



Regards croisés d'intellectuels d/lakotas : Charles Alexander Eastman, Luther Standing Bear, et Zitkala-Sa vivent et pensent l'éducation des Autochtones au tournant du XX^e siècle

Claire Anchordoqui

La fin du XIX^e siècle et les premières décennies du XX^e siècle marquent une période prolifique en matière d'écrits autochtones aux États-Unis. Parmi ceux-ci, *Les Red Progressives*, comme étaient appelés les intellectuels autochtones défendant leurs droits au niveau national, prennent la plume pour dénoncer les injustices subies au sein des réserves, et s'emparent des sujets brûlants qui animent alors les hommes politiques et philanthropes impliqués dans les affaires indiennes : partition, occupation et usurpation des territoires, citoyenneté et éducation représentent quelques-unes des nombreuses facettes du « problème indien » dans lequel les pouvoirs étatsuniens s'embourbent alors. Parmi ces figures charnières, le médecin dakota Charles Alexander Eastman (1858-1939), l'homme politique et acteur lakota Luther Standing Bear (1868-1839), et l'écrivaine et militante dakota Zitkala-Sa (1876-1938) témoignent, dans leurs publications, d'une existence entre deux univers, ayant consacré une partie non négligeable de leur vie à l'éducation des Autochtones et des autres ainsi qu'à la promotion et revalorisation des savoirs traditionnels ancestraux. Ce faisant, les trois intellectuels font également une critique de la colonisation étasunienne et de ses effets néfastes sur l'intégrité des cultures autochtones. Tous trois ayant vécu à la même époque des expériences éducatives relativement similaires (et parfois croisées), ils offrent des points de vue contrastés en matière d'éducation indienne aux États-Unis, visions que l'on peut déceler dans leurs productions écrites.

Charles Alexander Eastman, né en 1858 au Minnesota sur la réserve santee près de Redwood Falls, se voit séparé de son père et de sa fratrie lorsque la guerre entre les États-Unis et les Dakotas de 1862 éclate. Forcé à l'exil, il prend la fuite vers la frontière canadienne¹ en compagnie de sa grand-mère maternelle. Il grandit ainsi dans un cadre de vie traditionnel qu'il décrit dans sa première autobiographie, *Indian Boyhood* (1902). À l'âge de quinze ans, le retour de son père, qui avait été fait prisonnier et présumé mort en 1862, arrache Eastman à son mode de vie dakota et l'emmène à Flandreau, sur le Territoire du Dakota. Son père, alors converti au protestantisme, insiste pour qu'il reçoive une éducation étasunienne et chrétienne. D'abord élève à l'école missionnaire de la colonie, Eastman est envoyé en 1873 à la Santee

¹ Cet exil fut formalisé en 1863 par l'adoption au Minnesota d'un « Act for the Removal of the Sisseton, Wahpaton, Medawakanton and Wahpakoota Bands of Sioux or Dakota Indians, and for the disposition of their Lands in Minnesota and Dakotas ».

Normal Training School, dans le Nebraska, puis à Beloit, Knox, et Dartmouth College, et enfin à l'université de Boston d'où il sort diplômé en médecine en 1890. Il travaille ensuite pour le Bureau des Affaires indiennes et est affecté comme médecin sur la réserve de Pine Ridge (il y sera témoin de l'infâme massacre de Wounded Knee), puis sur celle de Crow Creek, avec son épouse, Elaine Goodale Eastman, surintendante à l'éducation indienne des deux Dakotas. Grâce à ses connexions et ses engagements, Eastman se fait rapidement un nom sur la scène nationale comme porte-parole des intérêts des nations autochtones et cofonde l'*American Indian Association* en 1911 (plus tard renommée *Society of American Indians*) pour promouvoir les intérêts et les droits des peuples autochtones du pays. En parallèle, il publie de nombreux ouvrages, dont une seconde autobiographie, *From the Deep Woods to Civilization* (1916), qui retrace la deuxième partie de sa vie entre société traditionnelle et société étasunienne.

Sensiblement à la même époque, Zitkala-Sa (aussi connue sous le nom de Gertrude Simmons Bonnin) sillonne les États-Unis et publie dans des magazines nationaux ses poèmes, histoires et essais promouvant la citoyenneté pour les Autochtones et la préservation des cultures traditionnelles. Née en 1876 sur la réserve de Yankton dans le Territoire du Dakota, Zitkala-Sa fréquente d'abord la mission presbytérienne de l'agence avant d'être envoyée dans un pensionnat hors de la réserve, White's Manual Labor Institute à Wabash, dans l'Indiana. Elle en sort diplômée en 1895, avant de rejoindre Earlham College, puis d'obtenir des postes d'enseignante à White's et au pensionnat de Carlisle en Pennsylvanie.² C'est au tournant du siècle qu'elle entame sa carrière d'écrivaine, en parallèle de son travail dans l'éducation : elle écrit alors pour *The Atlantic Monthly* des articles sur les inégalités raciales et sociales. Ses prises de position tranchées lui valent les foudres de Richard Pratt, fondateur de Carlisle, et elle quitte la côte ouest pour rentrer à Yankton, où elle reprend l'enseignement et continue d'écrire pour *Harper's Monthly* ou *Everybody's Magazine*. Elle s'installe ensuite en Utah et enseigne à l'école de Whiterocks, puis entreprend, comme Eastman, une carrière nationale en rejoignant la *Society of American Indians* dans ses premières années. En 1921, elle publie *American Indian Stories*, une compilation de ses écrits autobiographiques, qui retrace son expérience éducative et présente avec mélancolie son arrachement à sa culture traditionnelle.

² Le pensionnat de Carlisle ouvrit ses portes en 1878 et fut le premier pensionnat hors réserve exclusivement réservé à un public autochtone. Le projet du Capitaine Richard Henry Pratt était alors d'utiliser son expérience de militaire pour envisager un nouveau type d'établissement scolaire au fonctionnement plus strict et régimenté, centré sur la discipline, l'immersion totale dans un cadre euro-étasunien, et l'apprentissage exclusif de l'anglais. Parmi ses premiers élèves, beaucoup furent recrutés sur les réserves du Dakota, en partie comme une stratégie d'affaiblissement des nations d/lakotas qui, à cette époque, résistaient encore vigoureusement à la colonisation étasunienne. Le projet de Carlisle, bientôt démocratisé aux quatre coins du pays, fut soutenu par les philanthropes « amis des Indiens », mais très vivement critiqué par une grande majorité des Autochtones.

Les premières décennies du XX^e siècle sont également marquées par l'œuvre prolifique de Luther Standing Bear, personnalité influente, éducateur et acteur lakota qui naît en 1868 à l'agence de Spotted Tail (sur l'actuelle réserve de Rosebud, au Dakota du Sud). Envoyé en 1879 à Carlisle, Luther Standing Bear rend compte dans ses autobiographies, *My People the Sioux* (1928), *My Indian Boyhood* (1931) et *Land of the Spotted Eagle* (1933), de ces années de déracinement, de son travail auprès de sa communauté, et au niveau national, pour les droits des Autochtones. Après ses études à Carlisle, il devient professeur assistant à l'école indienne de l'agence Rosebud au Dakota du Sud, puis principal de l'école de jour de l'agence voisine de Pine Ridge. Il y établit un commerce familial qui lui permet de subvenir aux besoins des siens et d'organiser des réunions publiques afin de discuter des revendications autochtones et de trouver des solutions communes. Brièvement nommé chef des Oglala Lakotas de Pine Ridge en 1905, il quitte néanmoins le Dakota pour suivre la tournée du *Wild West Show* de Buffalo Bill Cody, puis pour les plateaux d'Hollywood, où il consacre la dernière partie de sa vie à la mise en scène de sa culture autochtone au cinéma et à l'écriture de ses mémoires.

