

Le droit à une éducation de qualité? Une étude comparative de l'expérience  
des filles autochtones au Nigéria et au Canada, 1850- 1960

A Thesis

Submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research

In Partial Fulfillment of the Requirements

For the Degree of

Master of Arts

in

French and Intercultural Studies

University of Regina

By

Oluwatoyin Abike Odeleye

Regina, Saskatchewan

September 2021

Copyright 2021: O.A. Odeleye

## Résumé

*Dans la mesure où les gens se reproduisent et que les enfants sont élevés et nourris, le besoin d'une éducation fonctionnelle devient évident. Le niveau de vie de toute personne peut varier en fonction de l'accès équitable à une éducation de qualité. Le Nigeria et le Canada ont un héritage historique commun (anciennes colonies du Commonwealth britannique). Ce sont tous deux des sociétés multiethniques avec un passé colonial similaire. Les peuples autochtones du Canada et du Nigeria ont tous deux une histoire traditionnelle et des cultures uniques, et leur éducation traditionnelle est très similaire. Pourtant, aucune étude comparative de l'éducation des peuples autochtones du Canada et du Nigeria n'a encore été entreprise.*

*Par conséquent, l'objectif de cette étude est de découvrir les similitudes et les différences dans les expériences éducatives des filles au Nigeria et au Canada entre 1850 et 1960. Cette recherche est une étude de cas comparative inspirée des études de genre, des féminismes africains et autochtones et des études postcoloniales. Une méthode historique est utilisée pour déterminer les causes et les conséquences de l'attitude négative à l'égard de l'éducation des filles dans le passé. La thèse nous permet de voir les causes historiques des problèmes sociaux actuels au niveau de l'éducation des filles. On saisit mieux l'histoire coloniale du Canada et du Nigeria et leurs politiques éducatives envers les filles autochtones.*

## Abstract

In as much as people are procreating and children are being raised and nurtured, the imperative of functional education becomes so obvious. The level of development and life of any individual can vary according to equitable access to quality education. Nigeria and Canada have a common historical legacy as former British Commonwealth colonies. Both countries are multi-ethnic societies, with a similar colonial past. The indigenous peoples of Canada and Nigeria both have unique traditional histories and cultures, and their traditional education is very similar. Yet, no comparative study of the education of the indigenous people in Canada-Nigeria has been undertaken.

This study therefore examined the similarities and differences in the educational experiences of girls in Nigeria and Canada between 1850 and 1960. This research is a comparative case study inspired by gender studies, African and indigenous feminisms, and postcolonial studies. A historical method is used to determine the causes and effects of negative attitudes towards girls' education in the past. This study allows us to see the historical causes of current social problems in girls' education. Also, the colonial history of Canada and Nigeria and their educational policies towards indigenous girls are better understood.

## **Remerciements**

Mes plus profonds remerciements vont à Dieu tout-puissant qui était mon rocher solide et mon soutien tout au long de ce programme d'études.

Ma gratitude et mon appréciation particulières vont à mon directeur de thèse, le Dr Michael Poplyansky, pour ses conseils, son soutien et ses commentaires pendant ce projet et toute la durée de mon séjour à La Cite. Je voudrais également remercier mon conseiller de programme et membre du comité, le Dr Michael Akinpelu, pour son efficacité et son inspiration en tant que membre du comité. Au Dr. Jérôme Melançon, merci pour votre soutien et pour avoir donné une bonne fondation pour le succès de ce travail. Je remercie sincèrement le Dr Emmanuel Aito, pour son soutien et ses grandes idées sur le leadership. Je tiens également à remercier les autres professeurs et le personnel de La Cité pour leur contribution à ma réussite.

Des remerciements particuliers sont adressés au Provost du Federal College of Education (Special), Oyo, Nigeria, Prof. Usman Olayiwola qui m'a offert l'opportunité de poursuivre cette étude. Je tiens également à remercier le Dr Olosunde, le Dr Deborah Oyegoke, M. Nnaji et Mme Omolayo pour leur aide et leur soutien.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à mon mari, Donald Abidemi Odeleye, et à mes merveilleux enfants, qui m'ont soutenue tout au long de ce programme. Finalement, à tous les membres de ma famille et mes amis au Canada (Okunolas/ Oduntans/Omisores), aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Nigeria, merci pour vos prières, votre amour, vos encouragements et votre soutien, qui m'ont permis de tenir le coup pendant mes études.

## **Dédicaces**

Dédié à tous les membres de ma famille immédiate et élargie.

## Table des matières

Résumé	ii
Remerciements	iv
Dédicaces	v
Table des matières	vi
<b>INTRODUCTION</b>	<b>8</b>
Problématique	8
Le contexte historique	12
Hypothèse	14
Méthodologie	14
Cadre théorique	16
Structure de la thèse	21
<b>CHAPITRE 1: La colonisation du Nigeria et du Canada</b>	<b>23</b>
1.1 Les peuples autochtones avant l'époque de la colonisation	23
1.2 Le rôle des femmes autochtones avant l'époque de la colonisation	29
1.3 L'impact de la colonisation	35
1.4 Les Européens et les femmes autochtones	46
<b>CHAPITRE 2: L'éducation des filles au Nigeria 1850-1960</b>	<b>53</b>
2.1 L'éducation traditionnelle	53
2.2 L'éducation traditionnelle des filles	59
2.3 L'éducation occidentale	62
2.4 Éducation occidentale pour filles	71

2.5	Les conséquences de l'éducation occidentale	79
<b>CHAPITRE 3: L'éducation des filles autochtones au Canada 1850-1960</b>		<b>84</b>
3.1	L'éducation traditionnelle des Autochtones	84
3.2	L'éducation traditionnelle des filles	89
3.3	L'éducation occidentale	92
3.4	Éducation occidentale pour filles autochtones	104
3.5	Les conséquences de l'éducation occidentale	108
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE. Résultats de la comparaison</b>		<b>114</b>
4.1	L'éducation traditionnelle des peuples autochtones au Nigeria et au Canada	116
4.2	L'éducation traditionnelle des filles autochtones au Nigeria et au Canada	117
4.3	L'introduction de l'éducation occidentale au Nigeria et au Canada	118
4.4	Éducation occidentale pour filles autochtones au Nigeria et au Canada	121
4.5	Les conséquences de l'éducation occidentale au Nigeria et au Canada	122
4.6	Réflexions finales	124
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>130</b>

## INTRODUCTION

### **Problématique**

La quête d'une éducation pour un mode de vie meilleur a été l'une des préoccupations les plus soutenues des hommes et des femmes tout au long de l'histoire. Dans la mesure où les gens se reproduisent et que les enfants sont élevés et nourris, le besoin d'une éducation fonctionnelle devient si évident. L'objectif précis de l'éducation et la méthode utilisée peuvent varier d'un endroit à l'autre, d'une nation à l'autre et d'un peuple à l'autre (Chukwu, 1980). Dans chaque nation, tribu ou société, l'éducation peut être personnalisée, en mettant en évidence les caractéristiques et les particularités du peuple. Cela implique que l'éducation doit être profondément ancrée dans les normes, les valeurs et la culture d'un peuple particulier.

L'éducation en tant que phénomène a de nombreuses définitions et plusieurs chercheurs l'ont définie sous différents points de vue. Selon Yeld (1961), l'éducation peut être considérée de manière générale sous trois aspects principaux. Premièrement, l'éducation peut être considérée comme le processus de transmission du patrimoine culturel de la société d'une génération à l'autre. Deuxièmement, l'éducation est le moyen par lequel les individus sont équipés pour participer à la vie sociale d'une communauté et pour apporter leur contribution économique en tant que membres de la société (Yeld, 1961). Troisièmement, l'éducation doit être considérée comme l'un des principaux mécanismes de promouvoir le changement social et de modifier les rôles des individus pour répondre aux exigences du changement social et économique (Yeld, 1961).



De plus, Menakaya (1980) décrit l'éducation comme la somme de toutes les expériences acquises par l'individu au niveau mental, moral, social et physique qui lui permettent d'absorber, de participer et de contribuer à la culture du groupe auquel il appartient. Menakaya affirme en outre que, quel que soit le programme d'études (objectifs, contenu, méthode et évaluation), la définition ci-dessus est ce que tous les systèmes éducatifs cherchent à atteindre, qu'ils soient traditionnels ou européens. Odeleye (2010) considère l'éducation comme un mécanisme par lequel une société engendre les connaissances et les compétences nécessaires à sa propre survie et à sa subsistance, et qu'elle transmet aux prochaines générations par le processus de formation.

Ainsi, le niveau de vie de toute personne peut varier en fonction de l'accès équitable à une éducation de qualité. Selon Odeleye (2009), l'éducation est l'un des éléments fondamentaux du développement personnel car l'éducation implique la possibilité d'enrichir la compréhension individuelle du monde et de soi-même. L'éducation a la capacité d'améliorer la qualité de vie humaine et d'amener de nombreux avantages sociaux aux individus et à la société. Par conséquent, éduquer une fille lui permet d'apporter sa contribution à la société grâce aux connaissances qu'elle acquiert. Ainsi, l'éducation de qualité pour les filles peut conduire à la paix, à la justice sociale et au développement durable (Odeleye, 2015).

Toutefois, l'intrusion des Européens sur les terres des peuples autochtones du Canada et du Nigeria a dramatiquement transformé leur mode de vie. Les relations avec les Européens ont introduit le patriarcat et ont affecté l'accès à une éducation de qualité pour des filles autochtones (Jobin, 2016, Horn-Miller, 2016, Uchendu, 1981, Falola, 2007). Nous utilisons le terme « Autochtones » pour

désigner l'ensemble des peuples autochtones du Canada, ainsi que les peuples que les Européens ont rencontrés à leur arrivée dans la zone géographique connue aujourd'hui sous le nom de Nigeria. Bien que les peuples autochtones du Canada et du Nigeria ne constituent pas un groupe homogène, ils ont de nombreux points communs, notamment leur histoire commune d'oppression par le système colonial.

Dans le système colonial, la mobilité sociale des filles était limitée. Dans certains contextes, elles ont également été victimes de préjugés culturels et de plusieurs niveaux d'oppression (Uzoigwe, 1997 ; Adebajo, 2020). Ce travail de recherche vise donc à découvrir les similitudes et les différences dans les expériences éducatives des filles au Nigeria et au Canada entre 1850 et 1960. Il s'agit d'étudier leur accès à l'éducation formelle ainsi que la qualité de cette éducation.

Le Nigeria et le Canada ont un héritage historique commun (anciennes colonies du Commonwealth britannique). Ce sont tous deux des sociétés multiethniques, avec un grand nombre de peuples autochtones, victimes de la colonisation. La thèse nous permet de voir les causes historiques des problèmes sociaux actuels au niveau de l'éducation des filles autochtones. On saisit mieux l'histoire coloniale du Canada et du Nigeria et leurs politiques éducatives envers les peuples autochtones.

Depuis quelques années, l'histoire du Canada commence à être présentée dans une perspective comparative et transnationale. Comme Dubinsky *et al* (2020) l'ont bien noté, même les personnes, les événements ou les moments les plus célèbres existent dans un monde vaste et interconnecté. Dans *Within and Without the Nation: Canadian History as Transnational History*, Dubinsky *et al*

(2015) affirment que l'histoire du Canada a toujours été internationale. Constatant la nécessité pour le Canada d'aller au-delà des comparaisons bien connues avec la Grande-Bretagne et les États-Unis, les directeurs de l'ouvrage *Within and Without the Nation* ont réuni des chercheurs de diverses disciplines pour examiner le passé du Canada sous un angle nouveau, celui de la recherche transnationale. Quinze essais de ce recueil relient le Canada à l'Amérique latine, aux Caraïbes et à l'ensemble du monde du Pacifique, ainsi qu'à d'autres parties de l'Empire britannique, mais aucun lien n'a été établi avec le Nigeria, la nation la plus peuplée du continent africain. Les collaborateurs à l'ouvrage collectif *Within and Without the Nation* (Dubinsky *et al*, 2015) examinent des thèmes tels que la dépossession des peuples autochtones, l'influence du nationalisme et de l'identité nationale, et l'impact de la migration mondiale.

Selon Dubinsky *et al* (2020), « Thinking in transnational terms not only makes Canadian–Third World relations more visible, it also widens the lens. » Le lien entre l'histoire du Canada et le tiers-monde est intrinsèquement fondé sur l'expérience coloniale canadienne. Les peuples autochtones du Canada pourraient faire équipe avec d'autres pays du tiers monde. Il faut rappeler que, bien avant leur colonisation, les nations du tiers monde avaient leurs propres cultures, normes, valeurs et modes de vie. Rutherford (2020) a noté que les peuples autochtones ont adopté divers moyens depuis les années 1960 pour exprimer leur frustration face à l'état actuel des choses et leur espoir que l'avenir sera meilleur. Dans le cadre de l'école de pensée transnationale, certains chercheurs soutiennent qu'il existe un ensemble d'associations au-delà des territoires politiquement délimités qui relient diverses parties du monde. Dans cette perspective, les relations entre le Canada et le tiers monde devraient s'épanouir davantage. Le Nigeria est un pays du tiers monde et, à notre connaissance, aucune recherche comparative n'a été effectuée entre ce pays et le Canada.

## **Le contexte historique**

Notre cadre chronologique peut être justifié de la façon suivante. Même si l'éducation européenne a été introduite pour la première fois aux peuples autochtones du Canada par les missionnaires dans les années 1600, c'est vraiment à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle que l'Église catholique a acquis une énorme influence au Canada, notamment dans le domaine de l'éducation. Les ordres religieux ont fréquemment administré le système des pensionnats, par exemple (Neegan, 2005; Mccue, 2018). Cette éducation a mis l'accent sur les doctrines du péché, du salut et de l'obéissance, mais elle a affaibli les fondements de la culture autochtone (Mccue, 2018; Canada, Commission de vérité et réconciliation, 2015). Étant donné la diversité des peuples autochtones au Canada, la façon dont l'éducation occidentale a été introduite variait d'une région à l'autre, mais le but restait le même. Les enfants autochtones ont dû fréquenter des pensionnats ou des externats, ce qui a bouleversé leurs relations avec les membres de leur famille. On leur inculquait que la langue et la culture autochtones étaient inacceptables dans le monde moderne (McGregor, 2013). Dès le début des années 1900, environ un sixième des enfants âgés de 6 à 15 ans fréquentaient ces écoles. Dans les années 1940, environ 50 % de la population étudiante autochtone était inscrite dans 76 pensionnats à travers le Canada (The Aboriginal Healing Foundation, 2007). L'influence religieuse se maintiendra jusque dans les années 1960, période connue sous le nom de « Révolution tranquille ». Les années 1960 sont également marquées par l'émergence d'un mouvement de « pouvoir rouge » parmi les peuples autochtones du Canada, qui commencent à rejeter l'autorité exercée sur eux par les institutions gouvernementales ou religieuses (Dyck, 2011).

Au Nigeria, le milieu du XIXe siècle marque le début de la domination britannique, qui durera jusqu'à l'indépendance en 1960. Là aussi, les institutions religieuses ont joué un rôle important dans l'éducation de la population locale. Le type d'éducation introduit par les colonisateurs était complètement étranger aux peuples autochtones. Il était modelé sur la culture européenne et ne reflétait pas les valeurs et les attitudes culturelles autochtones (Adebanjo, 2020; Nwaokoro, 2013). L'adaptation nécessaire au contexte culturel nigérian n'a pas été faite, car l'objectif principal de l'éducation occidentale était de propager les intérêts de l'Église et du commerce européen. Le programme d'études se composait principalement des quatre R: religion, lecture, écriture et arithmétique (religion, reading, 'riting et 'rithmetic) (Patterson, 1955; Fafunwa, 1974; Amadi, 1977; Chukwu, 1980; Uzoigwe, 1997). Au début de 1953, seuls 20 % des cinq millions d'enfants nigériens âgés de sept à quatorze ans étaient scolarisés : environ deux sur cinq dans l'Est, un sur trois dans l'Ouest et un sur vingt dans le Nord (Ogunyemi, 2015). Il y avait une inégalité notable entre les sexes dans la mise en place de l'éducation occidentale et le niveau de scolarisation des filles étaient très bas. Ogunyemi (2015) a noté qu'à aucun moment le taux de scolarisation national des filles n'a atteint 50 %.

A partir des données disponibles, le pourcentage d'enfants autochtones éduqués était plus élevé au Canada qu'au Nigeria parce que l'éducation occidentale n'y était pas obligatoire à l'époque coloniale. Au Canada, à partir de la fin du dix-neuvième siècle, tous les enfants devaient aller aux externats ou aux pensionnats, même s'il y avait de la résistance chez quelques parents (Miller, 2004; Neegan, 2005).

## **Hypothèse**

Comme nous venons de le voir, il existe une différence d'accès à l'éducation occidentale parmi les filles autochtones du Nigeria et du Canada. Au Canada, l'introduction de l'éducation occidentale a été massive, tant pour les garçons que pour les filles. Au Nigéria, l'introduction de l'éducation occidentale a concerné surtout les garçons et quelques privilégiés.

Pourtant, malgré les différences quantitatives, nous croyons qu'il demeure beaucoup de similarités entre l'éducation des filles au Canada et au Nigeria à l'époque coloniale. Nous proposons l'hypothèse que les filles autochtones du Nigéria et du Canada se voient refuser l'accès équitable à l'éducation formelle de qualité en raison de leur genre et des préjugés socioculturels. Dans les deux pays, la mentalité coloniale est similaire. Par mentalité coloniale, nous voulons dire une attitude intériorisée d'infériorité ethnique ou culturelle ressentie par les peuples autochtones à cause de la colonisation (David et Okazaki, 2010). Les peuples autochtones ont été amenés à croire que les valeurs culturelles du colonisateur étaient supérieures aux leurs (Nwaokoro, 2013; McNab, 2006).

## **Méthodologie**

Cette recherche adopte une méthodologie historique comparative basée sur des études de cas. Nous avons utilisé des sources primaires et secondaires. Les données primaires comprennent des documents d'archives, des écrits de missionnaires, des livres et des articles écrits entre 1850 et 1960. Nous avons surtout utilisé des sources primaires en ce qui concerne le Nigeria. Il s'agissait

principalement des lettres officielles, des observations notées et des articles écrits par des personnes ayant servi d'une manière ou d'une autre sous le gouvernement colonial.

Vu que l'éducation des filles autochtones au Canada était déjà bien explorée par d'autres chercheurs, nous avons surtout utilisé des sources secondaires pour le Canada. Nous avons aussi utilisé des sources secondaires pour approfondir notre connaissance de situation nigériane. Les sources secondaires pour les deux pays consistaient de livres, de rapports, de comptes rendus, d'essais, de thèses et d'articles universitaires.

La plupart de ces sources ont été consultées en utilisant des bibliothèques en ligne, des bases de données, des moteurs de recherche et des sites web. Tout d'abord, nous avons consulté les bibliothèques de l'Université de Regina, Canada, des Premières Nations (Regina et Saskatoon, Canada) et de l'Université d'Ibadan (Nigeria) en utilisant des mots-clés liés à notre recherche comme « fille autochtone, éducation autochtone, genre, éducation traditionnelle », etc. L'Université de Regina nous a dirigé vers plusieurs bases de données en ligne où nous avons récupéré des livres et des articles liés à notre recherche. Nous avons obtenu des articles et des thèses liés à notre sujet d'intérêt à la bibliothèque en ligne de l'Université d'Ibadan ([ir.library.ui.edu.ng](http://ir.library.ui.edu.ng)). Les principales bases des données consultées étaient Érudit, Proquest, JSTOR et Google Scholar. Un journal de bord a été utilisé pour enregistrer les données pertinentes.

## **Cadre théorique**

Cette recherche est une étude de cas comparative inspirée des études de genre, des féminismes africains et autochtones et des études postcoloniales (Bhabha, 1994 ; Ogundipe-Leslie, 1994, Fehr et Nickel, 2020).

Le concept de genre est un terme social qui est souvent confondu avec le terme « sexe » : le sexe et le genre sont des concepts différents. Le sexe est un concept biologique, déterminé sur la base des caractéristiques sexuelles primaires des individus. Le genre, d'autre part, fait référence aux significations, valeurs et caractéristiques que les gens attribuent aux différents sexes. La notion sociale de genre est démontrée par le fait que les individus, les groupes et les sociétés attribuent des traits, des statuts ou des valeurs particuliers aux individus uniquement en raison de leur sexe, mais ces attributions diffèrent selon les sociétés et les cultures. Elles évoluent au fil du temps au sein d'une même société. Lorsqu'on parle de genre, on parle du sexe social, construit socialement par la socialisation, et qui induit certains comportements ou certaines attitudes (Nicholson, 2009; Nwaokoro, 2013). Selon Hubert (2004), « l'histoire du genre, au bout du compte, repose sur l'idée qu'il n'existe pas de fondements stables à l'identité ». Cette étude part du principe que l'idéologie coloniale du genre a influencé le type d'éducation occidentale donnée aux filles autochtones.

Cette recherche est aussi basée sur le féminisme africain, plus précisément le Stiwanisme, (Ogundipe-Leslie, 1994) et le féminisme autochtone (Fehr et Nickel, 2020). Le choix du sujet de notre thèse a été inspirée par ces philosophies. En Afrique, l'assujettissement des femmes à l'ère coloniale a créé un malaise qui a conduit à un mouvement libérant les femmes de l'oppression des



stéréotypes négatifs associés au genre. Ce mouvement, qui a eu un impact sur la division des genres dans l'Afrique subsaharienne postcoloniale, est connu comme le féminisme africain. Le féminisme africain est un mouvement endogène qui a débuté dans les années 1970 (Osinbajo, 2016). Il s'agit d'un mouvement distinct des mouvements féministes qui ont eu lieu sur d'autres continents avant et pendant cette époque. Bien que le féminisme africain reconnaisse le féminisme occidental, il a des objectifs différents et est régi par une prérogative similaire, mais plus englobante, qui stimule la réflexion non seulement en fonction du sexe, mais aussi en fonction d'autres classifications culturelles telles que la race (Nnaemeka, 2008). Le féminisme africain est une force qui imprègne et intègre diverses disciplines, dont les sciences sociales, les sciences humaines et la littérature, pour établir et embrasser l'égalité des sexes.

La théorie du féminisme d'Omolara Ogundipe (1994) s'appelle le *Stiwanisme*. Le stiwanisme vient de l'acronyme STIWA qui signifie *Social Transformation Including Women in Africa*. Selon Ogundipe (2007: 550) « “STIWA” is about the inclusion of African women in the contemporary social and political transformation of Africa ». Le stiwanisme, une composante du féminisme africain, se concentre davantage sur les structures qui oppriment les femmes et sur la façon dont les femmes réagissent à ces structures institutionnalisées. Ogundipe (1994) soutient que la lutte des femmes africaines est le résultat de structures coloniales et néocoloniales qui placent souvent les hommes africains au sommet de la stratification sociale. Le stiwanisme est unique en ce sens qu'il permet d'étudier les rapports des femmes africaines avec l'histoire, le genre, la politique, la race, l'économie et la dynamique sociale.

Décrivant les féminismes autochtones, Nickel et Fehr (2020 : 3) affirment que ces théories reflètent et saisissent les multiples façons dont le genre et la race, et donc les systèmes de pouvoir qui y sont liés (sexisme, racisme et colonialisme), façonnent la vie des peuples autochtones. Selon elles:

Indigenous feminisms have the potential to expose and destabilize patriarchal gender roles and the structures that sustain and promote continued Indigenous dispossession and disempowerment through colonialism. Understanding the unique ways Indigenous peoples experience gender and colonial bias provides the foundation for most discussions of Indigenous feminisms and it therefore remains a beneficial lens and set of experiences that can challenge assumptions about colonialism, sexism, identity, the gender binary, normative sexualities, and time and space.

Les féminismes autochtones ont le pouvoir d'exposer et de déstabiliser les rôles patriarcaux, ainsi que les structures qui soutiennent et favorisent la dépossession et la déresponsabilisation permanentes des Autochtones par le colonialisme (Nickel et Fehr, 2020). Selon Nickel et Snyder (2019) il n'y a pas d'expression unique du féminisme autochtone, donc le terme est souvent utilisé au pluriel, soit les féminismes autochtones.

Les féminismes africains et autochtones ont beaucoup en commun. Tout d'abord, les deux cadres théoriques se concentrent sur la décolonisation, la souveraineté autochtone et les droits humains des femmes autochtones. Puis, ils s'intéressent à l'intersection entre la discrimination raciale et la discrimination basée sur le genre. Tous les deux cadres théoriques traitent de la nécessité et de la valeur de l'égalité des sexes et de la nécessité pour les femmes d'avoir les mêmes opportunités et privilèges que les hommes dans la société et la culture. Les deux cadres mettent en avant les moyens par lesquels les deux sexes peuvent collaborer au développement de la société. L'accent est mis sur l'autonomisation des femmes autochtones dans le contexte des valeurs et des priorités culturelles autochtones, plutôt que patriarcales.

Rappelons que le patriarcat est un système dans lequel les hommes détiennent le pouvoir primaire et prédominant dans les rôles de direction politique, d'autorité morale et juridique, de privilèges sociaux et économiques, et de contrôle des terres et des biens (Adebanjo, 2020). Le patriarcat a imposé des normes restrictives et des stéréotypes négatifs aux femmes, et le féminisme africain ainsi que le féminisme autochtone tentent de corriger ce problème.

Cette recherche s'appuie également sur la théorie postcoloniale (Bhabha, 1994). Le colonialisme est la domination d'autres peuples pour obtenir leur terre et leurs ressources. C'est une exploitation et l'imposition d'une culture (Melançon, 2020). La colonisation était un mouvement des Européens visant à revendiquer et à dominer certaines parties du monde afin d'obtenir des ressources économiques et d'accroître la richesse du colonisateur. Les aspects de la colonisation liés au genre en Afrique subsaharienne sont l'imposition des rôles économiques et des valeurs occidentales (Shoola, 2014). L'éducation des peuples autochtones au Canada aujourd'hui est aussi le résultat direct du processus de colonisation. Le colonialisme dans le système d'éducation demeure apparent de plusieurs façons. Les pensionnats ont joué un rôle important dans le processus de colonisation, et les effets du système des pensionnats sont encore ressentis aujourd'hui (Liebrecht, 2008). Rutherford (2020:24), citant William Baldrige, a déclaré que «History shows the missionary system to be colonialism in the name of Christ».

Avec la colonisation, les Britanniques ont simplement supprimé les anciennes structures politiques féminines dans la société africaine et canadienne (autochtone), les remplaçant par des structures et des postes entièrement masculins. Les sociétés modernes ont maintenant hérité de ces structures dominées par les hommes et, avec elles, des attitudes durcies de supériorité masculine et

d'exclusion féminine des affaires publiques. Cette expérience des femmes est ce que Mbembe (2016) a dénoncé dans son œuvre *Politiques de l'inimitié*. Il y décrit l'incursion du monde occidental dans les territoires et l'espace des peuples autochtones, ce qui a conduit à leur colonisation et à des traitements inhumains. Les femmes autochtones (autant que les hommes) ont connu l'asservissement pendant l'ère coloniale. L'examen de certaines des idées à l'origine du colonialisme aide les gens à mieux comprendre la façon dont le passé continue de façonner l'expérience quotidienne des peuples autochtones au Canada et au Nigeria (Rutherford, 2020).

Le postcolonialisme implique la remise en question des modes de connaissance coloniaux, en y opposant des œuvres littéraires et des écrits universitaires. Il ne définit pas une ère historique radicalement nouvelle, pas plus qu'il n'annonce un monde meilleur où tous les maux du passé colonial ont été guéris. Par ailleurs, le post-colonialisme reconnaît que les réalités concrètes et les modes de représentation propres au colonialisme sont encore très présents aujourd'hui, malgré le changement présumé par la décolonisation (Mondal, 2014). Les problématiques identifiées dans cette thèse sont, en grande partie, toujours d'actualité. Le patriarcat est encore très présent dans les deux sociétés, même si les mouvements féministes tentent de lutter contre ce phénomène. Certes, la discrimination dans le contenu des programmes scolaires pour l'éducation des filles n'existe plus. Néanmoins, les filles autochtones ont encore du mal à rattraper les hommes dans certaines professions, en partie, en raison du contenu des programmes d'études du passé qui excluait les filles de certaines matières. De plus, la crise d'identité est encore très présente chez les jeunes filles autochtones d'aujourd'hui. Ces filles ne sont pas exactement comme les Européens qu'elles ont été éduquées à ressembler et elles ont perdu le contact avec les valeurs fondamentales de leur mode de vie traditionnel. Cependant, plusieurs d'entre elles ont essayé de revenir à leurs racines et de

concilier le meilleur des deux mondes que sont l'éducation traditionnelle et l'éducation occidentale (McNab, 2006; Brant, 2017; Neeaganagwedgin, 2013).

## **Structure de la thèse**

Cette étude comporte quatre chapitres.

Le premier chapitre jette un regard global sur le Nigeria et le Canada précoloniaux et leurs relations avec les Européens. Dans ce chapitre, on évoque l'existence des Autochtones avant colonisation, et on explique que les hommes et les femmes autochtones existaient en parallèle. Le rôle des femmes était valorisé; malheureusement, les relations avec les Européens ont introduit le patriarcat et la religion qui ont exclu les femmes de leur rôle traditionnel de leader.

Le chapitre deux porte sur l'éducation traditionnelle et occidentale des filles autochtones au Nigeria. On évoque le rôle du genre dans le Nigeria précolonial. L'éducation pour les filles mettait l'accent sur la responsabilité sociale, l'orientation professionnelle, et les valeurs spirituelles et morales. Le chapitre aborde aussi le système d'éducation occidental et son impact sur les peuples autochtones du Nigeria.

Le chapitre trois étudie l'éducation traditionnelle et occidentale des filles autochtones au Canada. Les méthodes traditionnelles d'éducation des filles étaient holistiques et touchaient tous les aspects de leur vie. Par contre, l'éducation occidentale enseignait aux filles autochtones des compétences

domestiques telles que la couture, la cuisine et l'entretien de la maison. On pensait que ce type d'éducation allait faire des filles autochtones des « modèles » de femmes européennes.

