, Adam	Oneida	1878-1892	14
Swamp, Nelson	Oneida	1887-1890	3
Webster, Sophia	Oneida	1890-1905	15
Cheauteau, Metoro	Osage	1872-1888	16
Cheshwalla, Herbert	Osage	1866-1885	19
LaForce, Jack	Osage	1880-1894	14
Mathews, Ora	Osage	1875-1890	15
McGuire, Bird	Osage	1869-1887	18
Panther, Charles	Osage	1865-1885	20
Thomas, Seth	Osage	1867-1885	18
Tuttle, Thomas	Osage	1866-1885	19
Big Joe, Christopher	Ottawa	1873-1891	18
Peouonca, Ambrose	Ottawa	1874-1895	21
Pihabay, George	Ottawa	1879-1892	13
Vitolia, Nelson	Papago	1888-1901	13
Adams, Charles	Pawnee	1884-1900	16
Blackborn, Joseph	Pawnee	1879-1889	10
Brockey, Norman	Pawnee	1861-1885	24
Cage, Lem	Pawnee	1881-1887	6
Clark, George	Pawnee	1875-1889	14
Eaves, Edna	Pawnee	1877-1888	11
Eyre, Willie	Pawnee	1871-1885	14
Hayes, Webb	Pawnee	1864-1889	25
Howell, Eberhald	Pawnee	1873-1887	14
Lonewalk, Chester	Pawnee	1869-1885	16
Meachem, Guy	Pawnee	1880-1888	8
Murie, Jesse O.	Pawnee	1873-1888	15
Patterson, Josiah	Pawnee	1868-1893	25
Pearson, Peter	Pawnee	1876-1889	13
Ricketts, Agnes	Pawnee	1881-1891	10
White, Clarence	Pawnee	1874-1887	13
Williams, Andrew	Pawnee	1867-1885	18
King, Lizzie	Peoria	1868-1885	17
Banks, Joseph	Piute	1869-1889	20

Big Snake, Andrew	Ponca	1872-1888	16
Buffalo, Fred	Ponca	1869-1886	17
Holmes, Moses	Ponca	1871-1886	15
Kimball, Stephen	Ponca	1868-1885	17
LeClair, Henry	Ponca	1874-1890	16
Burnett, Willie	Potawatomi	1886-1901	15
Clark, Frank	Potawatomi	1868-1885	17
Lafromboise, Cora	Potawatomi	1872-1885	13
Momduka, John	Potawatomi	1880-1895	15
Pahmahine, Mary	Potawatomi	1893-1900	7
Vallier, Samuel	Quapaw	1877-1888	11
Campbell, Martha	Seminole	1870-1888	18
Riley, Martha	Seminole	1871-1888	17
Evans, George C.	Shawnee	1882-1894	12
Moharty, Jonah	Shawnee	1871-1888	20
Little Wolf, Thomas	Sioux	1898-1908	11
Rough Feather, Chas.	Sioux	1886-1904	18
Sears, Willie	Sioux	1872-1888	16
Lew, Caleb	Ukie	1895-1913	18
Taylor, John	Ute	1876-1902	26
Hall, Lee	Wichita	1874-1899	25
Big Tree, Chester	Winnebago	1873-1888	15
Hanson, Willie	Winnebago	1882-1902	20
Longmarsh, Barrett	Winnebago	1886-1904	18
Beaver, James	Wyandotte	1876-1888	12
Quein, Charles	Wyandotte	1883-1902	19



## **Annexe K : Liste des manuels scolaires pour les pensionnats hors réserve**<sup>1</sup>

### **Livres de lecture :**

APPLETONS' School Readers. *The First Reader*. New York, Cincinnati, and Chicago: American Book Co., 1877. 90 p

ELSON readers, *Elson readers*. Livre 1. 1920.

MACDOUGALL'S Educational Co., Ltd. *The Junior Reader*, 1901.

MCGUFFEY, William Holmes. *McGuffey's fifth eclectic reader*. New York: American Book Co., c1879.

SANDERS, Charles W. *The school reader*. New York: Ivison, Phinney, Blakeman & Co.; Chicago: S.C. Griggs & Co., 1864, c1859.

### **Orthographe :**

BENTLEY, Rensselaer. *The pictorial primer; being an introduction to the pictorial spelling book: designed as a first book for children, in families and schools*. Saxton & Miles, 1845.

DIAMOND, Frank J. *The rational speller: words classified upon the basis of similarity of form and sound and arranged by grades*. The Macmillan Co., 1901.

WATSON'S Complete Speller, Oral and Written. New York, Chicago, and New Orleans: A.S. Barnes & Co., n.d. 162 p.

### **Rédaction, composition :**

SCOTT, Fred Newton and Joseph Villiers Denney. *Elementary English composition*. Allyn and Bacon, 1902.

SPENCER, Rogers Platt. *Spencer's new copy books*, Numéro 7. Ivison, Blakeman, Taylor & Co., 1885.

### **Mathématiques :**

BAKER, Alfred. *Elementary plane geometry: inductive and deductive*. Ginn & company, 1903. 144 p.

RAY'S Higher Arithmetic. *The Principles of Arithmetic*. Cincinnati: Sargent, Wilson & Hinkle;

ROBINSON'S *Complete Arithmetic*. New York, Cincinnati, and Chicago: American Book Co., 1891. 484 p.

SMITH, James Hamblin. *Elementary algebra*. Rivingtons, 1870

---

<sup>1</sup> Une grande partie des manuels scolaires étaient en réalité publiés aux États-Unis, ce qui explique pourquoi nous n'avons fait une liste commune, le pays est précisé en début de liste.

**Histoire et géographie :**

DUNCAN, David M. *Story of the Canadian People*. 1905.

FRYE, Alexis Everett. *Advanced Geography*. Boston: Ginn & Co., 1899. 192 p.

MITCHELL'S *Geographical Reader*. Philadelphia: Thomas, Cowperthwait & Co., 1840. 600 p.

MONTEITH'S *Comprehensive Geography*. New York and Chicago. A. S. Barnes & Co., 1872. 96p. New York: Clark & Maynard, 1856. 370 p.

SMITH, Roswell Chamberlain. *Smith's first book in geography: an introductory geography designed for children*. Ivison and Phinney, 1856.

**Science :**

HOOVER, Worthington. *The Child's Book of Nature. Parts I*. New York: Harper & Bros., 1867. 179 p.

YAGGY, Levi W. *Anatomical Portfolio: Presenting the Skeleton, Muscles, Arteries, Veins and Nerves, Also Superior Manikins Lithographed of the Body, Head, Eye Ear, Arm and Leg*. Westen Pub. House, 1894.

**Dessin :**

CASSELMAN, Alexander Clark. *The Public School Drawing Course*. Canada Publishing Company, 1899.

PRANG'S *New Graded Course in Drawing for Canadian Schools*. W.J. Gage, 1901. 24p.

**Autres :**

DAVIDSON, Alvin. *Human Body and Health*.

HOOVER, Worthington. *The Child's Book of Common Things*. New Haven: Henry H. Peck, 1884. 166 p.

RITCHIE, John W. *Primer Hygiene (Intermediate)*. World Book Company, 1920.

RITCHIE, John W. *Primer of Human Physiology (Advanced)*. World Book Company.

RITCHIE, John W. *Primer of Sanitation (Intermediate)*. World Book Company, 1918.

**Annexe L : Photographies de formations manuelles**



Atelier de mécanique à Haskell au Kansas, circa 1930 (Archives de Haskell)



Imprimerie à Pipestone au Minnesota dans les années 1910 (Archives Nationales du Kansas)





Atelier de fabrication de harnais à Genoa au Nebraska (Musée de Genoa)



Atelier de tailleur à Genoa au Nebraska (Musée de Genoa)



Atelier de cuisine, de fabrication de pain à Genoa au Nebraska (Musée de Genoa)



Atelier de blanchisserie à Mohawk en Ontario (Archives Nationales du Canada)



**Annexe M : Exemple de formulaire de renvoi pour le pensionnat de Haskell,**  
**Kansas**<sup>1</sup>

HASKELL INSTITUTE  
Lawrence, Kansas  
No 491  
January 21, 1925

Permission is hereby granted to Margaret Moore  
Institute, to go to St. Paul, Minn. and remain out of  
Account Graduated a pupil of Haskell

Has trunk  
~~Has no trunk~~ Buying her own ticket

H. B. PEAIRS,  
Chief Supervisor in Charge.  
By George Shawnee,

Starts on 1-21-25 at 7:25 P.M.  
(Time of departure and R. R. point)

1-22-25 at 4:40 P.M.  
(Due at destination and R. R. point)

(For Home Superintendent.)

Haskell-6-25-21-300-3

RECEIVED  
JAN 26 1925

---

<sup>1</sup> RG 75, Box 318.



**Annexe N : Exemple de formulaire d'autorisation de vacances<sup>1</sup>**

VACATION REQUEST FOR PUPIL

We, the undersigned, respectfully request that leave of absence be granted.....  
.....from .....to.....  
to enable.....  
to visit..... home.

We hereby agree to pay all expense, including round-trip railroad fares, sleeping-car fares, meals, lodging, stage fares, telegraph and telephone messages, and other incidental expenses connected with the visit. We further agree that said pupil shall be returned to the ..... School on or before the last day of the leave of absence. We further agree to deposit with the superintendent of the school sufficient money to defray all expenses to be incurred, and should the pupils, or any one of them, fail to return to school at such time as may be agreed upon by the parents or guardian and the superintendent of the school in the return transportation of the pupil or pupils so neglecting to return, shall be forfeited to the Government; provided, however, that in all case where it can be shown that there were justifiable reasons for the failure of the return of the pupil the forfeiture of the funds shall not take place.

If the pupil neglecting to return is from a reservation, the superintendent of the reservation shall certify to the reasons for the non-return of the pupil or pupils. If a pupil's home is not on a reservation, then the certificate of some reputable, disinterested citizen of the community may be requested as to the reason for the non-return of the pupil or pupils.

.....  
*Father*  
.....  
*Mother*  
.....  
*Guardian*

Date .....

*Note to distributing officers.* – All receipts under this agreement must be accounted for officially as Individual Indian Money. However, any forfeitures must be transferred to Miscellaneous Receipts, Class I, and deposited in the Treasury to the credit of the United States.

---

<sup>1</sup> RG 75, Box 318.



**Annexe O : Exemple de formulaire de suivi (Chilocco en Oklahoma)<sup>1</sup>**

QUESTIONNAIRE FOR GRADUATES AND EX-STUDENTS OF CHILOCCO

Name \_\_\_\_\_ Tribe \_\_\_\_\_ Class of \_\_\_\_\_  
Vocation followed in school \_\_\_\_\_  
Length of time attended \_\_\_\_\_  
Additional training or education \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Present address \_\_\_\_\_  
Married \_\_\_\_\_ To \_\_\_\_\_ Tribe \_\_\_\_\_  
Children \_\_\_\_\_ Boys \_\_\_\_\_ Girls \_\_\_\_\_  
Present occupation \_\_\_\_\_  
Regularly employed \_\_\_\_\_ Irregularly \_\_\_\_\_  
Salary or wages \_\_\_\_\_ Savings \_\_\_\_\_  
Do you own your home? \_\_\_\_\_ Rent? \_\_\_\_\_  
Type of home \_\_\_\_\_ Number of rooms \_\_\_\_\_  
Are you engaged in the vocation you learnt at Chilocco ? \_\_\_\_\_  
If not, why are you not? \_\_\_\_\_  
If farming : Own land? \_\_\_\_\_ Rented \_\_\_\_\_ Acres \_\_\_\_\_  
What crops do you raise? \_\_\_\_\_  
What stock do you have? \_\_\_\_\_  
Are you using methods learned here? \_\_\_\_\_  
Additional remarks : (How has your Chilocco training been of benefit to you? What suggestions can you make?)