À quelques années près, les trois auteurs ici étudiés auraient pu se croiser dans les couloirs des écoles qu'ils fréquentent. À défaut d'une rencontre en chair et en os, néanmoins, ceux-ci se retrouvent dans leurs souvenirs de l'expérience éducative au sein des écoles de jour et des pensionnats hors-réserves. De plus, il est possible de déceler, dans leurs trajectoires ultérieures respectives, autant de points de convergence que de divergence dans leur conception de ce que devrait être l'éducation indienne. Cette étude vise ainsi à comprendre ces points de rencontre afin de mettre en lumière les stratégies de résistance à l'œuvre de leur vivant, dans leur pensée et à travers leurs écrits. En effet, au fil des années, tous trois ont essuyé de vives critiques quant à leur engagement pour la cause autochtone, souvent taxés d'assimilationnisme par leurs détracteurs.³ Sans remettre en cause le bien-fondé de ces critiques, il est question ici de nuancer un peu plus notre compréhension de l'engagement militant et de l'expérience éducative autochtone au prisme de la résistance à la colonisation.

Souvenirs d'école

À la lecture des écrits autobiographiques des trois auteurs, deux arguments semblent prévaloir quant aux motivations de leurs parents de les envoyer, ou de les laisser partir, dans les écoles de jour ou les pensionnats hors-réserve de l'est. Le premier est l'urgence de comprendre et de s'adapter à la culture étasunienne face à la rapidité de la colonisation. Charles Eastman, dans

³ Les raisons de telles accusations furent diverses. On pense par exemple à la position adoptée par Zitkala-Sa en ce qui concerne l'interdiction de l'usage du peyote à des fins cérémonielles, le rôle joué par Eastman dans la mise en place de la politique d'allotement des terres autochtones, ou encore la participation de Standing Bear au *Wild West Show* de Buffalo Bill Cody. Ce point est traité plus loin dans cette étude.

From the Deep Woods to Civilization, relate les arguments utilisés par son père lorsqu'il vient chercher le jeune Eastman pour l'envoyer à l'école de Flandreau, au Dakota : « It is true that they have subdued and taught many peoples, and our own must eventually bow to this law; the sooner we accept their mode of life and follow their teaching, the better it will be for us all. I have thought much on this matter and such is my conclusion » (8). Les années 1860 marquent alors une période de changements importants dans la région : la création du Territoire du Dakota, en 1861, signifie l'intensification de la colonisation et l'affaiblissement progressif des moyens de subsistance traditionnels des nations de l'Oceti Sakowin. Les D/Lakotas deviennent de plus en plus dépendants du gouvernement fédéral et l'éducation représente ainsi un moyen, pour certains, de s'adapter à ce nouveau monde. En 1865, la première école indienne de jour ouvre ses portes aux enfants dakotas installés à Crow Creek et, en 1870, le Territoire en compte déjà une dizaine (ARCIA, 1870). Pour le père d'Eastman, témoin des années auparavant de phénomènes similaires au Minnesota, et notamment de conflits armés violents qui ont opposé l'armée étasunienne à des groupes résistants autochtones, l'école apparaît comme un moyen de survivre et d'éviter l'écrasement face au rouleau compresseur étasunien. L'adaptation semble être le meilleur chemin à prendre ou, en tout cas, le moins pire.

De la même manière, Zitkala-Sa rapporte le discours de sa mère à son frère Dawée accompagnant les missionnaires recruteurs de la *White's Manual Labor Institute* d'Indiana : « She will need an education when she is grown, for then there will be fewer real Dakotas, and many more palefaces. This tearing her away, so young, from her mother is necessary, if I would have her an educated woman » (*Stories* ch. 1). Dans les discours des deux parents transparait alors l'urgence de l'époque : la longue décennie d'exil subi par les Wahpetons du Minnesota, l'invasion croissante de colons sur les terres des Yanktons réduisant toujours plus leur territoire, ainsi que la multiplication de conflits militaires dans la région rendent la présence coloniale difficile à ignorer.

Il faut, en clair, préparer les générations futures, et l'éducation devient l'outil choisi par certains parents, comme ceux d'Eastman et Zitkala-Sa, pour leur permettre de comprendre ce nouveau monde. À première vue, ces décisions correspondent aux rapports des missionnaires et agents gouvernementaux sur le terrain : ils assurent que les Autochtones eux-mêmes demandent à être éduqués. Par exemple en 1867, il est dit que les communautés de Yankton « ont demandé à maintes reprises à [l'agent indien P. H. Conger] de supplier leur Grand Père le Président de leur construire une école et de leur envoyer un enseignant, car ils assurent ne jamais pouvoir être comme des hommes blancs tant qu'ils n'ont pas appris à lire et écrire »⁴

⁴ Original dans le texte : « repeatedly asked [Indian agent P. H. Conger] to beg their Grand Father the President to have them a school-house built and to send them a teacher, as they say they can never be like white men until they have learned to read and write ».

(*ARCIA* 229). De même, en 1870 les Dakotas de l'agence Sisseton expriment « un vif intérêt largement partagé pour des écoles »⁵ (*ARCIA* 224). Les agents et missionnaires interprètent alors ces demandes comme la preuve d'une reconnaissance de la supériorité étasunienne sur les cultures autochtones : s'ils demandent des écoles, c'est qu'ils admettent la nécessité de « progresser » et de se « civiliser ». Néanmoins, la consultation de sources autochtones permet de nuancer cette affirmation. Eastman et Zitkala-Sa représentent les décisions respectives de leurs parents comme la conclusion douloureuse d'une longue réflexion autour de l'avenir de leurs communautés, et non comme une allégeance sans conditions à la « civilisation ». Zitkala-Sa décrit notamment les tentatives de persuasion de sa mère lorsque l'auteure, emportée par l'imagination des autres enfants autochtones concernant le monde au-delà la réserve, la supplie de la laisser partir : « Judewin has filled your ears with the white men's lies. Don't believe a word they say! Their words are sweet, but, my child, their deeds are bitter. You will cry for me, but they will not even soothe you. Stay with me, my little one! » (*Stories* ch. 1). De son côté, Eastman fait reconnaître à son père, pourtant chrétien converti et vraisemblablement assimilé, que leur mode de vie autochtone reste le plus adapté au monde qui les entoure : « our own life, I will admit, is the best in the world of our own, such as we have enjoyed for ages » (*Woods* 8). Ces propos permettent au lecteur de saisir les subtilités qui se cachent derrière de telles décisions et de considérer les motivations des deux parents comme constitutives d'une stratégie de survie et de résistance. Envoyer leurs enfants à l'école, même pour le père de Charles Eastman, n'est pas une reconnaissance de l'infériorité des cultures d/lakotas. C'est une nécessité pour s'adapter et pour survivre face à l'invasion ; ou du moins c'est ainsi que les auteurs semblent le percevoir.