Le quatrième chapitre constitue la conclusion générale de cette étude. Nous résumons les similarités et différences entre les expériences des filles autochtones au Canada et au Nigeria à l'époque coloniale.

## CHAPITRE UN

### La colonisation du Nigeria et du Canada

#### 1.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons le Canada et le Nigeria précoloniaux, ainsi que les premiers contacts avec les Européens.

#### 1.1 Les peuples autochtones avant l'époque de la colonisation

##### *1.1.1 Les peuples autochtones du Nigeria*

Au cours de l'histoire de l'humanité, de nombreux groupes de personnes différentes ont émigré dans la région qui est maintenant connue sous le nom de Nigeria. De nombreuses sociétés, de nombreux états et de larges empires se sont établis et ont chuté dans cette région sans qu'aucun d'entre eux n'ait de lien direct avec l'État nigérian qui existe aujourd'hui (Chukwu, 1980; Obasogie, 1980). Les frontières de ce qui est aujourd'hui le Nigéria ont été créées par l'administration coloniale britannique à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. Le Nigeria est un conglomérat de centaines de groupes ethniques. Les frontières de l'ouest, du nord et l'est du Nigeria sont toutes créées au hasard en Europe plutôt que par des processus locaux de développement sociétal (Falola et Heaton, 2008).

Le peuple nigérian d'aujourd'hui possède de nombreuses langues autochtones, des mémoires historiques différentes, des modes de vie traditionnels et des cadres sociaux différentes dont les racines remontent à un passé lointain (Obasogie, 1980). Les États centralisés les plus importants qui avaient émergé en 1500 étaient les royaumes centrés sur l'Ile-Ife et le Bénin dans la partie sud-ouest de la région, le Kanem-Borno dans la région du lac Tchad au Sahel du nord-est, et les

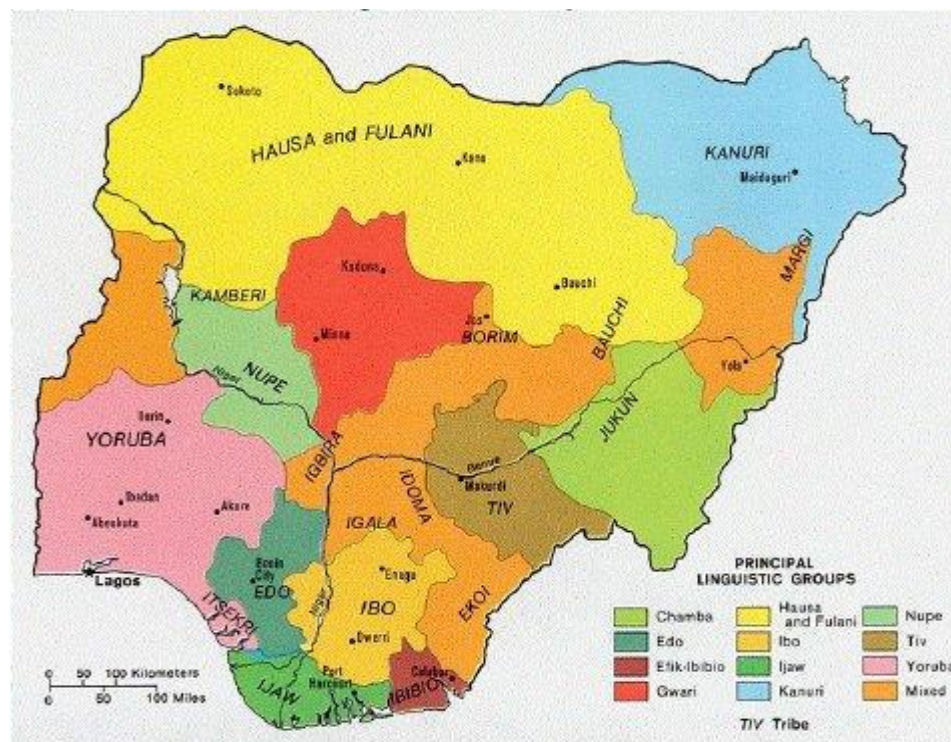
différents États haoussas dans les savanes du centre-nord. La ville d'Ile-Ife (ou simplement Ife) se trouve dans ce qui est aujourd'hui l'État d'Osun, au sud-ouest du Nigeria. Elle est considérée comme le lieu de naissance et le foyer ancestral du peuple yoruba (Falola et Heaton, 2008). Aujourd'hui, les Yorubas sont l'un des plus grands groupes ethniques du Nigeria. Même lorsque la puissance politique et économique d'Ife a été éclipsée par l'empire Oyo à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, Ife est restée le centre spirituel des Yorubas. Les dirigeants d'Oyo ont même continué à rendre hommage à Ife en reconnaissance de l'autorité divine que la ville et ses dirigeants possédaient (Falola et Heaton, 2008).

Le royaume du Bénin, qui s'est étendu à l'est des régions yorubas et à l'ouest du fleuve Niger, était le premier pouvoir de la région connue aujourd'hui comme Edoland. Il couvre une grande partie des États d'Edo et du Delta du Nigeria contemporain (Nwagbaraocha, 1978; Chukwu, 1980). Bien que les Edo soient un groupe distinct des Yoruba, les deux ethnies sont étroitement liées historiquement. En fait, le système politique du royaume du Bénin avait beaucoup en commun avec la monarchie divine d'Ife, puisque la ligne dynastique qui a régné sur le Bénin à partir du XIV<sup>e</sup> siècle venait d'Ife. Avant 1500, dans la zone sahéenne de la région du lac Tchad, les empires du Kanem et, plus tard, du Borno (également appelé Kanem-Borno) étaient les structures étatiques centralisées dominantes. Au sud de Borno se trouvaient les tribus Jukun (Obasogie, 1980; Falola et Heaton, 2008). Les Jukuns ont développé plusieurs États centralisés forts et de nombreux États plus faibles dans la région délimitée au nord par Borno et au sud par la rivière Cross, et s'étendant jusqu'au plateau de Jos à l'ouest. Les États haoussas sont apparus plus tard que la plupart des autres États centralisés aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles (Nwagbaraocha, 1978; Falola et Heaton, 2008).



Les sociétés de cette région précoloniale ont développé des techniques agricoles et un savoir-faire artisanal dans des domaines tels que la poterie, le travail du cuir et du fer, entre autres. Elles se sont également engagées dans le commerce entre groupes. Le commerce était le facteur le plus important pour relier les groupes ethniques du Nigeria précoloniale (Falola et Heaton, 2008). Ces royaumes et ces empires avaient leurs propres institutions sociales bien établies. Ils avaient les écoles (informelles/traditionnelles), les systèmes de gouvernance et les armées. Ils avaient leur propre histoire et leur propre mode de vie (Nwagbaraocha, 1978). Bien que ces États soient politiquement autonomes, ils étaient, à bien des égards, économiquement et socialement interdépendants. Il y avait du commerce entre eux sur une grande échelle et ils développaient des liens sociaux et culturels par le biais de mariages mixtes, d'organisations commerciales et spirituelles et de contacts diplomatiques (Falola et Heaton, 2008).

Carte du Nigeria montrant les différents groupes ethniques.



Source: [researchgate.net/publication/290211693/Owolabi](https://www.researchgate.net/publication/290211693/Owolabi)

### *1.1.2 Les peuples autochtones du Canada*

Les Autochtones ont occupé l'Amérique du Nord pendant des milliers d'années avant que les explorateurs européens n'arrivent sur les rives orientales du continent (Filice, 2007; Liebrecht, 2008). Au Canada, le terme « Autochtones » fait référence aux Premières nations, aux Métis et aux Inuits. Ces peuples sont les premiers habitants du pays qui est aujourd'hui le Canada.

Les historiens ont regroupé les Premières nations du Canada en six zones géographiques. Il existe parmi les Autochtones de ces six zones des cultures semblables en raison d'un environnement commun (Gouvernement du Canada, 2017). Les six groupes sont les suivants : les Autochtones des bois, qui vivaient dans la partie orientale du pays ; les Autochtones iroquoiens, qui habitaient la région la plus méridionale ; les autochtones des plaines, qui vivaient dans les prairies ; les Autochtones des plateaux, dont la géographie allait de conditions semi-désertiques dans le sud à de hautes montagnes et à une forêt dense dans le nord ; les Autochtones de la côte du Pacifique, qui avaient accès à d'abondants saumons et crustacés et au gigantesque cèdre rouge pour construire d'immenses maisons ; et les Autochtones des bassins des fleuves Mackenzie et Yukon, dont l'environnement hostile se composait de forêts sombres, de terres stériles et du terrain marécageux appelé muskeg (Gouvernement du Canada, 2017).

Les Premières nations ont survécu aux rigueurs du climat en développant des compétences extraordinaires et des connaissances sur leur environnement. Certains d'entre elles cueillaient des fruits et des légumes et survivaient grâce à la chasse et à la pêche. Ces pratiques nécessitent souvent un déplacement saisonnier. Les communautés traditionnelles des Premières nations étaient autonomes et soutenues par des structures sociales complexes, qui comprenaient des chefs élus,

des guérisseurs, des aînés et des conseils qui dirigeaient les bandes de façon plus ou moins démocratique. Comme dans les civilisations du monde entier, les Premières nations se battaient parfois entre elles, bien que nombre de ces batailles aient été ritualisées. Souvent, les Premières nations créaient des alliances et vivaient ensemble, en respectant l'indépendance et les traditions de chacune (Filice, 2007, *Facing history and ourselves/ Vies volées*, 2015).

Les Inuits habitent les régions nordiques du Canada. Leur patrie, connue sous le nom *Inuit de Nunangat*, comprend une grande partie des terres, des eaux et des glaces de la région arctique (Filice, 2007). Depuis des siècles, les Inuits dépendent de leurs ressources naturelles, de leurs leaders forts et de leurs outils et compétences innovants pour s'adapter aux environnements froids et rudes du nord de l'Arctique. Le peuple Inuit a surtout subsisté en se nourrissant de poissons et de mammifères marins tels que les phoques, les baleines et les morses. Par respect pour la terre et l'océan qui les nourrissaient, ils utilisaient, comme d'autres peuples autochtones, toutes les parties de l'animal pour se nourrir, s'habiller et se servir d'outils, créant ainsi des lances et des harpons innovants, des parkas, des couvertures et des bateaux. Alors que les individus devaient être autonomes et jouer leur rôle dans la société, chaque membre devait également soutenir et aider les autres (Facing history and ourselves/ *Vies volées*, 2015).

Les Métis sont issus d'un mélange d'ancêtres européens et autochtones et vivent principalement dans les provinces des Prairies et en Ontario, mais aussi dans d'autres régions du pays (Filice, 2007) Cependant, l'appartenance « métisse » est assez controversée. Certaines personnes dans l'est du Canada se disent « Métis », mais ils ne sont pas reconnus par les Métis de l'Ouest (Belzile, 2021). Les premières communautés métisses se sont installées dans les années 1700 dans les

régions des Grands Lacs de l'ouest, s'étendant entre des régions des États-Unis et du Canada (y compris l'Ontario, le Wisconsin, le Michigan et l'Ohio). L'histoire des Métis reflète le mélange des modes de vie des Européens et des Premières nations. Les liens romantiques se sont développés au cours des XVIIe et XVIIIe siècles lorsque les Européens ont échangé leurs biens pour la fourrure des Autochtones. L'interaction entre les commerçants et les femmes des Premières nations, en particulier les femmes Cree et Ojibway, a donné naissance à des descendants d'un héritage mixte appelé les Métis. Au fil du temps, ces descendants ont développé une langue, une culture et des traditions distinctes de celles des Premières nations et des Canadiens européens. De plus, ils ont commencé à s'installer dans leurs propres communautés. Les Métis, qui sont à la fois des descendants d'Européens et de membres des Premières nations, sont victimes de discrimination parce qu'ils n'ont pas reçu le statut officiel d'Indien accordé par le maître colonial aux Autochtones. Sans la désignation d'Indien inscrit, les Métis restaient isolés des sociétés des Premières nations et des euro-Canadiens. Ils n'étaient pas autorisés à vivre dans les réserves (Facing history and ourselves/ Vies volées, 2015).

Avant l'arrivée des Européens, les Autochtones étaient capables de satisfaire tous leurs besoins matériels et spirituels grâce aux ressources du monde naturel qui les entourait. Ils disposaient de systèmes sociaux, politiques, économiques et culturels complexes avant l'arrivée des Européens en Amérique du Nord (Gouvernement du Canada, 2017). Les peuples autochtones d'Amérique du Nord ont développé de riches traditions spirituelles et culturelles. Les traditions autochtones ont donné un sens et des valeurs aux membres de ces communautés, les ont mis en contact avec les générations passées, présentes et futures, et leur ont appris leur place dans le monde naturel. Ces traditions ont été transmises d'une génération à l'autre par les conteurs, les guérisseurs

traditionnels, les chefs de groupe et les aînés, souvent par la musique, la danse et des cérémonies élaborées (Facing history and ourselves/ Vies volées, 2015).

## **1.2. Le rôle des femmes autochtones avant l'époque de la colonisation.**

### ***1.2.1 Le rôle des femmes autochtones au Nigeria***

Comme nous l'avons déjà indiqué, le Nigeria est un pays composé de plusieurs tribus et d'États distinctifs rassemblés par les conquêtes britanniques. On trouve de nombreuses tribus, religions et langues parmi les habitants du Nigeria. Le pays compte des centaines de groupes ethniques, mais les principaux groupes tribaux sont les Yorubas, dans le sud-ouest, les Ibos et les Ibibios dans le sud-est, ainsi que les Hausas et les Fulanis dans le nord. Cependant, on parle généralement des Yorubas, des Igbo et des Hausas-Fulanis pour représenter les différents lieux géographiques du pays (Kazeem et al, 2010; Falola et Heaton, 2008; Patterson, 1955). C'est ainsi que nous allons nous concentrer sur ces peuples lorsque nous abordons le rôle des femmes dans la société nigériane traditionnelle.

Johnson (1978) affirme que les femmes autochtones du Nigeria précolonial, par exemple les femmes de la société traditionnelle yoruba, exerçaient une grande influence sur les affaires publiques et s'occupaient principalement des besoins des femmes. La sphère d'influence des femmes était perçue à travers leurs rôles religieux, leurs voies d'influence politique, leur importance dans le secteur économique et leurs droits reconnus à promulguer des sanctions et à participer à des discussions concernant les décisions gouvernementales en général. Elles occupaient le rôle d'*Iyalode* (leader des femmes) et d'*Iyalaje* (leader des femmes du marché) (Adebanjo, 2020).

Pendant la période précoloniale du Nigeria, le rôle des femmes peut être décrit comme complémentaire à celui des hommes plutôt que comme celui d'une subordonnée (Little, 1965). Les femmes ont joué un rôle majeur dans les activités sociales et économiques. La division des sexes dans la société traditionnelle et la différenciation des rôles entre les sexes qui en résultent ont servi à assurer et à sauvegarder la participation et la représentation des femmes dans les secteurs importants de la société (Okonjo, 1975). La division du travail était fondée sur le genre, et les femmes contrôlaient des professions telles que la production alimentaire, le tissage de tapis, la fabrication de poteries et la cuisine. On attribue même aux femmes la transmission de technologies, telles que la fabrication de poteries, dans les communautés où elles étaient mariées (Afigbo, 1966). Les femmes étaient également au centre du commerce. Chez les Yorubas du sud-ouest du Nigeria par exemple, les femmes étaient les protagonistes du commerce à longue distance (Falola, 2007, Johnson, 1978). Les femmes pratiquaient plusieurs métiers, notamment le filage, la teinture, la poterie et la fabrication de tissus en batik. Elles vendaient également des repas préparés et étaient bien organisées en associations de cuisiniers et de vendeuses des repas préparés. Selon O'Connor (1964), les femmes Yoruba fabriquaient également du beurre de karité, des bijoux, tissaient des paniers et des tapis, et étaient coiffeuses.

Des études (Ross, 1943, Green, 1947, Basden, 1966; Uchendu, 1981) ont montré que les femmes de l'est du Nigeria jouaient traditionnellement un rôle très important dans la vie économique, politique et familiale de leur société à l'époque précoloniale. En dehors de son rôle d'épouse et de mère, la femme igbo de la période précoloniale se considérait comme une cultivatrice et une commerçante. Uchendu (1981) estime que le rôle économique des femmes igbo était peut-être

inégalé en Afrique, car la valeur des biens produits par les femmes ne variait pas de manière significative par rapport à celle des hommes. Bien que les femmes igbo aident leurs maris dans leurs fermes, elles travaillent généralement indépendamment de leurs maris dans leurs propres fermes. Elles cultivaient des récoltes spécifiques, faisaient du petit commerce et produisaient parfois de l'artisanat (Uchendu, 1981).

Les femmes du nord du Nigeria, avant l'ère musulmane et pendant la période précoloniale, étaient des commerçantes qui se concentraient sur le riz, les haricots et les graines de haricot. Certaines d'entre elles, comme d'autres femmes nigérianes, étaient également des agricultrices. Leurs activités commerciales étaient limitées à la saison sèche, lorsque le temps était propice aux déplacements, et aux marchés locaux en raison de la peur des envahisseurs (Uchendu, 1981).

En politique, les femmes ont aussi été actives. Le fondement de l'organisation politique était la famille et, dans le cadre de l'arrangement commun, qui permettait à la femme d'acquérir une autorité considérable sur ses enfants, la femme et sa progéniture pouvaient former un bloc important au sein du ménage. Le pouvoir et les privilèges au sein d'un ménage étaient également fondés sur l'âge et le genre, ce qui permettait aux femmes âgées de s'exprimer sur de nombreuses problématiques (Falola, 2007, Uchendu, 1981). Comme les domaines privé et public étaient étroitement liés, la capacité d'une femme à contrôler les ressources et les personnes dans un ménage est en même temps un exercice du pouvoir public. Elle pouvait utiliser la production alimentaire pour gagner le respect (Odeleye, 2020; Falola, 2007). Elle pouvait contrôler ses enfants et influencer les hommes grâce à ce pouvoir. Elle pouvait évoquer le pouvoir de l'esprit ou des dieux en sa faveur. Une femme pourrait simplement se retirer et utiliser la cuisine comme son

domicile personnel pour interagir avec ses collègues, ses amis et ses enfants. Au-delà du niveau du ménage, le pouvoir était généralement dominé par les hommes, mais dans de nombreux domaines, des titres spécifiques étaient donnés aux femmes (Falola, 2007).

### ***1.2.2 Le rôle des femmes autochtones du Canada***

Emberley (2001), citant les ouvrages d'Eze (1997), a déclaré que les femmes autochtones du Canada exerçaient en fait une autorité, surtout des femmes qui venaient d'une culture matrilineaire. Elles se réunissaient et délibéraient sur les règlements les plus importants de la nation, même sur la question de la guerre ou de la paix. Elles envoyaient alors leurs délégués au conseil des hommes et c'était généralement leurs voix qui déterminaient la décision. Mais elles achetaient ce privilège assez cher. Elles étaient chargées de toutes les affaires intérieures et partageaient en outre toutes les difficultés auxquelles les hommes étaient confrontés (Emberley, 2001; Kermoal et al, 2016).

La société autochtone traditionnelle d'Amérique du Nord se caractérisait par un degré substantiel d'égalité des sexes. La division du travail entre les sexes était à la base des pratiques quotidiennes de prise de décision politique au sein de la population autochtone. Il a notamment été décidé que les femmes seraient responsables des décisions concernant les enfants, la préparation de la nourriture et le fonctionnement du camp. Bien qu'il existe une division claire du travail selon les sexes, le travail des femmes et des hommes était également valorisé. Tout le monde travaillait dur et chacun avait un rôle spécifique en fonction de l'âge, du sexe et des capacités (Commission royale sur les peuples autochtones 1996; Emberley, 2001). Dans les traditions et les histoires orales des peuples Dénés, les femmes étaient identifiées comme des leaders et des guides, ayant des pouvoirs naturels et surnaturels d'endurance et de guérison (Parlee et Wray, 2016).



Il y avait une certaine fluidité dans les rôles des hommes et des femmes au sein des familles et de la communauté métisse (Winnitoy et Certes, 2020). Cette flexibilité se révélait dans la manière dont les femmes pouvaient travailler sur les terrains de piégeage lorsque leur mari était malade ou était décédé. Elles travaillaient également aux côtés des hommes lorsqu'elles n'étaient pas occupées par des petits enfants. Les femmes métisses n'étaient pas limitées à faire la cuisine et à élever les enfants dans leur foyer, elles fabriquaient également des produits laitiers (lait, beurre, fromage) et des conserves. Ces produits étaient vendus et également utilisés pour les besoins de la famille. Par exemple, Hodgson-Smith et Kermoal (2016) décrivent les femmes métisses et leur contribution à l'existence quotidienne et économique du peuple autochtone, en affirmant que les femmes participaient à l'industrie de la pêche et préparaient les poissons pris pour leur subsistance. Les femmes fabriquaient des robes et des couvertures en plumes, qui réchauffaient les individus pendant l'hiver. Hodgson-Smith et Kermoal (2016) affirment en outre que les femmes métisses autochtones étaient bien informées. Elles savaient quelles espèces d'animaux et de plantes étaient essentielles pour maintenir leur mode de vie et leur santé globale en tant qu'êtres humains. Elles savaient quand et où cueillir et récolter et comment préparer les ressources pour la subsistance. En plus de fournir de la nourriture, les femmes métisses transformaient les peaux d'animaux pour les rendre utilisables dans la production de divers types de vêtements à des fins personnelles et commerciales.

Les femmes faisaient également partie d'activités communautaires. Plusieurs études (Voyageur, 1999; Horn-Miller, 2016; Kermoal et al, 2016; Frumer, 2020) affirment que les femmes autochtones avaient une voix dans le processus décisionnel de leurs communautés. Les Iroquois

et les Mohawks, par exemple, étaient une société matrilineaire, où les droits de propriété, d'héritage, de vote et même l'organisation des mariages étaient détenus et transmis par les femmes âgées de la communauté. Horn-Miller (2016), qui vient d'une culture matrilineaire d'Haudenosaunee, affirme que les femmes étaient bien reconnues dans la société autochtone. Dans son œuvre, « Distortion and Healing: Finding Balance and a "Good Mind" Through the Rearticulation of Sky Woman's Journey », Horn-Miller (2016) a combiné des connaissances de première main à des histoires de création culturelle et communautaire, afin de fournir des éclairages permettant de comprendre le rôle des femmes autochtones dans la gouvernance et le soutien des communautés. L'histoire de la femme du ciel (Sky Woman), réécrite par Horn-Miller (2016), évoque l'idée du féminisme autochtone, dans lequel les rôles traditionnels des femmes sont valorisés et renforcés.

Les femmes des Premières nations ont aussi joué un rôle inestimable dans le succès des premiers commerçants de fourrures européens et du commerce de la fourrure canadien dans son ensemble. Dans son livre, *Many Tender Ties*, Van Kirk (1980) décrit les effets de l'arrivée des commerçants européens avec leurs pots en fer, leurs couteaux et leurs valeurs européennes sur la société autochtone, et illustre les différences dans la façon dont les hommes et les femmes autochtones y ont répondu. Les femmes autochtones qui étaient réceptives aux outils en métal apportés par les Européens étaient souvent plus étroitement liées au commerce de la fourrure que les hommes autochtones. De plus, comme les femmes autochtones piégeaient les petits animaux et préparaient leurs peaux, ces peaux étaient considérées comme leur propriété. Par conséquent, une grande partie du commerce des peaux se faisait par un échange entre les trappeurs et les femmes autochtones.

Leur participation a permis au commerce de la fourrure de prospérer et a constitué le fondement de la création du Canada en tant que pays (Voyageur, 1999).

### **1.3. L'impact de la colonisation**

Un point majeur soulevé par Mbembe (2016) dans son œuvre *Politiques de l'inimité* est la question de la colonisation. Il souligne l'incursion du monde occidental dans les territoires et l'espace des peuples autochtones en Afrique, ce qui a conduit à des traitements inhumains. Il parle du sujet et de l'assujetti, représenté par les maîtres coloniaux et les colonisés.

Les auteurs de *Facing history and ourselves/Vies Volées* (2015) affirment que depuis l'époque classique, lorsque les cultures grecque et romaine ont prospéré, les Européens étaient fascinés par les gens qui vivaient ailleurs. Les Européens considéraient d'abord comme barbares les nations qui se trouvaient hors de l'Europe. Puis, lorsque l'Europe est devenue chrétienne, ces nations ont été qualifiées de païennes; de plus, les Européens les ont qualifiées comme des sauvages (Voyageur, 1999; *Facing history and ourselves/Vies Volées*, 2015). Avec peu de communication et un minimum d'options de voyage, les nouvelles concernant les Asiatiques, les Africains et, plus tard, les peuples des Amériques, circulaient lentement. Là où les sources d'information étaient à la traîne ou manquaient, l'imagination européenne a comblé les lacunes avec des idées fausses et des stéréotypes (*Facing history and ourselves/Vies Volées*, 2015). Selon Voyageur (1999), la perception européenne des peuples autochtones était simple: les Autochtones sont des sauvages, les femmes sont socialement et politiquement invisibles, et l'individualisme et le patriarcat doivent dominer. Ces idées fausses, stéréotypes et points de vue/opinions négatives ont influencé le

déroulement des relations que les Européens ont établies avec les peuples autochtones du Nigeria et du Canada.

Les Européens avaient tendance à considérer l'histoire et la culture des peuples sans langue écrite comme inférieures. Les traditions autochtones n'étant pas consignées par écrit, elles étaient considérées comme peu fiables, mythologiques et fictives. De même, les Européens considéraient la spiritualité des peuples autochtones comme superstitieuse et leur compréhension du monde et de sa création comme un mythe (Voyageur, 1999; Facing history and ourselves/ Vies Volées, 2015).

L'envahissement des terres et de la vie des peuples autochtones du Nigeria et du Canada par les Européens a eu un impact plus négatif que positif. Avec la colonisation, les Européens ont apporté des opinions bien établies sur leur prédominance culturelle, intellectuelle et structurelle sur les peuples autochtones qu'ils rencontraient dans les 'terres nouvellement trouvées'. Mbembe (2016) décrit le colonialisme comme une domination d'autrui pour obtenir leurs terres et ressources. La colonisation du Nigeria et Canada par les Européens était une exploitation des peuples autochtones et de l'imposition de la culture européenne. Les Autochtones étaient obligés de renoncer à tout ce qui est autochtone. On leur a fait changer leur religion et leur mode de prière, leur façon de s'habiller et leur mode d'existence naturel. Selon Powell et Peristerakis (2014), leur mode de vie traditionnel a été détruit, et leurs croyances religieuses de plusieurs siècles, leurs coutumes et leurs systèmes sociaux presque éradiqués. Les cérémonies traditionnelles ont été interdites, la gouvernance traditionnelle a été remplacée par des formes occidentales, le bien-être des femmes a

été dévalorisé, l'éducation offerte a été marquée par la discrimination et la ségrégation a été traumatisante.

### ***1.3.1 L'impact de la colonisation au Nigeria***

Les premiers contacts entre les Européens et les habitants de l'entité connue aujourd'hui sous le nom de Nigeria ont eu lieu en 1472 (Obasogie, 1980). Après 1500, le commerce s'est déplacé vers la vente d'esclaves avec l'établissement des Européens sur la côte atlantique comme partenaires commerciaux permanents. Au XVe siècle, le royaume du Bénin a commencé à faire du commerce avec les Portugais, en vendant des esclaves et en acquérant des épices, des armes à feu, l'art de l'écriture et la religion chrétienne. Au XVIIIe siècle, les Britanniques ont remplacé les Portugais comme chefs de file de la traite des esclaves. Un siècle plus tard, en 1807, la campagne des missionnaires contre l'esclavage avait gagné du soutien, ce qui a conduit le parlement britannique à interdire la traite des esclaves (thecommonwealth.org, 2020).

Vers 1850, des transformations politiques et économiques avaient commencé à modifier la composition des États dans le Nigeria précolonial. La savane a été reconfigurée en un empire islamique centré sur Sokoto, tandis que les États yorubas étaient aux prises avec l'effondrement de l'empire Oyo. L'empire Oyo s'est développé pour devenir l'un des plus grands États de la région nigériane entre le XVIIe et le XIXe siècle. Dans le delta du Niger et à Calabar, les commerçants d'esclaves établis ont commencé à transformer leurs pratiques commerciales et leurs bases de pouvoir vers l'exportation d'huile de palme et ont dû faire face à de nouvelles formes de concurrence.

Les intérêts britanniques dans le Nigeria précolonial ont pris différentes formes dans la seconde moitié du XIXe siècle. Les Britanniques ont donc décidé que leurs intérêts seraient mieux servis en augmentant leur influence dans les affaires locales des communautés autochtones (Falola et Heaton, 2008). Le principal groupe qui demandait une plus grande influence britannique était les missionnaires chrétiens, qui voulaient que l'esclavage soit éradiqué. Les missionnaires ont proposé que d'autres formes de commerce soient établies à la place de la vente d'esclaves et l'idée de la civilisation chrétienne a également été encouragée.

Les intérêts commerciaux britanniques ont également fait pression pour que la Grande-Bretagne intervienne afin de réguler ce qu'ils considéraient comme la situation chaotique résultant de la concurrence accrue entre les entreprises britanniques et des pratiques monopolistiques des intermédiaires autochtones, en particulier dans les États côtiers de la baie du Biafra. Finalement, les politiciens britanniques eux-mêmes ont commencé à voir la nécessité d'une présence politique plus forte dans la région du Nigéria. En effet, les commerçants français et allemands et les expéditions militaires sont devenus une menace pour la sphère d'influence britannique, en particulier autour des fleuves Niger et Bénéoué. Tous ces acteurs s'efforçaient d'accroître l'influence britannique contre ce qu'ils considéraient comme les activités néfastes des dirigeants autochtones et d'autres puissances européennes (Falola et Heaton, 2008; Obasogie, 1980).