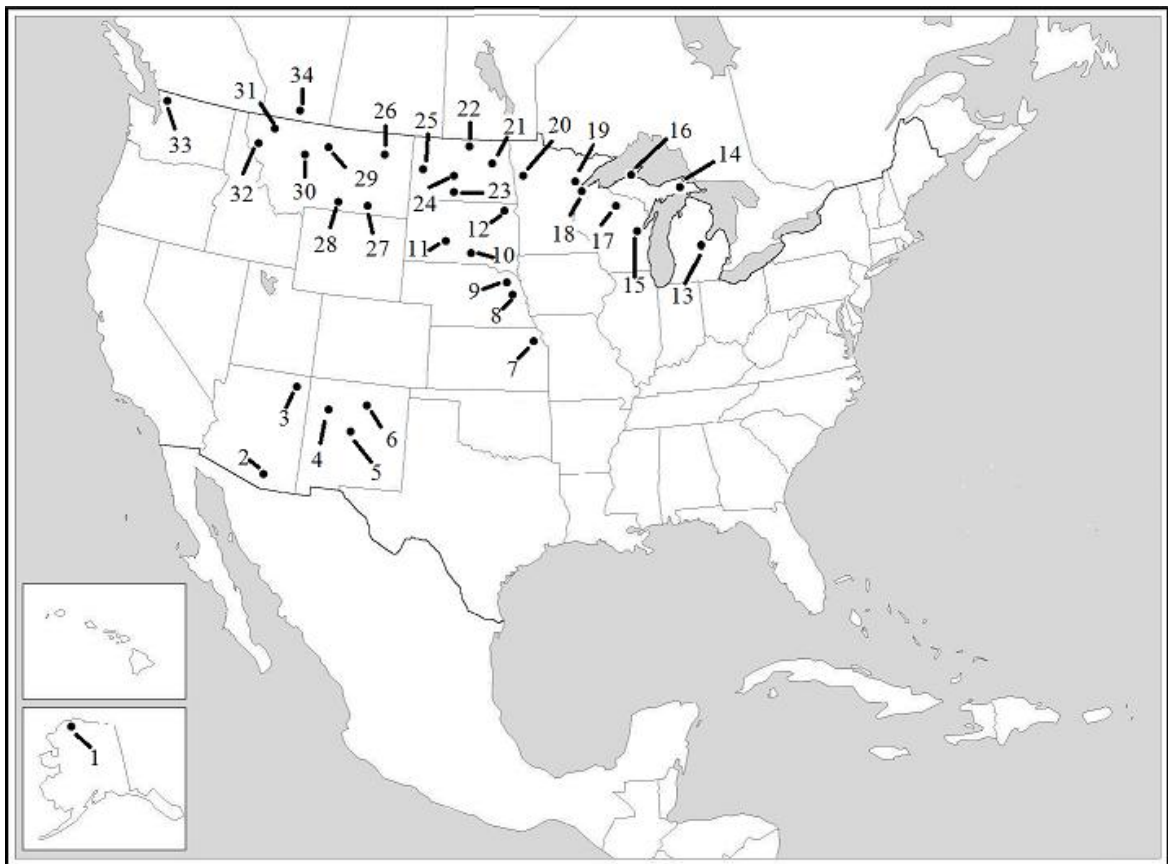
---

<sup>1</sup> RG 75, Box 312.





**Annexe P : Carte et liste des Centres Universitaires Tribaux depuis 1968**



1. Ilisagvik College, Alaska
2. Tohono O’odham Community College, Arizona
3. Diné College, Arizona
4. Navajo Technical College, Nouveau-Mexique
5. Southwestern Indian Polytechnic Institute, Nouveau-Mexique
6. Institute of American Indian Arts, Nouveau-Mexique
7. Haskell Indian Nations University, Kansas
8. Nebraska Indian Community College, Nebraska
9. Little Priest Tribal College, Nebraska
10. Sinte Gleska University, Dakota du Sud
11. Oglala Lakota College, Dakota du Sud
12. Sisseton Wahpeton College, Dakota du Sud
13. Saginaw Chippewa Tribal College, Michigan
14. Bay Mills Community College, Michigan
15. College of Menominee Nation, Wisconsin
16. Keweenaw Bay Ojibwa Community College, Michigan
17. Lac Courte Oreilles Ojibwa Community College, Wisconsin
18. Leech Lake Tribal College, Minnesota
19. Fond du Lac Tribal and Community College, Minnesota
20. White Earth Tribal and Community College, Minnesota
21. Cankdeska Cikana Community College, Dakota du Nord
22. Turtle Mountain Community College, Dakota du Nord
23. Sitting Bull College, Dakota du Nord

24. United Tribes Technical College, Dakota du Nord
25. Fort Berthold Community College, Dakota du Nord
26. Fort Peck Community College, Montana
27. Chief Dull Knife College, Montana
28. Little Big Horn College, Montana
29. Aaniiih Nakoda College (anciennement Fort Belknap College), Montana
30. Stone Child College, Montana
31. Blackfeet Community College, Montana
32. Salish Kootenai College, Montana
33. Northwest Indian College, Washington
34. Red Crow Community College, Canada

**Annexe Q : Statement of Apology – to former students of Indian Residential  
Schools, Steven Harper, 2008<sup>1</sup>**

The treatment of children in Indian Residential Schools is a sad chapter in our history.

For more than a century, Indian Residential Schools separated over 150,000 Aboriginal children from their families and communities. In the 1870's, the federal government, partly in order to meet its obligation to educate Aboriginal children, began to play a role in the development and administration of these schools. Two primary objectives of the Residential Schools system were to remove and isolate children from the influence of their homes, families, traditions and cultures, and to assimilate them into the dominant culture. These objectives were based on the assumption Aboriginal cultures and spiritual beliefs were inferior and unequal. Indeed, some sought, as it was infamously said, "to kill the Indian in the child". Today, we recognize that this policy of assimilation was wrong, has caused great harm, and has no place in our country.

One hundred and thirty-two federally-supported schools were located in every province and territory, except Newfoundland, New Brunswick and Prince Edward Island. Most schools were operated as "joint ventures" with Anglican, Catholic, Presbyterian or United Churches. The Government of Canada built an educational system in which very young children were often forcibly removed from their homes, often taken far from their communities. Many were inadequately fed, clothed and housed. All were deprived of the care and nurturing of their parents, grandparents and communities.

First Nations, Inuit and Métis languages and cultural practices were prohibited in these schools. Tragically, some of these children died while attending residential schools and others never returned home.

The government now recognizes that the consequences of the Indian Residential Schools policy were profoundly negative and that this policy has had a lasting and damaging impact on Aboriginal culture, heritage and language. While some former students have spoken positively about their experiences at residential schools, these stories are far overshadowed by tragic accounts of the emotional, physical and sexual abuse and neglect of helpless children, and their separation from powerless families and communities.

The legacy of Indian Residential Schools has contributed to social problems that continue to exist in many communities today.

It has taken extraordinary courage for the thousands of survivors that have come forward to speak publicly about the abuse they suffered. It is a testament to their resilience as individuals and to the strength of their cultures. Regrettably, many

---

<sup>1</sup> [http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte\\_text/rqpi\\_apo\\_pdf\\_1322167347706\\_eng.pdf](http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte_text/rqpi_apo_pdf_1322167347706_eng.pdf)

former students are not with us today and died never having received a full apology from the Government of Canada.

The government recognizes that the absence of an apology has been an impediment to healing and reconciliation. Therefore, on behalf of the Government of Canada and all Canadians, I stand before you, in this Chamber so central to our life as a country, to apologize to Aboriginal peoples for Canada's role in the Indian Residential Schools system.

To the approximately 80,000 living former students, and all family members and communities, the Government of Canada now recognizes that it was wrong to forcibly remove children from their homes and we apologize for having done this. We now recognize that it was wrong to separate children from rich and vibrant cultures and traditions that it created a void in many lives and communities, and we apologize for having done this. We now recognize that, in separating children from their families, we undermined the ability of many to adequately parent their own children and sowed the seeds for generations to follow, and we apologize for having done this. We now recognize that, far too often, these institutions gave rise to abuse or neglect and were inadequately controlled, and we apologize for failing to protect you. Not only did you suffer these abuses as children, but as you became parents, you were powerless to protect your own children from suffering the same experience, and for this we are sorry. The burden of this experience has been on your shoulders for far too long. The burden is properly ours as a Government, and as a country. There is no place in Canada for the attitudes that inspired the Indian Residential Schools system to ever prevail again. You have been working on recovering from this experience for a long time and in a very real sense, we are now joining you on this journey.

The Government of Canada sincerely apologizes and asks the forgiveness of the Aboriginal peoples of this country for failing them so profoundly.

In moving towards healing, reconciliation and resolution of the sad legacy of Indian Residential Schools, implementation of the Indian Residential Schools Settlement Agreement began on September 19, 2007. Years of work by survivors, communities, and Aboriginal organizations culminated in an agreement that gives us a new beginning and an opportunity to move forward together in partnership. A cornerstone of the Settlement Agreement is the Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission. This Commission presents a unique opportunity to educate all Canadians on the Indian Residential Schools system. It will be a positive step in forging a new relationship between Aboriginal peoples and other Canadians, a relationship based on the knowledge of our shared history, a respect for each other and a desire to move forward together with a renewed understanding that strong families, strong communities and vibrant cultures and traditions will contribute to a stronger Canada for all of us.

June 11, 2008

On behalf of the Government of Canada  
The Right Honourable Stephen Harper,  
Prime Minister of Canada

# **Bibliographie**



## A – Bibliographie thématique

### Sources Primaires

#### I – Archives

Archives Nationales du Canada, Ottawa

- Record Group 10 – Records of the Department of Indian Affairs  
Red Series, Black Series, and School Files
- RG 15 – Métis Script Material
- RG 17 – Department of Agriculture
- RG 26 – Department of Citizenship and Immigration fonds
- RG 76 – Immigration

Archives Nationales de Kansas City, Missouri

- RG 75 – Records of the Bureau of Indian Affairs  
75.20 Records of Indian schools, 1871-1985

Archives de l'état du Dakota du Sud, à Pierre.

Archives locales de Haskell, au Kansas.

#### II- Rapports, documents officiels

##### Canada

*Annual Report of the Department of Indian Affairs (ARDIA)*. 1870 - 1918. Ottawa: King's Printer.

BRYCE, Peter Henderson. *Report on the Indian schools of Manitoba and the North-West Territories*. Ottawa: Government Printing Bureau, 1907.

DAVIN, Nicholas Flood. *Report on Industrial Schools for Indians and Half-breeds*. Manitoba, 14 March 1879.

HAWTHORNE, Harry B. *A Survey of the Contemporary Indians of Canada: Economic, Political, Educational Needs and Policies*, 2 vols. Ottawa: Indian Affairs Branch 1966-1967.



*Indian Control of Indian Education.* Ottawa: National Indian Brotherhood. 1972.

## États-Unis

*Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs (ARCIA).* 1870-1929. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

EATON, John. United States Bureau of Education. *The Indian School at Carlisle Barracks.* Whitefish, Montana : Kessinger Publishing (rare reprints), 2007. 8 p.

FLETCHER, Alice C. *Indian Education and Civilization: A Report Prepared in Answer to Senate Resolution of February 23, 1885.* Whitefish, Montana : Kessinger Publishing (rare reprints), 2007, 693 p.

HARRIOT, Thomas, John White. *A briefe and true report of the new found land of Virginia.* Rosenwald Collection reprint series. New York: Dover Publications, 1972, 91 p.

*Indian Education: A National Tragedy--A National Challenge.* 1969 Report of the Committee on Labor and Public Welfare, United States Senate, Made by Its Special Subcommittee on Indian Education. 230 p.

LAWRENCE HASKELL INSTITUTE. *Indian legends and superstitions as told by pupils of Haskell institute.* Lawrence, Kansas: Haskell Printing Department, 1914, 114 p.

MERIAM, Lewis. *The Problem of Indian Administration.* Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1928, 872 p.

MORGAN, T. J. *Indian Education.* Whitefish, Montana : Kessinger Publishing (rare reprints), 2004. 48 p.

*Pierre Indian Industrial School.* Pierre, SD: Pierre Indian School, 1909. 32 p.

REEL, Estelle. *Course of study for the Indian schools of the United States: Industrial and Literary.* Washington, D.C : U.S. Government Printing Office, 1901. 276 p.

REEL, Estelle. *Course of study for the Indian schools of the United States: Industrial and Literary.* Washington, D.C : U.S. Government Printing Office, 1906.

*Statistics of Indian Tribes, Agencies and Schools.* Washington, D.C : Government Printing Office, 1903. 172 p.

UNITED STATES BUREAU OF NATURALIZATION. *Federal Textbook on Citizenship Training, Part I.* Washington, D.C : Government Printing Office, 1929. 198p.

## Autres

DE TALLEYRAND-PERIGORD, Charles-Maurice. *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du comité de constitution de l'Assemblée nationale*. 1791.

FRANCE, Grégoire. *Instruction publique. Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*. Par Grégoire. Suivi du décret de la Convention nationale. Imprimerie Nationale, 1794, 19 p.