La deuxième raison qui motive les parents des auteurs à les envoyer dans un pensionnat hors-réserve est la représentation dudit pensionnat comme un voyage initiatique, se substituant au « sentier de la guerre » (*war-path*) dans l'éducation des hommes d/lakotas. En effet, on remarque dans les écrits de Luther Standing Bear et de Charles Eastman une volonté de faire sens de leur départ vers ces établissements en les envisageant selon un cadre référentiel autochtone. Par exemple, les deux auteurs représentent la décision de partir loin comme un acte héroïque de résistance, à l'image des guerriers partant se battre pour la nation. Eastman décrit ainsi son départ pour le pensionnat Santee Normal Training School au Nebraska : « 'Remember, my boy, it is the same as if I sent you on your first war-path. I shall expect you to conquer,' was my father's farewell » (*Woods* 30-31). Cette image d'un rite initiatique trouve un écho dans les écrits de Luther Standing Bear qui associe le pensionnat à la guerre et à une quête de bravoure :

⁵ Original dans le texte : « a very general desire for schools ».

I was thinking of my father, and how he had many times said to me, "Son, be brave! Die on the battle-field if necessary away from home. It is better to die young than to get old and sick and then die." When I thought of my father, and how he had smoked the pipe of peace, and was not fighting anymore, it occurred to me that this chance to go East would prove that I was brave if I were to accept it. (*People* 124)

La métaphore guerrière utilisée ici par Eastman et Standing Bear rappelle alors la centralité des récits de bravade (*counting coup tales*) dans les cultures de l'Oceti Sakowin et plus particulièrement dans l'éducation des hommes d/lakotas (Bayers 22). Ce rite de passage consiste alors à rejoindre un groupe de guerriers partant se battre contre une nation ennemie. Les exploits des guerriers sont ensuite racontés au reste de la communauté à travers la tradition orale, et les jeunes hommes reçoivent ainsi un nom traditionnel qui leur correspond. Par exemple, Standing Bear se rappelle du récit de son père et de son changement de nom à la suite d'une telle occasion :

These men all sang my praises as we entered the village. Then a big victory dance was given, and great honor was bestowed upon me. At the next council Chief Two Strikes proposed me as a chief, because I was brave enough to face the enemy, even if the enemy was ready to shoot me. So I was accepted and elected as a chief under the name of "Standing Bear." (*People* 6)

Avec l'impact de la colonisation étasunienne, la fragmentation des territoires d/lakotas et la sédentarisation forcée des nations de l'Oceti Sakowin transforment les rôles traditionnels des hommes et des femmes au sein de ces communautés. Les expéditions punitives auprès d'autres nations autochtones n'ont plus lieu d'être car les conflits territoriaux s'effacent à mesure que le système de réserves se met en place. Les hommes d/lakotas doivent donc repenser leur rôle au sein de leur communauté. Standing Bear et Eastman illustrent ici de quelle manière ils envisagent le départ pour les pensionnats à l'est comme une expédition en territoire ennemi. Le voyage devient le départ pour la bataille sauvant l'honneur de la nation et n'est plus envisagé comme l'abandon d'une vie traditionnelle. Ainsi, ces expériences ne sont plus totalement étrangères car présentées selon des codes culturels autochtones : le départ fait sens, il est malgré les apparences ancré dans la tradition. Il s'agit d'une forme de détournement qui permet aux auteurs de railler les politiques d'assimilation et de détribalisation des institutions scolaires qu'ils rejoignent. Car, en effet, à cette époque tout dans le système fédéral d'éducation indienne vise à remplacer les savoirs et repères autochtones par une culture euro-étasunienne. L'intérêt même des pensionnats hors-réserve est de séparer les enfants de leur entourage et de les plonger, en immersion totale, dans la culture étasunienne (Bowker 17).

Dans les deux exemples donnés ici, il est remarquable de voir comment les auteurs ancrent leur décision de rejoindre le pensionnat dans une logique de résistance face à la colonisation étasunienne. Ces auteurs ont été néanmoins longtemps taxés d'assimilationnisme et de

complicité avec un système colonial oppresseur : David J. Carlson « accuse Eastman de pomouvoir l'image d'Indiens enfantins ayant besoin d'être guidés par les blancs »⁶ (Pripas-Kapit 52), alors que D. K. Meisenheimer Jr. qualifie Zitkala-Sa de « fantôme culturel » (« *cultural ghost* ») ayant troqué sa culture dakota contre une culture étasunienne étrangère et coloniale (Lewandowski, « Changing » 33). Il a d'ailleurs été longtemps soutenu que les Autochtones progressistes ayant tiré avantage de leur éducation au sein des pensionnats étaient devenus des produits assimilés qui, à leur tour, faisaient perdurer le système colonial en place. Il est vrai qu'on ne lit que les témoignages de ceux qui ont « réussi », et que le vivier résistant parmi les élèves des pensionnats prit des chemins bien moins médiatiques (Reyhner et Eder ch. 6). Zitkala-Sa, Luther Standing Bear et Charles Eastman sont néanmoins trois auteurs parmi bien d'autres ayant dû jongler entre leurs convictions profondes et les attentes de leur lectorat majoritairement blanc. Bien qu'ils aient eux-mêmes été amenés à enseigner dans ces mêmes institutions ou, par la suite, dans des écoles de jour, le portrait que chacun d'entre eux dresse de son expérience en tant qu'élève dans les écoles indiennes est loin d'être très optimiste. Prenons ici un exemple récurrent dans de nombreux témoignages d'anciens élèves de pensionnat : le récit de l'épisode traumatique de la coupe de cheveux. Charles Eastman raconte sa première rencontre avec les enfants de l'école de jour de la colonie de Flandreau :

The hair of all of the boys was cut short, and, in spite of the evidences of great effort to keep it down, it stood erect like porcupine quills. I thought, as I stood on one side and took a careful observation of the motley gathering, that if I had to look like these boys in order to obtain something of the white man's learning, it was time for me to rebel. (*Woods* 21-22)

La vision des enfants aux coupes occidentales inspire le jeune Eastman à quitter l'école à la première occasion, il est hors de question pour lui de se conformer à ce que l'institution exige de lui. Zitkala-Sa, quant à elle, se souvient de son arrivée à White's et écrit : « I cried aloud, shaking my head all the while until I felt the cold blades of the scissors against my neck, and heard them gnaw off one of my thick braids. Then I lost my spirit » (*Stories* ch. 2). L'attachement spirituel aux cheveux, véritables artefacts culturels, apporte à l'événement une dimension très symbolique. En effet, les cheveux sont considérés comme sacrés dans les cultures d/lakotas, leur coupe étant réservée à des événements ou étapes particulières d'une vie et leur style ayant une signification précise. Au sein des écoles indiennes étasuniennes, les élèves autochtones étaient forcés de se soumettre aux uniformes et aux coupes courtes, tant par tradition occidentale que par mesure d'hygiène. L'imposition d'une telle transformation marque alors profondément les survivants des pensionnats, et le récit des épisodes de coupe

⁶ Original dans le texte : David J. Carlson « accused Eastman of promoting an image of childlike Indians in need of white guidance ».