Les Britanniques se sont retrouvés pris dans la *Ruée vers l'Afrique* qui s'est intensifiée après la Conférence de Berlin de 1884-1885. Cette ruée les a contraints à prendre le contrôle direct de toute la région du Nigeria précolonial par crainte de perdre leur influence dominante dans le commerce et la politique aux mains d'autres puissances européennes (Falola et Heaton, 2008). À la fin du

XIXe siècle, ces circonstances ont conduit à une convergence des intérêts britanniques qui s'est traduite par l'occupation coloniale des territoires qui sont devenus le Nigéria.

Le Nigéria, le pays le plus peuplé d'Afrique, a été créé en 1914 lorsque Sir Frederick Lugard a fusionné les deux protectorats britanniques du nord et du sud du Nigeria. Les terres que les Britanniques ont réunies en un seul pays nommé Nigéria, couvrent une superficie de 356,668 miles carrés. La population du Nigeria était très diversifiée, composée de plus de 200 groupes ethnolinguistiques différents. Trois groupes ethniques principaux constituaient la majorité de la population. Les Haoussas, situés dans les savanes du nord, représentaient environ 21 % de la population, tandis que les Yoruba, situés dans le sud-ouest du pays, représentaient 20 %, et les Igbo du sud-est 17 %. D'autres groupes ethniques relativement importants étaient les Foulanis des savanes, les Ijaws de la région du delta du Niger, les Kanuris de la région du lac Tchad, les Ibibios de Calabar et des environs dans le sud-est, et les Nupes et Tivs de la région de la zone centrale (Falola et Heaton, 2008; Duke, 2010).

Pour l'administration du Nigéria, les colonialistes britanniques ont adopté une politique de domination indirecte. Le gouvernement indirect impliquait l'utilisation de membres influents et compétents des différentes communautés, qui devenaient des *Warrant Chiefs* et des agents politiques autochtones avec des mandats qui leur permettaient d'obtenir la coopération des autochtones pour la réalisation des objectifs du colonialisme (Duke, 2010). Les centres de l'administration coloniale de l'époque étaient : Lagos, pour la colonie de Lagos ; Calabar, pour le protectorat du sud ; et Kano, pour le protectorat du nord (National Commission for Museums and Monuments, 1986).

Le colonialisme a eu un impact négatif sur l'économie autochtone du Nigeria. Les ressources du Nigeria ont été prises par les maîtres coloniaux. Une grande quantité de ressources a été exportée hors du Nigeria en raison de la colonisation. L'Empire britannique et d'autres puissances coloniales ont extrait et vendu beaucoup de minéraux uniques (Duke, 2010). L'éducation traditionnelle au Nigeria a été détruite par le colonialisme parce que l'éducation formelle occidentale ne considérait pas la transmission culturelle et orale du Nigeria comme faisant partie du processus éducatif. L'éducation occidentale a été motivée au départ par le désir de fournir des clercs, des commerçants, des interprètes et des chefs pour l'administration coloniale. Il devait également produire des Nigériens capables de communiquer couramment dans la langue des autorités coloniales (Adedeji, 1990). Plus important encore, comme l'a noté Akinpelu (1981), l'imposition de l'éducation occidentale visait à renforcer les conditions coloniales en inculquant les valeurs de la société coloniale et en formant des individus au service de l'État colonial.

La médecine traditionnelle était méprisée et, dans certains cas, interdite par les maîtres coloniaux. Ils ont condamné l'utilisation de la médecine traditionnelle et l'ont assimilée à la magie, à la sorcellerie et au culte de l'idole, qui sont contraires aux principes du christianisme (Amusa et Ogidan, 2017). Mme Anna Hinderer, l'une des premières épouses de missionnaires au Nigeria, a déclaré dans un journal complet qu'elle a tenu sur ses dix-sept années d'expérience en tant que missionnaire que « Our converts cannot go to heathen doctors, where they must make sacrifice, or perhaps be quietly poisoned » (Chukwu, 1980). Cela confirme encore le mépris de la médecine traditionnelle.



La colonisation a eu un certain impact positif au Nigeria. La colonisation a eu un impact énorme sur la diminution des conflits tribaux au Nigeria (Obasogie, 1980). De plus, le colonialisme a apporté un développement industriel et agricole au pays. Il a également aidé les Nigériens à résoudre leurs problèmes médicaux. Les Européens ont été exposés à de nouvelles maladies en Afrique et ont dû trouver des moyens de les soigner, ce qui a permis de soigner également les Africains qui étaient malades. Beaucoup de médecins européens sont venus dans les colonies pour soigner les gens et beaucoup de maladies ont été guéries grâce au colonialisme. L'éducation formelle a été introduite aux Nigériens par leurs maîtres coloniaux et un grand nombre d'institutions et d'écoles ont été construites (Uchendu, 1981). Comme le souligne Frumer (2020), le colonialisme a eu certains bienfaits comme, « construction de routes, de voies ferrées, alphabétisation massive, centrales hydroélectriques et construction de dispensaires. »

### ***1.3.2 L'impact de la colonisation au Canada***

Les Autochtones du Canada ont rencontré leurs homologues européens dans des conditions plus ou moins égales, avec des avantages mutuels. Au début des contacts avec les Européens, les nouveaux arrivants comptaient beaucoup sur la communauté des Premières nations. Les commerçants européens étaient obligés d'adopter un mode de vie autochtone pour survivre (Voyageur, 1999). Selon Horn-Miller (2016), l'idée de respect réciproque peut être vue dans une perspective historique, où les nouveaux arrivants aux Amériques ont reçu de la nourriture et un abri et ont appris comment survivre sur la terre des peuples autochtones.

Après leur premier contact avec l'Amérique du Nord au XI<sup>e</sup> siècle, les Européens sont retournés sur la côte est de l'Amérique du Nord dans les années 1500 pour y établir des colonies. Ils ont été

attirés par la richesse des ressources qu'offrait le Nouveau Monde. Les pêcheurs basques, bretons, espagnols, portugais, français, irlandais et anglais sont attirés par le Nouveau Monde et font du commerce avec les peuples mik'maq, malécites et passamaquoddy de la côte orient. Comme ils revenaient chaque été pour pêcher et faire sécher leurs prises, ces pêcheurs ont développé un système de commerce informel avec les populations autochtones, échangeant des marchandises européennes pour des fourrures. Les Britanniques et les Français sont devenus les forces dominantes en Amérique du Nord. Au début des années 1600, les Britanniques avaient établi plusieurs colonies et commencé à s'installer à Terre-Neuve. Les bases de l'empire français en Amérique du Nord étaient les colonies de l'Acadie dans les Maritimes et de la Nouvelle-France dans la vallée du Saint-Laurent (Gouvernement du Canada, 2017).

Dès la fondation de ces colonies, les Britanniques et les Français ont consolidé des alliances avec les peuples autochtones pour soutenir leurs intérêts commerciaux, y compris le commerce des fourrures. Les Britanniques se sont alliés à la Confédération iroquoise (aujourd'hui connue sous le nom de Haudenosaunee, ou peuple de la maison longue, ce groupe se composait des Premières nations Mohawk, Oneida, Onondaga, Cayuga et Seneca) et des populations autochtones de la chaîne de montagnes Allegheny. Les Français se sont alliés avec les peuples autochtones au nord du fleuve Saint-Laurent (les Hurons, les Algonquins, les Odawas et les Montagnais) et en Acadie (les Mi'kmaq, les Malécites et les Passamaquoddy). En utilisant les routes commerciales autochtones établies de longue date dans l'intérieur du pays, les Anglais et les Français et leurs alliés autochtones ont développé un vaste commerce axé sur les peaux de castors, qui s'est étendu à toute l'Amérique du Nord. Ce commerce a encouragé de nouvelles explorations européennes

dans le bassin des Grands Lacs, dans les Prairies et sur le fleuve Mississippi (Gouvernement du Canada, 2017; Oliver, 2010).

Avant le XIXe siècle, les relations entre les Européens et les peuples autochtones étaient principalement axées sur les affaires. Les Européens échangeaient des marchandises en échange de fourrures et de viande ; ils participaient également à des expéditions de pêche et de chasse à la baleine avant de revenir en Europe avec du poisson et de l'huile (Facing history and ourselves/ Vies volées, 2015). Des explorateurs français et britanniques, des commerçants de fourrures et des soldats ont suivi les routes commerciales vers le pays. Ils y ont établi un réseau de forts et de postes pour approvisionner leurs partenaires commerciaux autochtones et confirmer leur présence. Les autochtones se sont rapidement adaptés à ce nouveau commerce, qui leur a apporté des marchandises européennes telles que des articles en fer et des armes à feu. Le commerce des fourrures était si fructueux et important que les différents intérêts des Européens et des peuples autochtones se sont souvent violemment affrontés tout au long des XVIe et XVIIe siècles (Gouvernement du Canada, 2017). Le commerce de la fourrure a décliné avec l'évolution de la mode européenne et l'introduction de nouveaux tissus moins chers.

Au XVIIIe siècle, le contact avec les Européens qui a résulté de la colonisation a apporté des maladies telles que la variole, la rougeole, le paludisme et la fièvre jaune auxquelles la population autochtone des Amériques n'avait jamais été exposée. De nombreux peuples autochtones ont été détruits par ces maladies (Corsby, 1976). Par ailleurs, en Amérique du Nord, la colonisation a détruit le commerce des fourrures et rendu inefficaces les structures sociales et économiques

autochtones par le développement du commerce mondial, l'introduction de l'économie monétaire, l'industrialisation, l'urbanisation et les nouvelles cultures européens (Kermoal et al, 2016).

A partir du XIXe siècle, les politiques mises en place par les maîtres coloniaux au Canada ont enclenché des processus destructifs visant à détruire les peuples autochtones et à faire de la place pour les colons européens. Powell et Peristerakis (2014) ont donné les exemples suivants pour soutenir ce point de vue:

- i) la construction du chemin de fer du Canadien Pacifique dans les années 1880, qui a entraîné le déplacement de milliers de personnes et la destruction de leurs terrains de chasse;
- ii) le massacre délibéré de millions de bisons, qui a détruit les principaux moyens de survie de nombreux peuples autochtones;
- iii) et le déplacement des agriculteurs métis hors des terres convoitées par les colons européens (Powell et Peristerakis, 2014).

Il y a aussi la Loi sur les Indiens qui a fait plus de mal que de bien aux peuples autochtones. La Loi constitutionnelle de 1867, également connue sous le nom d'Acte de l'Amérique du Nord britannique (plus précisément sa section 91 [24]), avait établi que le gouvernement fédéral avait une compétence législative sur les Indiens et les terres réservées aux Indiens. Cela a permis au gouvernement fédéral d'imposer unilatéralement la Loi sur les Indiens aux peuples autochtones. La loi sur les Indiens touchait aux aspects économiques, sociaux et culturels de la vie des Premières nations. Elle abordait le statut d'Indien et l'appartenance à une bande, les droits de propriété, le logement, l'héritage, la gestion des réserves, les droits et libertés politiques, les élections, la fiscalité, les terres et ressources indiennes et l'éducation. Cependant, la Loi sur les Indiens (Hurley,

2009) était un instrument colonial de subordination des Premières nations et le but ultime de l'assimilation. Elle a privé les peuples autochtones de liberté et d'autonomie (Hurley, 2009; Onderková, 2016). Cannon (2019), remarque aussi que la Loi sur les Indiens a créé et légitimé la conviction que ceux qui se mariaient en dehors de la communauté autochtone représentaient une menace pour les communautés. Comme la Commission royale sur les peuples autochtones (1996 : 76), l'a remarqué, « les politiques d'assimilation ont fait beaucoup de dégâts, en laissant un héritage de rupture qui touche les individus, les familles et les communautés autochtones ». Nous examinerons avec précision la pertinence et l'impact de la loi indienne sur les femmes autochtones dans la quatrième section de ce chapitre.

Un impact majeur de la colonisation au Canada est le génocide culturel. Par exemple, Jobin (2016), en prenant les pensionnats au Canada comme objet d'étude, évoque ce génocide culturel. Le système fédéral des pensionnats a commencé vers 1883, mais les origines du système des pensionnats existent depuis le début des années 1830. En 1894, la loi sur les Indiens de 1886 a été modifiée pour permettre au gouvernement d'envoyer des enfants autochtones au pensionnat (Jobin, 2016). Jobin (2016:38) déclare que « the residential schools aimed to reshape not only the behaviour of Indigenous people but their very perception of the world and patterns of thought ». Elle soutient que l'objectif des maîtres coloniaux, par le système des pensionnats, était de produire des sujets qui seraient complètement aliénés de leur langue d'origine et de la société, pour que celle-ci cesse d'exister. Jobin (2016:38) ajoute que le génocide culturel est la création d'un peuple sans identité et sans valeur personnelle: “a people who ceased to be “actional” agents of their own societies, causing them to behave as the non-Indigenous “other” and mimick non-Indigenous ways of being in order to seek colonial recognition»

L'éducation européenne (apprendre à lire et à écrire), la mise à disposition d'installations sanitaires et d'équipements modernes peuvent être soulignées comme quelques-uns des effets positifs du colonialisme au Canada (Frumer, 2020; Standingready cité par Odeleye, 2019; Aboriginal Healing Foundation, 2007). Malheureusement, les populations autochtones du Canada considèrent que ces « réussites » leur ont fait plus de mal que de bien (Filice, 2007; Jobin, 2016).

## **1.4 Les Européens et les femmes autochtones**

### ***1.4.1 Les Européens et les femmes autochtones du Nigeria***

Plusieurs chercheurs renommés de l'histoire africaine (Herskovits, 1962; Welch, 1965; Ogunshye, 1960) soutiennent que la position des femmes était élevée dans la société africaine avant l'arrivée des Européens. Ils notent que, traditionnellement, la plupart des femmes d'Afrique de l'Ouest avaient un statut plus élevé que leurs homologues européens. Un aspect positif de la culture africaine était la reconnaissance du statut des femmes. Afigbo (1966) affirme que les femmes africaines avaient une place d'honneur et reconnue dans la société qui permettait aux plus talentueuses d'entre elles d'accéder à des postes d'éminence politique, économique et sociale. Malheureusement, tout cela a changé avec l'arrivée des Européens sur le terrain d'Afrique.

Bien que les femmes nigérianes s'occupent depuis longtemps des tâches domestiques, la manière dont les colonisateurs ont imposé des rôles genrés pendant la colonisation n'était certainement pas la norme au Nigeria précolonial (Nwaokoro, 2013; Shoola, 2014). La division occidentale du travail, basée sur le genre, et les rôles économiques distincts qui ont été imposés par la colonisation ont ouvert la voie à la disparité économique entre les hommes et les femmes. Les rôles genrés mis en œuvre pendant la colonisation (les hommes se voyant attribuer des positions de pouvoir sur les

femmes et utilisant les femmes pour leur propre satisfaction et avantage) ont mis en jeu un système de valeurs dans lequel les garçons et les filles n'étaient pas placés sur la même échelle. Cette division du travail a également jeté les bases des postes distincts occupés par les hommes et les femmes aujourd'hui, ainsi que de la différence de valeur perçue entre les sexes dans le travail au Nigeria d'aujourd'hui (Shoola, 2014; Odeleye, 2020).

Les Britanniques ont simplement supprimé les anciennes structures politiques féminines dans la société, les remplaçant par des structures et des postes entièrement masculins. Les sociétés modernes ont maintenant hérité de ces structures dominées par les hommes et avec elles les attitudes durcies de supériorité masculine et d'exclusion féminine des affaires publiques que les systèmes coloniaux ont introduites.

O'Connor (1964) décrit l'impact du colonialisme sur les femmes africaines comme (i) direct et (ii) indirect. L'impact direct est celui qui a été introduit intentionnellement pour modifier les modèles qui existaient dans le Nigeria précolonial. L'impact indirect est celui des changements qui n'ont pas été planifiés à l'avance. Le colonialisme a découragé l'inclusion des femmes dans les principales activités de la société, en particulier la participation à la prise de décision dans le processus gouvernemental. Dans les activités politiques par exemple, l'imposition du régime colonial a affaibli la participation active des femmes à la vie politique de leurs communautés. Cette situation découle de l'imposition de systèmes politiques unisexuels à un système politique jusqu'alors bisexuel qui existait à l'époque précoloniale. Alors que la politique nigériane traditionnelle fonctionnait dans un cadre systématiquement bisexuel, l'activité politique européenne fonctionnait dans un cadre unisexuel (Okonjo, 1975).

### *1.4.2 Les Européens et les femmes autochtones d'Amérique du Nord*

Les premiers récits écrits sur les peuples autochtones d'Amérique du Nord ont déformé le rôle social et politique des femmes autochtones (Horn-Miller, 2016). Selon Horn-Miller (2016) l'histoire des Haudenosaunee, et celle des autres femmes autochtones d'Amérique du Nord, est considérée en fonction du patriarcat européen dans les domaines de la religion et la politique. Elle soutient que cette déformation est le résultat du malaise des Européens face aux femmes dirigeantes et à l'autorité et la discrétion des conseils de femmes. Donc, les Européens ont supprimé l'étendue de l'influence politique des femmes. Horn-Miller (2016: 31) ajoute que:

As a result, when colonists were confronted with examples of Haudenosaunee women's influence and the threat it presented to the colonial project, they silenced and legislated away the legitimacy of our role, erasing it from historical documents and national histories.

Les Européens ont écrasé le leadership des femmes autochtones dans la société du Canada en promulguant des lois draconiennes comme la loi sur les Indiens. La Loi sur les Indiens, qui met l'accent sur le statut des hommes, a affaibli le rôle des femmes dans la société autochtone traditionnelle (Powell et Peristerakis, 2014). Cette loi et d'autres politiques reflètent la centralité des hommes dans la société européenne de la fin du XIXe siècle, ce qui signifie que les femmes des Premières nations ont perdu leur rôle de leader une fois que les administrations des bandes ont été mises en place par le gouvernement (Barker, 2008). Les femmes autochtones du Canada, selon Cannon (2019), ont fait valoir que la Loi sur les Indiens était sexiste. Cette loi a créé une inégalité entre les femmes et les hommes des Premières nations. Deux articles étaient particulièrement préoccupants : 12(1)(b), qui retirait le statut d'Indien aux femmes autochtones qui épousaient des hommes indiens non-inscrits, et l'article 11(1)(f), qui conférait le statut aux femmes non



autochtones qui épousaient des hommes indiens inscrits. Ces articles étaient auparavant les articles 3(c) de la Loi sur les Indiens de 1876 (Cannon, 2019). Le statut des femmes a encore été érodé par l'article 12 (1) (b) de la Loi sur les Indiens, qui stipulait que le statut d'Indien d'une femme autochtone d'une bande des Premières nations serait révoqué si elle épousait un homme qui n'était pas un Indien inscrit. Cela signifiait qu'elle perdrait également son droit d'appartenance à la bande, ce qui, entre autres conséquences, lui interdirait alors de vivre et de participer à sa propre communauté. En outre, la perte de statut s'appliquait à tout enfant que la femme pourrait avoir avec son conjoint (Lawrence, 2003). La loi allait à l'encontre des règles de descendance traditionnellement matrilineaires pour diverses sociétés des Premières nations, comme les Hurons et les Tsimshians. Dans ces nations, l'homme se joignait au foyer de la femme qu'il épousait (The Report of the Royal Commission of Aboriginal Peoples, 1996).

Cannon (2019 : 18), qui décrit la Loi sur les Indiens en termes plus simples, la résume ainsi:

the Indian Act made Indian women and their children unequal to Indian men and their children, and the impact of sexism on Status Indian communities cannot be underestimated. For women, marriage to an unregistered or non-Indian man meant that they and their children were stripped legally of all statutory entitlements normally afforded to Status Indians. Upon marriage, they were banished from reserve communities. They held no further right to live on a reserve, to share in the property or collective assets of their bands, to hunt or fish, to access education and health care provisions, or to be buried in their home communities alongside their ancestors.

Par ailleurs, il existait une relation intime entre les hommes européens et les femmes autochtones qui se traduisait par des rapports sexuels et le mariage. Il est à noter que les relations intimes entre les hommes blancs et les femmes autochtones étaient un des fondements de la société de commerce de la fourrure (Perry, 1997). Perry (1997) explique que les hommes blancs qui sont venus sur le territoire des Premières nations pour les coloniser sont arrivés sans leurs femmes. Il en résultait

une relation mixte entre les hommes blancs et les femmes autochtones. Selon Voyageur (1999), les mariages entre commerçants européens et femmes autochtones étaient encouragés parce qu'ils contribuaient à consolider les avantages économiques grâce aux liens familiaux et permettaient d'entrer dans des réseaux sociaux étendus.

Toutefois, les relations multiraciales ont suscité le mépris des dirigeants européens, car les concepts de hiérarchie raciale ont été remis en question et la séparation des races a été rompue. Perry (1997: 505), citant un auteur de 1862, expose l'opinion générale des Européens sur ces relations métissées: «white men ought to assert our own superiority by ceasing to associate with them on equal terms, and let them feel themselves to be what they really are-less than civilized and far worse than savage. »

Perry affirme en outre que ces relations étaient souvent empreintes de violence et d'exploitation pour les femmes des Premières nations. Les femmes autochtones étaient blâmées pour les vices des hommes blancs et on les comparait défavorablement aux femmes blanches. Contrairement aux femmes des Premières nations, qui étaient généralement représentées comme des instruments de la dégradation des hommes blancs, les femmes blanches étaient presque toujours construites comme des agents de l'élévation masculine (Perry, 1997). Cannon (2019), a déclaré que la Loi sur les Indiens rendait les femmes autochtones inégales par rapport aux femmes des colons et à leurs descendants dans le cadre d'un système de racialisation imposé et sanctionné par la loi. Il a en outre ajouté que les femmes autochtones ont été victimes de discrimination en tant que femmes, et qu'elles ont été victimes de discrimination en tant que citoyennes autochtones.

Le colonialisme a rompu les relations de parenté existantes. Par exemple, les pensionnats établis par les maîtres coloniaux séparaient les enfants de leurs parents. Les parents n'avaient plus leur mot à dire dans la vie des enfants (Emberley, 2001, Jobin, 2016). Jobin (2016), citant la Fondation autochtone de guérison (The Aboriginal Healing Foundation, 2005 : 45), décrit cette séparation familiale:

Physical dislocation occurred with the removal of children from their families and communities. Significantly, it also often meant removal from home territory and a break in relationships normally renewed through practices on the land. Following this physical separation, “emotional disconnection was achieved by teaching children that the parents, grandparents and Elders they so loved were savages, and their own bodies and racial characteristics were sinful and dirty”.

La colonisation a introduit un système familial patriarcal dans les familles autochtones qui, jusqu'à cette époque, ont fait preuve de respect pour le rôle des femmes au foyer et dans la société, tant au Nigeria qu'au Canada. Cela a facilité les relations fraternelles entre les hommes de telle sorte que les femmes autochtones ont été exclues du pouvoir et du contrôle politiques (Emberley, 2001; Oduyoye, 2001; Chimakorih, 2009).

L'impact du colonialisme a entraîné l'exclusion des femmes autochtones des pratiques de prise de décision politique (Commission royale sur les peuples autochtones 1996). Le statut des femmes a été dévalorisé et affaibli. Les règles de descendance matrilineaire traditionnelles de diverses sociétés des Premières nations ont également subi l'impact négatif de l'invasion coloniale.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons abordé le Canada et le Nigeria précoloniaux, la façon dont les peuples autochtones vivaient avant l'arrivée des Européens sur leur terre et le résultat de leurs contacts avec

les Européens. Les hommes et les femmes autochtones existaient en parallèle sans préjugés, mais les Européens sont apparus et ont introduit le patriarcat et la religion. La rencontre initiale des Européens avec les deux nations s'est faite dans un but commercial. L'hospitalité des Autochtones envers ces nouveaux arrivés a été convertie au colonialisme par les Européens qui les ont dépossédés de leurs terres. L'interaction des Européens avec les peuples autochtones a eu des effets essentiellement négatifs, dont le génocide culturel. De plus, les femmes ont été exclues de leur rôle de leader et sont devenues des citoyens de seconde classe.

## **CHAPITRE DEUX**

### **L'éducation des filles au Nigeria 1850-1960**

#### **2.0 Introduction**

Le chapitre deux aborde l'éducation des filles autochtones au Nigeria. Cela inclut l'éducation traditionnelle, l'éducation occidentale ainsi que les résultats et les conséquences de ces deux formes d'éducation.

#### **2.1. L'éducation traditionnelle**

Du point de vue africain, l'éducation est tout ce qui prépare les jeunes à intégrer dans la vie adulte et la société. En parlant du développement de l'éducation au Nigeria, il faut faire la distinction entre l'éducation occidentale (formelle) et l'éducation autochtone (traditionnelle) qui est aussi vieille que la société elle-même.

Selon l'éducateur et intellectuel originaire du Niger, Abdou Moumouni (1968), l'éducation traditionnelle en Afrique était définie par la grande importance qui lui était accordée et par sa nature collective et sociale. Elle était profondément liée à la vie sociale, au niveau matériel et spirituel. Moumouni (1968) soutient en outre que l'éducation traditionnelle est connue pour ses réalisations graduelles et progressives, en conformité avec les étapes successives du développement physique, émotionnel et mental de l'enfant (Moumouni, 1968, cité par Chukwu, 1980).

En abordant le concept d'éducation, Adeyinka et Adeyemi (2002) décrivent l'éducation comme un processus de transmission et de renouvellement culturel; un processus par lequel les adultes d'une société guident soigneusement le développement des nourrissons et des jeunes enfants, en les introduisant dans la culture de la société. Adeyinka & Adeyemi (2002) ont étudié la racine du mot « éducation » et son importance pour le type d'éducation pratiquée dans le Nigeria précolonial. Ils ont postulé que le mot éducation dérive de deux mots latins « educare » ('élever', 'soigner', 'guider', 'diriger', 'éduquer') et « educere » ('tirer', 'mener', 'relever', 'nourrir'). Le premier mot latin « educare » signifie que l'éducation est le processus par lequel des adultes de la famille et de la société élèvent des enfants; un processus consistant à guider, diriger et éduquer les enfants. Le deuxième mot latin « educere » signifie que l'éducation est un processus lent et efficace pour faire ressortir les capacités de compréhension cachées chez l'enfant, c'est-à-dire l'implantation dans l'esprit de l'enfant d'un ensemble de concepts tout faits et non examinés (Adeyinka & Adeyemi, 2002). Ces deux mots latins définissent clairement le processus d'éducation dans le Nigeria précolonial.

L'éducation traditionnelle au Nigeria précolonial était généralement axée sur une intégration immédiate dans la société et une préparation à l'âge adulte, en mettant l'accent sur la responsabilité sociale, l'orientation professionnelle, la participation politique et les valeurs spirituelles et morales (Chukwu, 1980).

Plusieurs études (Fafunwa, 1974; Nwagbaraocha, 1978; Uzoigwe, 1997; Chukwu, 1980; Obasogie, 1980; Falola, 2002) affirment que l'éducation existait au Nigeria précolonial bien avant

l'arrivée des Européens. Nwagbaraocha (1978 : 38) cite A.Y. Eke, commissaire fédéral à l'éducation comme suit:

... prior to the coming of the white man our ancestors had their own educational systems whereby the young individual was taught to conform with the social customs and traditions of his community, and to learn a trade of one type or another so as to be a cooperative and good citizen

L'éducation précoloniale au Nigeria était différente de celle du monde occidental tant au niveau de ses objectifs qu'au niveau de son contenu. Elle se voulait pertinente pour la société nigériane. Par des moyens essentiellement informels, l'éducation nigériane précoloniale correspondait aux réalités de la société nigériane précoloniale et produisait des individus bien formés qui s'intégraient dans cette société (Falola et Heaton, 2008; Uzoigwe, 1997). Au Nigeria, l'éducation était généralement considérée comme une préparation à la vie (Falola et Heaton, 2008; Uzoigwe, 1997). La préparation à la vie consiste à préparer un individu à ses responsabilités d'adulte dans sa maison, son village et sa tribu. L'éducation traditionnelle fournissait les compétences et les connaissances nécessaires aux sociétés nigérianes pour leur survie. Beaucoup d'importance a été accordée à la responsabilité sociale, à la forme physique et mentale, à l'apprentissage et à la participation politique dans le cas des garçons. L'éducation des filles était principalement axée sur les tâches domestiques, les valeurs morales et la préparation au mariage. Les enfants apprenaient à répondre aux attentes, non seulement par l'enseignement, mais aussi par l'observation et le jeu, notamment en imitant les adultes.

Historiquement, l'éducation islamique (présente depuis le XVe siècle) et chrétienne (présente depuis le XIXe siècle) sont assez récentes, mais l'éducation autochtone nigériane a toujours existé.

En parlant de l'islam et du christianisme en relation avec l'éducation autochtone au Nigeria, Fafunwa (1974) a souligné le fait que:

... , these two important religions which have influenced Nigerian education in no small measure are of recent development compared with the indigenous system of education which is as old as Man himself in Africa.

Chaque société, qu'elle soit simple ou complexe, a son propre système de formation et d'éducation de ses citoyens, jeunes et vieux. Dans la société nigériane traditionnelle, il y avait une similitude frappante dans le type d'éducation que les enfants recevaient (Uzoigwe, 1997; Chukwu, 1980) peu importe la tribu à laquelle l'enfant appartenait.

Le principal objectif de l'éducation traditionnelle au Nigeria était le fonctionnalisme, c'est-à-dire, l'éducation correspondait aux besoins pratiques de la vie et à la pleine participation à toutes les activités de la communauté. L'enfant apprenait en travaillant avec les adultes (Nwaokoro, 2013; Menakaya, 1980; Adeyinka et Adeyemi, 2002; Chukwu, 1980). L'éducation traditionnelle englobait tout, et chaque institution sociale comprenait des activités éducatives qui amenaient l'individu à acquérir des comportements, des capacités et des compétences nécessaires à une citoyenneté efficace dans la communauté dans laquelle il vivait (Chukwu, 1980).

Le « curriculum » de l'éducation traditionnelle, selon Kposa cité par Nwaokoro (2013 : 35), incluait:

1. Les compétences manuelles (par exemple, la fabrication d'outils, la construction, l'agriculture, l'élevage, le tissage et la cuisine).
2. Les mœurs - le comportement social.
3. Folkways, qui consiste principalement en la tradition et les coutumes.