## II- Articles de journaux, magazines

*Phoenix Indian School*. The New York Times, July 5 1896.

## III - Ouvrages

THWAITES, Reuben Gold. *The Jesuit Relations and Allied Documents*. 73 vols. Cleveland, Ohio : The Burrow Brothers Company, 1876.

## IV – Statistiques

### Canada

STATISTICS CANADA. (2003). *2001 Census of Canada topic based tabulations, immigration and citizenship tables: Immigrant status and place of birth of respondent, sex, and age groups, for population, for census metropolitan areas, tracted census agglomerations and census tracts, 2001 census*.

### États-Unis

DeVOE, J.F., and Darling-Churchill, K.E. (2008). *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives: 2008* (NCES 2008-084). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

U.S. Census Bureau, Public Education Finances: 2009, G09-ASPEF, U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 2011. 110 p.

U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics*, NCES 91-660, 1990.

<b>V - Lois</b>
-----------------

**Canada**

- 1851** : Acte pour mettre à part certaines étendues de terre pour l'usage de certaines tribus de Sauvages dans le Bas-Canada
- 1857** : Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province et pour amender les lois relatives aux sauvages (Statutes of the province of Canada, 1857 : 84-86)
- 1869** : Loi pourvoyant à l'émancipation graduelle des Indiens à la meilleure administration des affaires des Indiens et à l'extension des dispositions de la loi 31 (Victoria, chapitre 42, S.C. 1869, c. 6)
- 1876** : Première Loi sur les Indiens ou « Acte des Sauvages », qui vise l'assimilation des Autochtones avec l'émancipation obligatoire des femmes qui marient des non-Indiens et qui fixe une tutelle sur les Indiens et leurs terres (Statutes of Canada 1876, c18, s 86 et 1880, c28, s 99).
- 1880** : Amendement à la Loi sur les Indiens permet l' « émancipation » de tout Indien qui obtient un diplôme universitaire
- 1884** : Amendement à la Loi sur les Indiens interdit les « potlatch » traditionnels. Cette interdiction sera en vigueur jusqu'en 1951
- 1884** : Acte à l'effet de conférer certains privilèges aux bandes les plus éclairées de sauvages du Canada
- 1906** : Amendement à la Loi sur les Indiens
- 1920** : Amendement à la Loi sur les Indiens
- 1927** : Amendement à la Loi sur les Indiens (R.S., c. 81, s. 1)
- 1951** : Amendement à la Loi sur les Indiens
- 1969** : *White Paper* de Jean Chrétien

**États-Unis**

- 1802** : *An act to regulate trade and intercourse with the Indian tribes, and to preserve peace on the frontiers* (U.S. Statutes at Large 2: 149)
- 1819** : *The Civilization Fund Act* (U.S. Statutes at Large 3 : 516-517)
- 1832** : *Indian Vaccination Act* (U.S. Statutes at Large, 4 : 514)
- 1851** : *Indian Appropriations Act* (U.S. Statutes at Large, 10 : 41)
- 1887** : *General Allotment Act* (Dawes Act) (U.S. Statutes at Large 24 : 388-391)
- 1890** : *Morrill Act* (U.S. Statutes at Large, 26 : 417)
- 1924** : *Indian Citizenship Act* (U.S. Statutes At Large, 43 : 253)
- 1934** : *Indian Reorganization Act* (U.S. Statutes at Large 48 : 984)
- 1953** : *Termination* aussi appelé la *House Concurrent Resolution 108* (U.S. Statutes at Large, 67 : 590)
- 1956**: *Indian Relocation Act* (U.S. Statutes at Large 70 : 986)
- 1975** : *Indian Self-Determination and Education Assistance Act* aussi appelé *Public Law 93-638* (U.S. Statutes at Large, 88 : 2203)
- 1978** : *Tribally Controlled Community College Assistant Act*, aussi appelé *Public Law 95-471* (U.S. Statutes at Large 92 : 1325)
- 2004** : S.J.Res. 37 à la 108<sup>ème</sup> session du Congrès

**Autres**

- 1948** : *UN Resolution 260* – 1948

## Sources Secondaires

### I- Ouvrages

#### A – Bibliographies et ouvrages de références

CARRIER, Hervé. *Guide pour l'inculturation de l'évangile*. Rome: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1997. 382p.

CIMENT, James. *Atlas of African-American History*. New York: Checkmark Books : Facts on file, 2001. 214p.

JOHANSEN, Bruce E. *Native Americans Today : a Bibliographical Dictionary*. Santa Barbara, California : ABC-CLIO, 2010, 315p.

PRUCHA, Francis Paul. *Americanizing the American Indians: Writings by the Friends of the Indian, 1880 - 1900*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973. 358p.

PRUCHA, Francis Paul. *Documents of United States Indian Policy*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2000. 396p.

RONDA, James et James AXTELL. *Indian Missions: A Critical Biography*. Bloomington: Indiana University Press, 1978. 85p.

#### B – Biographies, autobiographies et œuvres de fiction

BUFORD, Kate. *Native American Son: The Life and Sporting Legend of Jim Thorpe*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 2010. 496p.

EASTMAN, Charles Alexander. *Indian Boyhood*. New York: McClure, Philips and Co, 1902. 329p.

JAINÉ, L. eds. *Residential Schools: The Stolen Years*. Saskatoon: University of Saskatchewan Extension Press, 1993. 138p.

JEFFERSON, Thomas et Henry Augustine Washington. *The Writings of Thomas Jefferson: Being his Autobiography, Correspondence, Reports, Messages, Addresses, and Other Writings, Official and Private*. Washington: Taylor and Maury, 1854. Op.

JOHNSTON, Basil. *Indian School Days*. Toronto: Key Porter Books, 1988. 250p.

PRATT, Richard Henry. *Battlefield and Classroom: Four Decades with the American Indian, 1867-1904*. Norman: University of Oklahoma Press, 1964. 358p.

STANDING BEAR, Luther et Earl Alonzo Brininstool, Richard N. Ellis. *My People the Sioux*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2006. 288p.

## **C – Ouvrages sur l’histoire et les politiques indiennes du Canada et des États-Unis**

FOHLEN, Claude, Jean HEFFER et François WEIL. *Canada et États-Unis depuis 1770*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997, c1965. 489p.

NICHOLS, Roger L. *Indians in the United States and Canada: A Comparative History*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1998. 383p.

### **Canada**

ABBOTT, Frederick H. *The Administration of Indian Affairs in Canada*. Washington, DC: US Board of Indian Commissioners, 1915. 148p.

CARDINAL, Harold. *The Unjust Society: The Tragedy of Canada's Indians*. Edmonton, Alberta: M. G. Hurtig Ltd., Publishers, 1969. 171p.

CHARLAND, Jean-Pierre. *Une histoire du Canada contemporain : de 1850 à nos jours*. Québec: Septentrion, 2007. 324p.

DE BONNAULT, Claude. *Histoire du Canada Français (1534-1763)*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. 346p.

DUPUIS, Renée. *La Question Indienne au Canada*. Québec, Canada: Boréal Express, 1991. 123p.

LACOUR-GAYET, Robert. *Histoire du Canada*. Paris: Fayard, 1966. 605p.

LE PULOCH, Marine. *Le Piège Colonial*. Paris: L'Harmattan, 2007. 297p.

LINTEAU, Paul André. *Histoire du Canada*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 125p.

SURTEES, Robert J. *Canadian Indian Policy: A Critical Bibliography*. Bloomington: Indiana University Press, 1982. 107p.

### **États-Unis**

BEAVER, Pierce R. *Church, State, and the American Indians*. Saint Louis: Concordia Publishing House, 1966. 230p.

BERKHOFER, Robert F. Jr. *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*. New York: Vintage Books, 1978. 261p.

BOLT, Christine. *American Indian Policy and American Reform*. London; Boston; Sydney: Allen and Unwin, 1987. 437p.

CALLOWAY, Colin Gordon. *First Peoples: A Documentary Survey of American Indian History*. Boston/New York: Bedford/St Martins, 1999. 574p.

DELORIA, Vine Jr. *Custer Died for your Sins: an Indian Manifesto..* Norman: University of Oklahoma Press, 1988 c1969. 278p.

DIPPIE, Brian W. *The Vanishing American: White Attitudes and US Indian Policy*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1982. 423p.

FRITZ, Henry. *The Movement for Indian Assimilation, 1860- 1890*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963. 244p.

GIBSON, Arrell Morgan. *The American Indians: Prehistory to the Present*. Lexington, MA: Heath, 1980. 618p.

GORDON, Milton M. *Assimilation in American Life: the Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press, 1964. 276p.

GOSSETT, Thomas F. *Race: The History of an Idea in America*. New York: Schocken Books, 1963/1969. 510p.

HAGAN, William T. *American Indians*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1979 c1961. 193p.

HAGAN, William T. *The American Indian Association: the Herbert Welsh Years, 1882 - 1904*. Tucson, Arizona: University of Arizona Press, c1985. 301p.

HOOVER, Dwight W. *The Red and the Black*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1976. 469p.

HOPE, John Franklin. *From Slavery to Freedom: a history of Negro Americans*. New York: McGraw-Hill, 1988. 581p.

HOXIE, Frederick E. *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 350p.

JACKSON, E. Curtis and Marcia J. GALLI. *A History of the Bureau of Indian Affairs and its Activities among Indians*. San Fransisco, California: R and E Research Associates, Inc, 1977. 162p.

JAENEN, Cornelius. *Friend and Foe: Aspects of French-Amerindian Cultural Contact in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. New York: Columbia University Press, 1976. 207p.

JOSEPHY, Alvin M., Joane NAGEL and Troy R. JOHNSON. *Red Power: The American Indians' Fight for Freedom*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1999. 300p.

LEUPP, Francis. *The Indian and his Problem*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910. 369p.

MIDDLETON, Richard. *Colonial America: A History, 1565 - 1776*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002 c. 1992. 558p.

OSLON, James S. and Raymond WILSON. *Native Americans in the Twentieth Century*. Urbana et Chicago: University of Illinois Press, 1984. 236p.

PEARCE, Roy Harvey. *The Savages of America*. : Johns Hopkins Press, 1953. 252p.

PRUCHA, Francis Paul. *American Indian Policy in Crisis: Christian Reformers and the Indians, 1865 - 1900*. Norman: University of Oklahoma Press, 1976. 456p.

PRUCHA, Francis Paul. *Indian Policy in the United States: Historical Essays*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1981. 272p.

PRUCHA, Francis Paul. *The Great Father: the US Government and the American Indians*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1986. 426p.

ROSTKOWSKI, Joëlle. *Le renouveau indien aux États-Unis: Un siècle de reconquêtes*. Paris: Albin Michel, 2001. 364p.

STUART, Paul. *The Indian Office: Growth and Development of an American Institution, 1865 - 1900*. Michigan: Univeristy Microfilms International, 1978. 243p.

TINDALL, George Brown and David Emory Shi. *America : A Narrative History*. New York: Norton & Company, Inc, 1999. 1690p.

WASHBURN, Wilcomb E. *The Assault on Indian Tribalism: The General Allotment Law (Dawes Act) of 1887*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company Inc, 1975. 79p.

## **D – Ouvrages généraux concernant l'enseignement**

BELL, Sadie. *The Church, the State, and Education in Virginia*. Michigan University: The Science Press Print. Co., 1930. 796p.

BRUNSMA, David L. (ed.). *Uniforms in Public Schools: A Decade of Research and Debate*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2004. 236p.

COHEN-STEINER, Olivier. *L'enseignement aux États-Unis*. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1993. 235p.

COLLEGE OF WILLIAM AND MARY. *College of William and Mary: The History of the College of William and Mary from its foundation, 1693 to 1876*. Baltimore: J. Murphy and Co, 1870. 162p.

DE CERTEAU, Michel, Dominique JULIA, Jacques REVEL. *Une politique de la langue. La Révolution Française et les patois: L'enquête de Grégoire*. Paris: Gallimard, 1975. 317p.

DEMOUSTIER, Adrien et Dominique Julia. *Ratio studiorum : plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris: Belin, c1997. 314p.

DUVAL, Nathalie. *Enseignement et éducation en France*. Paris: A. Colin, 2011. 128p.

GISBORNE, Thomas. *An Enquiry into the duties of men in the higher and middle classes of society in Great Britain, resulting from their respective stations, professions, and employments*. London: J. Davis, for B. and J. White, 1794. 648p.