de cheveux revient souvent dans les écrits des Autochtones, d'hier comme d'aujourd'hui. À l'instar de Zitkala-Sa, Luther Standing Bear raconte :

But when my hair was cut short, it hurt my feelings to such an extent that the tears came into my eyes. I do not recall whether the barber noticed my agitation or not, nor did I care. All I was thinking about was that hair he had taken away from me. [...] Now, after having had my hair cut, a new thought came into my head. I felt that I was no more Indian, but would be an imitation of a white man. And we are still imitations of white men, and the white men are imitations of the Americans. (*People* 141)

L'auteur met l'accent sur la dimension proprement traumatique du pensionnat qui l'arrache à sa culture et son identité autochtone, et sur l'inefficacité de l'assimilation comme processus superficiel de représentation d'une culture étrangère. La perte de ses longs cheveux signifie une perte de repères et d'identité lakota, mais elle ne peut garantir l'assimilation à cette culture étasunienne convoitée. Selon l'auteur, les pensionnats ont beau donner aux enfants autochtones l'apparence de blancs étasuniens, ils ne représentent en aucun cas une transformation profonde. Cette notion de superficialité se retrouve également chez Zitkala-Sa lorsqu'elle écrit :

Examining the neatly figured pages, and gazing upon the Indian girls and boys bending over their books, the white visitors walked out of the schoolhouse well satisfied: they were educating the children of the red man! They were paying a liberal fee to the government employees in whose able hands lay the small forest of Indian timber. In this fashion many have passed idly through the Indian schools during the last decade, afterward to boast of their charity to the North American Indian. But few there are who have paused to question whether real life or long-lasting death lies beneath this *semblance* of civilization. (*Stories* ch. 3)

L'auteure expose alors l'hypocrisie du philanthrope « ami des Indiens » qui prend l'alphabétisation et quelques démonstrations de maîtrise d'activités manuelles par des Autochtones pour preuves de la réussite de l'assimilation. On retrouve ici également l'idée de performance, de représentation d'un idéal « civilisé » cachant pourtant la violence de la détribalisation à l'œuvre dans ces écoles. De même, Eastman rend compte de la superficialité de la « civilisation » dans *The Soul of the Indian* :

As a child, I understood how to give; I have forgotten that grace since I became civilized. I lived the natural life, whereas I now live the artificial. Any pretty pebble was valuable to me then; every growing tree an object of reverence. Now I worship with the white man before a painted landscape whose value is estimated in dollars! Thus the Indian is reconstructed, as the natural rocks are ground to powder, and made into artificial blocks which may be built into the walls of modern society. (50-51)

A travers les écrits des trois auteurs ressort l'idée d'une éducation superficielle, dans ses méthodes, sa visée et ses fondements propres. Eastman dénonce ici l'artificialité et le matérialisme de l'éducation occidentale et l'oppose à l'attachement profond du D/Lakota à son

environnement naturel et à la nature. Le fait est que l'acte même d'écrire et de témoigner de ces traumatismes permet aux auteurs de rendre visible auprès du grand public le chamboulement physique et moral que représente l'expérience au sein d'institutions d'éducation indienne, de mettre des mots sur l'histoire d'un monde entre deux cultures et d'identités transplantées qui ont cherché, toute leur vie, le chemin du retour vers leurs racines.

Particulièrement chez Zitkala-Sa, il est difficile d'extraire du positif de son rapport à l'éducation des pensionnats tant elle en propose une évaluation radicalement pessimiste. Elle souligne notamment, dans *American Indian Stories*, l'arrachement physique et familial que représentent ses années passées à l'est, mais également l'inadéquation entre les attentes de la communauté, ses propres attentes, et les conséquences de ces enseignements pour l'avenir des enfants autochtones. Elle prend l'exemple de son frère qui, de retour du pensionnat, perd rapidement sa place d'employé du gouvernement sur la réserve de Yankton au profit d'un blanc envoyé par Washington, et parle de l'impossibilité d'utiliser ce qu'il avait appris à l'école pour servir sa communauté et survivre : « has he not told you that the Great Father at Washington sent a white son to take your brother's pen from him? Since then Dawée has not been able to make use of the education the Eastern school has given him » (*Stories* ch. 3). La conclusion de son chapitre « An Indian Teacher Among Indians » résume alors parfaitement les réflexions de l'auteure quant aux résultats qu'eut l'éducation indienne sur la jeune Zitkala-Sa :

For the white man's papers I had given up my faith in the Great Spirit. For these same papers I had forgotten the healing in trees and brooks. On account of my mother's simple view of life, and my lack of any, I gave her up, also. I made no friends among the race of people I loathed. Like a slender tree, I had been uprooted from my mother, nature, and God. I was shorn of my branches, which had waved in sympathy and love for home and friends. The natural coat of bark which had protected my oversensitive nature was scraped off to the very quick. Now a cold bare pole I seemed to be, planted in a strange earth. (*Stories* ch. 3)

Il faut néanmoins souligner que Standing Bear et Eastman ne sont pas aussi virulents à l'égard de l'institution scolaire dans leurs écrits et concèdent aux pensionnats quelques attributs positifs qu'ils ont pu exploiter par la suite. D'abord, tous deux montrent une réelle révérence envers les deux responsables des institutions fréquentées. Dans sa description du directeur de Santee, le Dr Alfred Riggs, Charles Eastman écrit :

Next to my own father, this man did more than perhaps any other to make it possible for me to grasp the principles of true civilization. He also strengthened and developed in me that native strong ambition to win out, by sticking to whatever I might undertake. (*Woods*, 48)

De même, Standing Bear fait l'éloge, page après page, du Capitaine Richard Pratt, fondateur et directeur de Carlisle, et de la confiance que ce dernier accordait au jeune Lakota, allant jusqu'à l'envoyer recruter de nouveaux élèves au Dakota du Sud. Les deux auteurs représentent alors

ces deux hommes comme des figures paternelles de substitution leur ayant permis de s'épanouir au sein de leurs institutions. Néanmoins, cet épanouissement est toujours motivé par une volonté de se rendre utiles, dans le futur, auprès de leurs communautés respectives. Standing Bear raconte de ses premiers jours à Carlisle : « I thought that some day I might be able to become an interpreter for my father, as he could not speak English. Or I thought I might be able to keep books for him if he again started a store. So I worked very hard » (*People* 147). De son côté, Eastman écrit :

I wished to share with my people whatever I might attain, and I looked about me for a distinct field of usefulness apart from the ministry, which was the first to be adopted by the educated Sioux. Gradually my choice narrowed down to law and medicine, for both of which I had a strong taste; but the latter seemed to me to offer a better opportunity of service to my race; therefore I determined upon the study of medicine long before I entered upon college studies. (*Woods* 59-60)

Même dans leur appréciation positive des pensionnats, Eastman et Standing Bear n'abandonnent pas pour autant leurs racines et tentent, dans leurs écrits, de montrer de quelle manière ils utilisent leur éducation pour aider leurs communautés respectives. Cette conviction va pourtant à l'encontre de la visée des réformateurs de l'éducation indienne, comme l'écrit Richard Pratt lui-même : « that all the Indian there is in the race should be dead. Kill the Indian in him, and save the man » (Pratt 260). De manière évidente, les attentes de Pratt (et des politiques motivant la mise en place des pensionnats) ne correspondent pas vraiment à celles des élèves qu'il pensait avoir totalement convertis. Eastman, Standing Bear, et Zitkala-Sa représentent de parfaits exemples de ces anciens élèves ayant transformé leurs expériences au sein de ces écoles indiennes en une arme de survie face à une prétendue disparition inévitable des savoirs et sociétés autochtones. Aller à l'école, dans leurs écrits, semble n'avoir de sens que dans un cadre autochtone de résistance. Il en va de même pour la poursuite d'une carrière, notamment dans l'éducation.