4. La religion - les rites et les incantations (et la médecine).

5. Histoire - Histoires des ancêtres et des événements passés

Au Nigeria précolonial, l'éducation de l'enfant commençait par l'attitude sociale envers la future maman. Une future maman était traitée avec beaucoup de soin. Son bien-être était l'affaire de tous les membres de la communauté. Les hommes, les femmes et les enfants faisaient tous les sacrifices possibles pour montrer leur intérêt pour le bébé à naître. Le premier site d'éducation des enfants était entièrement entre les mains de la mère. Les six à huit premières années étaient passées dans une grande intimité avec elle. Elle nourrissait et soignait l'enfant et faisait tout son possible pour le protéger du danger. Le foyer était la première « école » fréquentée par un enfant. (Njoku, 1969).

Les enfants apprenaient en agissant, en étant engagés dans une éducation participative et des démonstrations. Cela prenait la forme d'une formation à la maison portant sur des cultures simples et sur la gestion des affaires quotidiennes du groupe ou de la famille. La mère enseignait à la fille toutes les techniques du travail domestique, et le père enseignait au garçon à cultiver, à chasser, à forger (Uzoigwe, 1997; Njoku, 1969). Les parents donnaient l'exemple et les enfants imitaient. On leur inculquait les bonnes habitudes, comme le respect des aînés et des dieux. La propreté de la maison, de l'environnement et l'hygiène personnelle étaient enseignées. Les enfants apprenaient à aider leurs parents à faire de petits travaux ménagers comme nourrir les chèvres, les moutons et les vaches, aller chercher de l'eau et du bois de chauffage, construire les huttes familiales. Il n'y avait pas de lecture et d'écriture. Les chefs de famille étaient les principaux responsables de ce type d'enseignement oral. Ils faisaient les corrections et administraient les punitions quand c'était nécessaire. La langue vernaculaire était le moyen de l'enseignement (Chukwu, 1980 ; Menakaya, 1980; Njoku, 1969).

L'environnement immédiat de l'enfant a joué un rôle important dans son éducation. Par exemple, dans la société traditionnelle, le type de formation et d'éducation qui était dispensé à l'enfant était déterminé par la géographie de l'environnement immédiat de l'enfant (Uzoigwe, 1997). Les habitants des zones riveraines, par exemple, pratiquaient la construction de bateaux et la pêche, tandis que ceux qui grandissaient dans des zones agricoles apprenaient les techniques agricoles de la région. L'éducation de l'enfant n'était pas seulement l'affaire des parents, c'était l'affaire de tous, surtout lorsque les parents n'étaient pas présents. En grandissant, les enfants apprenaient à faire des travaux compliqués (Njoku, 1969). Selon Uzoigwe (1997), il a été jugé impraticable d'enseigner aux enfants tout ce qu'ils devraient savoir; par conséquent, les enfants apprenaient principalement par observation. Graduellement, ils ont été sensibilisés aux coutumes, aux traditions et à la culture de leur communauté, et avec le temps, ils ont commencé à assumer certains rôles au sein de leur communauté (Uzoigwe, 1997).

L'éducation traditionnelle du Nigeria précolonial se faisait également par le moyen des légendes et du folklore. On enseignait aux enfants l'histoire de leur famille et de leurs communautés locales afin de leur inculquer la fierté de leur héritage et de leur patrimoine (Njoku, 1969 ; Menakaya, 1980 ; Uzoigwe, 1997). Ils apprenaient en écoutant les aînés lors de soirées de détente passées à discuter, à raconter des histoires, des légendes, des devinettes et des proverbes. Des contes destinés à inculquer certaines vertus aux enfants ou à expliquer le fonctionnement de l'univers étaient racontés. Les contes populaires étaient utilisés pour élever le niveau moral des enfants. Les contes qui glorifiaient l'assiduité, l'honnêteté et d'autres vertus souhaitables et ceux qui condamnaient l'oisiveté, la cupidité et d'autres attitudes indésirables étaient racontés aux enfants (Njoku, 1969).

Les attitudes culturelles ont également été transmises et les enfants ont été formés à la pensée critique par l'écoute de proverbes. Des chansons commémorant différentes situations religieuses, politiques, sociales et économiques ont été apprises. Les chansons faisant l'éloge des réalisations passées de personnes célèbres de la tribu étaient courantes. Les loisirs comprenaient la lutte, la danse, le tambour, les acrobaties et les courses.

L'éducation était aussi une expérience intégrée. Elle combinait l'entraînement physique avec la formation participative et intellectuelle. À la fin de chaque étape, délimitée soit par niveau d'âge, soit par années d'exposition, l'enfant passait une épreuve pratique en rapport avec son expérience et son niveau de développement et en fonction du travail à accomplir. Il s'agissait d'une évaluation continue qui a finalement abouti à une cérémonie de passage à l'âge adulte (Chukwu, 1980). Pour les personnes choisies ou élues, les sectes secrètes servaient d'institutions d'enseignement supérieur ou de perfectionnement. C'est à ce niveau que le secret du pouvoir (réel ou imaginaire), la profonde philosophie autochtone, la connaissance et la religion étaient maîtrisés. Ces expériences étaient connues comme l'initiation en contexte traditionnel.

## **2.2. L'éducation traditionnelle des filles**

La manière dont les connaissances autochtones étaient transmises assurait que les divisions entre les sexes étaient plutôt complémentaires que conflictuelles. Dans le Nigeria précolonial, l'éducation pour les filles mettait l'accent sur la responsabilité sociale, l'orientation professionnelle, et les valeurs spirituelles et morales. Nwaokoro (2013 : 35) citant Karani résume l'éducation traditionnelle des filles comme suit:

Traditional education was largely a practical education through which one lived by doing and observing .... The girl was taught good manner and learnt such tasks as cooking, tending children, fetching water, collecting firewood, doing garden work, cultivating, sowing, weeding and harvesting ... A few older women played some public roles as medicine women but the place of the woman was largely in the home... The woman's role was essential to the wellbeing of the family

Le contenu et les méthodes de l'éducation traditionnelle des filles étaient étroitement liés ; ils n'étaient pas divisés en compartiments comme dans le système d'éducation occidental. Cela prenait la forme d'une formation à la maison portant sur des cultures simples et sur la gestion des affaires quotidiennes du groupe ou de la famille. La mère enseignait à la fille toutes les techniques du travail domestique. Les filles apprenaient de leurs mères, notamment lors de la préparation des aliments. Elles apprenaient aussi d'autres femmes adultes de leur famille. On leur apprenait à s'occuper des enfants, à préparer la nourriture, à faire des vêtements, à laver les ustensiles et à prendre soin de l'environnement. La propreté de la maison, de l'environnement et l'hygiène personnelle étaient enseignées. Les filles étaient formées pour se préparer à leur futur rôle d'épouse (Njoku, 1969; Uzoigwe, 1997; Falola, 1999).

Dans la société traditionnelle nigériane, le respect des aînés était pris extrêmement au sérieux et les filles apprenaient le plus tôt possible à respecter leurs aînés. L'une des premières choses qu'une fille apprenait était la façon de saluer et de répondre aux salutations. Parmi les Yorubas, par exemple, les salutations verbales étaient accompagnées de gestes physiques. Les femmes et les filles devaient s'agenouiller (Falola, 2019; Nwaokoro, 2013; Falola, 1999).

Dans la société traditionnelle, le type de formation et d'éducation qui était dispensé aux filles était déterminé par l'environnement immédiat de l'enfant (Uzoigwe, 1997). Dans le sud-ouest du

Nigeria par exemple, le tissage jouait un rôle très important dans l'éducation traditionnelle des jeunes filles (Falola, 2019; Falola; 1999; Uzoigwe, 1997). C'était la même chose pour l'est du pays Nigeria. Nwagbaraocha (1978: 38) l'affirme en écrivant: « A 12-year old girl in Akwete, Eastern Nigeria, goes to her mother's loom where she practices the complex patterns of loom which has become widely known. »

L'éducation traditionnelle d'une fille se faisait également par le moyen des légendes et du folklore. Les mères enseignaient à leurs filles les attitudes culturelles; à travers des proverbes. La musique folklorique était également une méthode avec laquelle la jeune fille recevait son éducation traditionnelle. Selon Nwaokoro (2013 : 42), les femmes ont joué un rôle majeur dans la musique folklorique et son efficacité dans l'éducation des enfants :

Starting from home, music is integral in daily domestic chores and activities as well as family ceremonies. Women have used music for instruction. Women are the first teachers of children. Fables and folk songs are used to instill the values and norms of society in the subconscious of young children.

Les rites d'initiation étaient un autre agent d'éducation qu'on utilisait dans la formation traditionnelle. La cérémonie d'initiation n'était pas seulement un moyen d'initier l'individu à l'âge adulte, elle était aussi l'occasion de former délibérément les jeunes aux valeurs de la société.

L'un de ces rites est la cérémonie de la puberté. Il s'agit d'un rite d'initiation à l'âge adulte et la cérémonie varie d'un groupe ethnique à l'autre. Chaque région avait sa propre forme de rites de puberté pour les garçons et les filles. Les rites d'initiation des filles se concentraient sur les responsabilités domestiques et inculquaient des vertus morales. Ils étaient principalement liés aux affaires familiales (Nwaokoro, 2013).

Lors de la cérémonie d'initiation féminine chez les Ogori, dans l'actuel État de Kogi au Nigeria, par exemple, les jeunes vierges de diverses familles étaient réunies pour la dernière fois avant d'entrer dans la vie adulte du mariage ou du monde du travail. Pendant cette période de la cérémonie, les jeunes filles étaient placées sous la surveillance d'une femme âgée et on leur enseignait les responsabilités de la vie domestique et de la maternité (Nwaokoro, 2013).

### **2.3 L'éducation occidentale**

Puisque l'éducation traditionnelle n'était pas en accord avec le système et le mode de vie occidentaux, certains écrivains l'ont considérée comme primaire/sauvage (Chukwu, 1980). Ces affirmations doivent être considérées comme une méconnaissance et une incompréhension totale de la valeur inhérente à l'éducation informelle. En effet, l'éducation est l'ensemble des processus par lesquels un enfant ou un jeune adulte développe les capacités, les attitudes et les autres formes de comportement qui ont une valeur positive pour la société dans laquelle elle vit. Tous les systèmes éducatifs, qu'ils soient traditionnels ou occidentaux, cherchent à atteindre ces objectifs, quels que soient les programmes, les méthodes et l'organisation mis en place à cet égard (Chukwu, 1980; Uzoigwe, 1997).

Les chercheurs sont d'avis que le développement de l'éducation occidentale au Nigeria remonte au début du XVIe siècle. Des missionnaires portugais ont visité l'ancienne ville nigériane du Bénin et ont reçu l'autorisation de l'Oba (le roi) du Bénin, pour enseigner les rudiments du christianisme à ses fils et aux fils de ses chefs (Fafunwa, 1974). Cependant, la caractéristique frappante de la

première intervention européenne, concernant l'éducation scolaire au Nigeria, était l'exclusion délibérée de la progéniture féminine de l'Oba et de celle de ses chefs (Uzoigwe, 1997).

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'éducation occidentale dans de nombreuses régions du Nigeria était fournie par des missionnaires chrétiens. L'intérêt des missionnaires pour l'éducation des Autochtones découlait de leur perception des écoles comme un moyen utile de conversion parce que les missionnaires croyaient que l'éducation, la culture et la religion autochtones étaient fondées sur le paganisme (Usman et Falola, 2019 ; Obasogie, 1980 ; Chukwu, 1980).

L'éducation occidentale contemporaine a commencé au Nigeria en 1842, lorsque des missionnaires anglophones ont débarqué à Lagos et à Badagry, au sud du Nigeria précolonial (Fafunwa, 1974 ; Abernathy, 1969). L'objectif était de convertir les Nigériens au christianisme au moyen de l'éducation. Pour réaliser leur objectif, les missionnaires construisaient des églises et aussi des écoles. Ces activités étaient principalement confinées au sud du Nigeria, tandis que la religion islamique, qui a dominé le nord du Nigeria pendant de nombreuses années, était opposée à l'éducation occidentale (Obasogie, 1980). Ainsi, l'éducation occidentale a été introduite au sud du Nigeria par les missionnaires chrétiens, qui se sont établis dans la région dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans l'Est du Nigeria, la pénétration des missionnaires chrétiens chez des Ibos a été difficile, mais elle a finalement réussi. Les Ibos considéraient la religion chrétienne et l'éducation occidentale comme visant, dans leur philosophie et leur pratique, à effacer leur culture autochtone (Nwagbaraocha, 1978). Les églises les plus actives dans le développement de l'éducation occidentale au Nigeria étaient les anglicane, méthodiste, baptiste et catholique.

L'intérêt des premiers missionnaires pour le sud du Nigeria était fortement lié aux anciens esclaves, dont la plupart étaient d'origine yoruba (Falola et Heaton, 2008; Uzoigwe, 1997). Il faut souligner que les missionnaires africains du XIXe siècle étaient souvent d'anciens esclaves qui avaient été saisis en route vers les Amériques par l'escadron antiesclavagiste de la marine britannique dans l'Atlantique et envoyés en Sierra Leone, une colonie britannique d'Afrique occidentale fondée en 1822 dans le but précis de déposer les esclaves repris en terre africaine (Falola et Heaton, 2008). L'impact des anciens esclaves sur l'éducation et la vie sociale était énorme et profond. Ils avaient en fait bénéficié d'une formation religieuse, académique et technique qui n'était pas, à l'époque, disponible dans leur pays d'origine. Ces anciens esclaves qui avaient goûté à la vie européenne, avaient désormais une perspective différente de celle des personnes qui n'avaient jamais quitté leur pays. Beaucoup de ces rapatriés avaient été convertis au christianisme lors de leur transit en Sierra Leone. Ils ont exprimé le désir de se faire envoyer des ministres de l'église et des enseignants, afin de garder leur foi vivante et d'avoir une éducation pour leurs enfants (Uzoigwe, 1997).

En 1842, la *Wesleyan Methodist Missionary Society* a répondu à l'appel des anciens esclaves en envoyant Thomas Birch Freeman pour établir une mission à Badagry. Freeman était un pasteur wesleyen anglo-africain et un missionnaire en Afrique occidentale. Il a fait aussi une recherche de la ville d'Abeokuta pour savoir s'il était possible d'y établir une mission. M. et Mme William De-Graft (deux assistants africains dévoués, originaires de Fantis, de la Côte de l'Or (Gold Coast) ont accompagné Freeman. Ces trois missionnaires étaient des Africains. Les Wesleyens établirent des missions à la fois à Badagry et à Abeokuta avec l'aide de ces trois missionnaires. La fondation de stations missionnaires par ces Wesleyans est allée de pair avec l'établissement d'écoles élémentaires dans ce qui est devenu la première entreprise d'éducation formelle (Amadi, 1977).



C'est ainsi que le premier contact missionnaire des temps modernes a été établi au Nigeria par les Wesleyens. En 1895, la mission a établi sa première école de filles à Lagos (Okonkwo and Ezeh, 2008).

Quelques mois après que la *Wesleyan Methodist Missionary Society* ait répondu à l'appel, la *Church Missionary Society* (CMS) a également répondu à l'appel à l'aide en envoyant ses agents. La direction de la CMS était assurée par la Secte de Clapham, un groupe d'hommes de l'église anglicane. L'équipe de la CMS qui était venu au Nigeria était dirigée par Henry Townsend (un missionnaire européen), Ajayi Crowther (un ancien esclave d'origine yoruba) et le révérend Joseph Golmer (un missionnaire afro-américain). En 1846, la CMS avait atteint Abeokuta, où Samuel Crowther et son épouse ont ouvert deux écoles, une pour les garçons et une pour les filles (Amadi, 1977, Uzoigwe, 1997). En 1849, la CMS avait établi quatre stations principales à Badagry, Lagos, Abeokuta et Ibadan. Avec l'ouverture de l'école secondaire de la CMS en 1859, la CMS a commencé à dispenser un enseignement au niveau de l'école secondaire. Dix ans plus tard, la CMS a ouvert une école de filles. Le collège d'Oyo pour la formation des enseignants a été ouvert en 1896. La CMS a ouvert sa première école de filles dans l'est du Nigeria en 1895. En 1930, le CMS comptait un total de 567 écoles avec un total de 34 140 élèves (Okonkwo et Ezeh, 2008; Amadi, 1977; Uzoigwe, 1997).

Fafunwa (1974) estime que même si les méthodistes Wesleyens ont été les premiers à lancer des activités missionnaires au Nigeria, c'est la *Church Missionary Society* (CMS) qui a apporté la plus grande contribution en ce qui concerne le développement initial de l'éducation au Nigeria.

En 1850, un autre groupe de missionnaires, dirigé par Thomas Jefferson Bowen de la Convention baptiste du Sud, États-Unis, est arrivé à Badagry. Lui et sa femme, Mme Bowen, se sont installés à Abeokuta, puis à Ijaye, où ils ont fondé leur première école en 1853. En 1854, Bowen établit une mission à Ogbomosho. Il a également construit un collège et un hôpital qui ont été utilisés comme instruments d'évangélisation. Les Baptistes ont créé d'autres écoles à Abeokuta et, en 1855, ils ont établi le fondement de ce qui allait devenir l'Académie baptiste de Lagos. L'équipe baptiste a ensuite étendu son influence à plusieurs autres régions des états de l'ouest du Nigeria (Usman et Falola, 2019).

L'Église catholique a commencé son travail éducatif en 1868 sous la direction du père Pierre Bouche, le premier prêtre résident. La venue des catholiques s'est faite à la demande d'anciens esclaves brésiliens qui s'étaient installés à Lagos. En 1872, quatre sœurs de France ont organisé l'éducation des filles à Lagos. En 1876, une école - aujourd'hui connue sous le nom de St. Gregory's College - a été fondée (Usman et Falola, 2019, Falola et Heaton, 2008; Chukwu, 1980). La mission catholique a également ouvert deux écoles de monastère à Abeokuta et Onitsha, respectivement en 1886 et 1892.

Amadi (1977) explique que les sociétés missionnaires ont fourni les initiatives, les programmes et les ressources nécessaires à la création d'écoles alors que le gouvernement colonial était moins concerné. Les sociétés missionnaires n'étaient pas seulement les initiateurs des programmes éducatifs formels, elles étaient aussi les seuls organismes qui s'intéressaient au travail de l'éducation. Cela leur a donné le privilège de contrôler et de dicter ce que devait être la politique éducative jusqu'en 1882, année où le gouvernement a commencé à s'intéresser et à intervenir dans

le fonctionnement des écoles. Amadi (1977) avance également les raisons suivantes pour lesquelles les missionnaires avaient le monopole du système éducatif européen au Nigeria:

i) Les missionnaires ont précédé le gouvernement en pénétrant dans le domaine de l'éducation comme ils l'ont fait dans celui de la santé et des services sociaux.

ii) Les missionnaires, dans de nombreux cas, étaient plus proches des citoyens et pouvaient identifier les besoins sociaux des communautés.

iii) Les administrateurs coloniaux ont placé la dissémination de l'éducation occidentale plus bas dans leur liste de priorités que les missionnaires.

iv) Peu de personnel colonial disponible a été employé dans la stabilisation du sud du Nigeria. Le gouvernement colonial a concentré son attention sur son implantation au Nigeria. Il a utilisé les quelques officiers pour mener des guerres de pacification afin de justifier leur existence.

v) Le rapport entre les missionnaires et les chefs et communautés traditionnels était un atout. Les missionnaires semblaient se rapprocher du peuple et manipulaient l'attitude amicale des Nigériens à l'égard de leurs avantages missionnaires.

Osoya et Fajana (1980) soutiennent que les missions chrétiennes avaient une vision très étroite de l'éducation pour le Nigeria. La connaissance de la Bible, la capacité à chanter des hymnes, à réciter des catéchismes, ainsi que la capacité à communiquer oralement et par écrit étaient considérées comme essentielles pour être un bon chrétien (Rodney, 1972 ; Chukwu, 1980). Les premières écoles chrétiennes du Nigeria ont été conçues par toutes les missions chrétiennes comme l'instrument le plus important pour la conversion. Si le christianisme avait pu être établi au Nigeria sans l'utilisation de l'école, la plupart des groupes missionnaires l'auraient fait (Chukwu, 1980).

Le type d'éducation introduit par les colonisateurs au Nigeria était complètement étranger au peuple. Il était modelé sur la culture européenne et ne reflétait pas les valeurs et les attitudes culturelles autochtones (Njoku, 1969). L'adaptation nécessaire au contexte culturel nigérian n'a pas été faite car l'objectif principal de l'éducation occidentale était de propager les intérêts des églises et du commerce européen. Le programme d'études se composait principalement des quatre R: religion, lecture, écriture et arithmétique (religion, reading, 'riting et 'rithmetic ) (Patterson, 1955; Fagunwa, 1974; Amadi, 1977; Chukwu, 1980; Uzoigwe, 1997). Le travail à l'aiguille faisait partie du programme d'études et était réservé aux filles si une enseignante était disponible. La grammaire anglaise, l'histoire anglaise et la géographie pouvaient également être enseignées à la discrétion de l'enseignant. Anna Hinderer, l'une des premières épouses de missionnaires au Nigeria, avait un journal intime qui atteste du programme scolaire utilisé à cette époque. Elle a clairement illustré dans son journal que le programme scolaire « consistait en la lecture de la Bible dans la langue locale, le catéchisme, l'histoire de Jésus, des hymnes (chants) et des prières, la couture pour les filles et l'agriculture pour les garçons » (Chukwu, 1980).

À partir de 1882, la Grande-Bretagne a commencé à promulguer des lois sur l'éducation pour guider sa politique éducative au Nigeria. Pour gérer efficacement les écoles, l'administration coloniale britannique a promulgué une ordonnance en 1882, bien qu'elle ne concerne alors que la colonie de Lagos. L'ordonnance de 1882 sur l'éducation a marqué la première législation sur l'éducation au Nigeria et en Afrique occidentale britannique en général. Néanmoins, en 1886, Lagos et la colonie de la Côte de l'Or ont été séparées, ce qui a nécessité une révision de l'ordonnance de 1882 sur l'éducation. L'ordonnance de 1887 sur l'éducation, était spécifiquement

destinée à la colonie du Nigeria (Sud). L'Ordonnance prescrivait entre autres un Conseil de l'éducation, un examen standardisé et une classification des certificats des enseignants.

Le tournant du siècle a été témoin de deux événements importants dans l'histoire du Nigeria. Le premier a été l'établissement du protectorat du nord du Nigeria le 27 décembre 1899, et le second a été l'établissement du protectorat du sud du Nigeria qui comprenait l'ouest, l'est, le centre-ouest et le Delta en 1900. Ainsi, toute la zone connue sous le nom de Nigeria est passée sous la juridiction britannique. Ces deux nouveaux protectorats ont eu un impact considérable sur le développement de l'éducation. Ils ont apporté une certaine protection à l'évangélisation chrétienne en général et au nord du Nigeria en particulier. Il a amené le gouvernement à participer davantage à l'éducation des populations qu'il dirigeait ou protégeait (Chukwu, 1980).

En 1903, un département de l'éducation a été créé pour le protectorat du sud du Nigeria et, la même année, un code de l'éducation a été décrété. Ce code fixait les règles de l'enseignement primaire et secondaire dans le protectorat et donnait des instructions dans certaines branches du travail industriel qui devaient être dispensées dans les écoles les plus avancées (Fafunwa 1974).

L'ordonnance de 1916 sur l'éducation a été rendue nécessaire par la fusion en 1914 du protectorat du Sud et du Nord en une seule unité administrative. Elle est le résultat des efforts de Lord Frederick Lugard, le gouverneur général du Nigeria de l'époque, pour répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble du pays. L'ordonnance a ouvert la voie à une participation financière accrue du gouvernement, à une coopération totale entre le gouvernement et les missions et a affirmé le contrôle ferme du gouvernement sur l'éducation (Uzoigwe, 1997).

Selon Hofmeyer et Hall (1996), la méthode d'enseignement utilisée pour l'éducation occidentale dispensée aux peuples autochtones était plutôt une méthode de participation de la classe entière. La méthode s'était axée sur des réponses à des questions qui n'exigeaient pas de réflexion critique et la lecture en chœur, avec peu d'activité de l'élève. Presque tout était enseigné à partir de la Bible et par apprentissage par cœur. L'anglais était le principal moyen d'enseignement. Chukwu, (1980: 57) décrit le cadre de la salle de classe comme un lieu qui:

consisted of a bespectacled missionary, sometimes European, sometimes African, often a priest, with rod in hand and a row or two of children and sometimes a mixture of children, young and old adults, all repeating in unison either the catechism or the alphabet.

L'introduction de l'éducation occidentale a obligé les garçons et les filles à quitter leur atmosphère informelle de vie et d'apprentissage pour une institution nouvelle et formelle où ils ont été soumis à de nouvelles idées et pratiques liées à la civilisation européenne. Les nombreuses écoles qui étaient créées pour l'éducation occidentale étaient des pensionnats. La plupart des pensionnats étaient établis au milieu de XIXe siècle. Les enfants étaient gardés dans l'environnement scolaire tout au long de la semaine. Ils étaient parfois autorisés de rentrer chez eux à la fin de la semaine (Chukwu, 1980).

Percy Amaury Talbot (1921 : 125), un officier colonial et le responsable du recensement pour le sud du Nigeria, décrivant la qualité de l'éducation donnée aux peuples autochtones a écrit que:

...Education is, save for a few government schools carried out by Missions, which have been unable to supply enough really qualified teachers to meet the demand...thus...appointing school masters who are unfit for their positions...and engage boys (of doubtful character and little training who are entirely unsupervised).

Il est intéressant de noter que M. Talbot n'a pas mentionné les filles dans son évaluation de la situation éducative.

#### **2.4. Éducation occidentale pour filles**

La plupart des sociétés africaines accordent plus de valeur à l'éducation occidentale de leurs fils au mépris de celle de leurs filles. Lorsque l'éducation occidentale a été introduite pour la première fois au Nigeria, dans le palais de l'Oba du Bénin, le souverain du royaume du Bénin, a décidé que les garçons seraient éduqués et a laissé les filles de côté (Falola et Heaton, 2008 ; Obasogie, 1980; Chukwu, 1980). Les préjugés culturels et la préférence sexuelle (en faveur des garçons) ont été les facteurs primordiaux responsables de la sous-scolarisation des filles au Nigeria au cours des premières décennies qui ont suivi l'introduction de l'éducation occidentale (Nwaokoro, 2013). Habituellement, les possibilités d'éducation des filles au Nigeria avaient tendance à être limitées par les mentalités patriarcales concernant les rôles de chaque genre, ce qui a fait que certains parents attachaient plus de valeur à l'éducation des garçons qu'à celle des filles. Dans certaines familles, le financement de l'éducation des filles était considéré comme un investissement qui ne profiterait pas à la famille paternelle, car la fille serait mariée à une autre famille (Oni, 2011).

L'éducation des filles et des femmes souffrait sérieusement par rapport aux possibilités offertes et aux encouragements donnés à l'éducation des garçons et des hommes dans le Nigeria colonial (Patterson, 1955). Fafunwa (1974) indique qu'au début de l'éducation occidentale, les filles et les femmes se voyaient refuser l'éducation formelle; et même lorsqu'elles étaient autorisées à aller à l'école, des obstacles (par exemple, le mariage précoce, les tâches à la maison et l'aide à la ferme)

étaient délibérément placés sur leur chemin. Les filles devaient rester avec leurs mères afin d'apprendre le savoir-faire de la maternité qui était considéré comme leur principale responsabilité de la vie (Leith-Ross 1939 dans Uzoigwe, 1997).

Par ailleurs, la culture britannique de l'époque était axée sur la formation à des emplois professionnels tels que la fonction publique et le travail du clergé, qui étaient réservés aux hommes (Uzoigwe, 1997). Par conséquent, on pensait que l'éducation nécessaire pour obtenir ces emplois professionnels était gaspillée pour les filles qui n'en auraient plus besoin à l'avenir. La structure éducative occidentale et l'éducation des premiers missionnaires favorisaient les garçons par rapport aux filles, car les missionnaires ne s'intéressaient pas à l'éducation des filles autochtones et le gouvernement colonial ne valorisait pas autant l'éducation des filles que celle des garçons. L'éducation offerte par le système colonial et missionnaire était plutôt une tentative de renforcer la domesticité chez les femmes nigérianes. L'éducation a socialisé les femmes nigérianes dans les normes européennes en matière de genre, ce qui était considéré comme une forme appropriée d'organisation sociale. Cela a eu pour effet de réduire l'influence des femmes dans la société nigériane traditionnelle (Falola, 2009, Uzoigwe, 1997, Chukwu, 1980).

Néanmoins, chez les Yorubas, bien que l'éducation occidentale semble être moins avantageuse pour la fille, de nombreuses familles qui en avaient les moyens, commençaient à envoyer leurs filles à l'école dès la fin du dix-neuvième siècle. Dans les années 1870, les femmes scolarisées étaient fortement recherchées pour le mariage car il y avait une pénurie d'épouses éligibles pour les hommes nigériens ayant reçu une éducation occidentale. Les familles d'élite dépensaient



beaucoup d'argent pour éduquer leurs filles afin de s'assurer qu'elles feraient un bon mariage (Osinbajo,2016).

Le programme d'études en vigueur à l'époque coloniale a fait preuve d'une certaine discrimination.

Le programme scolaire de 1909 promulgué par le gouvernement colonial révèle l'attitude du gouvernement à l'égard de l'éducation des filles.