GISBORNE, Thomas. *An Enquiry into the duties of the female sex*. London: T. Cadell jun. and W. Davies, 1797. 426p.

GULLIFORD, Andrew. *America's Country Schools*. Washington, D.C.: Preservation Press, 1991. 293p.

HÉBERT, Yvonne M. ed. *Citizenship in Transformation in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2002. 289p.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Indianapolis, IN : Hackett, 1996, c1693. 227p.

MAYEUR, Françoise. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France Tome III De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*. Paris: Perrin, 2004. 777p.

MAYEUR, Françoise. *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*. Paris: Hachette, 1979. 207p.

MONTAGUTELLI, Malie. *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*. Paris: Editions Belin, 2000. 345p.

MONTAGUTELLI, Malie. *L'éducation des filles aux États-Unis: de la Période Coloniale à nos Jours*. Paris: Ophrys Paris: Ploton, 2003. 191p.

QUINCY, Josiah. *The History of Harvard University*. Cambridge: Owen, 1840. 612p.

THAYER, Vivian Trow. *Formative ideas in American education: from the colonial period to the present*. New York: Dodd, Mead, 1965. 394p.

WEINBERG, Meyer. *A Chance to Learn: a History of Race and Education in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 471p.

## **E – Ouvrages généraux consacrés à l'éducation des Indiens**

### **Canada**

BARMAN, Jean, Yves Hébert et D. McCaskall, eds. *Indian Education in Canada: The Legacy (Vol 1)*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986. 172p.

BARMAN, Jean, Yves HEBERT et D. MCCASKALL, eds. *Indian Education in Canada: The Challenge (Vol 2)*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1987. 256p.



DEROY-PINEAU, Françoise. *Marie de l'Incarnation: Marie Guyart femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France, 1599- 1672*. Montréal: Fides, 1999. 295p.

GOURDEAU, Claire. *Les délices de nos coeurs: Marie de l'Incarnation et ses pensionnaires amérindiennes, 1639-1672*. Québec: Les éditions du Septentrion, 1994. 128p.

MAGNUSON, Roger. *Education in New France*. Montreal & Kingston: McGill - Queen's University Press, 1992. 223p.

OURY, Guy-Marie. *Marie de l'Incarnation (1599-1672)*. Québec: Presses de l'Université Laval Sablé-sur-Sarthe : Abbaye Saint-Pierre de Solesmes, 1973. 607p.

RIGAL-CELLARD, Bernadette. *Missions Extrêmes en Amérique du Nord: Des Jésuites à Raël*. Bordeaux: Editions Pleine Page, 2005. 394p.

## États-Unis

CARROLL, James T. *Seeds of Faith: Catholic Indian Boarding schools*. New York: Garland Publishing Inc, 2000. 212p.

DEJONG, David H. *Promises of the Past: A History of Indian Education*. Golden, Colorado: Noth American Press, 1993. 286p.

FUCHS, Estelle. *To Live on this Earth: American Indian Education*. New York: Doubleday, 1973. 390p.

HALE, Lorraine. *Native American Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, California: ABC Clio, Inc, 2002. 308p.

PRUCHA, Francis Paul. *The Churches and the Indian Schools, 1888 - 1912*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1975. 278p.

REYHNER, Jon Allan et Jeanne EDER. *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press, 2004. 370p.

SZASZ, Margaret. *Indian Education in the American Colonies, 1607 - 1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1988. 333p.

WHEELOCK, Eleazar. *A Plain and Faithful Narrative of the Original Design, Rise and Progress and Present State of the Indian Charity School at Lebanon, Connecticut*. Boston: Richard and Samuel Draper, 1763. 55p.

WILSON, John; Shepard Thomas; Eliot John; Ward Nathaniel. *The Day-Breaking, if not the Sun-Rising of the Gospell with the Indians in New-England*. London: Printed by Richard Cotes, for Fulk Clifton. Reprinted for J. Sabin, 1865, c.1647. 32p.

## **F – Ouvrages généraux sur les pensionnats hors réserve**

### **Canada**

GRANT, Agnes. *No End of Grief: Indian Residential Schools in Canada..* Winnipeg, Man: Pemmican Press, 1996. 310p.

MILLER, J. R. *Shingwauk's Vision: A History of the Indian Residential Schools..* Toronto: University of Toronto Press, 1996. 582p.

MILLOY, John. S. *"A National Crime": The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986.* Winnipeg: University of Manitoba Press, 1999. 402p.

### **États-Unis**

ADAMS, David Wallace. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience 1875-1928.* Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 1995. 396p.

ARCHULETA, Lomawaima et Child eds. *Away from home: American Indian Boarding School Experiences: 1879-2000.* Phoenix, Arizona: Heard Museum, 2000. 144p.

CHURCHILL, Ward. *Kill the Indian, Save the Man: The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools.* San Francisco: City Lights, 2004. 158p.

COLEMAN, Michael C. *American Indian Children at school, 1850-1930.* Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi, 1993. 230p.

KELLER, Jean et Lorene SISQUOC and Clifford E. TRAFZER. *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences.* Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2006. 274p.

## **G– Ouvrages spécifiques concernant un pensionnat, une école**

### **Canada**

GRAHAM, Elizabeth. *The Mush Hole: Life at Two Indian Residential Schools.* Waterloo, ON: Heffle Pub, 1997. 502p.

HAIG-BROWN, Celia. *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential Schools.* Vancouver: Tillacum Library, 1988. 171p.

### **États-Unis**

BONNELL, Sonciray. *Chemawa Indian Boarding School: The First One Hundred Years, 1880 to 1980.* Dartmouth College: Dissertation.com, 1997. 156p.

COOPER, Michael L. *Indian School: Teaching the White Man's Way*. New York: Clarion Books, 1999. 103p.

ELLIS, Clyde. *To Change Them Forever : Indian Education At the Rainy Mountain Boarding School, 1893-1920*. Norman: University of Oklahoma Press, 1996. 250p.

HOLT, Marylin Irvin. *Indian Orphanage*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 2001. 326p.

HYER, Sally. *One House, One Voice, One Heart: Native American Education at the Santa Fe Indian School*. Santa Fe: University of New Mexico, 1990. 108p.

LINDSEY, Donald F. *Indians at Hampton Institute, 1877 - 1923*. Urbana: University of Illinois Press, 1995. 305p.

LOMAWAIMA, Tsianina K. *They Called it Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1994. 215p.

MILK, Theresa. *Haskell Institute : 19th century Stories of Sacrifice and Survival*. Lawrence, Kansas: Mammoth, 2007. 168p.

PARKER, Dorothy R. *Phoenix Indian School: The Second Half-Century*. Tuscon: University of Arizona Press, 1996. 96p.

RINEY, Scott. *The Rapid City Indian School : 1898 - 1933*. Norman: University of Oklahoma Press, 1999. 278p.

STECKBECK, John S. *Fabulous Redmen: The Carlisle Indians and Their Famous Football Teams*. Harrisburg: McFarland, 1951. 150p.

TRENNERT, Robert A. *The Phoenix Indian School: Forced Assimilation in Arizona, 1891-1935*. Norman: University of Oklahoma Press, 1988. 272p.

VUCKOVIĆ, Myriam. *Voices from Haskell: Indian Students between Two Worlds, 1884-1928*. Lawrence: University Press of Kansas, 2008. 330p.

WITMER, Linda F. *The Indian School: Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918*. Carlisle, PA: Cumberland County Historical Society, 2000. 166p.

## **H – Ouvrages consacrés à l'éducation des Indiens aujourd'hui**

BOYER, Paul. *Native American Colleges: Progress and Prospects*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation, 1997. 125p.

MAGNUSSON, Warren and Karena Shaw, eds. *A political space: reading the global through Clayoquot Sound*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003. 306p.

OPPELT, Norman T. *The Tribally Controlled Indian College: The Beginnings of Self-Determination in American Indian Education*. Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, 1993. 147p.

STEIN, Wayne J. *Tribally Controlled Colleges: Making Good Medicine*. New York: Peter Lang, 1992. 0p.

## **I – Ouvrages sur l'identité des Indiens**

HERTZBERG, Hazel W. *The Search for an American Indian Identity: Modern Pan-Indianism Movements*. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1971. 362p.

## **J – Ouvrages sur les mouvements religieux**

MOONEY, James. *The Ghost-Dance Religion and Wounded Knee*. New York: Courier Dover Publications, 1973. 472p.

SLOTKIN, J. S. *The Peyote Religion: A Study in Indian-White Relations*. New York: Octagon - Farrar, Straus and Giroux, 1975. 195p.

STEWART, Omer C. *Peyote Religion: A History*. Norman, Oklahom: University of Oklahoma Press, 1987. 454p.

THORNTON, Russell. *We Shall Live Again: The 1870 and 1890 Ghost Dance Movements as Demographic Revitalization*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1986. 95p.

## **II- Articles de journaux, revues, magazines**

### **A – Articles généraux concernant l'histoire des Indiens**

BEATTY, Willard W, The Goal of Indian Assimilation. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, Aug, 1946, vol.12, n°3, p. 395-404.

BERRY, Brewton, The Myth of the Vanishing Indian. *Phylon*, 1st Quarter, 1960, vol.21, n°1, p. 51-57.

BIEDER, Robert E, Anthropology and History of the American Indian. *American Indian Quarterly*, 1981, vol.33, n°3, p. 309-326.

DOZIER, Edward, Forced and Permissive Acculturation. *The American Indian*, Spring 1955, n°7, p. 38-44.

FORTIN, Gérard L. et Jacques Frenette, L'acte de 1851 et la création de nouvelles réserves indiennes au Bas-Canada en 1853. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 1989, vol.19, n°1, p. 31-37.

HAGAN, William T., Private Property, the Indian's Door to Civilization. *Ethnohistory*, Spring, 1956, vol.3, n°2, p. 126-137.

HERZBERG, Stephen J., The Menominee Indians: From Treaty to Termination. *The Wisconsin Magazine of History*, Summer, 1977, vol.60, n°4, p. 266-319.

HIRSCH, Walter, Assimilation as Concept and as Process. *Social Forces*, Oct., 1942 - May, 1943, vol.21, n°1, p. 35-39.

JAENEN, Cornelius J., Problems of Assimilation in New France, 1603-1645. *French Historical Studies*, Spring, 1966, vol.4, n°3, p. 265-289.

LESLIE, John, The Bagot Commission: Developing a Corporate Memory for the Indian Department. *Historical Papers*, 1982, vol.17, n°1, p. 31-52.

MARTEL, Angéline et Daniel Villeneuve, Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960: le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire. *Revue Canadienne de l'Education*, 1995, vol.20, n°3, p. 392-406.

MCQUILLAN, D. Aidan, Creation of Indian Reserves on the Canadian Prairies : 1870-1885. *Geographical Review*, Oct, 1980, vol.70, n°4, p. 379-396.

PEARSON, J. Diane, Lewis Cass and the Politics of Disease: The Indian Vaccination Act of 1832. *Wicazo Sa Review*, Autumn, 2003, vol.18, n°2, p. 9-35.

POWELL, J. W., From Barbarism to Civilization. *American Anthropologist*, Apr., 1988, vol.1, n°2, p. 97-123.

RONDA, James P., The European Indian: Jesuit Civilization Planning in New France. *Church History*, Sep, 1972, vol.41, n°3, p. 385-395.

ROSMAN Abraham et Paula G. Rubel, The Potlatch: A Structural Analysis. *American Anthropologist New Series*, Jun, 1982, vol.74, n°3, p. 658-671.

SPIRLING, Arthur, U.S. Treaty Making with American Indians: Institutional Change and Relative Power, 1784-1911. *American Journal of Political Science*, Jan, 2012, vol.56, n°1, p. 84-97.

STOCK, Harry Thomas, A Résumé of Christian Missions among the American Indians. *The American Journal of Theology*, Jul., 1920, vol.24, n°3, p. 368-385.

TESKE Jr, Raymond H. C. et Bardin H. Nelson, Acculturation and Assimilation: a Clarification. *American Ethnologist*, May, 1974, vol.1, n°2, p. 351-367.

VOGT, Evon Z, The Acculturation of American Indians. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, May, 1957, vol.311, p. 137-146.

WRONE, David R., Indian Treaties and the Democratic Idea. *The Wisconsin Magazine of History*, Winter, 1986-1987, vol.70, n°2, p. 82-106.

## **B – Articles consacrés à l'enseignement**

AMERICAN, Sadie, The Movement for Vacation Schools. *American Journal of Sociology*, Nov., 1898, vol.4, n°3, p. 309-325.