Acteurs de l'éducation

Après leurs études, tous les trois se tournent assez rapidement vers l'enseignement, du moins pour un temps. À partir de l'automne 1882 Charles Eastman enseigne donc à l'école de jour de Flandreau, alors que Standing Bear est envoyé en 1884 à celle de Rosebud, puis à Pine Ridge. Zitkala-Sa, quant à elle, exerce à White's et Carlisle avant de revenir dans le Dakota du Sud à Crow Creek. Tous trois, en outre, deviennent enseignants dans les écoles qu'ils avaient fréquentées enfants. Au sein de ces établissements, ils occupent alors une position ambivalente car ils représentent l'objet du processus d'assimilation par l'éducation (en tant qu'anciens élèves) et en sont également acteurs à part entière (en tant qu'enseignants). Charles Eastman a peu écrit sur sa brève expérience à l'école de jour de Flandreau car il est rapidement reparti

à l'est terminer ses études de médecine. Néanmoins, il indique qu'il continua à donner des cours ponctuellement, une fois à Boston :

I was asked by Mrs. Hemenway to give one of a course of eight historical lectures to the high school boys and girls. My subject was the French and Indian wars, especially the conspiracy of Pontiac. I had studied this period minutely and spoke for an hour and a quarter without any manuscript. (*Woods* 72)

Il est malheureusement impossible de savoir exactement comment Eastman aborde la question de la guerre de Sept Ans devant ces lycéens, mais l'on peut imaginer que sa perception de la période ait été largement influencée par les rares textes disponibles sur le sujet à cette époque, et notamment l'œuvre séminale de Francis Parkman, *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War after the Conquest of Canada*, parue en 1851, qui fait certainement partie des ouvrages étudiés si minutieusement. Il est évident que les sources de cette seconde moitié du XIX^e siècle adoptent une logique ethnocentrique et véhiculent leur lot de stéréotypes sur les peuples autochtones. Parkman dit par exemple de Pontiac qu'il était « un sauvage minutieux, à l'intellect plus développé que son entourage, mais partageant leurs passions et préjugés, leur férocité et perfidie »⁷ (137). Plus loin, il conclut sur les raisons qui poussent les Autochtones à se rebeller :

It is superfluous to inquire into the causes of this attack. No man practically familiar with Indian character need be told the impossibility of foreseeing to what strange acts the wayward impulses of this murder-loving race may prompt them. Unstable as water, capricious as the winds, they seem in some of their moods like ungoverned children fired with the instincts of devils. In the present case, they knew that they hated the English,—knew that they wanted scalps; and thinking nothing of the consequences, they seized the first opportunity to gratify their rabid longing. (485)

Le recours aux images de « sauvages » agressifs, indisciplinés et impulsifs était alors courant dans les écrits traitant des nations autochtones. Par exemple, cette caractérisation est aussi visible dans les manuels scolaires d'histoire étasunienne qui circulent à l'époque, comme *History of the United States* paru en 1885 : « The secret and savage fashion in which the Indians attacked the border towns, and killed the people or carried them as captives to Canada, embittered the colonists against the French as well, and united them in the final French and Indian war » (Johnston 41). Le contenu des sources disponibles pour Eastman était certainement similaire à ces exemples, et les cours que l'auteur propose alors sur la question nécessairement influencés par cette historiographie. Néanmoins, on peut imaginer qu'il puisse apporter de la nuance dans ces propos, et il écrit d'ailleurs, des années plus tard en 1915, de la guerre de Sept Ans :

⁷ Original dans le texte : « a thorough savage, with a wider range of intellect than those around him, but sharing all their passions and prejudices, their fierceness and treachery ».

In the French and Indian wars, there is abundant evidence that both armies depended largely upon the natives, and that when they failed to take the advice of their savage allies they generally met with disaster. This advice was valuable, not only because the Indians knew the country, but because their strategy was of a high order. (« The Indians' Gift » 19)

Eastman décrit les nations autochtones impliquées dans la guerre comme des alliés importants et même indispensables, un point de vue alors bien différent de l'historiographie de l'époque. En ce sens, Eastman représente, pour un court instant, le paradoxe de l'Indien devenu professeur, et le renversement de pouvoir opéré en passant de l'autre côté. Bien que ces nuances dans le traitement de l'histoire puissent sembler minimales aujourd'hui, elles marquent néanmoins, à l'époque, un renversement de perspective conséquent face à une historiographie dominée par le regard occidental ethnocentré. Cependant, le positionnement d'Eastman ne se traduit pas par un rejet radical des savoirs et des institutions étasuniens. En effet, l'auteur demeure plutôt conservateur dans ses écrits et affirme à plusieurs reprises son accord avec les politiques en place. Il écrit, par exemple, à propos de son expérience de médecin à Pine Ridge :

The children of the large Government boarding school were allowed to visit their parents on issue day, and when the parting moment came, there were some pathetic scenes. It was one of my routine duties to give written excuses from school when necessary on the ground of illness, and these excuses were in much demand from lonely mothers and homesick little ones. As a last resort, the mother herself would some times plead illness and the need of her boy or girl for a few days at home. *I was of course wholly in sympathy with the policy of education for the Indian children, yet by no means hardened to the exhibition of natural feeling.* (Woods 81-82)

Bien que critique de certaines politiques du gouvernement par la suite, Eastman reste plutôt discret sur son opinion quant au traitement de l'éducation. Il peut d'ailleurs difficilement faire autrement, étant marié à la surintendante des écoles indiennes des Dakotas...

Pour ce qui est de Luther Standing Bear, on retrouve également une certaine ambivalence à l'égard de l'éducation indienne, qui se manifeste notamment à propos de l'utilisation de la langue lakota et du contenu des enseignements dans les écoles indiennes. À peine sorti de Carlisle, il rejoint l'école épiscopale de Rosebud en 1884 et la décrit ainsi :

It was about 1884 that I started teaching school at the agency. And the time teaching amounted to very little. It really did not require a well-educated person to teach on the reservation. The main thing was to teach the children to write their names in English, then came learning the alphabet and how to count. I liked this work very well, and the children were doing splendidly. The first reading books we used had a great many little pictures in them. I would have the children read a line of English, and if they did not understand all they had read, I would explain it to them in Sioux. This made the studies very interesting. (People 192-193)



Fig. 1 : Extrait du *Model First Reader—Wayawa Tokaheya* (Riggs 16)

Depuis 1880, le gouvernement étasunien interdisait l'utilisation des langues autochtones pour l'instruction dans les écoles indiennes sous peine de retirer les financements aux écoles non-conformes, comme le stipule le rapport de l'*Indian Bureau* : « All instruction must be in English, except in so far as the native language of the pupils shall be a necessary medium for conveying the knowledge of English, and the conversation of and communications between the pupils and with the teacher must be, as far as practicable, in English » (ARCI, 1887 xx). Les manuels alors utilisés dans les écoles de jour du Dakota sont, pour la plupart, issus des productions des missionnaires ayant côtoyé les D/Lakotas pendant plusieurs décennies, comme par exemple *Model First Reader—Wayawa Tokaheya* publié par Stephen R. Riggs en 1873 (Fig. 1). Ces ouvrages comprennent des traductions d'objets et de concepts du dakota à l'anglais, et ce faisant permettent aux élèves d'opérer un transfert de repères d'une langue à l'autre (Clemmons, « letter » 195). Par exemple, « tatanka wan », qui veut dire « un bison », est associé à l'image d'un bœuf, version domestiquée du bison.