Programme d'enseignement pour les écoles primaires (Code de l'éducation, 1909)

<b>Obligatory subjects for boys</b>	<b>Obligatory subjects for girls</b>
Colloquial English and Nature study	None
Reading with translation into vernacular, meaning of words and simple Grammar	Same as boys
Arithmetic	Same as boys
Hygiene and sanitation	
Manual Training to include drawing or shorthand from standard III	Domestic Economy – Cookery or Bakery, Plain Needlework and Laundry.
Moral Instruction	Same as boys
<b>Optional subjects</b>	<b>Optional subjects</b>
History and Geography	None
Singing	Same as boys
Drill and physical exercise	Same as boys

Source: Okonkwo and Ezeh (2008)

Programme d'enseignement pour les écoles secondaires (Code de l'éducation, 1909)

<b>Obligatory subjects for boys</b>	<b>Obligatory subjects for girls</b>
Colloquial English, Reading, Elementary Grammar, Literature	Same as boys
Writing to include Dictation and Composition	Same as boys
Arithmetic to include Measurement	Arithmetic
History	Same as boys
Geography	Same as boys
Drawing Domestic Economy Latin or French	None
Algebra	None
Geometry	None
<b>Optional subjects</b>	<b>Optional subjects</b>
Natural science	None
Already obligatory	Algebra/Geometry
Drill and physical exercise	Same as boys

Source: Okonkwo and Ezeh (2008)

Okonkwo et Ezeh (2008) avancent qu'au lieu des matières scientifiques et professionnelles offertes aux garçons, l'éducation des filles était orientée vers les sciences domestiques et la gestion de la maison. La disparité devient encore plus flagrante au niveau des écoles secondaires. À ce niveau, le programme d'études des garçons incluait l'étude de l'algèbre, de la géométrie, du français ou du latin comme matières obligatoires. En revanche, les filles approfondissaient leurs connaissances en sciences domestiques tandis que l'histoire et la géographie étaient introduites dans leur programme (Okonkwo et Ezeh, 2008). On pense que cet écart de programme a contribué à l'écart croissant entre les hommes et les femmes, car les futures possibilités d'emploi étaient déterminées par le niveau d'enseignement primaire dispensé aux hommes et aux femmes.

Selon Okonkwo et Ezeh (2008), la création de centres de formation pour les filles par les sociétés missionnaires au cours des années 1930 a contribué à la domestication de l'éducation féminine. Ces centres visaient à préparer les filles au mariage et étaient situés dans les régions de l'est et de l'ouest du Nigeria. La *Church Missionary Society* (CMS) dirigeait de tels centres à Akure dans l'ouest du Nigeria et à Ogbunike dans l'est. Les méthodistes ont dirigé un centre à Ilesha dans l'Ouest, tandis que la mission catholique, opérant dans l'Est du Nigeria, a établi le leur à la fin des années 1930. Au pensionnat de filles du CMS à Ibadan, les étudiantes devaient suivre six heures de cours chaque jour, qui comprenaient des sujets académiques et domestiques. Elles devaient également effectuer 4 1/4 heures de tâches domestiques dans la propriété de l'école. Cette forme d'éducation a contribué au passage, au sein de la population autochtone, d'une relative égalité dans les foyers, à des foyers où l'homme était le seul soutien de famille et la femme sa dépendante (Osinbajo, 2016; Chukwu, 1980).

L'ordonnance sur l'éducation de 1916 a aussi nui à l'éducation des filles. Elle énonçait également les trois types d'éducation requis au Nigeria. Le premier était le style d'éducation littéraire ou académique occidental. Il visait à préparer les garçons à travailler comme enseignants, commis, comptables, agents gouvernementaux et commerciaux. Il formait également les jeunes hommes aux futurs postes de responsabilité dans le secteur de la gestion et de l'administration. Le deuxième type d'éducation est une formation technique qui permettait d'obtenir un emploi. Lorsqu'il a défini les objectifs d'éducation littéraire et d'éducation de la formation technique dans son rapport d'amalgamation de 1920, le gouverneur général Lord Lugard soulignait que les garçons étaient les bénéficiaires directs des deux types d'éducatons (Okonkwo et Ezeh, 2008). La troisième catégorie d'éducation était l'enseignement élémentaire, qui visait essentiellement à former le caractère et à mener une vie pieuse. C'était la catégorie que les filles devaient remplir. L'absence d'épouses compatibles était l'une des raisons pour lesquelles Lord Lugard a essayé de promouvoir l'éducation des filles. Dans sa discussion sur l'éducation des filles par rapport aux garçons, Lugard expliquait que le modèle d'éducation des femmes devait avoir une orientation domestique. Il estimait que la plus grande valeur pour un jeune homme africain qui était éduqué serait d'avoir une épouse qui pouvait partager ses pensées et sympathiser et comprendre son travail. L'éducation des femmes africaines serait également bénéfique à la formation du caractère de leur progéniture, améliorant ainsi la vie privée, qui améliorerait ensuite la vie publique (Osinbajo,2016).

Okonkwo et Ezeh (2008 : 191) résumant l'ordonnance sur l'éducation de 1916 ainsi :

The Lugard education reform of 1916 thus endorsed and reinforced the general practice of low-level education for girls. The colonial administration ran a dual type of education policy for boys and girls. For boys, it was education for potential leadership positions and for posts in the administrative and technical services. For girls, it was education for self-improvement, domestic functions and rural life. The dual education policy left the Nigerian

women socially backward, economically impoverished and politically handicapped as potential leaders.

En 1926, une nouvelle ordonnance a été promulguée en raison des recommandations de la Commission Phelps- Stoke de 1920 sur l'éducation en Afrique. Cette ordonnance a été promulguée parce qu'il était nécessaire de mettre fin au fonctionnement des écoles primaires de qualité inférieure dans le sud du Nigeria. Avant cette ordonnance, un mémorandum sur la politique d'éducation en Afrique tropicale britannique avait été envoyé aux colonies comme base de l'éducation coloniale britannique. Ce mémorandum a eu de profondes conséquences importantes pour l'éducation des filles et des femmes au Nigeria. Une partie du mémorandum qui s'est concentrée spécifiquement sur les femmes est récapitulée ci-dessous:

- Il est urgent d'améliorer l'éducation des filles et des femmes autochtones en Afrique tropicale.
- Des copines éduquées devaient être mises à la disposition des jeunes hommes intelligents pour qui les études supérieures étaient opportunes.
- L'enseignement de l'hygiène et de la santé publique, des soins aux malades et du traitement des maladies simples, de la protection de l'enfance, de l'économie domestique et de l'entretien du foyer, étaient essentiels et devaient être dispensés par des enseignantes qualifiées.
- Pour éviter une rupture entre les générations, il faut offrir des possibilités d'éducation aux femmes adultes.
- L'éducation est une malédiction plutôt qu'une bénédiction si elle rend les femmes mécontentes ou incompétentes.

(Education Policy in British Tropical Africa, Memorandum submitted to the Secretary of State for the Colonies, 1925.)

En 1930, l'administration coloniale a décidé de mettre en place un programme commun pour les garçons et les filles (Okonkwo et Ezeh, 2008).

Un événement majeur qui a donné un coup de pouce à l'éducation occidentale pour les filles (ainsi que pour les garçons) a été le lancement du programme d'éducation primaire gratuite. En juillet 1952, le chef S. O. Awokoya, le ministre de l'Éducation de l'ouest du Nigeria, présentait une proposition pour l'introduction d'une éducation primaire universelle (UPE) gratuit, qui a vu le jour le 17 janvier 1955. L'éducation primaire universelle (U.P.E) a été introduite dans tout l'Ouest du Nigeria en 1955 par le chef Obafemi Awolowo, membre de la Chambre d'assemblée de l'ouest, une assemblée parlementaire. Ce programme éducatif prévoyait un enseignement primaire gratuit et obligatoire pour les garçons et les filles en âge scolaire. L'inscription des élèves d'U.P.E. dans la région de l'Ouest est passée de 446 600 en 1954 à 811 432 en 1955 (Ejiogu, 1988). Le mois de janvier 1955 a marqué le début d'une révolution éducative non seulement dans l'Ouest mais aussi dans l'ensemble du Nigeria. Le mois de janvier 1955 a marqué le début d'une révolution éducative non seulement dans l'Ouest mais aussi dans l'ensemble du Nigeria. En février 1957, la région de l'Est lançait son propre programme d'éducation primaire universelle. Le nombre d'élèves inscrits dans la région de l'Est passait de 904 167 en 1956 à 1 209 167 en 1957. Le programme d'éducation primaire universelle gratuit était donc synonyme d'augmentation du nombre d'élèves inscrits.

Tableau 1: Chiffres des inscriptions à l'école primaire par régions 1953-1959

Year	East	Lagos	North	West
1953	572,705	-	143,809	429,542
1954	664,707	-	153,696	456,600
1955	742,542	37,038	168,521	811,432
1956	904,235	38,872	185,484	908,022
1957	1,209,167	50,182	205,769	982,755
1958	1,221,272	56,688	299,164	1,037,388
1959	1,378,403	66,320	250,912	1,080,303

Source: Fafunwa (1974)

Avec l'U.P.E., les parents sont devenus plus éclairés et la discrimination fondée sur le sexe a diminué. À Ondo, une partie de l'État de l'Ouest, par exemple, toutes les écoles primaires sont devenues mixtes. Un exemple typique est l'école primaire catholique Saint Matthew, qui était une école pour garçons et qui est devenue mixte en 1955 (Nwaokoro, 2013).

Petit à petit, le problème de l'éducation des filles a commencé à attirer l'attention. L'attention portée à l'éducation des filles ne découlait pas du féminisme occidental, mais plutôt du fait que les parents comprenaient mieux l'importance de l'éducation occidentale grâce à des hommes politiques comme le chef Obafemi Awolowo et son épouse. C'est ce que dit Nwaokoro (2013 : 79) à propos de la visite de Mme Awolowo à Ondo dans les années 1950:

One other major factor that acted as an eye opener to some ignorant Ondo parents, ... was the visit of Mrs Hannah Dideolu Awolowo to Ondo. .... Mrs Awolowo came to hold a political rally on behalf of her husband. The sight of a woman, mounting the podium and speaking English eloquently, addressing such a large audience was the first of its kind. This had a positive impact as many Ondo parents decided to take their daughters' education more seriously. It was no surprise that the 1950s and 1960s witnessed a drastic change in the general belief about girls' education.

De plus, les parents ont commencé à voir certains avantages à éduquer une fille (gains économiques, mariage avec des jeunes hommes éduqués). L'apparence et le comportement des quelques filles qui ont fréquenté les écoles missionnaires sont également devenus attrayants pour les parents, surtout dans le sud.

## **2.5. Les conséquences de l'éducation occidentale**

Certains auteurs (Mead 1963 ; Atanda,1973) insistent sur le fait que l'éducation de type occidental n'est pas seulement une question de transmission de connaissances et du catéchisme, mais une destruction des anciennes valeurs. L'éducation était fortement influencée par la religion, intensément confessionnelle et peu profonde dans son contenu (Ozigbo, 1985). La pratique consistant à éduquer les peuples autochtones, uniquement dans la mesure où ils étaient utiles à l'entreprise colonisatrice, rendait leur éducation contrôlée et limitée. Le système colonial britannique a cherché à étendre l'éducation non pas parce qu'elle visait à développer les colonies mais pour en tirer profit (Tekena, 1972). Les sociétés missionnaires et l'administration coloniale considéraient chacune l'éducation comme une responsabilité, mais seulement dans la mesure où l'éducation pouvait favoriser leurs propres motivations. L'éducation était donc considérée par chacune des parties comme un moyen d'atteindre une plus grande fin : un moyen d'évangélisation efficace de la part des missionnaires et un moyen d'obtenir une main-d'œuvre immédiate (interprètes, commis,) pour le gouvernement colonial. Se référant à Tabata, (1960), Jagusah (2001) qualifie de barbarie l'éducation des Nigériens par les missionnaires britanniques en ce sens qu'elle « visait la haine de soi et la destruction de soi comme qualités souhaitables ».

Les institutions politiques précoloniales du Nigeria, qui existaient depuis des milliers d'années, étaient efficaces et servaient le peuple de manière honorable. Malheureusement, l'introduction de l'éducation occidentale, en particulier dans le sud du Nigeria, a marqué le début de la destruction de l'autorité politique traditionnelle (Uzoigwe, 1997 ; Chukwu, 1980). Au sein des communautés, l'exercice de l'autorité, qui était généralement fermement contrôlée par la génération plus âgée,

s'est déplacée vers la jeune génération qui était mieux éduquée. Dans le schéma traditionnel, l'autorité était basée sur l'âge, le statut, la coutume, l'hérédité et renforcée par des sanctions surnaturelles et des relations économiques traditionnelles. La jeune génération qui a reçu une éducation occidentale est également devenue de moins en moins dépendante économiquement de la génération plus âgée.

Les connaissances et la sagesse traditionnelles ont également été affectées par l'éducation occidentale. Dans la société traditionnelle, le savoir, la sagesse et l'autorité étaient la prérogative des aînées. Elles étaient les gardiennes du folklore, des coutumes et des traditions de la tribu ou de la nation. En revanche, l'éducation formelle offrait à la jeune génération d'autres sources de connaissances, par exemple, l'instruction donnée à l'école et les connaissances trouvées dans les livres. Ainsi, quelques jeunes ont pu remettre en question l'autorité, les connaissances et la sagesse des anciens (Chukwu, 1980).

Si l'on prend par exemple la région des Yorubas, les premiers enfants des missions qui ont été arrachés à leur foyer par les missionnaires étaient contraints de changer leur ancien mode de vie, qui comprenait entre autres la participation aux cérémonies, festivités et rituels du village et le système de classes d'âge. Les enfants des missions devinrent plus tard chrétiens et firent partie des premiers convertis (Nduka, 1964).

Du côté positif, l'attitude du peuple nigérian, en particulier des Nigériens du sud et de l'est, à l'égard de l'éducation occidentale a changé au fil du temps. Au début, dans les années 1840 et 1850, les peuples Autochtones étaient méfiants à l'égard de l'éducation occidentale car elle était considérée



comme un moyen de les convertir au christianisme et de détruire leur culture traditionnelle. Au tournant du siècle, cependant, ils se sont rendus compte qu'avec une connaissance rudimentaire des « 4 R » on pouvait devenir un commis, un professeur, un catéchiste ou employé de bureau; en fait, le niveau de vie pourrait s'améliorer. Avec cette perspective et connaissance, l'attitude des parents et des enfants a changé. C'est la pensée du bénéfice matériel plutôt que du bénéfice moral, spirituel ou esthétique qui a encouragé une augmentation rapide du nombre d'écoles dans le sud du Nigeria entre 1910 et 1930. Par exemple, le nombre d'écoles non assistées (c'est-à-dire sans l'assistance gouvernementale) est passé de moins de 200 en 1912 à plus de 1 142 en 1917 et à plus de 3 000 en 1926 (Chukwu, 1980)

En revanche, les femmes étaient toujours désavantagées. Dans son article sur l'éducation au Nigeria, Frederick Patterson (1955:100), directeur de la fondation de Phelps-Stokes pour l'éducation en Afrique, a lancé une note d'avertissement sur l'inégalité de l'éducation des femmes et ses conséquences possibles sur l'avenir du Nigeria:

As Nigeria develops its economy and requires more men in heavy industry the education of women will prove an economic asset as those with proper training will be needed to fill teaching posts and render a large variety of services in government, industry, and commerce.

Patterson (1955) aussi a souligné que, « the rapid change over to modern modes of living brings values and concepts which favor the larger participation of women in all areas of expression. This participation must be undergirded by education to insure its effectiveness. » Malheureusement, le système d'éducation du Nigeria colonial n'a pas soutenu l'évolution rapide des femmes vers la modernisation au milieu vingtième siècle. L'éducation inégale des femmes dans le Nigeria colonial a eu un effet à long terme. Jusqu'à la fin de la période coloniale, peu de possibilités d'emploi étaient

offertes aux femmes dans le service public ou l'industrie privée. Dans le secteur formel, les femmes avaient à peine de la place au sommet et lorsqu'elles en avaient, elles devaient travailler deux fois plus que leurs homologues masculins pour atteindre ces postes. De plus, la pression sociale fondée sur la tradition et la croyance était un obstacle majeur à l'éducation des femmes. Le mariage précoce, la domesticité et la perte de pouvoir économique en raison de l'anormalité de l'économie coloniale ont réduit les femmes aux rangs inférieurs de l'économie coloniale moderne (Uzoigwe, 1997).

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons examiné le concept d'éducation et la manière dont il s'intègre dans l'éducation traditionnelle pratiquée par les peuples autochtones. Du point de vue de la société nigériane traditionnelle, l'éducation est tout ce qui prépare les jeunes à intégrer une société spécifique dans le but de sauvegarder les valeurs et les normes établies de cette société. L'éducation occidentale est devenue opérationnelle au Nigeria en 1842 lorsque les missionnaires sont arrivés dans la partie sud du Nigeria précolonial. L'éducation occidentale a remplacé l'éducation traditionnelle dans une large mesure. L'éducation européenne n'était ni le produit des besoins sociaux du pays ni enracinée dans la réalité socioculturelle du Nigeria. Dans le même ordre d'idées, le système éducatif mis en place par les missionnaires et les maîtres coloniaux était largement détaché de la vie des gens, en particulier des femmes, et mettait l'accent sur des aspects de l'éducation qui ne contribuaient pas ou peu au développement naturel des peuples autochtones.

La scolarisation des filles n'était pas une chose courante et les filles qui suivaient un apprentissage recevaient une éducation de qualité inférieure à celle des garçons. Plusieurs politiques d'éducation ont été mises en place pendant la période considérée, mais l'Ordonnance sur l'éducation de 1926, a eu des conséquences importantes pour l'éducation des femmes et des filles au Nigeria. Elle prévoyait en particulier l'éducation des femmes et des filles. L'éducation des filles, tant au niveau du contenu de l'enseignement, que du nombre d'étudiantes, n'a pas vraiment progressé jusqu'en 1930, lorsque l'administration coloniale a décidé de mettre en place un programme commun pour les garçons et les filles. L'absence d'éducation formelle pour les filles sous le gouvernement colonial s'est traduite par une forte absence de femmes des postes stratégiques à l'aube de l'indépendance politique de la république nigériane. Les années 1960-1965 ont été marquées par une domination masculine dans les affaires politiques, aucune femme n'ayant été nommée ministre aux niveaux fédéral et régional (Okonkwo et Ezeh, 2008).

## **CHAPITRE TROIS**

### **L'éducation des filles autochtones au Canada 1850-1960**

#### **3.0 Introduction**

Ce chapitre étudie l'éducation traditionnelle des peuples autochtones au Canada notamment des filles autochtones, l'introduction de l'éducation occidentale et son impact sur les filles autochtones et les conséquences à long terme de l'éducation occidentale sur les Autochtones du Canada, en particulier sur les filles.

#### **3.1. L'éducation traditionnelle des Autochtones**

Même si les Autochtones n'avaient pas structuré leur système éducatif comme celui des Européens, on pense qu'ils avaient un système d'éducation très développé. Il est certain qu'une forme d'éducation existait chez les Autochtones d'Amérique du Nord avant l'arrivée des Européens (Dumont, 1990 ; Matthew, 2001; Kirness, 1999; Liebrech, 2008; McGregor, 2013; Robson, 2013; Neegan, 2005). Ils avaient un système d'éducation qui soutenait leur existence et leur mode de vie. Nathan Matthew (2001) explique que le système éducatif des Autochtones avait la même fonction que les systèmes éducatifs d'aujourd'hui. Les fonctions principales de l'éducation étaient notamment la socialisation, l'évolution et l'innovation, l'intégration et le contrôle social, le transfert de la culture et la préparation d'un individu aux responsabilités et aux avantages de la vie adulte. Bien que les Européens n'aient peut-être pas reconnu et respecté le système éducatif des Autochtones, le système éducatif de ces derniers a soutenu leur survie et leur développement

durable dans l'environnement dans lequel ils vivaient. Chez les Autochtones du Canada, il semble que leur éducation ne soit pas moins fonctionnelle en ce sens qu'elle sert le double objectif d'ancrer leurs valeurs traditionnelles dans le cœur des générations suivantes et de répondre aux besoins particuliers de leur société. Ainsi, les produits de l'éducation autochtone étaient des membres totalement cultivés, autonomes et responsables de leurs communautés.

L'éducation autochtone au Canada était de type holistique en ce sens qu'elle saisissait la totalité de l'existence humaine, soit les aspects spirituels, émotionnels, mentaux et physiques des gens. Selon les mots de Kirkness (1999), l'approche holistique de l'éducation s'adresse à «la totalité de l'être, la communauté entière, dans le contexte d'une culture vivante viable » (p. 15). Il convient de noter que les parents et les autres adultes ont délibérément pris soin d'entretenir et de léguer un patrimoine aux générations suivantes. Ils ont vécu une vie d'intégrité et d'engagement envers leur famille et leur communauté, en inculquant l'idée que les intérêts du peuple étaient plus importants que les désirs individuels dans les cœurs de générations suivantes. L'aîné inuit, Kunuk Muckpalook a expliqué que « Nous avons des coutumes à suivre. On nous demandait d'aider notre peuple. Ceux qui étaient dans le besoin, c'était notre responsabilité de les aider. » (Buller, 2019: 153).

De plus, ils étaient convaincus qu'il existait un Créateur suprême qui a créé l'humanité, et leur vie entière reposait sur cette croyance. Ce désir de mieux connaître leur Créateur les a amenés à faire attention à la qualité de leur vie et à leur relation avec l'environnement dans lequel ils vivaient (McGregor, 2013; Liebrech, 2008; Kirkness, 1999). Ainsi, l'éducation autochtone visait à faire en sorte que les générations suivantes, tout en restant enracinées dans leurs cultures et en croyant fortement au Grand Esprit (Dieu), puissent réussir dans un environnement sociopolitique et

économique dynamique (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015). Ce qui importait aux peuples autochtones en ce qui concerne l'éducation, c'était que les enfants, les jeunes, les adultes et les aînés aient la chance de développer leurs dons dans un espace respectueux. Cela signifiait que tous les membres de la communauté pouvaient contribuer à la société (autochtone et non autochtone) et qu'ils étaient nourris physiquement, émotionnellement, intellectuellement et spirituellement jusqu'à la maturité (Toulouse, 2016). Neegan (2005) citant Leavitt (1993), affirme que c'était grâce à leur éducation que les Autochtones partageaient une orientation philosophique commune. Leur point de vue pourrait se résumer ainsi: « l'invisible régit le visible ». Ils accordaient donc plus de considération au concept de surnaturel. Ce sentiment se répandait dans toutes les sphères de leur vie. Ils croyaient que le Créateur les observait même lorsque personne ne les voyait; et grâce aux principes fondamentaux de justice et de loyauté, chaque membre de la communauté essayait de vivre dans la droiture.

Dumont (1990:3) a justement constaté que « l'éducation ne se réalise pas à l'école seulement. La famille, les pairs, le milieu de travail, les modèles sociaux surtout, y contribuent bien davantage ». Neegan (2005) confirme que les enfants autochtones apprenaient les valeurs de la vie à travers la famille élargie. Les connaissances, les normes, les compétences et les attitudes étaient transmises des parents et des aînés aux enfants par le moyen d'instructions verbales et non verbales et d'activités pratiques. Les valeurs, les croyances, les coutumes, les modes de vie, les connaissances et les compétences étaient transmises de génération en génération (Matthew, 2001).

Le type d'éducation donné aux enfants et la manière d'apprendre chez les Autochtones étaient informels. Il s'agissait d'un processus naturel qui était intégré aux activités quotidiennes. L'éducation était non formelle dans le sens où elle faisait partie de la vie sociale de la population.

Dans cette mesure, on peut également considérer que l'éducation autochtone était communautaire (Liebrech, 2008). Le devoir d'apprentissage commençait par l'observation, puis par la pratique (Neegan, 2005). Les garçons faisaient leur apprentissage auprès de leurs pères et d'autres hommes de leur communauté, tandis que les filles maîtrisaient les routines quotidiennes de leurs mères. Par exemple, les filles apprenaient les compétences domestiques, telles que la préparation des peaux et des fourrures pour la production de vêtements, la coupe et la couture, la cuisine, la préparation des aliments et le soin des enfants, aux pieds des femmes les plus âgées de leur famille élargie. Ainsi, l'apprentissage comprenait l'agriculture, la chasse, le piégeage, la pêche, l'éducation des enfants, la collecte et la préparation de la nourriture, entre autres (Mccue, 2018 ; Leavitt, 1993 ; Kirkness, 1992). L'éducation traditionnelle des Autochtones était liée aux conditions économiques. On rapporte que les cultures côtières du Nord-Ouest les plus stratifiées socialement et économiquement, comme les Haïdas et les Nuu-chah-nulth, comportaient des rôles artisanaux et cérémoniels spécialisés dont la pérennité dépendait des apprentis qui apprenaient les compétences et les connaissances appropriées. Les peuples autochtones moins structurés comptaient également sur la formation d'apprentis pour acquérir les connaissances nécessaires aux médicaments, aux cérémonies et aux histoires orales (Mccue, 2018).

Les aînés de la communauté racontaient des histoires pour instruire les jeunes, ou pour les mettre en garde contre des pratiques néfastes (Milloy, 2017, Miller, 2004; 2009). Les leçons de vie enseignées par les adultes de la société aidaient les plus jeunes à trouver des moyens d'interagir avec leur environnement, peu importe où ils se trouvaient, et à se développer intellectuellement, moralement et spirituellement (Milloy, 2017, Miller, 2004; 2009; Kirkness, 1999). La société veillait à ce que chaque enfant soit intégré au processus d'éducation. Les jeunes enfants jouaient,

mais en même temps, la contribution des plus petits aux travaux de la maison était encouragée. Comme l'a écrit Kirkness (1999), l'éducation autochtone était « une éducation dans laquelle la communauté était la salle de classe, ses membres étaient les enseignants, et chaque adulte était responsable de veiller à ce que chaque enfant apprenne à vivre une bonne vie. »

Ainsi, le processus d'éducation autochtone était varié et multiforme. Il comportait de la socialisation individuelle et la socialisation de groupe, l'observation et la pratique, les contes, l'apprentissage et les pratiques culturelles. Les valeurs traditionnelles telles que l'humilité, la gentillesse, le courage, le respect, l'honnêteté, l'intégrité et l'honneur étaient également apprises et inculquées.

Nathan Matthew (2001 : 3), pédagogue, négociateur et porte-parole des Autochtones, qui a grandi et qui réside toujours dans la communauté de la Première nation Simpcw à Chu Chua, au nord de Kamloops, en Colombie-Britannique, récapitule ainsi l'éducation traditionnelle des Premières nations:

...the means by which individuals were prepared to take on specific tasks and roles within the family and community. The traditional education was family and community based. Education was grounded firmly in the First Nations' sense of spirituality and responded to the practical demands of day to day living within a defined traditional territory. Although there was some specialization of instruction by specific individuals, the task of education was undertaken by many people; the parents, elders, and the extended family all contributed their knowledge.



### 3.2 L'éducation traditionnelle des filles

Les méthodes traditionnelles d'éducation des filles étaient holistiques et touchaient tous les aspects de leur vie (Neeaganagwedgin, 2013). L'éducation d'une fille se faisait de plusieurs manières, au sein de la maison comme dans le milieu naturel. L'éducation traditionnelle était transmise d'une génération à l'autre de la bouche à oreille. Jobin (2016: 43) cite sa grand-mère: « ...my grandmother hung on to the knowledge she learned from her own grandmother and passed that knowledge on to her granddaughters, thereby weaving five generations of Wuttunee women together.”.

À la maison, on apprenait aux filles comment être une ménagère et une mère. Par exemple, Mary John, une jeune Carrier originaire du nord de la Colombie-Britannique, explique:

My role in the family was established when I was still very young. I looked after Mark and the babies who came after him, and wherever we were, I spent much of my time indoors, looking after our home (Moran, 2002: 36).

L'éducation traditionnelle d'une fille se faisait également par le moyen des contes, légendes et du folklore. Jobin (2016) soutient que les contes étaient l'une des méthodes utilisées par les autochtones pour transmettre leurs connaissances traditionnelles. Elle s'est servie des histoires racontées par sa grand-mère pour rédiger un article « Double Consciousness and Nehiyawak (Cree) Perspectives Reclaiming Indigenous Women's Knowledge ». Ces histoires étaient transmises par les générations précédentes et abordaient des questions cruciales de la société: « Connection to the land and medicines found in nature are a few of the many important lessons contained within the stories my grandmother shared. We need to tell more Indigenous women's stories: telling Indigenous stories affirms Indigenous identities, Indigenous ontologies, ways of

being in the world, the complex roles of women in stewardship of the land, and our important roles in governance » (Jobin, 2016:45).

Les techniques de chasse faisaient partie du programme de l'éducation traditionnelle d'une jeune fille autochtone. Jobin (2016) l'a confirmé dans son entretien avec sa grand-mère Lillian Wuttunee, née en 1914 sur la réserve des Cris de Red Pheasant. Lillian a partagé certaines de ses expériences en tant que jeune fille et l'un des savoirs qu'elle a acquis grâce à l'éducation traditionnelle était les techniques de chasse. Lillian témoignait: « I was quite the little hunter. I also trapped a weasel. It was yellow-brown for it was during the summer» (Jobin 2016: 44). Mary John a également parlé de l'expérience de chasse de sa demi-sœur, même si elle n'a pas eu l'occasion d'acquérir de véritables compétences en matière de chasse lorsqu'elle était jeune fille:

Bella, my stepsister, worked with my mother and learned early to treat hides, to dry and smoke fish, to trap and shoot and do all the things which Native women have done for centuries, and which were so necessary for their families' survival. (Moran, 2002: 36).

Dans leur recherche sur la transmission des compétences en brousse (c'est-à-dire les compétences nécessaires pour être autonome et vivre de la terre) et des connaissances autochtones de l'ancienne génération à la plus jeune, Ohmagari et Berkes (1997) ont donné un aperçu de l'éducation traditionnelle en plein air des jeunes filles. Les compétences de brousse énumérées dans leur recherche comprennent: les compétences en matière de préparation de la fourrure; les compétences en matière de préparation et de préparation de la nourriture; les compétences en matière de chasse, de pêche et de piégeage; les compétences liées à la fabrication de vêtements, d'outils et d'artisanat. Les compétences en brousse étaient acquises de manière informelle, par essais et erreurs. Les filles apprenaient en observant et en imitant. L'apprentissage commençait dès que l'enfant commençait

à marcher. L'enquête de Ohmagari et Berkes (1997) confirme que les mères et les femmes étaient les principales enseignantes de la transmission des compétences de brousse aux enfants.