BEATTY, Willard W., Uncle Sams develops a New Kind of Rural School. *The Elementary School Journal*, Nov, 1940, vol.41, n°3, p. 185-194.

FISCHEL, William A., "Will I See you in September" An economic explanation for the standard school calendar. *Journal of Urban Economics*, 2006, vol.59, p. 236-251.

### **C – Articles généraux consacrés à l'éducation des Indiens**

BEATTY, Willard W, The Federal Government and the Education of Indians and Eskimos. *The Journal of Negro Education*, Jul, 1938, vol.7, n°3, p. 267-272.

GERE, Anne Ruggles, Indian Heart/White Man's Head: Native-American Teachers in Indian Schools, 1880-1930. *History of Education Quarterly*, Spring 2005, vol.45, n°1, p. 38-65.

JOHNSON David L. et Raymond Wilson, Gertrude Simmons Bonnin, 1876-1938: "Americanize the First American". *American Indian Quarterly*, Winter, 1988, vol.12, n°1, p. 27-40.

LADERMAN, Scott, It is cheaper and better to teach a young Indian than to fight an old one: Thaddeus Pound and the logic of assimilation. *American Indian culture and research journal*, 2002, vol.26, n°3, p. 85-111.

LOMAWAIMA, K. Tsianina, Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898 - 1910: Politics, Curriculum, and Land. *Journal of American Indian Education*, May, 1996, vol.35, n°3, p. 5-32.

THOMPSON, Hildergard, Education Among American Indians: Institutional Aspects. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, May, 1957, vol.311, p. 95-104.

TRENNERT, Robert A, Corporal Punishment and the Politics of Indian Reform. *History of Education Quarterly*, Winter 1989, vol.29, n°4, p. 595-617.

TRENNERT, Robert A., From Carlisle to Phoenix: The Rise and Fall of the Indian Outing System, 1878-1930. *The Pacific Historical Review*, Aug, 1983, vol.52, n°3, p. 267-291.

### **D – Articles consacrés à l'éducation des Indiens aujourd'hui**

STEIN, Wayne J., The Funding of Tribally Controlled Colleges. *Journal of American Indian Education*, Oct, 1990, vol.30, n°1, p. 1-7.

STEIN, Wayne. J., Tribal Colleges: A Success Story. *New Directions for Community Colleges*, 1992, p. 89-96.

## **E – Articles sur l'identité des Indiens**

BARSH, Russell Lawrence, Indigenous Peoples : An Emerging Object of International Law. *The American Journal of International Law*, April, 1986, vol.80, n°2, p. 369-385.

NIEZEN, Ronald, Recognizing Indigenism: Canadian Unity and the International Movement of Indigenous Peoples. *Comparative Studies in Society and History*, Jan, 2000, vol.42, n°1, p. 119-148.

THOMAS, Robert K., Pan-Indianism. *American Studies*, Fall 1965, vol.6, n°2, p. 75-83.

## **F – Articles sur l'éducation des autres populations**

ATKINS, Russell C., Tuskegee's Vocational Program for Men. *Journal of Educational Sociology*, Nov., 1933, vol.7, n°3, p. 175-183.

ATZMON, Ezri, The Educational Programs for Immigrants in the United States. *History of Education Journal*, Spring, 1958, vol.9, n°3, p. 75-80.

BARRETT, James R., Americanization from the Bottom Up: Immigration and the Remaking of the Working Class in the United States, 1880-1930. *The Journal of American History*, Dec., 1992, vol.79, n°3, p. 996-1020.

COHEN, Sol, The Industrial Education Movement, 1906-1917. *American Quarterly*, Spring, 1968, vol.20, n°1, p. 95-110.

KING, Wilma, Multicultural Education at Hampton Institute -The Shawnees: A Case Study, 1900-1923. *The Journal of Negro Education*, Autumn, 1988, vol.57, n°4, p. 524-535.

MOLIN, Paulette Fairbanks, Training the Hand, the Head and the Heart : Indian Education at Hampton Institute. *Minnesota History*, Fall 1988, n°51, p. 83-98.

MOTON, Robert R., The Scope and Aim of Tuskegee Institute. *Journal of Educational Sociology*, Nov., 1933, vol.7, n°3, p. 151-156.

## **III- Manuscrits, mémoires, thèses**

JUHEL, Jean-Marc. *Les centres universitaires tribaux et l'effort d'autodétermination des indiens d'Amérique dans l'enseignement supérieur, 1968-1993*. 558p. Thèse de doctorat : Etudes nord-américaines : Bordeaux III : 1995.

LEVASSEUR, Gisèle. *Le Souffle empoisonné de la Civilisation : les épidémies en Huronie, 1634-1650*, de l'Université de Laval en 1998.

PALMISTE, Claire. *L'adoption d'enfants autochtones par des familles blanches aux États-Unis : Origines et conséquences*. 504p. Thèse de doctorat : Anglais : Université des Antilles et de la Guyane : 2009.

RIGAL-CELLARD, Bernadette. *Missions and the Inculturation of Christianity in Canada. CHAPTER VI. The relations between the Natives and the Churches today: the policy of Reconciliation and Healing v. residential schools controversies*. Bordeaux III, 2009.

## IV- Sites internet

Tous les sites internet ont été vérifiés en février et mars 2012.

### Canada

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. < <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/>>. Consulté en mai 2010.

Alberni Valley Times. Consulté en mars 2012.  
<<http://www2.canada.com/albernivalleytimes/news/story.html?id=3d27caf5-56a0-4eb7-9121-0923568800e2>>

Anglican Church of Canada. < <http://www.anglican.ca/>>. Consulté en juillet 2011.

Assemblée des Premières Nations. < <http://www.afn.ca/index.php/fr>>. Consulté en juillet 2011.

Canadian Conference of Catholic Bishops. < <http://www.cccb.ca/site/index.php>>. Consulté en juillet 2011.

Canadian Encyclopedia. Consulté en mars 2011.  
<<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1AR Tf0006431>>

Canadian Geographic, Historical Maps. Consulté en janvier 2010.  
<[www.canadiangeographic.ca/mapping/historical\\_maps/images/maps/1873.png](http://www.canadiangeographic.ca/mapping/historical_maps/images/maps/1873.png)>

Commission de Vérité et Réconciliation du Canada.  
<<http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=15>>. Consulté en janvier 2012.

Coqualeetza Cultural Education Centre. < <http://www.coqualeetza.com/>> Consulté en mai 2011.

National Congress of American Indians. < <http://www.ncai.org/About.8.0.html>>. Consulté en septembre 2011.

Presbyterian Church of Canada. < <http://www.presbyterian.ca/>>. Consulté en juillet 2011.



Roman Catholic Church of Canada. < <http://www.catholiccanada.com/>>. Consulté en juillet 2011.

United Church of Canada. < <http://www.united-church.ca/>>. Consulté en juillet 2011.

Woodland Cultural Center. Consulté en août 2011.

< <http://www.woodland-centre.on.ca/index.php>>.

## États-Unis

American Indian Higher Education Consortium. < <http://www.aihec.org/> >. Consulté en août 2011.

American Indian College Fund. < <http://nces.ed.gov/>>. Consulté en novembre 2011.

Bureau of Indian Affairs. Consulté en juin 2009.

<<http://www.bia.gov/idc/groups/public/documents/text/idc011935.pdf>>.

Haskell Indian Nations University. < <http://www.haskell.edu/>>. Consulté en janvier 2012.

National Indian Education Association. Consulté en août 2011.

<<http://www.niea.org/About/Constitution-and-Bylaws.aspx>>

## **B – Bibliographie alphabétique**

- ABBOTT, Frederick H. *The Administration of Indian Affairs in Canada*. Washington, DC: US Board of Indian Commissioners, 1915. 148p.
- ADAMS, David Wallace. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience 1875-1928*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 1995. 396p.
- AMERICAN, Sadie, The Movement for Vacation Schools. *American Journal of Sociology*, Nov., 1898, vol.4, n°3, p. 309-325.
- ARCHULETA, Lomawaima et Child eds. *Away from home: American Indian Boarding School Experiences: 1879-2000*. Phoenix, Arizona: Heard Museum, 2000. 144p.
- ATKINS, Russell C., Tuskegee's Vocational Program for Men. *Journal of Educational Sociology*, Nov., 1933, vol.7, n°3, p. 175-183.
- ATZMON, Ezri, The Educational Programs for Immigrants in the United States. *History of Education Journal*, Spring, 1958, vol.9, n°3, p. 75-80.
- BARMAN, Jean, Yves HEBERT et D. MCCASKALL, eds. *Indian Education in Canada: The Challenge (Vol 2)*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1987. 256p.
- BARMAN, Jean, Yves Hébert et D. McCaskall, eds. *Indian Education in Canada: The Legacy (Vol 1)*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986. 172p.
- BARRETT, James R., Americanization from the Bottom Up: Immigration and the Remaking of the Working Class in the United States, 1880-1930. *The Journal of American History*, Dec., 1992, vol.79, n°3, p. 996-1020.
- BARSH, Russell Lawrence, Indigenous Peoples : An Emerging Object of International Law. *The American Journal of International Law*, April, 1986, vol.80, n°2, p. 369-385.
- BEATTY, Willard W, The Federal Government and the Education of Indians and Eskmos. *The Journal of Negro Education*, Jul, 1938, vol.7, n°3, p. 267-272.
- BEATTY, Willard W, The Goal of Indian Assimilation. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, Aug, 1946, vol.12, n°3, p. 395-404.
- BEATTY, Willard W., Uncle Sams develops a New Kind of Rural School. *The Elementary School Journal*, Nov, 1940, vol.41, n°3, p. 185-194.
- BEAVER, Pierce R. *Church, State, and the American Indians*. Saint Louis: Concordia Publishing House, 1966. 230p.

BELL, Sadie. *The Church, the State, and Education in Virginia*. Michigan University: The Science Press Print. Co., 1930. 796p.

BERKHOFER, Robert F. Jr. *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*. New York: Vintage Books, 1978. 261p.

BERRY, Brewton, The Myth of the Vanishing Indian. *Phylon*, 1st Quarter, 1960, vol.21, n°1, p. 51-57.

BIEDER, Robert E, Anthropology and History of the American Indian. *American Indian Quarterly*, 1981, vol.33, n°3, p. 309-326.

BOLT, Christine. *American Indian Policy and American Reform*. London; Boston; Sydney: Allen and Unwin, 1987. 437p.

BONNELL, Sonciray. *Chemawa Indian Boarding School: The First One Hundred Years, 1880 to 1980*. Dartmouth College: Dissertation.com, 1997. 156p.

BOYER, Paul. *Native American Colleges: Progress and Prospects*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation, 1997. 125p.

BRUNSMAN, David L. (ed.). *Uniforms in Public Schools: A Decade of Research and Debate*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2004. 236p.

BUFORD, Kate. *Native American Son: The Life and Sporting Legend of Jim Thorpe*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 2010. 496p.

CALLOWAY, Colin Gordon. *First Peoples: A Documentary Survey of American Indian History*. Boston/New York: Bedford/St Martins, 1999. 574p.

CARDINAL, Harold. *The Unjust Society: The Tragedy of Canada's Indians*. Edmonton, Alberta: M. G. Hurtig Ltd., Publishers, 1969. 171p.

CARRIER, Hervé. *Guide pour l'inculturation de l'évangile*. Rome: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1997. 382p.

CARROLL, James T. *Seeds of Faith: Catholic Indian Boarding schools*. New York: Garland Publishing Inc, 2000. 212p.

CHARLAND, Jean-Pierre. *Une histoire du Canada contemporain : de 1850 à nos jours*. Québec: Septentrion, 2007. 324p.

CHURCHILL, Ward. *Kill the Indian, Save the Man: The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*. San Francisco: City Lights, 2004. 158p.

CIMENT, James. *Atlas of African-American History*. New York: Checkmark Books : Facts on file, 2001. 214p.

COHEN, Sol, The Industrial Education Movement, 1906-1917. *American Quarterly*, Spring, 1968, vol.20, n°1, p. 95-110.

COHEN-STEINER, Olivier. *L'enseignement aux États-Unis*. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1993. 235p.

COLEMAN, Michael C. *American Indian Children at school, 1850-1930*. Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi, 1993. 230p.

COLLEGE OF WILLIAM AND MARY. *College of William and Mary: The History of the College of William and Mary from its foundation, 1693 to 1876*. Baltimore: J. Murphy and Co, 1870. 162p.