Ces transferts ne sont pas anodins et participent à l'entreprise coloniale et assimilationniste du gouvernement étasunien. En désignant le bœuf comme le « nouveau » bison, ces manuels ancrent dans l'esprit des enfants autochtones la centralité du travail agricole sédentaire. De par sa position, Standing Bear participe à cette campagne d'assimilation. Néanmoins, il démontre dans sa pratique et, plus tard, dans ses écrits, son désaccord avec les politiques d'imposition de la langue anglaise unique dans les écoles, et ce faisant reconnaît la valeur de la langue autochtone et des concepts qu'elle véhicule :

The Indian children should have been taught how to translate the Sioux tongue into English properly; but the English teachers only taught them the English language, like a bunch of parrots. While they could read all the words placed before them, they did not know the proper use of them; their meaning was a puzzle. (*People* 239)

Dans son positionnement biculturel, Standing Bear adopte ainsi une stratégie ambivalente visant à accompagner ses élèves autochtones dans le monde inconnu qui s'impose à eux, tout en ne reniant jamais la valeur des traditions et des savoirs d/lakotas. Dans ses écrits, il expose l'incroyable richesse de la culture d/lakota et de l'éducation basée sur l'expérience, et il critique fermement le système étasunien d'éducation basé sur des livres. Il écrit ainsi :

During the early part of 1894 word came that the Government were going to hold civil service examinations for all teachers. It really was not necessary for the primary education of the smaller Indian children. I had proved this by holding competitions between my own scholars and those taught by the white teachers, who got their knowledge from books, but outside of that, they knew nothing. (*People* 239)

Selon Standing Bear, les élèves autochtones doivent apprendre tant des livres que de l'expérience de la vie traditionnelle pour pouvoir se préparer à vivre entre deux mondes. Il n'est pas question de suivre à la lettre les politiques d'assimilation du gouvernement fédéral, ni même la logique de Pratt, pourtant si chère aux yeux de l'auteur, qui promeut alors un déracinement physique, linguistique, et culturel radical des enfants autochtones. Il ajoute :

Caucasian youth is fed, and rightly so, on the feats and exploits of their old-world heroes, their revolutionary forefathers, their adventurous pioneer trail-blazers, and in our Southwest through pageants, fiestas, and holidays the days of the Spanish conquistador is kept alive.

But Indian youth! They, too, have fine ages on their past history; they, too, have patriots and heroes. And it is not fair to rob Indian youth of their history, the stories of their patriots, which, if impartially written, would fill them with pride and dignity. Therefore, give back to Indian youth all, everything in their heritage that belongs to them and augment it with the best in the modern schools. I repeat, doubly educate the Indian boy and girl. (*Land* 254)

Selon Standing Bear, il est nécessaire d'intégrer à l'éducation indienne du contenu autochtone afin de restaurer et de nourrir un sentiment de fierté et de dignité chez les élèves, et ainsi de leur permettre de participer pleinement aux deux mondes dans lesquels ils doivent vivre. Ces propos datent de 1933, quelques années après la parution du rapport Meriam dénonçant également le manque de corrélation entre les programmes des écoles indiennes et la vie et l'environnement immédiat des élèves autochtones (Reyhner et Eder ch. 8). Ces idées s'inscrivent alors dans le sillage d'un large mouvement progressiste de réforme de l'éducation aux États-Unis, et de réforme des politiques indiennes du gouvernement fédéral auquel ont pris part les trois auteurs. Néanmoins, dans leurs écrits, ils ne partagent pas forcément le même avis sur la question de l'éducation. Alors que Standing Bear promeut la nécessité d'une

double éducation des élèves autochtones et que Charles Eastman semble plus en accord avec les politiques d'assimilation alors en place, Zitkala-Sa représente un profil singulier, et plus radical que ses deux camarades.

Ses premiers pas en tant qu'enseignante se font d'abord de manière plutôt informelle à White's, au début des années 1890. À la suite de coupes budgétaires, la jeune Zitkala-Sa est employée en tant que professeur, concierge et comptable de l'école, avant de finalement reprendre ses études et rejoindre Earlham College (Lewandowski, *Red Bird* ch. 1). Elle prend ensuite un poste à Carlisle en 1897, mais est rapidement envoyée à Yankton pour recruter de nouveaux élèves. Choquée par la dégradation des conditions de vie sur la réserve, elle revient en Pennsylvanie, en colère contre le gouvernement fédéral et son traitement des Autochtones, et décide d'utiliser sa position pour dénoncer ces pratiques. Elle propose un cours intitulé « The Achievements of the Red and White Races Compared » dans lequel elle invite les élèves à s'emparer de l'histoire autochtone et à appréhender les conflits et relations entre Étatsuniens et Autochtones sous un angle nouveau. Elle organise également un débat entre collégiens autour de la question suivante : « whether or not the treatment of the Indians by the early settlers caused King Phillip to make war? » (Lewandowski, *Red Bird* ch. 2). Ses positions la mettent en conflit avec l'institution qu'elle quitte rapidement pour s'installer à Boston. Elle commence alors à écrire pour *The Atlantic Monthly* et à critiquer ouvertement les pensionnats et Carlisle en particulier, notamment dans « The School Days of an Indian Girl » et « An Indian Teacher among Indians », qui seront ensuite intégrés à son autobiographie *American Indian Stories*. Elle parle alors d'une « « small white-walled prison » (*Stories* ch. 3) pour décrire sa chambre à Carlisle, ou écrit de ses collègues blancs : « I was ready to curse men of small capacity for being the dwarfs their God had made them » (*Stories* ch. 3). Ces brûlots lui valent les foudres de Pratt qui lui répond en juin 1900, dans le journal du pensionnat de Carlisle, *The Red Man* :

Nothing is good enough for her. She is utterly unthankful for all that has been done for her by the pale faces, which in her case is considerable. It would be doing injustice to the Indian race whose blood she partly shares to accept the picture she has drawn of herself as the true picture of all Indian girls. They average far better. (Lewandowski, *Red Bird* ch. 3)

Elle écrit ensuite à son ami militant, Carlos Montezuma, en 1901 :

Until Colonel Pratt actively interests himself in giving college education to Indians I cannot say his making them slaves to the plow is nothing other than drudgery! And drudgery is hell—not civilization! If Carlisle expects the Indian to adapt himself perfectly to “civilized” life in a century he must admit that the Indian has powers which entitle him to a name better than Primitive! (Lewandowski, *Red Bird* ch. 3)