Les initiations étaient un aspect notable de l'éducation traditionnelle. Les initiations que les filles subissaient étaient différentes de celles des garçons. Dans de nombreuses cultures autochtones, les rituels qui entouraient chaque étape de la vie étaient importants. L'étape la plus célébrée dans la vie d'un enfant autochtone était l'initiation de l'enfance à l'âge adulte, connue sous le nom de « passage à l'âge adulte » ou « célébration de la puberté ». Cette célébration comportait un aspect physique et un aspect spirituel (Ainsworth, 2017).

Un exemple de l'aspect physique de la cérémonie d'initiation d'une fille autochtone était les rites de célébration de la menstruation ou du *temps de la lune*, comme l'appelaient les Premières nations. La menstruation était au cœur de la compréhension de l'énergie féminine créative (Neeganagwedgin, 2013; Ainsworth, 2017). Selon Ainsworth (2017), la menstruation d'une fille était considérée comme puissante dans la culture autochtone, surtout l'apparition du premier cycle menstruel.

Pendant la première menstruation, on croyait qu'une fille était si puissante qu'elle pouvait être assez forte pour tuer quelqu'un (Ainsworth, 2017). Cette idée qu'une fille était « assez forte pour tuer » allait à l'encontre de ce que les femmes représentaient généralement : celle qui donnait la vie (procréation); celle qui nourrissait. En outre, Ainsworth (2017) affirme que ce pouvoir du cycle menstruel montrait que les femmes étaient considérées comme des leaders. Les cérémonies de

passage à l'âge adulte signifiaient l'importance de ce leadership car elles soulignaient la capacité des femmes à engendrer des enfants.

Le jeûne est un rituel spirituel qui a joué un rôle important dans les aspects cérémoniels du passage à l'âge adulte des filles. Dans la culture Ojibwa, par exemple, le jeûne était associé à des révélations spirituelles et à la recherche de sympathie. Selon Ainsworth (2017), le jeûne durait généralement entre un et dix jours et avait lieu au début des menstruations. L'objectif était d'isoler les filles des garçons et des hommes. C'était un moment pour réfléchir à leur avenir en tant que femme, en réfléchissant aux responsabilités qu'elles assumeront.

Les jeunes filles autochtones et leurs enseignantes ont bien adopté l'environnement éducatif traditionnel à la vie au rythme la terre. Cependant, les politiques gouvernementales et l'enseignement scolaire obligatoire ont entraîné un changement dans cette forme d'éducation pour les filles autochtones.

### **3.3 L'éducation occidentale**

La colonisation des peuples autochtones a apporté un changement radical qui a rejeté les approches et les résultats traditionnels de l'éducation autochtone. L'éducation européenne a été introduite pour la première fois aux Autochtones du Canada par les missionnaires catholiques dans les années 1600. Cette éducation a mis l'accent sur les doctrines chrétiennes du péché, du salut et de l'obéissance, mais elle a affaibli les fondements de la culture autochtone (Mccue, 2018; Canada, Commission de vérité et réconciliation de, 2015). Étant donné la diversité des peuples autochtones

au Canada, la façon dont l'éducation occidentale a été introduite variait d'une région à l'autre mais le but restait le même.

Les anglicans participaient à l'éducation des Autochtones en Amérique du Nord britannique depuis le XIXe siècle. La *Church Missionary Society* (CMS) était la plus influente des sociétés missionnaires britanniques en matière d'éducation autochtone. Cette société a été fondée en 1799 par des membres de la secte *de Clapham*, un groupe chrétien évangélique basé dans le sud de Londres (Woods, 2012). La CMS s'est d'abord impliquée dans l'éducation des Autochtones au Canada grâce au travail de John West, un ancien vicaire d'Essex qui a créé un pensionnat pour les Autochtones dans la région de la rivière Rouge (aujourd'hui la province du Manitoba) en 1820 (Woods, 2012).

MacLean (2005) a analysé la gestion des pensionnats par l'église méthodiste. Selon lui, bien que les pensionnats aient été identifiés comme une source de grave violation personnelle et culturelle à l'égard des peuples autochtones, la situation était tout à fait différente pour un des premiers systèmes de pensionnat au Canada - les écoles gérées par les missionnaires méthodistes pour les Ojibwas du Haut-Canada de la fin des années 1820 jusqu'aux années 1850. Les méthodistes offraient aux enfants autochtones un meilleur niveau d'éducation que celui de nombreux colons. Selon MacLean (2005), les méthodistes avaient essayé d'offrir une scolarisation universelle aux Ojibwas convertis dès les années 1820. Leurs pensionnats tentaient de rendre une bonne scolarité facilement accessible aux parents ojibwés qui ne pouvaient pas garder leurs enfants dans des écoles de jour. Les méthodistes offraient le gîte et le couvert en plus de l'enseignement en classe, certains de leurs enseignants avaient une formation professionnelle à jour et les directeurs d'école n'étaient

pas incompetents (MacLean, 2005). Cependant, l'article montre aussi que dès les années 1850, beaucoup d'enfants ojibwas refusent d'aller au pensionnat (p.120). « It is likely that [many] factors ... contributed to Ojibwa withdrawal of support. In particular, the school administrators' policies in regard to parental visits, the amount of work the children performed, and the incidence of disease should be considered". (p.122)

Lorsque le Canada a été créé en tant que pays en 1867, les églises qui existaient au Canada géraient déjà un petit nombre de pensionnats pour les Autochtones (Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015). Les pensionnats étaient des établissements d'hébergement hors réserve qui offraient une formation aux garçons et aux filles, sous la supervision d'enseignants non-autochtones (Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015).

À l'époque, il y avait aussi des externats gérés par les autorités municipales (autorités du conseil local qui fournissent des services locaux, des installations, la sécurité et l'infrastructure aux communautés) et les églises. Les externats étaient des établissements scolaires de jour sur la réserve qui offraient une formation aux garçons et aux filles. Ici, les enfants rentraient chez eux chaque jour après leurs études. Les externats dans les réserves des Premières nations ont dû faire face à plusieurs défis. Ces défis allaient de l'irrégularité de la fréquentation à l'insuffisance du financement en passant par le non-respect des promesses du traité par le gouvernement (Neegan, 2005; Liebrecht, 2008; Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015; Prochner, 2019). L'irrégularité de la fréquentation des externats était une préoccupation constante et nuisait à la bonne gestion des écoles. C'est ce que confirme le rapport de Vankoughnet, le surintendant général adjoint des affaires indiennes, en 1878, qui indique que :

The difficulties attendant on the successful management of the Indian schools

appear to me to be caused by:—1st. The irregular attendance of the children arising from the indifference and nomadic habits of the parents, and often from want of proper clothing. (Commission de vérité et réconciliation de, 2015)

L'échec des externats a préparé le terrain pour la fréquentation obligatoire des pensionnats et des écoles industrielles dans les années 1880 (Carr-Stewart, 2019). Certains auteurs (Miller, 2004 ; Prochner, 2019) pensent toutefois que la préférence pour les pensionnats plutôt que les externats était plus qu'une question d'éducation. Les pensionnats étaient utilisés comme un moyen de contrôler les Autochtones en faisant en sorte que leurs enfants soient totalement assimilés.

Face à l'échec imminent des externats, le premier ministre (et ministre des Affaires indiennes) Sir John A. Macdonald a lancé, en 1888, l'idée de créer de nouveaux pensionnats pour les enfants indiens. La raison pour laquelle il lance cette idée est la suivante:

It is found that the common schools are of comparatively little value. The young Indian learns to read and write, and then goes back to his tribe, and again becomes a savage. The object is to get the young men and the children severed from the tribe as much as possible and civilize them and give them a trade.  
(Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015 : 199)

Le révérend Alexander Sutherland, secrétaire général du département missionnaire de l'Église méthodiste du Canada, soutient l'idée de passer de l'externat à l'école industrielle/pensionnat. Les écoles industrielles au Canada étaient des institutions publiques financées par la province où les enfants délinquants et/ou négligés étaient envoyés pour apprendre un métier et recevoir une instruction morale (Iozzo, 2000). Les écoles industrielles devaient donc former les enfants autochtones à divers métiers tels que la menuiserie, la forge et la cordonnerie, ainsi qu'à des activités plus modestes comme l'agriculture pour les garçons et les compétences domestiques pour

les filles (Miller, 2004). Selon le révérend Alexander Sutherland, « le retour des enfants dans leurs foyers, même temporairement, a un mauvais effet. » (Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015 : 200). Ces écoles industrielles/pensionnats étaient semblables en presque tous points des lieux de détention, à la différence qu'il s'agissait d'écoles et que les enfants étaient des étudiants et non des détenus (Prochner, 2019).

Les deux premières écoles industrielles indiennes de l'Ouest canadien ont ouvert leurs portes au début des années 1880 - l'école industrielle Battleford de l'Église d'Angleterre (anglicane) en 1883 et l'école industrielle catholique romaine Qu'Appelle en 1884 (Prochner, 2019). Par la suite, le ministère des Affaires indiennes a ouvert ses trois premières écoles industrielles en 1883 en Alberta et en Saskatchewan (Reid, 2015). En 1892, *l'Alexandra Industrial School for Girls* a ouvert ses portes dans ce qui est aujourd'hui Scarborough (Ontario). Elle a été suivie par deux écoles catholiques, une pour les garçons et une pour les filles, toutes deux à Toronto (Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015). Bien que le système des écoles industrielles ait été initialement destiné à la région des Prairies, il s'est rapidement répandu en Colombie-Britannique et en Ontario. Selon Goulet (2016 : 18, 31), les pensionnats Indiens sont apparus plus tardivement au Québec. Il note que « c'est en 1937 que les pères oblats commencent réellement à se préoccuper de l'ouverture de pensionnats indiens au Québec ».

Au début du XXe siècle, de nouvelles écoles industrielles ont été créées, notamment dans le nord et le nord-ouest de l'Ontario. En l'espace d'une décennie, on comptait plus de vingt écoles industrielles dans l'Ouest. Les écoles industrielles étaient gérées principalement par les églises.



(Carr-Stewart, 2019; Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015; Prochner, 2019; Miller, 2004).

L'histoire des écoles industrielles remonte à 1879, le premier ministre John A. Macdonald a chargé Nicholas Flood Davin d'enquêter sur les écoles industrielles américaines. Nicholas Flood Davin, un immigrant d'Irlande (1872) et membre du parti conservateur, a mené une enquête individuelle sur le système de pensionnat américain afin de déterminer si un tel système était approprié pour le Canada (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015; Reid, 2015; Gaffield, 2015). En fait, dès 1879, le rapport Davin avait établi un modèle pour la relation entre l'Église et l'État qui allait façonner le système des pensionnats indiens:

... reliance on churches would make it less difficult to find teachers with the essential combination of learning and virtue, and, moreover, to secure their services at a rate of remuneration less than the teachers' qualifications, pedagogical and moral, would otherwise command ... The advantage of calling in the aid of religion is, that there is a chance of getting an enthusiastic person, with, therefore, a motive power beyond anything pecuniary remuneration could supply. The work requires not only the energy but the patience of an enthusiast (Miller, 2001: 116)

La nécessité d'un partenariat avec les églises se justifiait non seulement pour des raisons pratiques et financières, mais aussi en termes de moralité. Comme le premier ministre John A. Macdonald l'a noté à la Chambre des communes en 1883: « L'éducation laïque est une bonne chose pour les Blancs, mais pour les Indiens, le premier objectif est de faire d'eux de meilleurs hommes et, si possible, de bons chrétiens, en leur imposant des contraintes morales appropriées » (Miller, 2004 : 195). Davin (1879) était également convaincu de la nécessité de l'implication de l'Église dans l'éducation des Autochtones car «il serait cruel de priver les Indiens de leur simple mythologie indienne sans mettre à la place quelque chose de positif et d'édifiant comme le christianisme »

(Miller, 2004 ; Reid, 2015). Les églises se sont donc retrouvées avec « le fardeau de l'éducation des enfants indiens avec un financement fédéral limité » (Carr-Stewart, 2019).

Les Autochtones étaient non seulement considérées par les colonisateurs européens comme fondamentalement différents et inférieurs à la société canadienne dominante, mais ils étaient également perçus comme une menace. Ils étaient considérés comme des « races sauvages » ayant tendance à mal se comporter et à commettre des délits. Par conséquent, leur donner une éducation occidentale dans les années 1800 semblait être la seule solution pour réduire la violence et les comportements sauvages (Manyfingers, 2010 ; Canada, Commission de vérité et réconciliation de, 2015). Duncan Campbell Scott, le surintendant général adjoint des affaires indiennes (1913-1932), soutenait que l'éducation devait être la première priorité en relation aux Autochtones, car l'absence d'éducation chez les peuples autochtones en feraient un élément instable et souvent dangereux de la société. Le ministre des Affaires indiennes, Frank Oliver, collègue de Scott, partageait également cette opinion et préconisait l'éducation pour que les Autochtones puissent être enlevés de leurs « condition de sauvage » et transformés en « membres autonomes de l'État, et finalement en citoyens de plein droit ». J.A. McRae, l'inspecteur de l'éducation du ministère des affaires indiennes, était convaincu que l'éducation était nécessaire « pour que le crime ne surgisse pas et que les conditions de paix ne soient pas perturbées » (Reid, 2015).

Les églises catholiques romaine, anglicane, unie, méthodiste et presbytérienne étaient les principales confessions impliquées dans l'administration de la scolarité et du système des pensionnats (Carney, 1995; MacLean, 2005). Environ les trois cinquièmes des pensionnats étaient gérés par les Oblats, les Jésuites et plusieurs organisations religieuses féminines comme les Sœurs

de la Charité, les Sœurs grises et les Sœurs de Sainte-Anne (Miller, 2004). En 1870, trois ans seulement après la Confédération, les Oblats géraient déjà quatorze externats et pensionnats dans les Prairies, dont la plupart étaient destinés aux élèves autochtones. Ils étaient actifs également au Québec, dans le Nord et sur la côte du Pacifique. Les efforts des protestants dans le cadre d'un partenariat entre l'Église et l'État pour l'éducation des Autochtones ne peuvent être comparés à ceux des catholiques romains. Les entreprises éducatives anglicanes ou méthodistes, par exemple, se limitaient en grande partie à la création d'écoles de jour (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015).

Le travail des Oblats dans le domaine de l'éducation aurait été impossible sans le soutien d'un certain nombre d'ordres religieux féminins. Les Sœurs de la Charité (aussi connues sous le nom de « Sœurs grises »), les Sœurs de la Providence et les Sœurs de Sainte-Anne, toutes basées à Montréal, ont fourni les enseignants nécessaires à ce travail. (Canada, Commission de vérité et de réconciliation du, 2015).

La plupart des Oblats et des Sœurs grises étaient francophones et s'engageaient à créer une identité catholique francophone dans l'Ouest canadien. Bien que les cours dans une école catholique romaine puissent se dérouler en français ou en anglais, le français était la langue préférée. À Fort Chipewyan, par exemple, le français était la langue d'enseignement jusque dans les années 1890 (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015). Cependant, il faudrait ajouter qu'il y avait beaucoup de pression pour faire de l'anglais la principale langue d'enseignement (Miller, 2012 : 199).

Miller (2012) présente les horaires du matin, de l'après-midi et du week-end dans les écoles industrielles. La journée commençait par une cloche qui sonnait pour sommer les élèves de s'habiller et de se rendre à la chapelle. Les étudiants effectuaient les tâches matinales après les prières du matin avant de prendre leur petit-déjeuner. Une jeune fille qui a fréquenté l'école de Kamloops dans les années 1930 se souvient que:

In the morning, we had to get up at six o' clock, perfect silence. We all took turns going to the bathroom: we'd fill our basin full of water and we'd take it to our bedside. We'd wash, take that basin, empty it, clean it out, put it back, fix our bed, get dressed and as soon as you're finished – you only had half an hour to do all this – brush your teeth, get in line and stand in line in perfect silence. (Milloy, 2017 :138)

Ensuite, les enfants allaient suivre trois heures de cours ou de travail, après quoi le déjeuner était servi. L'horaire de l'après-midi suivait le même schéma et les week-ends étaient un peu différents avec plus d'activités religieuses ajoutées à l'horaire. Par exemple, les enfants autochtones devaient faire des lectures et des études quotidiennes de la Bible, parfois deux fois le dimanche (Neegan, 2005 ; Miller, 2012).

Le programme scolaire utilisé pour les enfants autochtones était conforme aux valeurs occidentales et il mettait l'accent sur la lecture, écriture, arithmétique et religion. Isabelle Knockwood (l'un des témoins de Vérité et Réconciliation) a témoigné de la méthode d'enseignement. Elle a déclaré que:

La mémorisation et la répétition sont les modes d'enseignement privilégiés. Plutôt que de motiver les élèves, les professeurs utilisent, selon Knockwood, «les ordres, les menaces et les moqueries» combinés à des coups fréquents dans les côtes et sur les jointures administrés à l'aide d'une baguette en bois. En conséquence, elle grandit «en ayant constamment peur de dire et de faire quoi que ce soit».( Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015 : 217)

Dans certaines de leurs missions, les écoles catholiques offraient un enseignement de la lecture et de l'écriture, soit dans une langue autochtone utilisant la méthode syllabique, soit en français, mais

cela visait à faciliter le processus de conversion (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015).

Les étudiantes et les étudiants étaient punis physiquement pour toute forme de désobéissance et il leur était interdit d'utiliser les langues autochtones à l'école. On leur faisait ressentir la honte de leur identité autochtone :

The punishments employed included additional schoolwork, being required to kneel for a period of time, confinement, isolation, humiliation, and corporal punishment. Rewards were given for good behaviour—these might be prizes or honours, such as the right to be referred to as the “Captain of Holy Angels.” (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015)

Les enfants auraient également subi des abus sexuels dans les pensionnats. En outre, il existe des preuves que de nombreux enfants sont morts au pensionnat ou sont morts à la maison de maladies contractées pendant leur séjour dans un pensionnat (Mccue, 2018). Récemment, on a appris que les cadavres de 215 enfants ont été retrouvés enterrés à Kamloops, en Colombie-Britannique, sur le site de ce qui était autrefois le plus grand pensionnat autochtone du Canada - l'une des institutions qui accueillait les enfants enlevés à leurs familles dans tout le pays (Matte-Bergeron et Bois, 2021). Il y a eu un autre cas en Saskatchewan où 751 tombes non marquées ont été découvertes sur le site d'un ancien pensionnat en Saskatchewan (Elfassi, 2021).

L'éducation des enfants autochtones était un outil majeur pour concrétiser la vision de l'assimilation des colonisateurs. Tel qu'expliqué au premier chapitre, des traités et des politiques ont été formulés pour guider la vie et le mode de vie des autochtones, dont les *Traités numérotés et la Loi sur les Indiens*. La plupart des traités numérotés conclus au nom de la Couronne promettaient une école dans chaque réserve (Miller, 2004, 2012). La première tentative de

réglementation gouvernementale de l'éducation des Premières nations remonte à 1894 et ne concernait que la fréquentation scolaire. Les questions telles que la formation, le logement, la santé, la discipline, la nourriture et les vêtements étaient le plus souvent abordées de manière non coordonnée, au cas par cas. En 1894, la Loi sur les Indiens de 1886 a été modifiée pour permettre au gouvernement d'envoyer des enfants autochtones dans des pensionnats, à l'encontre de la volonté de leurs parents. En outre, le gouverneur en conseil était autorisé à prendre des règlements qui puniraient les parents et les enfants en cas de non-respect des règles (Neegan, 2005; Miller, 2004, 2012; Jobin, 2016; Milloy, 2017).

La fréquentation des pensionnats au Canada est devenue obligatoire en 1894, et deux ans plus tard environ 1500 enfants étaient inscrits aux pensionnats du Canada (Robson, 2013). Au début des années 1900, environ 1/6 des enfants âgés de 6 à 15 ans fréquentaient ces écoles. Dans les années 1940, les moyennes nationales montraient qu'environ 8 000 enfants autochtones- représentant la moitié de la population étudiante autochtone- étaient inscrits dans 76 pensionnats à travers le pays (The Aboriginal Healing Foundation, 2007).

Dans les années 1930, le programme a commencé à s'inspirer davantage de celui des écoles provinciales non autochtones, même si la majorité des enseignants étaient des missionnaires (Mccue, 2018). Le système des pensionnats indiens a commencé à décliner dans les années 1940, lorsque les églises et le gouvernement ont reconnu que les écoles étaient inefficaces, en raison de lacunes persistantes (par exemple mauvaise administration et financement insuffisant) et de l'opposition montante des Autochtones (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996 ; Miller, 2004 ; MacLean, 2005 ; Carr-Stewart, 2019). Miller (2004) apporte un éclairage supplémentaire sur

l'opposition des Indiens qui s'est manifestée. Il explique que certains groupes, comme la bande White Bear en Saskatchewan, ont simplement boycotté les missionnaires et les pensionnats dans le cadre d'une stratégie visant à poursuivre un mode de vie traditionnel comprenant une économie mixte plutôt que l'agriculture. D'autres communautés donnaient l'impression de coopérer avec les missionnaires et les bureaucrates, bien que dans de nombreux cas, les pratiques traditionnelles persistaient de manière souterraine (Miller, 2004, p. 195). Mary John était une autre Autochtone qui a résisté au système des pensionnats. Bien que Mary John ait reconnu que le pensionnat lui avait apporté quelques expériences utiles, elle a cessé de le fréquenter en 1927 :

Mary a quatorze ans en 1927 lorsqu'elle annonce à ses parents qu'elle ne souhaite pas retourner à l'école. Comme les membres de sa famille ont eu recours à un guérisseur autochtone, elle craint que le mot se répande à l'école et qu'elle soit punie pour ses origines païennes. Sa mère, qui avait besoin de son aide pour prendre soin de ses cinq enfants plus jeunes, accède à sa demande. (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015 : 215)

On peut supposer que l'éducation et la formation professionnelle dispensées par les pensionnats étaient inférieures, ce qui peut aider à expliquer l'échec des pensionnats. Le rapport final de la Commission Vérité et Réconciliation, publié en 2015, a mis en évidence certains points qui peuvent être des indicateurs du déclin des pensionnats. Il s'agit notamment de l'incapacité du gouvernement fédéral à fixer des objectifs et des critères clairs en matière d'éducation; un programme d'études qui ne répondait pas aux besoins des élèves, de leurs familles et des sociétés dont ils étaient issus ; des enseignants non qualifiés et un manque de financement. Comme Milloy, (1999) a bien noté:

Students were overworked, underfed, and inadequately clothed. They were housed in unsanitary quarters, since they were badly built and ill-maintained. Aboriginal children suffered the consequences of poor nutrition, which included vast amounts of disease and death. There was a lack of adequate medical services and tubercular disease became epidemic (Milloy, 1999:52).

La plupart des étudiants autochtones retournaient dans leur réserve après avoir obtenu leur diplôme; ils ne connaissaient pas les compétences de vie traditionnelles parce qu'ils avaient été éloignés de leur tribu depuis longtemps et avaient accepté l'éducation assimilatrice. Souvent, les compétences et les connaissances acquises dans les pensionnats étaient inutiles dans la tribu autochtone. Dès les années 1940, il était évident pour le gouvernement et la plupart des organismes missionnaires que les pensionnats étaient inefficaces, et les manifestations des Autochtones avaient contribué à obtenir un changement de politique en ce qui concerne le système. Jusqu'à la fin des années 1950, les pensionnats fonctionnaient selon un système de demi-journée, dans lequel les étudiantes passaient la moitié de la journée en classe et l'autre au travail (Miller, 2012). Le système de demi-journée a été supprimé à la fin des années 1950, lorsque les pensionnats ont bénéficié d'un financement plus abondant. Ainsi, les étudiantes ne devaient plus passer la moitié de la journée à travailler et devaient plutôt étudier. En 1969, le système a été repris par le ministère des Affaires indiennes, ce qui a mis fin à la participation de l'Église (Miller, 2012).

### **3.4 Éducation occidentale pour filles autochtones**

L'éducation des filles était considérée comme fondamentale pour les préparer à leur rôle important consistant à élever et à influencer les générations futures (ChiefCalf, 2002). L'éducation occidentale des filles autochtones intéressait les hauts fonctionnaires et politiciens (par exemple Davin, Vankoughnet et Macdonald), qui étaient d'avis que l'éducation des filles était aussi nécessaire que celle des garçons (Milloy, 2017). Le gouvernement colonial avait pour objectif de produire non seulement des jeunes hommes civilisés intégrés à la main-d'œuvre non autochtone, mais aussi des familles civilisées. Les filles étaient importantes pour l'atteinte de cet objectif, car



elles allaient devenir des femmes ; les femmes étaient cruciales pour le succès d'une unité familiale, et la maternité était l'élément de socialisation le plus formateur. Vankoughnet a donc informé Macdonald que l'éducation des filles était essentielle, car « les enfants sont généralement influencés par le précepte de la mère et l'exemple qu'elle leur donne à la maison » (Milloy, 2017 : 40).

L'éducation occidentale enseignait aux filles autochtones des compétences domestiques telles que la couture, la cuisine et l'entretien de la maison. On pensait que ce type d'éducation allait faire des filles autochtones des « modèles » de femmes européennes. En outre, une autre raison qui suscite l'intérêt pour l'éducation des filles autochtones était généralement de promouvoir la « civilisation » chez les hommes (Neeganagwedgin, 2013). Milloy (2017 :41) apporte un éclairage supplémentaire sur la « civilisation » que les filles étaient censées promouvoir auprès des hommes :

Female pupils, educated to be civilizing mothers, needed also to be civilizing wives. Unless male graduates “ obtain[ed] as wives women as intelligent and as advanced in civilization as themselves, they [would] of necessity have to select uneducated Indian women as partners and if they [did] not themselves relapse into savagery as a consequence the progeny from these marriages following the example and teaching of the mother [would] not improbably adopt the life and habits of the pure Indian.

Milloy (2017 :41) a toutefois considéré le processus de « civilisation » comme une situation qui allait à double sens. Autrement dit, tout comme les filles éduquées étaient nécessaires aux hommes éduqués, les femmes éduquées avaient également besoin d'hommes éduqués pour promouvoir le type de civilisation souhaité par les colonisateurs: « Women graduates in turn needed similar protection. If they returned to the reserve and married “among the semi-civilized men of their tribe, [then] the all but universal law by which the woman assumes the status of her husband will surely take its course ».

Les pensionnats ont joué un rôle majeur dans l'éducation occidentale des filles. Selon Giancarlo (2020), le travail manuel était un élément essentiel de l'expérience des pensionnats et des écoles industrielles. Le pensionnat de Brandon, par exemple, était axé sur la formation manuelle des garçons et des filles. Les filles travaillaient dans la cuisine et la salle à manger, faisaient des travaux laitiers, cousaient et nettoyaient l'établissement (p.463). Miller (2012, cité par Historica Canada, 2020), affirme que les tâches exécutées dans les écoles étaient séparées par sexe. Les filles étaient responsables de l'entretien ménager (cuisine, nettoyage, lessive, couture), tandis que les garçons s'occupaient de la menuiserie, de la construction, de l'entretien général et des travaux agricoles. MacLean (2005) donne un horaire combiné pour les garçons et les filles dans le tableau ci-dessous. Il s'agit d'une description précise de l'emploi du temps quotidien de l'école Mount Elgin dans le tableau ci-dessous. Bien que cet emploi du temps concerne la tribu Ojibwa, il reflète d'autres pensionnats indiens.

***Daily Schedule at Mount Elgin School, 1851***

5 am	Bell rings, students rise, wash, and dress
5:30 a.m.	Breakfast, then prayers
6-9 a.m.	Boys work on farm and girls in house
9-12 p.m.	School
12-1 p.m.	Lunch and recreation
1-3:30 p.m.	School
3:30-6 p.m.	Work on farm
6 p.m.	Dinner and Prayers
Evening	In winter boys in evening school, girls learn needlework

9 p.m.            Bedtime

Source: Maclean, "Ojibwa Participation in Methodist Residential Schools", *The Canadian Journal of Native Studies* 25 (2005), 115.

Cela est confirmé par un horaire similaire que Milloy (2017 : 137) a partagé pour l'école de Qu'Appelle. Après l'ouverture de l'école industrielle indienne de Qu'Appelle, le père Hugonnard, le directeur de l'école, a écrit une lettre au gouvernement pour demander un soutien pour l'éducation des filles autochtones. Hugonnard croyait vraiment que les filles devaient recevoir une éducation et a donc admis quelques filles même si l'école de Qu'Appelle n'avait pas d'installations pour les filles (ChiefCalf, 2002; Canada, Commission de vérité et réconciliation de, 2015).

Même si Hugonnard était désireux que les filles soient éduquées, le programme d'études favorisait la ségrégation entre les garçons et les filles, même dans les activités parascolaires, comme l'a noté ChiefCalf (2002 :111).

Similar to the vocational curriculum, boys in the Regina Indian Industrial School appear to have more options than girls with regards to recreation and extra-curricular activities. For the most part, the recreation of Aboriginal boys included athletics and was oriented toward rugged and aggressive activities. In their annual reports, the principals of the Regina Indian Industrial School described the athletic sports of boys frequently and in great detail.

On peut conclure que les pensionnats s'efforçaient de modifier la division sexuelle du travail de manière patriarcale par le biais du type de programmes scolaires élaborés pour les garçons et les filles (Canada, Commission de vérité et de réconciliation, 2015). Au pensionnat de Léjac par exemple, la ségrégation sexuelle était appliquée dans toutes les activités possibles. Fiske (1996: 172) a déclaré « female students faced more rules and demands of modest behaviour than male students; girls “wore unbecoming uniforms, were denied personal adornment and were subjected to standard hair styles ».

### 3.5 Les conséquences de l'éducation occidentale

Dans le rapport de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015), de nombreux anciens étudiants des pensionnats indiens ont parlé de ce qu'était leur vie quotidienne avant d'aller au pensionnat. Ils se sont souvenu des façons dont les pratiques et les valeurs culturelles et spirituelles avaient été transmises d'une génération à l'autre avant que la vie dans ces écoles eût interrompu ce processus.