COOPER, Michael L. *Indian School: Teaching the White Man's Way*. New York: Clarion Books, 1999. 103p.

DE BONNAULT, Claude. *Histoire du Canada Français (1534-1763)*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. 346p.

DE CERTEAU, Michel, Dominique JULIA, Jacques REVEL. *Une politique de la langue. La Révolution Française et les patois: L'enquête de Grégoire*. Paris: Gallimard, 1975. 317p.

DEJONG, David H. *Promises of the Past: A History of Indian Education*. Golden, Colorado: Noth American Press, 1993. 286p.

DELORIA, Vine Jr. *Custer Died for your Sins: an Indian Manifesto..* Norman: University of Oklahoma Press, 1988 c1969. 278p.

DEMOUSTIER, Adrien et Dominique Julia. *Ratio studiorum : plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris: Belin, c1997. 314p.

DEROY-PINEAU, Françoise. *Marie de l'Incarnation: Marie Guyart femme d'affaires, mystique, mère de la Nouvelle-France, 1599- 1672*. Montréal: Fides, 1999. 295p.

DeVOE, J.F., and Darling-Churchill, K.E. (2008). *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives: 2008* (NCES 2008-084). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

DIPPIE, Brian W. *The Vanishing American: White Attitudes and US Indian Policy*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1982. 423p.

DOZIER, Edward, Forced and Permissive Acculturation. *The American Indian*, Spring 1955, n°7, p. 38-44.

DUPUIS, Renée. *La Question Indienne au Canada*. Québec, Canada: Boréal Express, 1991. 123p.

DUVAL, Nathalie. *Enseignement et éducation en France*. Paris: A. Colin, 2011. 128p.

EASTMAN, Charles Alexander. *Indian Boyhood*. New York: McClure, Philips and Co, 1902. 329p.

ELLIS, Clyde. *To Change Them Forever : Indian Education At the Rainy Mountain Boarding School, 1893-1920*. Norman: University of Oklahoma Press, 1996. 250p.

FISCHEL, William A., "Will I See you in September" An economic explanation for the standard school calendar. *Journal of Urban Economics*, 2006, vol.59, p. 236-251.

FOHLEN, Claude, Jean HEFFER et François WEIL. *Canada et Etats-Unis depuis 1770*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997, c1965. 489p.

FORTIN, Gérard L. et Jacques Frenette, L'acte de 1851 et la création de nouvelles réserves indiennes au Bas-Canada en 1853. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 1989, vol.19, n°1, p. 31-37.

FRITZ, Henry. *The Movement for Indian Assimilation, 1860- 1890*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963. 244p.

FUCHS, Estelle. *To Live on this Earth: American Indian Education*. New York: Doubleday, 1973. 390p.

GERE, Anne Ruggles, Indian Heart/White Man's Head: Native-American Teachers in Indian Schools, 1880-1930. *History of Education Quarterly*, Spring 2005, vol.45, n°1, p. 38-65.

GIBSON, Arrell Morgan. *The American Indians: Prehistory to the Present*. Lexington, MA: Heath, 1980. 618p.

GISBORNE, Thomas. *An Enquiry into the duties of men in the higher and middle classes of society in Great Britain, resulting from their respective stations, professions, and employments*. London: J. Davis, for B. and J. White, 1794. 648p.

GISBORNE, Thomas. *An Enquiry into the duties of the female sex*. London: T. Cadell jun. and W. Davies, 1797. 426p.

GORDON, Milton M. *Assimilation in American Life: the Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press, 1964. 276p.

GOSSETT, Thomas F. *Race: The History of an Idea in America*. New York: Schocken Books, 1963/1969. 510p.

GOURDEAU, Claire. *Les délices de nos coeurs: Marie de l'Incarnation et ses pensionnaires amérindiennes, 1639-1672*. Québec: Les éditions du Septentrion, 1994. 128p.

GRAHAM, Elizabeth. *The Mush Hole: Life at Two Indian Residential Schools*. Waterloo, ON: Heffle Pub, 1997. 502p.

GRANT, Agnes. *No End of Grief: Indian Residential Schools in Canada..* Winnipeg, Man: Pemmican Press, 1996. 310p.

GULLIFORD, Andrew. *America's Country Schools*. Washington, D.C.: Preservation Press, 1991. 293p.

HAGAN, William T. *American Indians*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1979 c1961. 193p.

HAGAN, William T. *The American Indian Association: the Herbert Welsh Years, 1882 - 1904*. Tucson, Arizona: University of Arizona Press, c1985. 301p.

HAGAN, William T., Private Property, the Indian's Door to Civilization. *Ethnohistory*, Spring, 1956, vol.3, n°2, p. 126-137.

HAIG-BROWN, Celia. *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential Schools*. Vancouver: Tillacum Library, 1988. 171p.

HALE, Lorraine. *Native American Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, California: ABC Clio, Inc, 2002. 308p.

HÉBERT, Yvonne M. ed. *Citizenship in Transformation in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2002. 289p.

HERTZBERG, Hazel W. *The Search for an American Indian Identity: Modern Pan-Indianism Movements*. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1971. 362p.

HERZBERG, Stephen J., The Menominee Indians: From Treaty to Termination. *The Wisconsin Magazine of History*, Summer, 1977, vol.60, n°4, p. 266-319.

HIRSCH, Walter, Assimilation as Concept and as Process. *Social Forces*, Oct., 1942 - May, 1943, vol.21, n°1, p. 35-39.

HOLT, Marylin Irvin. *Indian Orphanage*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 2001. 326p.

HOOVER, Dwight W. *The Red and the Black*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1976. 469p.

HOPE, John Franklin. *From Slavery to Freedom: a history of Negro Americans*. New York: McGraw-Hill, 1988. 581p.

HOXIE, Frederick E. *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 350p.

HYER, Sally. *One House, One Voice, One Heart: Native American Education at the Santa Fe Indian School*. Santa Fe: University of New Mexico, 1990. 108p.

JACKSON, E. Curtis and Marcia J. GALLI. *A History of the Bureau of Indian Affairs and its Activities among Indians*. San Fransisco, California: R and E Research Associates, Inc, 1977. 162p.

JAENEN, Cornelius J., Problems of Assimilation in New France, 1603-1645. *French Historical Studies*, Spring, 1966, vol.4, n°3, p. 265-289.

JAENEN, Cornelius. *Friend and Foe: Aspects of French-Amerindian Cultural Contact in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. New York: Columbia University Press, 1976. 207p.

JAINÉ, L. eds. *Residential Schools: The Stolen Years*. Saskatoon: University of Saskatchewan Extention Press, 1993. 138p.

JEFFERSON, Thomas et Henry Augustine Washington. *The Writings of Thomas Jefferson: Being his Autobiography, Correspondence, Reports, Messages, Addresses, and Other Writings, Official and Private*. Washington: Taylor and Maury, 1854. 0p.

JOHANSEN, Bruce E, *Native Americans Today : a Bibliographical Dictionary*. Santa Barbara, California : ABC-CLIO, 2010, 315p.

JOHNSON David L. et Raymond Wilson, Gertrude Simmons Bonnin, 1876-1938: "Americanize the First American". *American Indian Quarterly*, Winter, 1988, vol.12, n°1, p. 27-40.

JOHNSTON, Basil. *Indian School Days*. Toronto: Key Porter Books, 1988. 250p.

JOSEPHY, Alvin M., Joane NAGEL and Troy R. JOHNSON. *Red Power: The American Indians' Fight for Freedom*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1999. 300p.

JUHEL, Jean-Marc. *Les centres universitaires tribaux et l'effort d'autodétermination des indiens d'Amérique dans l'enseignement supérieur, 1968-1993*. 558p. Thèse de doctorat : Etudes nord-américaines : Bordeaux III : 1995.

KELLER, Jean et Lorene SISQUOC and Clifford E. TRAFZER. *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2006. 274p.

KING, Wilma, Multicultural Education at Hampton Institute -The Shawnees: A Case Study, 1900-1923. *The Journal of Negro Education*, Autumn, 1988, vol.57, n°4, p. 524-535.

LACOUR-GAYET, Robert. *Histoire du Canada*. Paris: Fayard, 1966. 605p.

LADERMAN, Scott, It is cheaper and better to teach a young Indian than to fight an old one: Thaddeus Pound and the logic of assimilation. *American Indian culture and research journal*, 2002, vol.26, n°3, p. 85-111.

LE PULOCH, Marine. *Le Piège Colonial*. Paris: L'Harmattan, 2007. 297p.

LESLIE, John, The Bagot Commission: Developing a Corporate Memory for the Indian Department. *Historical Papers*, 1982, vol.17, n°1, p. 31-52.

LEUPP, Francis. *The Indian and his Problem*. New York: Charles Scribner's Sons, 1910. 369p.

LEVASSEUR, Gisèle. *Le Souffle empoisonné de la Civilisation : les épidémies en Huronie, 1634-1650*, de l'Université de Laval en 1998.

LINDSEY, Donald F. *Indians at Hampton Institute, 1877 - 1923*. Urbana: University of Illinois Press, 1995. 305p.

LINTEAU, Paul André. *Histoire du Canada*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 125p.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Indianapolis, IN : Hackett, 1996, c1693. 227p.

LOMAWAIMA, K. Tsianina, Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898 - 1910: Politics, Curriculum, and Land. *Journal of American Indian Education*, May, 1996, vol.35, n°3, p. 5-32.

LOMAWAIMA, Tsianina K. *They Called it Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1994. 215p.

MAGNUSON, Roger. *Education in New France*. Montreal & Kingston: McGill - Queen's University Press, 1992. 223p.

MAGNUSSON, Warren and Karena Shaw, eds. *A political space: reading the global through Clayoquot Sound*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003. 306p.

MARTEL, Angéline et Daniel Villeneuve, Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960: le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 1995, vol.20, n°3, p. 392-406.

MAYEUR, Françoise. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France Tome III De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*. Paris: Perrin, 2004. 777p.

MAYEUR, Françoise. *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*. Paris: Hachette, 1979. 207p.

MCQUILLAN, D. Aidan, Creation of Indian Reserves on the Canadian Prairies : 1870-1885. *Geographical Review*, Oct, 1980, vol.70, n°4, p. 379-396.

MIDDLETON, Richard. *Colonial America: A History, 1565 - 1776*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002 c. 1992. 558p.

MILK, Theresa. *Haskell Institute : 19th century Stories of Sacrifice and Survival*. Lawrence, Kansas: Mammoth, 2007. 168p.

MILLER, J. R. *Shingwauk's Vision: A History of the Indian Residential Schools..* Toronto: University of Toronto Press, 1996. 582p.

MILLOY, John. S. *"A National Crime": The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Winnipeg: University of Manitoba Press, 1999. 402p.

MOLIN, Paulette Fairbanks, Training the Hand, the Head and the Heart : Indian Education at Hampton Institute. *Minnesota History*, Fall 1988, n°51, p. 83-98.

MONTAGUTELLI, Malie. *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*. Paris: Editions Belin, 2000. 345p.

MONTAGUTELLI, Malie. *L'éducation des filles aux États-Unis: de la Période Coloniale à nos Jours*. Paris: Ophrys Paris: Ploton, 2003. 191p.



MOONEY, James. *The Ghost-Dance Religion and Wounded Knee*. New York: Courier Dover Publications, 1973. 472p.

MOTON, Robert R., The Scope and Aim of Tuskegee Institute. *Journal of Educational Sociology*, Nov., 1933, vol.7, n°3, p. 151-156.

NICHOLS, Roger L. *Indians in the United States and Canada: A Comparative History*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1998. 383p.

NIEZEN, Ronald, Recognizing Indigenism: Canadian Unity and the International Movement of Indigenous Peoples. *Comparative Studies in Society and History*, Jan, 2000, vol.42, n°1, p. 119-148.

OPPELT, Norman T. *The Tribally Controlled Indian College: The Beginnings of Self-Determination in American Indian Education*. Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, 1993. 147p.

OSLON, James S. and Raymond WILSON. *Native Americans in the Twentieth Century*. Urbana et Chicago: University of Illinois Press, 1984. 236p.

OURY, Guy-Marie. *Marie de l'Incarnation (1599-1672)*. Québec: Presses de l'Université Laval Sablé-sur-Sarthe : Abbaye Saint-Pierre de Solesmes, 1973. 607p.

PALMISTE, Claire. *L'adoption d'enfants autochtones par des familles blanches aux États-Unis : Origines et conséquences*. 504p. Thèse de doctorat : Anglais : Université des Antilles et de la Guyane : 2009.