Zitkala-Sa critique alors ouvertement la politique d'assimilation du gouvernement visant à offrir une éducation manuelle aux enfants autochtones sans grande possibilité de poursuivre des études ou de viser des métiers plus « élevés ». Ce faisant, elle accuse Pratt et ses affidés d'enfermer les Autochtones dans un cercle vicieux de pauvreté et de dur labeur qui les cantonnerait au statut de « primitifs ». Cette vision est plutôt radicale pour l'époque et loin d'être partagée par les autres *Red Progressives*, notamment Montezuma lui-même (Lewandowski, *Red Bird* ch. 3). Ces positions amènent Zitkala-Sa à rejeter entièrement la société blanche pour un temps et à quitter l'est pour rejoindre Yankton, puis la réserve de Crow Creek où elle obtient un poste d'enseignante au sein de l'école de jour au début du XX^e siècle. Au Dakota du Sud, elle continue d'écrire et de critiquer le système scolaire et la politique du gouvernement fédéral à l'égard des Autochtones. Elle publie l'essai « Why Am I a Pagan? » dans lequel elle écarte toute possibilité de conciliation avec la société étasunienne « civilisée » et dénonce les limites de l'éducation blanche. Elle conclut ainsi :

A wee child toddling in a wonder world, I prefer to their dogma my excursions into the natural gardens where the voice of the Great Spirit is heard in the twittering of birds, the rippling of mighty waters, and the sweet breathing of flowers. If this is Paganism, then at present, at least, I am a Pagan. (3)

Zitkala-Sa dénonce alors le travestissement des causes nobles chrétiennes en « dogme » et présente les savoirs autochtones comme supérieurs car plus en harmonie avec la nature et le spirituel. Ce faisant, l'auteure rejette en grande partie les savoirs reçus aux pensionnats et opère un retour à sa culture traditionnelle basée sur le concept dakota de « *mitakuye oyasin* » (« toutes mes relations »), de relationnalité avec tout ce qui l'entoure (Posthumus). Bien que ce basculement semble se retrouver également dans les écrits de Standing Bear et d'Eastman, qui mettent eux aussi l'accent sur l'éducation traditionnelle d/lakota, Zitkala-Sa paraît être celle qui représente le plus clairement ce rejet radical des savoirs occidentaux dans ses actes et ses écrits. Son but principal, tout au long de sa vie militante, fut la quête d'indépendance, ou du moins de liberté, de son peuple. En 1916, elle écrit à Arthur C. Parker, militant seneca, membre de la SAI : « I am restless with the query 'What shall I teach, where shall I begin, in order to restore the Reservation Indian to his native independence?' » (Lewandowski, *Red Bird* ch. 7).

En fin de compte, et bien que les trois auteurs se soient détournés assez rapidement de l'enseignement, peu persuadés qu'ils pourraient être réellement efficaces au sein de ces institutions fédérales, ils n'abandonnent pas pour autant leur rôle d'éducateurs. À travers leurs écrits, mais également leurs trajectoires individuelles, Zitkala-Sa, Charles Eastman et Luther Standing Bear vivent et pensent l'éducation de manière différente, mais se retrouvent dans la valeur qu'ils donnent à leur culture traditionnelle et la nécessité d'éduquer, pas seulement les

Autochtones, mais également le reste de la population, aux savoirs d/lakotas. Charles Eastman écrit ainsi :

My chief object has been, not to entertain, but to present the American Indian in his true character before Americans. The barbarous and atrocious character commonly attributed to him has dated from the transition period, when the strong drink, powerful temptations, and commercialism of the white man led to deep demoralization. Really it was a campaign of education on the Indian and his true place in American history. (*Woods* 187)

L'auteur est motivé, comme il le fut tout au long de sa vie, par la volonté de rendre justice à son peuple et de l'accompagner dans une transition qui lui semble nécessaire pour assurer sa survie. Ce faisant, il utilise ce qu'il apprit à l'école pour plaider et défendre la cause autochtone au niveau national. De même, Standing Bear commente :

It is not a question (as so many white writers like to state it) of the white man "bringing the Indian up to his plane of thought and action." It is rather a case where the white man had better grasp some of the Indian's spiritual strength. I protest against calling my people savages. How can the Indian, sharing all the virtues of the white man, be justly called a savage? The white race today is but half civilized and unable to order his life into ways of peace and righteousness. (*Land* 267)

Dans ses écrits Standing Bear tente également un renversement de point de vue en présentant la nécessité d'éducation et d'adaptation comme reposant sur les épaules des Autochtones et en mettant la population étasunienne devant ses contradictions.

C'est ainsi que les trois auteurs envisagent leur devoir d'écriture : non pas seulement comme une manière de laisser une trace, mais comme un outil d'éducation à part entière. Le fait même d'écrire leur permet d'atteindre une nouvelle population d'apprenants, les blancs, et de participer à la réappropriation des espaces discursifs des Autochtones. Après avoir eux-mêmes fait l'expérience d'une éducation étasunienne d'assimilation, en tant qu'élèves et enseignants, tous trois reviennent finalement sur la nécessité d'offrir à leur lectorat majoritairement blanc un récit différent, profondément d/lakota, et ainsi transformer le processus d'assimilation et corriger les préjugés entretenus par ce lectorat autour de l'image destructrice de l'Indien « sauvage » (Larré 211). Comme on peut le voir dans l'extrait de l'autobiographie d'Eastman citée ci-dessus, c'est ici que repose toute sa stratégie d'écriture : « présenter la véritable personnalité de l'Amérindien aux Américains ». Zitkala-Sa, quant à elle, ne le formule pas directement dans ses écrits, mais tente à maintes reprises de rendre aux Autochtones toute la place qu'ils méritent dans l'histoire et dans la culture étasuniennes. Par exemple, lorsqu'elle publie en 1919 dans l'*American Indian Magazine* l'essai « America, Home of the Red Man », dans lequel elle relate son voyage au Dakota du Sud à l'occasion de la conférence de la SAI de 1918, elle transforme le passage célèbre de l'hymne national étasunien pour replacer

l'Autochtone en son centre (« home of the brave » devient « home of the red man »), et y relate les stéréotypes qui existent sur l'Indien : elle qui est appelée « étrangère » en Amérique, à fortiori sur les terres de son peuple, se réapproprie l'espace et éduque son lectorat par l'écriture (Lewandowski, *Red Bird* ch. 10). Ce travail de rééducation est également visible chez Standing Bear :

[I]t is now time for a destructive order to be reversed, and it is well to inform other races that the aboriginal culture of America was not devoid of beauty. Furthermore, in denying the Indian his ancestral rights and heritages the white race is but robbing itself. But America can be revived, rejuvenated, by recognizing a native school of thought. The Indian can save America. (*Land*, 255)

Selon Standing Bear, la nécessité d'inverser la tendance, d'informer les autres « races » de la beauté des cultures autochtones ne sert pas seulement à la survie des Autochtones, mais à celle de l'Amérique dans son ensemble. Le travail d'écriture (écriture de soi, mais pas seulement) est profondément ancré dans une stratégie de résistance face à l'oubli et à l'ignorance. L'importance que les trois auteurs donnent à la transmission de savoirs entre les peuples autochtones et allochtones est alors très intéressante car leurs parcours, qui auraient pu les pousser au retranchement identitaire total (et qui l'ont fait, pour un temps, dans le cas de Zitkala-Sa), les mènent au final à promouvoir les échanges culturels, la perméabilité nécessaire à une bonne entente entre les peuples. Ce cheminement, en partie dû à leur métissage (du côté de la mère d'Eastman et du père de Zitkala-Sa), et certainement à leur expérience commune hybride au sein du système fédéral d'éducation, ne doit non pas être compris comme une faiblesse ou un abandon face à la colonisation, mais comme une stratégie de survie et de résistance par l'adaptation.