Avec la colonisation de leurs territoires, les Autochtones ont été contraints de mener des vies qui étaient radicalement opposées à leurs pratiques ancestrales. L'individualisme et le capitalisme occidentaux sont des concepts étranges pour le communautarisme des Premières nations. La confusion que l'éducation occidentale a introduite chez les Premières nations a considérablement modifié leur psyché et leur mode de vie. En effet, la plupart des vices que l'on peut attribuer aux Autochtones à l'époque contemporaine peuvent être attribués au rejet de leurs pratiques conventionnelles. Aujourd'hui, les gens ne sont plus que l'ombre d'eux-mêmes et n'ont peut-être plus d'identité, car les pratiques, la langue, la culture et le mode de vie qu'ils adoptent leur sont étrangers (Neeaganagwedgin, 2013).

Il y avait toutefois des exceptions à cette opinion. Le témoignage de Mary John (2002: 63), par exemple, soulignait quelques bons éléments qu'elle avait retirés du pensionnat et de l'éducation occidentale:

Even then, I knew that there were also some good things about school. I could now speak English, and I was making what the teachers called excellent progress in reading, writing, and arithmetic. I had also learned other, more practical things: sewing, cooking, and the other domestic skills which the nuns and missionaries hoped would turn girls like me into

good farmers' wives. Sister Superior gave me singing lessons each day, and while the lessons were going on, I was as happy as I could be away from my village.

Mary John (2002 : 123-124) a réussi à concilier son éducation occidentale avec sa vie autochtone.

À une certaine période de sa vie, elle est devenue enseignante de sa langue maternelle, la langue Carrier. Son objectif était de protéger cette langue de l'extinction.

Father Dalton came to me. "Mary," he said, "we would like you to come and work at St. Joseph's School. ... "We want you to teach the children their native language. If we don't do this soon, the Carrier language will be lost to the new generation." So there I was, Mary John, formerly a student in Lejac, now a teacher of the Carrier language and songs and dances in a Catholic school.

Mary John est devenue une catholique fervente, mais elle a condamné la dureté des religieuses et des prêtres envers les enfants placés sous leur responsabilité dans les pensionnats.

Madeleine Dion Stout, une survivante de pensionnat, était une autre Autochtone qui a mis à profit les connaissances traditionnelles lors du processus d'acquisition d'une éducation occidentale. Elle s'affirmait que son accès à l'enseignement traditionnel est la raison de sa réussite au pensionnat:

Si je réussissais bien à l'école, et si j'ai encore de bons résultats scolaires aujourd'hui, les gens pourraient dire que... mais ce n'est pas parce que je suis allée au pensionnat; c'est parce que, dès le jeune âge, on m'a enseigné par l'exemple, on m'a transmis la tradition orale et montré comment vivre ma vie (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015 : 134)

La période de maturation/puberté des filles était un autre aspect de la culture autochtone affecté par l'éducation occidentale. La menstruation était considérée comme un élément central de la compréhension de la force féminine créative d'une jeune fille autochtone au Canada, mais elle était considérée par l'éducation occidentale comme impure et mauvaise (Neeganagwedgin, 2013). Anderson (2000), cité par Neeganagwedgin (2013), explique que la culture judéo-chrétienne voyait la menstruation non pas comme une manifestation de la puissance féminine mais comme

une manifestation du péché, de la contamination et de l'infériorité de la femme. Cette conception judéo-chrétienne de la menstruation avait privé aux filles autochtones des pensionnats la possibilité de passer par la cérémonie traditionnelle de la puberté. La cérémonie du rite de passage donnée aux filles par l'éducation traditionnelle les faisait passer par le processus de la puberté, mais cela n'était pas reconnu dans les pensionnats. Les filles commençaient donc à avoir leurs menstruations sans savoir de quoi il s'agissait.

L'éducation des filles autochtones au cours des XIXe et XXe siècles avait généralement pour but de promouvoir la « civilisation » chez les hommes. Cette situation s'explique par le fait que les colonisateurs ont apporté avec eux un système de croyance patriarcal qui plaçait les hommes au-dessus des femmes (Neeganagwedgin, 2013.) Giancarlo (2020 : 464) a décrit cette imposition des rôles genrés par le ministère des Affaires indiennes ci-dessous:

Another aspect of the school's logic of containment expressed through student labour was the targeted dissolution of non-Euro-Canadian gender and marriage norms and their replacement with "appropriate" gendered behaviour, which was a key component of the DIA (Department of Indian Affairs)'s agenda. ... the construction of the "recognizable Indigenous masculine subject" was, in fact, central to settler colonial rule...

L'agenda patriarcal et masculin du colonisateur a été confirmé par ChiefCalf (2002 : 2) dans sa recherche sur l'école industrielle indienne de Regina, 1891-1910. Elle a fait des recherches sur le programme scolaire utilisé dans les écoles pendant cette période et a mis en évidence un programme « caché ». Selon elle,

The hidden curriculum refers to the hidden "elements" of the educational process, which are "formative and educative" but are not part of the official programme of studies. One of the goals of the hidden curriculum was to inculcate Victorian Euro-Canadian ideals of masculinity and femininity into Aboriginal societies.

Selon plusieurs traditions autochtones « les mères et les soignantes étaient les premières dirigeantes, celles qui forgent l'identité du peuple à la naissance de la Nation » (Buller, 2019 : 182). Malheureusement, la Loi sur les Indiens et les pensionnats ont invalidé le rôle de leader; des femmes à titre de chefs, d'Aînées, de mères de clan et de conseillères. Pour résister à la domination masculine, les femmes, qui étaient exclues des activités politiques et importantes dans la société désormais dominée par les hommes, se sont engagées dans un travail politique et féministe, par le biais de relations quotidiennes, d'activités comme la socialisation, la préservation culturelle, l'entretien de la maison, la couture et la narration d'histoires (Nickel et Fehr, 2020 : 12).

## **Conclusion**

Il est certain qu'une forme d'éducation existait chez les autochtones d'Amérique du Nord avant l'arrivée des Européens même si cette éducation n'était pas structurée comme un système éducatif européen. On pense que les Autochtones avaient un système d'éducation très développé. L'éducation autochtone au Canada était holistique en ce sens qu'elle saisissait la totalité de l'existence humaine, soit les aspects spirituels, émotionnels, mentaux et physiques des gens. La colonisation des peuples autochtones a apporté un changement radical qui a rejeté les approches et les résultats traditionnels de l'éducation autochtone.

En outre l'éducation européenne a mis l'accent sur les doctrines du péché, du salut et de l'obéissance, mais elle a affaibli les fondements de la culture autochtone. Elle était censée apporter

la civilisation aux peuples autochtones et devait les délivrer du paganisme et de la sauvagerie, tout en mettant l'accent sur la christianisation et l'assimilation totale des peuples autochtones.

Le genre était un facteur déterminant dans l'éducation que les enfants recevaient. Le programme scolaire reflétait les rôles des genres. Les arguments en faveur de l'éducation occidentale des filles autochtones reposaient sur les idéologies européennes en matière de genre, qui impliquaient que les filles avaient besoin d'une éducation formelle pour remplir leurs rôles de mères et d'épouses. L'éducation des filles les préparait à être de bonnes épouses, mères et gardiennes de la maison.

L'Église a joué un rôle clé dans l'éducation des autochtones avant et après la Confédération. Le gouvernement a demandé l'aide de l'Église en raison de la riche expérience du travail missionnaire de cette dernière auprès des autochtones. Les pensionnats indiens étaient un outil majeur du partenariat Église-État établi pour accélérer le processus d'assimilation des Autochtones.

La religion étant un élément majeur de l'éducation occidentale, beaucoup de filles qui fréquentaient ces écoles externats, pensionnats et industrielles devaient se convertir au christianisme. Mary John par exemple est devenue une fervente chrétienne, à tel point que, même lorsqu'elle a été excommuniée de l'église, elle a continué à y aller (Moran, 2002 : 113).

Comme Miller (2004) l'a noté, l'éducation européenne pour les Autochtones était un effort pour éduquer et coloniser un peuple contre sa volonté. L'éducation occidentale amenait les filles autochtones à se voir à travers les yeux du colonisateur. Elles ont commencé à s'habiller comme les dames européennes et n'étaient plus aussi familières avec la plupart des modes de vie



autochtones. Cependant, certaines, comme Mary John, ont été capables de combiner les connaissances acquises par l'éducation occidentale avec les connaissances traditionnelles.

Dès les années 1940, il était évident pour le gouvernement et la plupart des organismes missionnaires que les pensionnats étaient inefficaces, et les protestations des Autochtones avaient contribué à obtenir un changement de politique en ce qui concerne le système. Dans les années 1960, le système d'assimilation commençait à être contesté et il s'est écroulé. En 1969, le système des pensionnats a été repris par le ministère des Affaires indiennes, ce qui a mis fin à la participation de l'Église dans l'opération des pensionnats.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

### Résultats de la comparaison

#### 4.0 Introduction

Cette étude a examiné l'histoire de l'éducation des filles au Canada et au Nigeria. Avant la colonisation, l'éducation faisait partie intégrante de la vie quotidienne de la société; c'était le processus d'apprentissage pour vivre en tant que membre utile et productif de la communauté. Autrefois, la communauté acceptait et soutenait les formes traditionnelles d'éducation dispensées par les parents et les autres membres de la famille à la maison et par les prêtres lors des cérémonies religieuses ou des rites d'initiation, ce qui était en harmonie avec la communauté entière.

La position des filles et des femmes dans la famille et la communauté en ce qui concerne leur relation avec les hommes a également été analysée. Au Canada et au Nigeria précoloniaux les hommes et les femmes autochtones existaient en parallèle sans préjugés. Les hommes et les femmes avaient traditionnellement des rôles différents dans la famille et la communauté et dans le travail qu'ils accomplissaient. À l'époque coloniale, les hommes se sont vu confier le rôle de superviser et de dominer le domaine public tandis que le domaine privé (tâches domestiques, y compris le nettoyage et la préparation des aliments) était réservé aux femmes. Cette différenciation était très importante, car les rôles dans le secteur public (occupés par les hommes) étaient plus valorisés (et rémunérés) que les tâches domestiques non rémunérées du secteur privé qui étaient dominées par les femmes (Shoola, 2014). Cela contredit les réalités autochtones qui prévalaient au

Nigeria et Canada selon lesquelles le monde des femmes n'était pas subordonné à celui des hommes mais plutôt complémentaire.

Les Européens sont apparus et ont introduit la religion chrétienne et le patriarcat. Cependant ils n'ignoraient pas la centralité des femmes en tant que mères et gardiennes de certaines institutions de base nécessaires à la sauvegarde de la société. Ainsi, ils espéraient que les femmes allaient contribuer à « civiliser » (occidentaliser) les hommes de leur famille.

La rencontre initiale des Européens avec les nations autochtones s'est faite dans un but commercial. L'hospitalité des autochtones envers ces nouveaux arrivés a été convertie au colonialisme par les Européens qui les ont dépossédés de leurs valeurs et patrimoine autochtones. L'interaction des Européens avec les peuples autochtones a eu des effets essentiellement négatifs, dont le génocide culturel est l'un des principaux. De plus, les femmes ont été exclues de leur rôle traditionnel de leader.

Avec l'arrivée des missionnaires, l'éducation occidentale a été introduite. Sous le régime colonial, les hommes autochtones ont trouvé une place dans le nouvel ordre, tandis que les femmes autochtones ont été complètement exclues de l'administration. La politique coloniale en matière d'éducation n'a pas réussi à combler le fossé de genre, car elle mettait l'accent sur la préparation des femmes au mariage plutôt qu'à des rôles de direction au sein de la société. Cette disparité apparente en matière d'éducation justifiait et confirmait la supériorité masculine dans la politique de l'époque coloniale au Canada et au Nigeria.

Dans les années qui ont suivi l'indépendance au Nigeria, la domination masculine a été maintenue. Même si la participation des femmes à la scolarité leur donnait une certaine forme d'émancipation et l'amélioration de leur statut, elle ne leur a pas donné une égalité totale avec les hommes. Au Canada, depuis les années 1960, les femmes autochtones essaient aussi d'avoir plus de reconnaissance. Pourtant, le travail est loin d'être terminé.

Nous allons maintenant détailler les similarités et les différences entre les expériences coloniales au Canada et au Nigeria, en abordant systématiquement les thèmes soulevés au fil de cette étude.

#### **4.1 L'éducation traditionnelle des peuples autochtones au Nigeria et au Canada**

Cette recherche a révélé que l'éducation traditionnelle au Nigeria et au Canada comportait des similitudes. Il existe des similitudes dans les objectifs, le contenu et la méthode d'enseignement. L'éducation traditionnelle au Nigeria et au Canada précolonial était généralement axée sur une intégration immédiate dans la société et une préparation à l'âge adulte, en mettant l'accent sur la responsabilité sociale, l'orientation vocationnelle, la participation politique et les valeurs spirituelles et morales. C'était une éducation pertinente pour la société. Le « curriculum » de l'éducation traditionnelle, selon Kposa cité par Nwaokoro (2013, p.35), incluait: les compétences manuelles, les mœurs, la tradition et les coutumes, la religion et l'histoire.

Le type d'éducation donné aux enfants et la manière d'apprendre chez les Autochtones était informel. Il s'agissait d'un processus naturel qui était intégré aux activités quotidiennes. La tradition orale, comme les contes, les folklores et les proverbes, était souvent utilisée pour

enseigner aux jeunes. Les connaissances, les normes, les compétences et les attitudes étaient transmises des parents et des aînés aux enfants par le moyen d'instructions verbales et non verbales et d'activités pratiques. Les valeurs, les croyances, les coutumes, les modes de vie, les connaissances et les compétences étaient transmises de génération en génération (Matthew, 2001). Les filles et les garçons apprenaient en observant et en imitant.

L'éducation autochtone était communautaire (Liebrech, 2008). Comme l'a écrit Verna Kirkness (1999), l'éducation autochtone était « une éducation dans laquelle la communauté était la salle de classe, ses membres étaient les enseignants, et chaque adulte était responsable de veiller à ce que chaque enfant apprenne à vivre une bonne vie. » Les aînés de la communauté racontaient des histoires pour instruire les jeunes, ou pour les mettre en garde contre des pratiques néfastes (Milloy, 2017, Miller, 2004; 2009, Chukwu, 1980, Nwaokoro, 2013).

#### **4.2 L'éducation traditionnelle des filles autochtones au Nigeria et au Canada**

Cette recherche montre que l'éducation des filles suivait le modèle de l'éducation traditionnelle avec un contenu et une méthodologie adaptés. L'éducation d'une fille se faisait de plusieurs manières, au sein du foyer comme dans le milieu naturel. L'éducation traditionnelle était transmise d'une génération à l'autre de bouche à oreille.

Les mères et les autres femmes de la communauté étaient les principales responsables de la transmission des compétences. Les filles apprenaient de leurs mères, notamment lors de la préparation des aliments. Elles apprenaient aussi d'autres femmes adultes de leur famille. On leur

apprenait à s'occuper des enfants, à préparer la nourriture, à faire des vêtements, à laver les ustensiles et à prendre soin de l'environnement. La propreté de la maison, de l'environnement et l'hygiène personnelle étaient enseignées. Les filles étaient formées pour se préparer à leur futur rôle d'épouse (Njoku, 1969; Uzoigwe, 1997; Falola, 1999). Les filles apprenaient aussi en observant et en imitant. Les initiations étaient un aspect notable de l'éducation traditionnelle du Nigeria et du Canada. La cérémonie d'initiation n'était pas seulement un moyen d'initier l'individu à l'âge adulte; elle était aussi l'occasion de former délibérément les jeunes aux valeurs de la société.

Bien que l'éducation traditionnelle dans les deux pays ait un contenu et un mode d'enseignement similaires, il existe des particularités liées à leur situation géographique. La chasse dans la brousse par exemple, ne faisait partie de l'éducation traditionnelle d'une fille autochtone au Nigeria. La célébration de puberté était aussi célébrée d'une manière différente. Au Nigeria, par exemple, l'initiation de puberté bien qu'elle préparât une fille pour la vie d'adulte, ne mettait pas l'accent sur la menstruation comme l'initiation de certaines jeunes filles autochtones du Canada.

#### **4.3 L'introduction de l'éducation occidentale au Nigeria et au Canada**

D'abord, le gouvernement colonial a montré peu d'intérêt pour l'éducation formelle des Autochtones. Le développement de l'éducation au Nigeria et au Canada était principalement la responsabilité des missionnaires chrétiens. Les missionnaires utilisaient leurs propres ressources pour la scolarité des autochtones. Puis, les gouvernements coloniaux ont décidé, à partir du milieu du XIXe siècle, d'assimiler les populations autochtones, mais ils ne voulaient pas dépenser les ressources nécessaires pour le faire. Ils ont donc établi des partenariats avec les églises pour

atteindre leur objectif d'assimilation et obtenir une main-d'œuvre bon marché, composée des « finissants » des écoles (Uzoigwe, 1997, Neegan, 2005).

Les principales églises qui ont participé au programme d'éducation occidentale des peuples autochtones de ces pays étaient les églises catholiques, anglicanes et méthodistes. Les Oblats et plusieurs congrégations féminines, dont les sœurs grises, étaient les missionnaires les plus importants de l'église catholique, tandis que la *Church Missionary Society* (CMS) relevait de l'église anglicane.

L'introduction de l'éducation occidentale a obligé les garçons et les filles à quitter leur atmosphère informelle de vie et d'apprentissage pour une nouvelle institution formelle où ils ont été soumis à de nouvelles idées et pratiques liées à la civilisation européenne. Le type d'éducation introduit par les colonisateurs était complètement étranger aux Autochtones. Il était modelé sur la culture européenne et ne reflétait pas les valeurs et les attitudes culturelles autochtones (Njoku, 1969). Presque tout était enseigné à partir de la Bible et par mémorisation. Au Nigeria comme au Canada, dès le commencement de l'éducation occidentale, les missionnaires géraient des externats, ainsi que des pensionnats. De nombreuses écoles qui étaient créées pour l'éducation occidentale étaient des pensionnats. La plupart des pensionnats étaient établis au milieu de XIXe siècle. Le programme scolaire utilisé pour les enfants autochtones était conforme aux valeurs occidentales et il mettait l'accent sur la - lecture, écriture, arithmétique et religion. L'anglais était le principal moyen d'enseignement, bien que le français soit utilisé dans une partie du Canada. L'éducation est passée de ce qui était habituel (Regarder, écouter et apprendre, « 3 Ls » *Look, Listen, Learn*) à ce

à quoi les élèves n'étaient pas habitués (lire, écrire, calculer et religion, « *4Rs* » *Read, 'Rite, 'Rithmetic, Religion*).

Les pensionnats étaient néanmoins gérés de différentes manières. Au Nigeria, les missionnaires donnaient de l'argent aux enfants et leurs parents pour qu'ils viennent aux pensionnats (Chukwu, 1980 : 57, 59). Les enfants étaient gardés dans l'environnement scolaire tout au long de la semaine. Ils étaient parfois autorisés de rentrer chez eux à la fin de la semaine (Chukwu, 1980). Au Canada, les conditions qui existaient aux pensionnats étaient défavorables et dures. Les enfants étaient amenés aux pensionnats par la force. La nourriture était de mauvaise qualité. Bien que les Autochtones du Nigeria et du Canada aient été scolarisés dans le même but, les Autochtones du Canada ont connu une approche plus brutale de l'éducation occidentale. Bien que les missionnaires aient organisé diverses campagnes d'admission pour attirer plus d'enfants dans les écoles au Canada et au Nigeria, les parents au Nigeria ont insisté pour être payés si leurs enfants devaient aller dans les pensionnats (Chukwu, 1980). On peut donc supposer que les parents au Nigeria déterminaient les conditions dans lesquelles leurs enfants étaient accueillis dans les pensionnats. Le meilleur traitement reçu par les enfants nigériens dans les pensionnats peut également s'expliquer par le fait que l'éducation occidentale n'était pas proposée en masse comme c'était le cas pour les enfants autochtones au Canada. Au début des années 1900 au Canada, environ 1/6 des enfants entre 6 et 15 ans fréquentaient ces écoles (The Aboriginal Healing Foundation, 2007). Au Nigeria, à la même époque (début des années 1900), on estime que 9 % des enfants en âge scolaire étaient scolarisés (Colonial Reports-Annual, 1932).

L'éducation des enfants autochtones était un outil majeur pour concrétiser la vision de l'assimilation des colonisateurs. Quand les colonisateurs se sont finalement engagés dans



l'éducation des autochtones, ils ont promulgué des lois sur l'éducation pour guider leur politique éducative au Nigeria et au Canada. Au Canada par exemple, le gouvernement a promulgué *la Loi sur les Indiens* et les *Traités numérotés*, et au Nigeria, il y avait l'ordonnance sur l'éducation de 1916. Certaines de ces politiques étaient axées sur l'éducation des filles et leur développement.

#### **4.4 Éducation occidentale pour des filles autochtones au Nigeria et au Canada**

Au début de l'éducation occidentale au Nigeria, l'éducation des filles n'était pas aussi valorisée que celle des garçons. Au Canada cependant, ce n'était pas le cas. Au Nigeria, la plupart des peuples autochtones accordaient plus de valeur à l'éducation occidentale de leurs fils au mépris de celle de leurs filles. Au Canada, en revanche, l'éducation occidentale étant orientée vers l'assimilation; elle a été mise à la disposition de tous les enfants autochtones.

Les préjugés culturels et la préférence en faveur des garçons ont été les facteurs primordiaux responsables de la sous-scolarisation des filles au Nigeria au cours des premières décennies qui ont suivi l'introduction de l'éducation occidentale (Nwaokoro, 2013). Fafunwa (1974), indique qu'au début de l'éducation occidentale, les filles et les femmes se voyaient refuser l'éducation formelle; et même lorsqu'elles étaient autorisées à aller à l'école, des obstacles (par exemple, le mariage précoce, les tâches à la maison et l'aide à la ferme) étaient délibérément placés sur leur chemin.

Au fil du temps, l'éducation des filles était considérée par les gouvernements canadien et nigérian comme fondamentale pour les préparer à leur rôle important consistant à élever et à influencer les

générations futures. Toutefois, l'éducation des filles autochtones était limitée par les mentalités patriarcales concernant les rôles de chaque genre. C'était reflété dans le développement d'un programme d'études pour l'éducation des filles. Au Nigeria, l'éducation des filles était axée sur les sciences domestiques et la gestion de la maison, tandis que les garçons se voyaient plutôt proposer des matières scientifiques et professionnelles. La disparité devient encore plus flagrante au niveau des écoles secondaires (Okonkwo et Ezeh, 2008). Au Canada, les filles apprenaient également les arts domestiques. L'instruction pratique des filles était parfois complétée par de la théorie. Au fil du temps, de nouvelles matières ont été introduites pour les filles, comme la couture, la peinture domestique et le jardinage. Les filles recevaient aussi une formation de base en soins infirmiers (ChiefCalf, 2002).

#### **4.5 Les conséquences de l'éducation occidentale au Nigeria et au Canada**

Les Autochtones ont perdu la liberté de vivre dans un environnement libre. La manière traditionnelle d'apprendre avec l'aide d'un parent et la communauté était aussi affectée. Les connaissances et la sagesse traditionnelles étaient attaquées par l'éducation occidentale, qui a aussi marqué le début de la destruction de l'autorité politique traditionnelle. Les jeunes commençaient à mépriser la sagesse des aînés (Uzoigwe, 1997; Chukwu, 1980).

De plus, les Autochtones devaient mener une vie qui était radicalement opposée à leurs pratiques ancestrales. Il y a cependant des filles autochtones qui ont réussi à concilier ces deux modes de vie. Elles ont réussi à embrasser l'éducation occidentale et à poursuivre le savoir traditionnel de leurs ancêtres. Elles ont pris le meilleur des deux mondes, autochtone et occidental, sans se laisser

abattre par les aspects négatifs. Fiske (1996) donne l'exemple des femmes Carrier qui fréquentaient le pensionnat de Lejac (Colombie-Britannique) et affirme qu'en dépit du traitement sévère et du programme d'études limité, elles étaient en mesure d'utiliser les compétences et les connaissances acquises à l'école pour faire progresser leurs opportunités sociales, économiques et politiques au sein de leurs communautés, ainsi que dans le monde entier.

Au Nigeria, plusieurs femmes ont concilié le savoir traditionnel et l'éducation occidentale. La plupart de ces femmes sont devenues très éminentes dans leur domaine d'étude et sont maintenant représentées dans toutes les professions. Un exemple est Funmilayo Ransome-Kuti (1900 - 1978). Funmilayo était une enseignante, militante politique et fondatrice de l'Union des femmes nigérianes. Elle est la première femme à avoir conduit une voiture dans tout le pays. En plus d'être l'un des principaux leaders de sa génération, elle est également la mère du musicien afrobeat et militant politique Fela Kuti.

Toutefois, en général, le programme patriarcal du colonisateur était l'un des impacts négatifs de l'éducation occidentale. L'éducation des filles autochtones au cours des XIXe et XXe siècles avait généralement pour but de promouvoir la « civilisation » chez les hommes. Cette situation s'explique par le fait que les colonisateurs ont apporté avec eux un système de croyance patriarcal qui plaçait les hommes au-dessus des femmes. Au Canada et au Nigeria, les Britanniques ont simplement supprimé les anciennes structures politiques féminines dans la société, les remplaçant par des structures et des postes entièrement masculins. Les sociétés ont hérité de ces structures dominées par les hommes et avec elles les attitudes de supériorité masculine et d'exclusion féminine des affaires publiques.

## 4.6 Réflexions finales

Les résultats de cette recherche ont confirmé notre hypothèse que les filles autochtones du Nigéria et du Canada se voient refuser l'accès équitable à l'éducation formelle de qualité en raison de leur genre et des préjugés socioculturels pendant des années 1850 à 1960. Il est important de noter que cette étude ne couvre pas l'expérience de toutes les filles autochtones au Canada et au Nigeria. Néanmoins, un portrait général de l'éducation des filles autochtones au Canada et au Nigeria entre 1850 et 1960 émerge.

Le Nigeria et le Canada étaient tous deux des pays colonisés où l'hospitalité des peuples autochtones à l'égard des Européens a été récompensée par la perte de leur liberté. L'éducation occidentale était introduite dans les deux pays et la religion en était un outil principal. Les objectifs de l'éducation des Autochtones par les colonisateurs étaient les mêmes: civilisation et assimilation. Les Européens voulaient civiliser les Autochtones parce que selon eux, la civilisation consistait à vivre et à adopter le comportement européen, soutenant que tout ce qui n'était pas européen était « sauvage ».

Les filles et les femmes autochtones canadiennes avaient été déplacées de leurs communautés traditionnelles. Elles étaient défavorisées, victimes de discrimination et obligées d'assimiler des manières de vivre différentes. Leur histoire ne serait pas complète sans mentionner les effets du système des pensionnats, la pauvreté, la maltraitance et la perte d'identité culturelle et spirituelle. Les conséquences du système des pensionnats sur la vie des femmes autochtones ont eu un impact négatif sur la manière dont les Autochtones perçoivent l'éducation occidentale et sur leur vision

du monde (Miller, 1999; Neegan, 2005). Le sentiment d'infériorité, ainsi que le fait que leurs cultures et leurs traditions étaient considérées comme offensantes et démodées, ont constitué des obstacles aux efforts déployés par les gouvernements canadiens précédents pour intégrer les femmes autochtones dans la société canadienne. De plus, les femmes autochtones ont connu des problèmes découlant des stéréotypes véhiculés par les hommes européens qui étaient en relation avec elles au cours des siècles précédents. L'image de la « princesse indienne » a cédé la place à celle de la « squaw » aux mœurs légères, ce qui a rendu les femmes autochtones vulnérables à la violence et aux mauvais traitements. Par exemple, Brant (2017), se référant à l'enquête sociale générale de 2004, affirme que les femmes autochtones de 15 ans et plus étaient 3,5 fois plus susceptibles de subir des violences que les femmes non autochtones. Bien que les femmes autochtones représentent environ 4 % de la population féminine canadienne, elles sont nettement toujours surreprésentées parmi les femmes disparues ou assassinées (Brant, 2017; McNab, 2006). La perte des rôles masculins autochtones a provoqué des conflits de rôles, de la frustration et de la colère qui se traduisent souvent par des violences à l'encontre de leurs femmes (McNab, 2006).

Dans le contexte nigérian, l'expérience des filles et femmes n'était pas très différente de celle des filles et femmes autochtones du Canada. Même si elle n'était peut-être pas aussi agressive que l'expérience canadienne, la philosophie des colonialistes consistait à dévaloriser les cultures, les normes et les valeurs des peuples, en particulier dans le sud du pays. Cela a eu un impact négatif sur la conscience des peuples autochtones, qui se sont soumis à la culture « supérieure » des colonialistes.

Par ailleurs, malgré la disponibilité de l'éducation occidentale, la plupart des Nigérianes n'ont pas profité à cette éducation. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène, mais l'une des principales était le modèle de leadership qui prévalait au dix-neuvième et au début du vingtième siècle. Les rois exerçaient une grande influence et l'éducation des filles et des femmes n'était pas une priorité pour eux. Par exemple, il a été noté dans cette étude que dans les années 1840, l'Oba (roi) du Bénin a choisi de faire éduquer ses fils et a laissé les filles de côté. Les autres chefs tribaux faisaient de même. À partir de 1954, le Nigeria comptait trois gouvernements régionaux, chaque région élaborant son propre programme de développement. En 1955, la région de l'ouest annonçait une éducation gratuite pour tous les citoyens en âge scolaire. Cela a incité les autres régions à s'impliquer dans l'éducation de leur population. Même si la fille nigériane avait désormais la possibilité de s'instruire, de nombreux parents n'ont pas profité de ce privilège en raison des préjugés sociaux à l'encontre des femmes dans les sociétés africaines. Le Nigeria avait ses propres systèmes sociaux clairement définis en matière de devoirs et de droits, y compris le rôle des femmes. Le rôle fondamental de la femme était d'être une bonne épouse et une bonne mère et la société pensait qu'elle pouvait acquérir cette compétence sans éducation formelle. Il faut noter que jusqu'à une époque récente, la croyance typique du Nigeria, renforcée pendant l'époque coloniale, était que la fille était la mieux placée pour se marier, avoir des enfants et s'occuper du foyer. Malgré un accès plus équitable à l'éducation dans l'ouest du Nigeria, la plupart des filles n'ont pas reçu d'éducation. Le rapport du British Council de 2014 a révélé que la majorité des 10,5 millions d'enfants non scolarisés au Nigeria étaient des filles.