PARKER, Dorothy R. *Phoenix Indian School: The Second Half-Century*. Tuscon: University of Arizona Press, 1996. 96p.

PEARCE, Roy Harvey. *The Savages of America*. : Johns Hopkins Press, 1953. 252p.

PEARSON, J. Diane, Lewis Cass and the Politics of Disease: The Indian Vaccination Act of 1832. *Wicazo Sa Review*, Autumn, 2003, vol.18, n°2, p. 9-35.

POWELL, J. W., From Barbarism to Civilization. *American Anthropologist*, Apr., 1988, vol.1, n°2, p. 97-123.

PRATT, Richard Henry. *Battlefield and Classroom: Four Decades with the American Indian, 1867-1904*. Norman: University of Oklahoma Press, 1964. 358p.

PRUCHA, Francis Paul. *American Indian Policy in Crisis: Christian Reformers and the Indians, 1865 - 1900*. Norman: University of Oklahoma Press, 1976. 456p.

PRUCHA, Francis Paul. *Americanizing the American Indians: Writings by the Friends of the Indian, 1880 - 1900*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973. 358p.

PRUCHA, Francis Paul. *Documents of United States Indian Policy*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2000. 396p.

PRUCHA, Francis Paul. *Indian Policy in the United States: Historical Essays*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1981. 272p.

PRUCHA, Francis Paul. *The Churches and the Indian Schools, 1888 - 1912*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1975. 278p.

PRUCHA, Francis Paul. *The Great Father: the US Government and the American Indians*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1986. 426p.

QUINCY, Josiah. *The History of Harvard University*. Cambridge: Owen, 1840. 612p.

REYHNER, Jon Allan et Jeanne EDER. *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press, 2004. 370p.

RIGAL-CELLARD, Bernadette. *Missions and the Inculturation of Christianity in Canada. CHAPTER VI. The relations between the Natives and the Churches today: the policy of Reconciliation and Healing v. residential schools controversies*. Bordeaux III, 2009.

RIGAL-CELLARD, Bernadette. *Missions Extrêmes en Amérique du Nord: Des Jésuites à Raël*. Bordeaux: Editions Pleine Page, 2005. 394p.

RINEY, Scott. *The Rapid City Indian School : 1898 - 1933*. Norman: University of Oklahoma Press, 1999. 278p.

RONDA, James et James AXTELL. *Indian Missions: A Critical Biography*. Bloomington: Indiana University Press, 1978. 85p.

RONDA, James P., The European Indian: Jesuit Civilization Planning in New France. *Church History*, Sep, 1972, vol.41, n°3, p. 385-395.

ROSMAN Abraham et Paula G. Rubel, The Potlatch: A Structural Analysis. *American Anthropologist New Series*, Jun, 1982, vol.74, n°3, p. 658-671.

ROSTKOWSKI, Joëlle. *Le renouveau indien aux États-Unis: Un siècle de reconquêtes*. Paris: Albin Michel, 2001. 364p.

SLOTKIN, J. S. *The Peyote Religion: A Study in Indian-White Relations*. New York: Octagon - Farrar, Straus and Giroux, 1975. 195p.

SPIRLING, Arthur, U.S. Treaty Making with American Indians: Institutional Change and Relative Power, 1784-1911. *American Journal of Political Science*, Jan, 2012, vol.56, n°1, p. 84-97.

STANDING BEAR, Luther et Earl Alonzo Brininstool, Richard N. Ellis. *My People the Sioux*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2006. 288p.

STATISTICS CANADA. (2003). *2001 Census of Canada topic based tabulations, immigration and citizenship tables: Immigrant status and place of birth of respondent, sex, and age groups, for population, for census metropolitan areas, tracted census agglomerations and census tracts, 2001 census*.

STECKBECK, John S. *Fabulous Redmen: The Carlisle Indians and Their Famous Football Teams*. Harrisburg: McFarland, 1951. 150p.

STEIN, Wayne J. *Tribally Controlled Colleges: Making Good Medicine*. New York: Peter Lang, 1992. Op.

STEIN, Wayne J., The Funding of Tribally Controlled Colleges. *Journal of American Indian Education*, Oct, 1990, vol.30, n°1, p. 1-7.

STEIN, Wayne. J., Tribal Colleges: A Success Story. *New Directions for Community Colleges*, 1992, p. 89-96.

STEWART, Omer C. *Peyote Religion: A History*. Norman, Oklahom: University of Oklahoma Press, 1987. 454p.

STOCK, Harry Thomas, A Résumé of Christian Missions among the American Indians. *The American Journal of Theology*, Jul., 1920, vol.24, n°3, p. 368-385.

STUART, Paul. *The Indian Office: Growth and Development of an American Institution, 1865 - 1900*. Michigan: Univeristy Microfilms International, 1978. 243p.

SURTEES, Robert J. *Canadian Indian Policy: A Critical Bibliography*. Bloomington: Indiana University Press, 1982. 107p.

SZASZ, Margaret. *Indian Education in the American Colonies, 1607 - 1783*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1988. 333p.

TESKE Jr, Raymond H. C. et Bardin H. Nelson, Acculturation and Assimilation: a Clarification. *American Ethnologist*, May, 1974, vol.1, n°2, p. 351-367.

THAYER, Vivian Trow. *Formative ideas in American education: from the colonial period to the present*. New York: Dodd, Mead, 1965. 394p.

THOMAS, Robert K., Pan-Indianism. *American Studies*, Fall 1965, vol.6, n°2, p. 75-83.

THOMPSON, Hildergard, Education Among American Indians: Institutional Aspects. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, May, 1957, vol.311, p. 95-104.

THORNTON, Russell. *We Shall Live Again: The 1870 and 1890 Ghost Dance Movements as Demographic Revitalization*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1986. 95p.

TINDALL, George Brown and David Emory Shi. *America : A Narrative History*. New York: Norton & Company, Inc, 1999. 1690p.

TRENNERT, Robert A, Corporal Punishment and the Politics of Indian Reform. *History of Education Quarterly*, Winter 1989, vol.29, n°4, p. 595-617.

TRENNERT, Robert A. *The Phoenix Indian School: Forced Assimilation in Arizona, 1891-1935*. Norman: University of Oklahoma Press, 1988. 272p.

TRENNERT, Robert A., From Carlisle to Phoenix: The Rise and Fall od the Indian Outing System, 1878-1930. *The Pacific Historical Review*, Aug, 1983, vol.52, n°3, p. 267-291.

U.S. Census Bureau, Public Education Finances: 2009, G09-ASPEF, U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 2011. 110 p.

U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics, NCES 91-660, 1990.

VOGT, Evon Z, The Acculturation of American Indians. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, May, 1957, vol.311, p. 137-146.

VUCKOVIĆ, Myriam. *Voices from Haskell: Indian Students between Two Worlds, 1884-1928*. Lawrence: University Press of Kansas, 2008. 330p.

WASHBURN, Wilcomb E. *The Assault on Indian Tribalism: The General Allotment Law (Dawes Act) of 1887*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company Inc, 1975. 79p.

WEINBERG, Meyer. *A Chance to Learn: a History of Race and Education in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 471p.

WHEELOCK, Eleazar. *A Plain and Faithful Narrative of the Original Design, Rise and Progress and Present State of the Indian Charity School at Lebanon, Connecticut*. Boston: Richard and Samuel Draper, 1763. 55p.

WILSON, John; Shepard Thomas; Eliot John; Ward Nathaniel. *The Day-Breaking, if not the Sun-Rising of the Gospell with the Indians in New-England*. London: Printed by Richard Cotes, for Fulk Clifton. Reprinted for J. Sabin, 1865, c.1647. 32p.

WITMER, Linda F. *The Indian School: Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918*. Carlisle, PA: Cumberland County Historical Society, 2000. 166p.

WRONE, David R., Indian Treaties and the Democratic Idea. *The Wisconsin Magazine of History*, Winter, 1986-1987, vol.70, n°2, p. 82-106.



# INDEX



Absentéisme, 89, 90, 96, 168, 300  
 Acculturation, 62, 63, 64, 346  
 Adaptation, 324  
 Agriculture, 56, 57, 59, 67, 74, 80, 84, 89, 93,  
 99, 116, 120, 161, 218, 219, 220, 224, 225,  
 349, 416  
 Albuquerque, NM, 46, 165, 193, 271, 333,  
 434  
 Alcool, 283, 317, 318, 390  
 Alert Bay, BC, 254, 255, 343, 438  
 Alert Bay, Colombie Britannique, 157  
*American Indian Association*, 370, 371, 472,  
 488  
 American Indian College Fund, 387, 388, 483  
 American Indian Higher Education  
 Consortium, 386, 387, 388, 392  
*American Indian Movement*, AIM, 60, 362,  
 374, 380  
 Américanisation, 66, 118  
 Ancien Monde, 23, 38, 40, 126, 354  
 Anglais, 1, 5, 32, 38, 40, 41, 43, 45, 51, 66,  
 68, 80, 81, 83, 85, 89, 90, 99, 106, 107,  
 116, 121, 144, 145, 146, 147, 165, 178,  
 182, 207, 209, 210, 216, 218, 219, 224,  
 227, 235, 248, 257, 262, 272, 273, 279,  
 291, 319, 320, 345, 346, 347, 348, 349,  
 350, 356, 361, 394, 402, 414, 418, 424, 428  
 Anglicane, Eglise, 150, 151, 155, 158, 263,  
 395  
 Assiduité, 101, 300  
 Assimilation, 7, 8, 10, 12, 17, 23, 24, 25, 30,  
 31, 32, - 34 -, 39, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62,  
 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74,  
 75, 76, 90, 104, 105, 106, 108, 122, 128,  
 132, 133, 134, 136, 138, 140, 146, 147,  
 149, 152, 163, 164, 165, 187, 206, 207,  
 217, 218, 230, 232, 235, 240, 242, 246,  
 248, 251, 253, 256, 260, 262, 263, 264,  
 266, 267, 268, 275, 278, 283, 284, 287,  
 294, 295, 296, 302, 307, 308, 311, 312,  
 313, 314, 315, 316, 319, 322, 323, 324,  
 326, 328, 338, 345, 346, 347, 348, 350,  
 355, 358, 359, 361, 362, 365, 373, 375,  
 377, 391, 394, 402, 406, 408, 409, 410,  
 415, 462, 469, 480, 489  
 Autochtones, 24, 51, 60, 469  
 Auto-détermination, 32, 39, 60, 379, 388, 391,  
 402  
 Barbare, 39, 53  
 Battleford, Saskatchewan, 155, 156, 157, 159,  
 195, 199, 304, 333, 418, 438, 440  
 BIA, Bureau of Indian Affairs, 52, 73  
 Brandon, Manitoba, 158, 204, 208, 211, 256,  
 276, 333, 438  
 Calgary, Alberta, 157, 165, 196, 208, 437  
 Canadianisation, 66  
 Capacités, 53, 61, 75, 109, 116, 170, 226, 273,  
 291  
 Carlisle, Pennsylvanie, 98, 101, 102, 103, 108,  
 109, 110, 136, 138, 139, 140, 152, 173,  
 177, 179, 183, 225, 226, 228, 234, 235,  
 236, 240, 249, 258, 267, 280, 287, 296,  
 304, 318, 335, 340, 341, 348, 370, 371,  
 416, 418, 426, 434  
 Carson, Nevada, 434  
 catholicisme, 41, 43, 78  
 Centres universitaires tribaux, 32, 328, 329,  
 378, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391,  
 392, 402  
 Chamberlain, Dakota du Sud, 205, 338, 339,  
 434  
 Chemawa, Oregon, 341  
 Chilocco, Oklahoma, 28, 140, 145, 172, 173,  
 219, 220, 263, 276, 336, 424, 435, 458  
 Choc culturel, 321  
 Christianisme, 38, 44, 46, 48, 49, 50, 65, 66,  
 72, 84, 86, 150, 369, 375  
 Cimetière, 201, 202, 335, 444  
 Citoyenneté, 57, 67, 73, 74, 75, 288, 289, 303,  
 307, 308, 370  
 Civilisation, civiliser, 26, 39, 40, 43, 46, 49,  
 52, 53, 54, 55, 56, 67, 68, 77, 80, 84, 85,



86, 91, 100, 105, 144, 150, 188, 230, 252,  
270, 273, 286, 288, 313, 361, 370, 376, 469