Conclusion

Ainsi se dévoilent quelques-unes des stratégies de résistance au pouvoir destructeur de l'éducation étasunienne à l'œuvre dans les écrits de Charles Eastman, Zitkala-Sa et Luther Standing Bear : à travers leurs expériences hybrides d'élèves et d'enseignants, mais aussi par l'écriture. La lecture croisée de leurs productions écrites nous permet alors de dresser un portrait contrasté de l'expérience éducative au sein du système fédéral d'éducation indienne, mais néanmoins l'histoire d'une résistance, vue depuis le Dakota. Les trajectoires des trois auteurs sont en effet relativement similaires et ils exposent dans leurs écrits les motivations les poussant à partir à l'école dans le cadre d'une stratégie de résistance et de survie de la communauté autochtone. En outre, tous trois témoignent de l'expérience traumatique du déracinement physique et culturel représenté par le pensionnat hors-réserve. Ils en tirent chacun des enseignements différents, créant une production littéraire hétéroclite qui complexifie aujourd'hui notre compréhension de la période. Qu'ils défendent les politiques

fédérales d'éducation, la nécessité d'apprendre à vivre entre deux mondes ou le rejet radical de la présence étasunienne, les trois auteurs se retrouvent néanmoins sur le thème de la résistance véhiculé par leurs œuvres et l'importance de l'éducation, au sens large, dans la quête de justice pour les Autochtones des États-Unis. L'éducation indienne n'a jamais été qu'une affaire d'assimilation à laquelle les nations autochtones se seraient pliées sans se défendre, au tournant du XX^e siècle comme cent ans plus tard. Les écrits des trois auteurs permettent ainsi de resituer l'histoire des politiques éducatives fédérales à l'égard des Autochtones dans un cadre de résistance, si ce n'est radicale, mais ininterrompue, à la colonisation étasunienne.

Bibliographie

Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, for the Year 1867.

Washington, D.C., Government Printing Office, 1867. *The History Collection*, digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.AnnRep67. Consulté le 4 mars 2022.

Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, for the Year 1870.

Washington, D.C., Government Printing Office, 1870. *The History Collection*, digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.AnnRep70. Consulté le 4 mars 2022.

Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, for the Year 1887.

Washington, D.C., Government Printing Office, 1887. *The History Collection*, digital.library.wisc.edu/1711.dl/History.AnnRep87. Consulté le 4 mars 2022.

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

Bayers, Peter L. « From Father to Son: Affirming Lakota Manhood in Luther Standing Bear's My People the Sioux ». *Studies in American Indian Literatures*, vol. 26, no. 4, 2014, p. 19-38.

Bhabha, Homi. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*. Payot, 2007.

Bowker, Ardy. *Sisters in the Blood: The Education of Women in Native America*. Newton, Massachusetts, Women's Educational Equity Act Publishing Center, 1993.

Clemmons, Linda M. « 'We Are Writing This Letter Seeking Your Help': Dakotas, ABCFM Missionaries, and Their Uses of Literacy, 1863–1866 ». *Western Historical Quarterly*, vol. 47, no 2, 2016, p. 183-209, doi:10.1093/whq/whw071. Consulté le 4 mars 2022.

Coskan-Johnson, Gale P. « What Writer Would Not Be an Indian for a While? Charles Alexander Eastman, Critical Memory, and Audience ». *Studies in American Indian Literatures*, vol. 18, no 2, 2006, p. 105-131.

Eastman, Charles Alexander. « The Indians' Gift to the Nation ». *The Quarterly Journal of the Society of American Indians*, vol. 3, no 1, 1915, p. 17-23.

---. *The Soul of the Indian*. 1911. Gutenberg Ebook, 2008.

- . *From the Deep Woods to Civilization*. Little, Brown, and Co, 1916.
- Fear-Segal, Jacqueline. *White Man's Club : Schools, Race, and the Struggle of Indian Acculturation*. University of Nebraska Press, 2007.
- Hafen, P. Jane. « 'Help Indians Help Themselves' »: Gertrude Bonnin, the SAI, and the NCAI », *American Indian Quarterly*, vol. 37, no. 3, The Society of American Indians and Its Legacies: a Special Combined Issue of *SAIL* and *AIQ*, été 2013, 199-218.
- Johnston, Alexander. *History of the United States*. Henry Holt & Co, 1885.
- Krupat, Arnold. *Native American Autobiography : An Anthology*. University of Wisconsin Press, 1994.
- Larré, Lionel. *Autobiographie amérindienne : pouvoir et résistance de l'écriture de soi*. Presses Universitaires de Bordeaux, 2009.
- Lewandowski, Tadeusz. *Red Bird, Red Power: The Life and Legacy of Zitkala-Sa*. University of Oklahoma Press, 2016. Kindle.
- . « Changing Scholarly Interpretations of Gertrude Bonnin (Zitkala-Ša) ». *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, vol. 41, no. 1, 2019, p. 31-49.
- Maddox, Lucy. *Citizen Indians : Native American Intellectuals, Race, and Reform*. Cornell UP, 2005.
- Parkman, Francis. *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War After the Conquest of Canada*. 1851. Gutenberg Ebook, 2012.
- Posthumus, David. *All My Relatives: Exploring Lakota Ontology, Belief, and Ritual*. University of Nebraska Press, 2018.
- Pratt, Richard Henry. « The Advantages of Mingling Indians With Whites ». *Americanizing the American Indians: Writings by the "Friends of the Indian" 1880-1900*, sous la direction de Francis Paul Prucha, Harvard UP, 1973.
- Pripas-Kapit, Sarah. « 'We Have Lived on Broken Promises': Charles A. Eastman, Susan La Flesche Picotte, and the Politics of American Indian Assimilation during the Progressive Era ». *Great Plains Quarterly*, vol. 35, no 1, 2015, p. 51-78.
- Reyhner, Jon, et Jeanne Eder. *American Indian Education: A History*. 2e éd., University of Oklahoma Press, 2017. Kindle.
- Riggs, Stephen Return. *Model First Reader—Wayawa Tokaheya*. Chicago, Geo Sherwood and Co., 1873.
- Standing Bear, Luther. *My People the Sioux*. 1928. University of Nebraska Press, 1975.
- . *Land of the Spotted Eagle*. 1933. University of Nebraska Press, 2006.
- Trafzer, Clifford E., Jean A. Keller et Lorene Sisquoc, directeurs. *Boarding School Blues : Revisiting American Indian Educational Experiences*. University of Nebraska Press, 2006.
- Zitkala-Sa. « Why Am I a Pagan? ». *The Atlantic Monthly*, vol. 90, 1902, p. 801-803.

- . « The Indian's Awakening ». *American Indian Magazine*, vol. 4, no. 1, 1916, p. 57-59.
- . *American Indian Stories*. Hayworth Publishing House, 1921. Kindle.