Le manque de sincérité de la classe politique, les mauvaises infrastructures et la corruption ont été des défis majeurs pour la croissance et le développement du Nigeria. Ces facteurs ont limité les

progrès en éducation et le gouvernement du Nigeria n'a toujours pas fourni un accès équitable à l'éducation. Au fil des ans, l'accès des filles nigérianes à l'éducation demeure limité en raison des préjugés sociaux contre l'éducation des femmes (Adebanjo, 2020). Puisque l'offre d'une éducation de qualité et équitable est en déclin, les parents choisissent d'envoyer leurs filles à apprendre une vocation ou un métier. Les filles apprennent la coiffure, la fabrication de savon ou la couture (Odeleye, 2018).

Bien que les filles autochtones au Canada et au Nigeria n'aient peut-être pas reçu le meilleur de l'éducation occidentale au XIXe et au XXe siècle, leur statut éducatif continue de retenir l'attention. Récemment, notamment après le Congrès mondial des femmes de Pékin en 1995, des voix se sont élevées pour réclamer une meilleure vie et une meilleure éducation pour les filles et les femmes. Toutefois, il est regrettable que les quelques progrès réalisés dans le domaine de l'éducation soient en train de se perdre compte tenu de l'effondrement du système social et du chaos politique actuel au Nigeria (Odimba, 2018; bffa-online.org). Au Canada, la question des pensionnats est réexaminée et le dévoilement des erreurs du passé oblige le gouvernement canadien à réparer les torts dont les peuples autochtones ont été victimes. Aujourd'hui, les autorités canadiennes disent vouloir garantir aux femmes autochtones une société égalitaire et sans violence, avec de nombreuses opportunités d'éducation et de développement personnel. Plusieurs outils et programmes ont été mis en place pour aider à protéger, célébrer et renforcer la diversité culturelle et historique de la population. Plus précisément, le gouvernement canadien (suite aux différentes luttes des peuples autochtones et à la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones) essaie d'établir une relation renouvelée avec les peuples autochtones, fondée sur la reconnaissance de l'égalité, du respect, des droits, de la coopération et du partenariat. Grâce au

gouvernement du Canada, les filles autochtones canadiennes ont maintenant un meilleur accès à une éducation de qualité, et de nombreuses familles profitent de cette opportunité. On espère que cet accès à l'éducation sera rendu plus équitable. Par exemple, le gouvernement devrait fournir plus d'argent pour financer l'éducation dans les réserves autochtones (Radio-Canada, 2019).

Aujourd'hui, il y a une révolte croissante contre les problèmes qui relèvent du colonialisme et patriarcat. Cette révolte est soutenue par des femmes écrivains africaines et nigérianes comme Ogundipe (1994), Boulbina (2015) et d'autres. Il existe des mouvements comme *Stiwanisme* au Nigeria, et le *féminisme autochtone* au Canada (Ogundipe, 1994; Boni, 2008; Boulbina, 2015; Fehr et Nickel, 2020). La romancière sénégalaise Mariama Bâ, par exemple, désirant un meilleur rôle pour les femmes africaines dans la littérature, déclare :

Les chansons nostalgiques dédiées aux mères africaines qui expriment les angoisses des hommes concernant la Mère Afrique ne nous suffisent plus. Il faut donner à la femme noire dans la littérature africaine la dimension... qui coïncide avec sa contribution avérée au développement économique de notre pays (Innes, 1991 : 130).

Même si cette thèse est limitée chronologiquement, dans le sens que nous terminons notre analyse en 1960, le traitement injuste du passé subi par les filles et femmes doit être abordé pour être corrigé. Cette recherche est importante parce qu'elle révèle que les problèmes sociaux actuels ont de profondes racines historiques. Il est difficile de résoudre ces problèmes sans connaître les activités des années passées (l'histoire). Nous recommandons aux gouvernements du Nigeria et du Canada de prendre conscience de l'histoire et d'investir davantage dans la reconstruction émotionnelle et intellectuelle des jeunes filles autochtones. Cela contribuera à dépasser les



traumatismes du passé et encouragera les filles et les femmes autochtones à participer davantage au développement social et national.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abernethy, David (1969), *The Political Dilemma of Popular Education: An African Case*, Stanford, Stanford University Press.
- Adebanjo, Oluwayemisi (2020). *Examining the Impact of Patriarchy on the Development and Advancement of Yoruba Women in Southwest Nigeria*, Thèse de maîtrise, Bowie State University, Ann Arbor;
- Adedeji, A. (1990), « The African social situation: Crucial factors and development and transformation ». dans ACARTSOD (dir.), London: African Centre for Applied Research and Training in Social Development.
- Adeyinka, Augustus et Adeyemi, Michael (2002), « Some Key issues in African Traditional Education », *McGill Journal of Education*, 37, 2, p. 223-240
- Afigbo, A. E (1966), « Revolution and Reaction in Eastern Nigeria 1900-1929 », *Journal of the Historical Society of Nigeria*, VIII, p.539-557.
- Ainsworth, Mikale (2017), « The Transition from Childhood to Adulthood: Female Puberty Rights in the Aboriginal Culture », <https://journal.lib.uoguelph.ca/article/>, consulté le 17 juin 2021
- Amadi, Lawrence (1977), « Church-State Involvement in Educational Development in Nigeria, 1842-1948 », *Journal of Church and State*, 19, 3, p. 481-496
- Amusa, Saheed et Ogidan, Charles. (2017). « Yoruba Indigenous Medical Knowledge: A Study of the Nature, Dynamisms, and Resilience of Yoruba Medicine ». *Journal of the Knowledge Economy*, 8, 3, 977-986.
- Atanda, Joseph A. (1973), *The New Oyo Empire: Indirect Rule and Change in Western Nigeria, 1894 - 1934*. London: Longman
- Basden, George (1966), *Niger Ibos*, London: Frank Cass & Co. Ltd
- Belzile, Jean-Marc (2021), « Métis pour certains, usurpateurs pour d'autres ». [ici.radio-canada.ca/recit-numerique/1547/people-autochtone-metis-canada-usurpateurs](http://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/1547/people-autochtone-metis-canada-usurpateurs), consulté le 2 juillet 2021
- Better Future Foundation Amodu (bffa) (en ligne), « Education system in Nigeria »- [bffa-online.org](http://bffa-online.org/education.html), <http://bffa-online.org/education.html>, consulté le 8 juillet 2021.
- Bhabha, Homi K. (1994), *The Location of Culture*. London: Routledge
- Boni, Tanella. (2008). *Que vivent les femmes d'Afrique?*, Paris, Éd. du Panama, coll. Cyclo
- Brant, Jennifer. (2017) « Missing and Murdered Indigenous Women and Girls in Canada ». *The Canadian Encyclopedia, Historica Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/missing-and-murdered-indigenous-women-and-girls-in-canada>, consulté le 19 juin 2021.
- British Council (2014). « Girls Education in Nigeria, Report 2014: Issues, Influencers and Actions ». <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/british-council-girls-education-nigeria-report.pdf>, consulté le 10 juillet 2021.
- Buller, Marion, (2019) *Réclamer notre pouvoir et notre place : Le rapport final de l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées : Volume 1a*. Gouvernement du Canada.
- Canada, Commission de. Rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), Volume 1 – Pensionnats du Canada : L'histoire, partie 1 des origines à 1939.

- Canada, Commission de vérité et réconciliation de, (2015) *Pensionnats du Canada : Rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. Publié pour la Commission de vérité et réconciliation du Canada par McGill-Queen's University Press,
- Cannon, Martin (2019), *Men, Masculinity, and the Indian Act*. Vancouver, UBC Press.
- Carney, R. (1995). « Aboriginal Residential Schools Before Confederation: The Early Experience » *Historical Studies: Canadian Catholic Historical Association*. 61, p. 13–40.
- Carr-Stewart, Sheila (2019). *Knowing the Past, Facing the Future: Indigenous Education in Canada*. Vancouver, BC. Purich Books
- ChiefCalf, April Rosenau (2002), *Victorian Ideologies of Gender and the Curriculum of the Regina Indian Industrial School, 1891-1910*. Thèse de maîtrise, Université de la Saskatchewan
- ChimaKorieh J. (2009), « 'This Matter Concerns Women': Traditions and Women's Protests in Colonial Eastern Nigeria » dans ChimaKorieh (dir.) *African Woman: A Reader* San Diego: University Reader Company, 293-317
- Chukwu, Jude E. I (1980). *A Descriptive Analysis of the Historical Development of Western Education in Nigeria*, Thèse de doctorat, Union Institute and University, Ann Arbor
- Colonial reports-annual (1932). Annual Report on the Social and Economic Progress of the People of Nigeria, 1931. <https://libsysdigi.library.illinois.edu/ilharvest/Africana/Book>, consulté le 20 juin 2021.
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996), - Royal Commission on Aboriginal Peoples. 1996. *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples* (Vols. 1–5). Ottawa: Canada Communication Group Publishing
- Crosby, Alfred (1976), « Virgin Soil Epidemics as a Factor in the Aboriginal Depopulation in America, » *The William and Mary Quarterly* 33, p.289–299.
- David, E. et Okazaki, S. (2010). « Activation and Automaticity of Colonial Mentality ». *Journal of Applied Social Psychology*. 40, 4, p. 850.
- Dubinsky, Karen, et al. (2020), *Canada and the Third World: Overlapping Histories*. Toronto: University of Toronto Press
- Dubinsky, Karen, et al. (2015), *Within and without the Nation: Canadian History as Transnational History*. Toronto : University of Toronto Press.
- Dumont, Micheline (1990) *L'instruction des filles au Québec (1639-1960)*. La Société historique du Canada, Brochure historique No. 49
- Duke, Joe. (2010), « The Impact of Colonialism on the Development of Management in Nigeria. » *International Journal of Business and Management*, 5, 8, p. 65-75.
- Dyck, Miranda Lynn (2011). *The Recognition of Indigenous Rights during the Red Power Movement*. Thèse de maîtrise, Carleton University, Ottawa.
- Ejiogu, Aloy (1988), *Landmarks in Educational Development in Nigeria*. Ikeja: Joja Press Ltd
- Elfassi, Joseph (2021), « 751 tombes anonymes découvertes sur le site de l'ancien pensionnat de Marieval », <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1804221/fsin-pensionnat-marieval-autochtones-tombes>, consulté le 20 juin 2021.
- Emberley, Julia (2001). « The Bourgeois Family, Aboriginal Women, and Colonial Governance in Canada: A Study in Feminist Historical and Cultural Materialism. » *Signs*, 27, 1, p. 59–85.

- Facing history and ourselves/ Vies volées, (2015), *Vies volées: Les peuples autochtones au Canada et le régime des pensionnats*, <https://www.facinghistory.org>, consulté le 10 juin 2020.
- Fafunwa, Babatunde (1974), *History of Education in Nigeria*. London: George Allen and Unwin.
- Falola, Toyin (1999), *Yoruba Gurus: Indigenous Production of Knowledge in Africa*. Africa World Press
- Falola, Toyin. (2007), « The role of Nigerian women ». Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/role-of-women-1360615>, consulté le 30 juillet 2020.
- Falola, Toyin et Matthew M. Heaton (2008). *A History of Nigeria*, Cambridge University Press, 2008.
- Fehr, Amanda et Sarah A. Nickel (2020). *In Good Relation: History, Gender, and Kinship in Indigenous Feminisms*. University of Manitoba Press.
- Filice, Michelle (2007). « Indigenous Peoples in Canada » <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/aboriginal-people>, consulté le 11 janvier 2021.
- Fiske, J. A. (1996). « Gender and the paradox of residential education in Carrier society », dans Miller et Chuchryk (dir.), *Women of the First Nations: Power, wisdom and strength* Winnipeg, MB: University of Manitoba Press, p. 167-182.
- Frumer, Philippe (2020). « Non, les exactions liées à la colonisation ne sont pas solubles dans ses supposés bienfaits ». <https://plus.lesoir.be/308127/article/2020-06-18/non-les-exactions-liees-la-colonisation-ne-sont-pas-solubles-dans-ses-supposes>, consulté le 18 mars 2021.
- Gaffield, Chad (2015), « History of Education in Canada », The Canadian Encyclopedia, Canada. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/history-of-education>, consulté le 1 février 2021
- Gamache, Mylène (2019). « In Good Relation: History, Gender, and Kinship in Indigenous Feminisms." *The Canadian Journal of Native Studies*, 39,2, p. 102-105.
- Giancarlo, Alexandra (2020), « Indigenous Student Labour and Settler Colonialism at Brandon Residential School. » *The Canadian Geographer*, 64, 3, p. 461–474.
- Goulet, Henri (2016). *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec : Le rôle déterminant des pères Oblats*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Canada (2017). « Les Premières Nations au Canada », <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1307460755710/1536862806124>, consulté le 28 juillet 2020.
- Green, Margaret (1947). *Ibo Village Affairs*. London: Sedgwick et Jackson Ltd.
- Herskovits, M (1962). *The Human Factor in Changing Africa*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hodgson-Smith, Kathy L. et Kermoal, Nathalie (2016). « Community-Based Research and Métis Women's Knowledge in Northwestern Saskatchewan ». dans *Living on the Land: Indigenous Women's Understanding of Place*, Nathalie Kermoal, et al. (dirs), Edmonton, Athabasca University Press.
- Hofmeyer, J., et Hall, G. (1996). *The National Teacher Education Audit Synthesis Report*. Danida: Johannesburg.
- Horn-Miller, Kahente (2016). « Distortion and Healing: Finding Balance and a “Good Mind” Through the Rearticulation of Sky Woman's Journey » dans *Living on the Land:*

- Indigenous Women's Understanding of Place*, Nathalie Kermoal, et al. (dirs.), Edmonton, Athabasca University Press.
- Hubert, O. (2004). « Féminin/masculin : l'histoire du genre ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 57, 4, p. 473–479.
- Hurley, M. (2009). *The Indian Act*, Canada. Parliamentary Information and Research Service, Ottawa.
- Innes, C. L. (1991), « Mothers or Sisters? Identity, Discourse and Audience in the Writing of Ama Ata Aidoo and Mariama Ba. » dans Nasta (dir.). *Motherlands: Black Women's Writing from Africa, the Caribbean and South Asia*. London: Women's Press.
- Iozzo, A. M. (2000). *In the 'best interests of the child?': The industrial school system in late nineteenth and early twentieth century Ontario*. Thèse de maîtrise, Carleton University, Ottawa.
- Jobin, Shalene (2016). « Double Consciousness and Nehiyawak (Cree) Perspectives Reclaiming Indigenous Women's Knowledge» dans *Living on the Land: Indigenous Women's Understanding of Place*, Nathalie Kermoal et al. (dirs.), Edmonton, Athabasca University Press.
- Johnson, Cheryl (1978). *Nigerian Women and British Colonialism: The Yoruba Example with Selected Biographies*, Thèse de doctorat, Northwestern University, Evanston, Illinois
- Kermoal, Nathalie et al. (dirs.), (2016), *Living on the Land: Indigenous Women's Understanding of Place*, Edmonton, Athabasca University Press
- Kirkness, Verna J. (1992). *First Nations and Schools: Triumphs and Struggles*. Toronto: Canadian Education Association.
- Kirkness, Verna J. (1999). Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective. *Journal of American Indian Education*, 39, 1, p.14-30.
- Leavitt, R. (1993) Language and cultural context in Native education, dans: S. Morris, K. McLeod & M. Danesi (dirs) *Aboriginal languages and education: the Canadian experience*. Oakville, Ontario: Mosaic
- Liebrecht, Carly Anna (2008). *The Educational Attainment of Aboriginal Peoples in Canada: An Analysis of the 2001 Aboriginal Peoples Survey (APS)*, Thèse de maîtrise, University of Manitoba.
- Little, Kenneth (1965). « The Position of Women. » dans Kenneth Little (dir.) *West African Urbanization*. Cambridge: University Press, p. 118-37.
- MacLean, Hope (2005). “Ojibwa Participation in Methodist Residential Schools in Upper Canada, 1828-1860.” *Canadian Journal of Native Studies*, 25, 1, p. 93.
- Manyfingers, Maurice Allen (2010). *Jurisdiction, Resources, and Accountability in Basic Education Programs: An Analysis of the Issues, Challenges and Current Realities Facing First Nations Students*, Thèse de doctorat, University of Calgary.
- Matte-Bergeron, T et Guy Bois, (2021) « Pensionnats autochtones : découverte “déchirante” des restes de 215 enfants ». <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1796744/pensionnats-autochtones-decouverte-dechirante-des-restes-de-215-enfants>, consulté le 20 juin 2021.
- Matthew, Nathan (2001) *First Nations Education Financing, First Nations Education Steering Committee, Part 1,3*.
- Mbembe, Achille (2016). *Politiques de l'inimitié*. Paris, La Découverte.
- Mccue, Harvey (2018) « Education of Indigenous Peoples in Canada». The Canadian Encyclopedia, Historica Canada.

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/aboriginal-people-education>, consulté le 10 mai 2021.

- McGregor, Heather (2013). « Situating Nunavut Education with Indigenous Education in Canada. »» *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 36, 2, p. 87–118.
- McNab, Miriam (2006). « Indigenous Women's Issues in Canada». *The Canadian Encyclopedia, Historica Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/native-womens-issues>, consulté le 9 mars 2021.
- Mead, Margaret (1963), *Growing Up in New Guinea*, Penguin Books.
- Melançon, Jérôme. (2020). Les notes de cours non publiées, FRN 870AB. Université de Regina, Canada
- Menakaya, Clara Chinwe (1980). *History of Education in Nigeria*. Thèse de maîtrise, Newark State College, London.
- Miller, James. R (2004). « The State, the Church, and Indian Residential Schools in Canada. »» Dans James R. Miller (dir). *Reflections on Native-Newcomer Relations*, University of Toronto Press, Toronto, p. 193–214.
- Miller, James. R (dir.) (2004). *Reflections on Native-Newcomer Relations: Selected Essays*, University of Toronto Press, 2004.
- Miller, James (2009), *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*, Toronto: University of Toronto Press
- Miller, J.R. (2012) « Residential Schools in Canada». *The Canadian Encyclopedia, Historica Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools>, consulté 30 mars 2021.
- Milloy, John. (2017) *A National Crime : The Canadian Government and the Residential School System*, University of Manitoba Press
- Mondal, Anindita (2014), « Postcolonial Theory: Bhabha and Fanon», *International Journal of Science and Research*, 3, 11, [www.ijsr.net](http://www.ijsr.net) consulté le 10 juin 2021.
- Moran, Bridget (1997). *Stoney Creek Woman: The Story of Mary John*. 10th anniversary ed. Vancouver: Arsenal Pulp Press
- National Commission for Museums and Monuments. (1986). *The story of Old Calabar*. Calabar: Old Residency.
- Neeganagwedgin, Erica (2013). « A Critical Review of Aboriginal Education in Canada: Eurocentric Dominance Impact and Everyday Denial. » *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1, p. 15–31.
- Neegan, Erica (2005), « Excuse me: who are the first peoples of Canada? a historical analysis of Aboriginal education in Canada then and now», *International Journal of Inclusive Education*, 9, 1, p. 3-15.
- Nicholson, Linda (2009). « Comment interpréter le genre », *Nouvelles Questions Féministes*, 28, 3, p. 62-88.
- Nickel, Sarah et Emily Snyder (2019). « Indigenous Feminisms in Canada ». *The Canadian Encyclopedia*, 15 January 2019, *Historica Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/indigenous-feminisms-in-canada>, consulté le 20 juillet 2021.
- Njoku, S. I. (1969). *The Development of the British System of Education in Nigeria, 1882-1929*, Thèse de doctorat, University of Oregon, USA.



- Nkealah, Naomi (2016). «(West) African Feminisms and Their Challenges». *Journal of Literary Studies*. 32, 2, p. 61–74
- Nnaemeka, Obioma (2008), « African Feminisms. » *Encyclopedia of Race and Racism*. (dir.) John Hartwell Moore. Vol. 1. Detroit: Macmillan Reference USA
- Nwagbaraocha, Victor (1978) *Education in Nigeria, 1900 To 1970's: Problems and Prospects in the Development of Vocational and Technical Education in the Former Eastern Nigeria*, Thèse de doctorat, Marquette University, Ann Arbor.
- Nwaokoro, Titilayo Tilewola (2013). *Women Education and Social Change in Ondo, Southwestern Nigeria*, Thèse de doctorat, University of Ibadan, Nigeria
- Obasogie, Aimufua Osa (1980). *Universal Primary Education in Nigeria: Its Origin, Current Status and Prospects for Success*. Thèse de doctorat, University of Cincinnati, Ohio United States
- O'Connor, Sister G. A (1964). *The Status and Roles of West African Women: A Study in Cultural Change*. Thèse de doctorat, New York University.
- Odeleye, Donald (2009) « Repositioning Nigeria's Education for Relevance in the 21<sup>st</sup> Century» dans Bello Imam (dir.) *Yar'Adua's Seven Point Agenda: An Assessment*. 330-355 Ibadan, Nigeria, College Press & Publishers Limited
- Odeleye Oluwatoyin (2010). *Appraisal of Universal Basic Education in South-Western Nigeria*. Thèse de doctorat, Lead City University, Ibadan, Nigeria
- Odeleye, Oluwatoyin (2014). « An Appraisal of Girl-child Education: Implication for Change and Sustainable National Development. » Paper presented at International Multidisciplinary Conference on Gender, Auchi Polytechnic, Auchi, Edo State, Nigeria
- Odeleye, Oluwatoyin (2015). "Educating the girl-child: Implications for Sustainable National Development». *International Journal of Socio-economic Development and Strategic Studies, Lagos*, 7, 1, p. 289-296
- Odeleye, Oluwatoyin (2018). « Access and equity in higher education: checkmating the exclusion of the rural girl-child». *Journal of technology, entrepreneurship and rural development*, 7, 1, p. 103-113
- Odeleye, Oluwatoyin (2019), « Accès équitable à une éducation de qualité? Une étude comparative de l'expérience des filles au Nigéria et au Canada ». Recherche non publiée et présentation en classe de FRN 801-Recherche et méthodologie, Université de Regina, Canada
- Odeleye, Oluwatoyin. (2020). Overview of the role of women in hospitality in sub-Saharan Africa. *Journal of Management, Skills and Techniques*, 5, p.17-22
- Odimba Nnamdi (2018), « A Report on the Present State of Education in Nigeria», <https://www.linkedin.com/pulse/report-present-state-education-nigeria-odimba-nnamdi/>, consulte le 22 juin 2021
- Oduyoye MA (2001). *Introducing African Women's Theology*. Cleveland: The Pilgrim's Press
- Ogundipe-Leslie, Molar. (1994). *Recreating Ourselves: African Women and Critical Transformations*. Trenton: Africa World Press.
- Ogundipe-Leslie, Molar (2007). « Stiwanism: Feminism in an African Context. » *African Literature an Anthology of Criticism and Theory*, Tejumola Olaniyan et Ato Ato Quayson (dirs.), Blackwell Publishing, p.542–550.
- Ogunsheye, F. (1960) « Les femmes du Nigeria." *Presence Africaine*, Nos. 32-33, p. 121-38.

- Ogunyemi, Adetunji (2015). «A Historical Reconstruction of the Colonial Government's Education Expenditure in Nigeria and the Place of the Girl-Child, 1940-1957» *Historical Research Letter*, 27 [www.iiste.org](http://www.iiste.org), consulté le 14 janvier 2021.
- Okonjo, K (1975). « Political Systems with Bisexual Functional Roles: The Case of Women's Participation in Politics in Nigeria. » Delivered at annual meeting of African Studies Association, October 29 to November 1, 1975.
- Okonkwo et Ezeh, (2008) « Implications of Missionary Education for Women in Nigeria: A Historical Analysis». *Journal of International Women's Studies*, 10, 2, p.186-197.
- Oliver, Tony (2010). « A Brief History of Effects of Colonialism on First Nations in Canada» First Nations 201-3: Canadian Aboriginal Peoples' Perspectives on History, [http://manitobawildlands.org/pdfs/TonyOliver-BriefHistory\\_2010.pdf](http://manitobawildlands.org/pdfs/TonyOliver-BriefHistory_2010.pdf) , consulté le 30 mai 2021.
- Ohmagari, Kayo, and Fikret Berkes (1997). « Transmission of Indigenous Knowledge and Bush Skills among the Western James Bay Cree Women of Subarctic Canada. » *Human Ecology* 25,2, p.197-222.
- Onderková, K. (2016). « The Harper Government, the Aboriginal Right to Self-Determination, and the Indian Act of 1876". *Acta Universitatis Carolinae. Studia Territorialia*, 15, 3, p.45-66.
- Oni, S. S. (2011). « Gender stereotypes and impediments towards women empowerment in Nigeria». *International Interdisciplinary Journal*, 11, 1-2, p.23-29.
- Osinbajo, O. (2016). *Rethinking feminism: The peculiar privilege of Yoruba women*, Thèse de maîtrise, Dartmouth College, Hanover, New Hampshire.
- Osoba S.O et Fajana A (1980). « Educational and Social Development during the 20<sup>th</sup> Century» dans Obaro Ikime (dir.) *Groundwork of Nigerian History* Ibadan: HEBN Publishers PLC, p.571-600
- Ozigbo, R. A. I. (1985). *Igbo Catholicism: The Onitsha connection 1967-1984*. Onitsha, Nigeria: African-Fep Publishers Limited.
- Parlee, Brenda et Wray, Kristine (2016). «Gender and the Social Dimensions of Changing Caribou Populations in the Western Arctic». dans Nathalie Kermoal, et al. (dirs.), *Living on the Land: Indigenous Women's Understanding of Place*, Edmonton, Athabasca University Press
- Patterson, F. (1955). « Education in Nigeria. » *The Journal of Negro Education*, 24, 2, p. 93-105
- Perry, Adele (1997). « Fair Ones of a Purer Caste': White Women and Colonialism in Nineteenth-Century British Columbia. » *Feminist Studies*, 23, 3, p. 501–524
- Powell, Christopher et Julia Peristerakis (2014), «Genocide in Canada, » dans *Colonial Genocide in Indigenous North America*, Andrew Woolford et al.(dirs.) Durham: Duke University Press.
- Prochner, Larry (2019) « The European Roots of Indian Industrial Schools in Canada» dans Carr-Stewart, Sheila. *Knowing the Past, Facing the Future: Indigenous Education in Canada*. Purich Books.
- Radio-Canada, (2019), « Le sous-financement flagrant des écoles dans les réserves autochtones », <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1004219/sous-financement-ecoles-reserves-autochtones-directeur-parlementaire-budget>, consulté le 18 juin 2021
- Reid, Jennifer (2015). « Indian Residential Schools: A Governmental Assault on Religious Freedom. » *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 44, 4, p. 441–456.



- Robson, Elsbeth. (2006). « The 'Kitchen' as Women's Space in Rural Hausaland, Northern Nigeria» *Gender, Place & Culture, Journal of Feminist Geography*, 13,6, p.669-676.
- Robson, Karen (2013), *Sociology of Education in Canada*. 1st ed., Pearson Canada.
- Rodney, Walter (1972), *How Europe Underdeveloped Africa*, London: Bogle-L'Ouverture Publications
- Ross, Sylvia Leith (1943). *African Conversation Piece*. London: Hutchinson
- Rutherford, Scott (2020), « Indigenous Peoples, Colonialism, and Canada» dans Karen Dubinsky *et al* (dirs.) *Canada and the Third World: Overlapping Histories*. University of Toronto Press, p.15-33
- Shoola, Toni (2014). « The Effect of the sub-Saharan African gender divide on the rights and status of women in a globalized world». *International Research Scape Journal*: 1, 7
- Talbot, P.A (1926). *The Peoples of Southern Nigeria: A Sketch of their History, Ethnology and Languages, With an Abstract of the 1921 Census*. London: Oxford University Press
- The Aboriginal Healing Foundation (2007). *A Misconceptions of Canada's Indian Residential School System*. <http://www.ahf.ca/>, consulté le 7 avril 2021
- The commonwealth.org, (2020). «Nigeria: History». Commonwealth Secretariat, <https://thecommonwealth.org/our-member-countries/nigeria/history>, consulté le 19 mars 2021.
- Toulouse, Pamela. (2016). *What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement*. dans Measuring What Matters, People for Education. Toronto, <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>, consulté le 19 juin 2021
- Uchendu, Patrick Kenekwue (1981). *The Changing Cultural Role of Igbo Women in Nigeria 1914-1975*. Thèse de doctorat New York University.
- Usman, A., et Falola, T. (2019). *The Yoruba from Prehistory to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzoigwe, F. N. A. (1997). *A study of the formal education of girls and women in nigeria and the socio-cultural changes arising from the introduction of western-type education, with special reference to the secondary phase of education in imo state*. Thèse de doctorat, University of Hull.
- Van Kirk, Sylvia. (1980). « *Many Tender Ties*»: *Women in Fur-Trade Society, 1670–1870*. Winnipeg: Watson and Dwyer.
- Voyageur, Cora (2016), « First Nations Women in the Fur Trade: From Essential to Redundant. » *Canadian Issues*, p. 15-18
- Welch, Galbarith (1965) « The Strong and the Remembered» *Africa Before They Came*. New York: William Morrow and Company, p. 307-44
- Winnitoy, K. et Certes (2020). *Métis Women's Indigenous and Ecological Knowledge: Perspectives from Willow Lake*, Rupertsland Centre for Métis Research - 2019 Fellowship Final Research Report.
- Woods, Eric T (2012). *The Anglican Church of Canada and the Indian Residential Schools: A Meaning-Centred Analysis of the Long Road to Apology*, Thèse de doctorat, London School of Economics and Political Science, United Kingdom.
- Yeld, Edward (1961), « Educational Problems among Women and Girls in Sokoto Province of Northern Nigeria. » *Sociologus*, 11, 2, p.160-173