Clayoquot, Colombie Britannique, 260, 334,  
438

Colonisation, 23, 43, 45, 51, 78, 87, 94, 151,  
191, 357

Conversion, - 34 -, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 52, 53, 56, 65, 77, 78, 81, 83,  
85, 86, 150, 313, 406

Coqualeetza, Colombie Britannique, 158, 192,  
193, 251, 340, 341, 438, 483

Davin, Nicholas F., 91, 92, 93, 103, 307, 415,  
416

*Dawes Act*, 57, 72, 73, 74, 182, 219, 272, 414,  
469

de Champlain, Samuel, 40

Décès, 191, 192, 195, 197, 198, 201, 202, 203,  
254, 323, 336, 365, 442

Déportations, 54, 198

DEétricalisation, 31, 73, 104, 105, 108, 178,  
181, 242, 361, 391, 402

DIA, Département des Affaires Indiennes, 51,  
58, 60, 69, 70, 95, 111, 135, 155, 156, 157,  
159, 163, 177, 183, 185, 197, 199, 254,  
257, 258, 268, 288, 293, 294, 302, 306,  
307, 379

Diplôme, 75, 83, 124, 248, 249, 251, 252, 264,  
265, 269, 324, 384, 389, 469

Écoles de jour, 86, 88, 89, 90, 94, 98, 101,  
102, 111, 136, 142, 144, 145, 146, 149,  
152, 154, 162, 163, 172, 211, 212, 249,  
263, 282, 285, 294, 297, 304, 306, 307,  
308, 311, 313, 359

Effets négatifs, 31, 312, 313, 319

Eliot, John, 46, 47, 80, 81, 85

Émancipation, 69, 70, 75, 469

Enculturation, 66

Enseignement supérieur, 384, 385, 391

Enseignement supérieur, 11, 23, 115, 265,  
482, 489

Épidémies, 48, 191, 192, 193, 195, 198, 282,  
482, 489

Espagnols, 38, 40

Européens, 23, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48,  
77, 94, 123, 124, 125, 355, 406

Évangélisation, 48, 65, 66, 79, 82

Évasion, 279, 280

Excuses, 394, 395, 396, 397, 398

Fermeture, pensionnats  
abandon, 58, 290, 293, 295, 297, 302, 303,  
304, 305, 306, 307, 308, 311, 324, 332,  
333, 337, 341, 347, 394, 395

Flandreau, Dakota du Sud, 28, 171, 238, 260,  
342, 434

Fort Lewis, Colorado, 193, 211, 337, 348, 434

Fort Mojave, Arizona, 200

Fort Shaw, Montana, 145, 304, 337

Français, 38, 40, 41, 44, 66, 206

Francisation, 66, 82

Franciscains, 80

Genoa, Nebraska, 140, 185, 222, 225, 239,  
249, 275, 335, 336, 340, 343, 362, 435,  
451, 452

Génocide, 27, 95, 303, 315, 364

Ghost Dance, 256, 366, 369, 377

Grand Junction, Colorado, 164, 171, 226, 280,  
281, 336, 434

Grant, Ulysses S., 56, 67, 149

Greenville, Californie, 333

Grégoire, abbé, 107, 108, 468

Hampton, Institut, 99, 100, 101, 108, 119,  
120, 139, 140, 263, 273, 287, 371

Harvard Indian College, 83

Haskell, Kansas, 5, 28, 140, 173, 188, 189,  
192, 198, 201, 202, 203, 208, 211, 212,  
221, 232, 233, 234, 239, 240, 249, 252,  
254, 255, 258, 266, 276, 291, 319, 320,  
335, 342, 343, 348, 362, 389, 392, 393,  
429, 435, 444, 450, 454, 460, 466, 467, 483

*Henrico College*  
*East India School*, 83

Identité, 25, 58, 73, 75, 95, 104, 108, 178,  
179, 180, 182, 183, 184, 283, 284, 345,  
347, 349, 350, 353, 354, 355, 356, 357,  
359, 361, 364, 365, 371, 374, 380, 391,  
402, 478, 481

Immigrants, 31, 36, 62, 64, 113, 116, 117,  
121, 123, 218

Incendies, 173, 199, 200, 286

Inculturation, 65, 66

*Indian Citizenship Act*, 57, 469

*Indian Rights Association*, 288, 370

Indian Service, 269, 270, 318

Indigène, 24

Institutions religieuses, 149

Intermédiaire, 43, 114, 273

Jésuites, 41, 44, 46, 49, 78, 79, 81, 82

Kamloops, Colombie Britannique, 28, 157,  
179, 189, 193, 239, 276, 277, 278, 281,  
318, 319, 320, 322, 379, 437

Kootenay, Colombie Britannique, 155, 157,  
193, 418, 437

Kuper Island, Colombie Britannique, 156,  
157, 341, 438

Le Jeune, Paul, 79, 80, 81, 82

*League of Indians in Canada*, 372

*League of Indians of Alberta*, 373

Loi sur les Indiens  
*Indian Act*, 70, 374, 376, 469

Lytton, Colombie Britannique, 333, 437

Maladies, 191, 193, 195, 198, 202, 224, 254,  
282, 283

Manuels, 52, 89, 95, 99, 114, 116, 120, 121,  
125, 138, 155, 158, 161, 178, 196, 216,  
217, 218, 225, 230, 272, 349, 406, 448

Mariage mixte  
union mixte, 44

Marie de l'Incarnation, 46, 79, 82, 83

Martha's Vineyard, 49

Metlakatla, Colombie Britannique, 158, 438

Missionnaires, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,  
49, 50, 52, 53, 54, 66, 68, 69, 70, 72, 73,  
76, 77, 78, 79, 81, 85, 86, 88, 89, 91, 102,  
106, 122, 125, 128, 142, 150, 288

Missions, 39, 43, 45, 49, 54, 77, 78, 79, 146,  
150, 395

Mohawk, Ontario, 93, 102, 143, 154, 156,  
186, 187, 200, 204, 263, 264, 334, 437, 452

Morris, Minnesota, 204, 337, 338, 434

Mount Elgin, Ontario, 93, 102, 154, 156, 171,  
192, 199, 204, 217, 437

Mount Pleasant, Michigan, 192, 434

Musique, 229, 231, 232, 237, 251

*National Council of American Indians*, 372

*National Indian Brotherhood (NIB)*, 374, 379,  
380, 467

Native American Church (NAC), 25, 366,  
367, 368, 369

Noirs, 31, 55, 59, 100, 111, 113, 116, 119,  
120, 121, 122, 123, 218, 226

Noms, 182, 183, 192, 203, 369

Nourriture, 122, 133, 156, 160, 188, 189, 190,  
277, 279, 313, 369

Nouveau Monde, 39, 40, 41, 43, 77, 78, 114,  
125, 191

Nouvelle-France, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49,  
50, 66, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

Orphelinats, 94, 95

Ouverture, 83, 109, 134, 139, 140, 159, 249,  
292, 304, 390

Pan-indianisme, 25, 32, 240, 326, 328, 351,  
353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361,  
362, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 371,  
372, 374, 375, 377, 380, 388, 391, 393, 402

Pan-indigénisme, 356, 358, 390

Pensionnats hors réserve, 25, 26, 27, 29, 30,  
96, 102, 103, 128, - 130 -, 134, 135, 136,  
137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 149,  
150, 153, 154, 155, 156, 166, 187, 211,  
212, 242, 246, 263, 265, 268, 274, 277,  
286, 288, 290, 293, 300, 308, 311, 315,  
319, 323, 328, 345, 348, 356, 359, 365,  
371, 388, 390, 402, 406, 437, 440, 448

Pensionnats sur réserve, 86, 88, 89, 91, 96, 98,  
101, 102, 136, 144, 146, 152, 154, 162,  
163, 172, 211, 249, 263, 266, 304, 311,  
313, 359

Personnel, 46, 69, 133, 146, 148, 156, 158,  
161, 162, 163, 164, 165, 169, 179, 186,

188, 190, 198, 201, 231, 270, 271, 273,  
278, 286, 293, 294, 301, 395, 398

Peyotl, 25, 367, 368, 369, 375, 377

Phoenix, Arizona, 166, 270, 286, 287, 434

Pierre, Dakota du Sud, 5, 28, 224, 232, 236,  
237, 238, 249, 250, 259, 351, 423, 428,  
434, 466, 467

Pipestone, Minnesota, 159, 167, 171, 190,  
191, 222, 301, 334, 335, 434, 450

Politique indienne, 50, 52, 56, 58, 59, 67, 68,  
69, 70, 72, 74, 86, 90, 142, 287, 302, 307,  
390

Potlach, 424

Pratt, Richard Henry, 96, 98, 99, 100, 101,  
108, 109, 110, 128, 138, 139, 140, 166,  
227, 228, 232, 234, 235, 267, 296, 360,  
416, 418, 423

*Praying towns*  
praying villages, 43, 144

Presbytérienne, Eglise, 150, 396

Procès, 113, 318

Programme de placement, *outing program*,  
108, 227

Programmes scolaires, 31, 81, 95, 115, 122,  
133, 147, 148, 151, 206, 212, 213, 217,  
242, 250, 251, 264, 266, 267, 271, 290,  
292, 301, 306, 316, 319, 350, 380, 383,  
385, 387, 388, 389, 399, 402

Protestant, protestantisme, 46

Qu'Appelle, Saskatchewan, 147, 155, 156,  
157, 200, 230, 341, 418, 438

Québec, ville de, 40, 41, 71, 78, 82, 83, 115

Raids, 48, 49, 77

Rapid City, Dakota du Sud, 73, 250, 259, 304,  
333, 435

*Ratio Studiorum*, 81

Réactions, 275, 277, 282, 286

Récollets, 41, 78, 79, 81

Recrutement, 163, 168, 172, 173

Red Deer, Saskatchewan, 158, 160, 169, 192,  
194, 195, 201, 333, 438

*Reducciones*, 43, 80, 144

Regina, Saskatchewan, 158, 159, 240, 333,  
438

Réserves, 43, 44, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 68,  
70, 72, 75, 88, 89, 95, 99, 101, 104, 108,  
128, 137, 145, 149, 166, 167, 172, 173,  
182, 194, 195, 198, 203, 217, 218, 225,  
229, 230, 238, 242, 253, 255, 260, 262,  
263, 264, 273, 279, 282, 292, 300, 302,  
316, 317, 318, 328, 349, 354, 359, 363,  
364, 366, 372, 376, 384, 390, 393

Retribalisation, 391, 392, 402

Riverside, Californie, 239

Rupert's Land, Manitoba, 336

Saint Boniface, Manitoba, 157, 173, 224, 226,  
231, 333, 437

Saint Joseph, Alberta, 192

Samuel de Champlain, 41, 44, 78

Santa Fe, Nouveau-Mexique, 166, 184, 193,  
200, 220, 255, 266, 342, 434

Santé, 69, 133, 190, 191, 193, 194, 196, 197,  
198, 199, 201, 202, 224, 242, 254, 277,  
285, 292, 293, 372, 389

Sauvage, 39, 43, 45, 53, 84, 104, 177, 179,  
180, 184, 218, 253, 273, 376

Sécession, guerre de, 55, 56, 67, 68, 100, 115,  
117, 119

Séminaires, 81

Shingwauk, Ontario, 27, 93, 102, 135, 154,  
156, 192, 212, 217, 270, 341, 437

*Society of American Indians*, 370

Sortie, autorisations, 254, 255, 256, 279

Sphères séparées, 173

Sports, 232, 235, 236, 251

Suivi, anciens élèves, 110, 145, 162, 204, 262,  
263, 268, 317, 458

*Termination*, 58, 59, 60, 469

Tomah, Wisconsin, 336, 337, 434

Traités, 50, 60, 67, 86, 87, 88, 142, 246, 273,  
282, 349, 379

Traités numérotés, 87, 88, 142

Traumatisme, 30, 31, 32, 113, 122, 123, 128,  
132, 177, 178, 187, 311, 312, 313, 314,  
315, 328, 353, 364, 395

Ursuline, 46, 79  
Ursulines, 41, 80, 82  
Vacances, 31, 89, 169, 170, 230, 238, 248,  
253, 256, 257, 258, 259, 260, 456  
Vaccinations, 198  
Visites, 239, 252, 260  
Wheelock, Eleazar, 50, 80, 84, 85, 415  
*White Paper*, 60, 379, 469  
Wikwemikong, Ontario, 154, 174, 437  
Williams Lake, Colombie Britannique, 157,  
340  
Wittenberg, Wisconsin, 333

