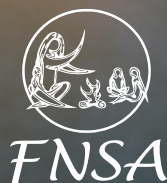


# Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année



First Nations Education Steering Committee  
First Nations Schools Association

**Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la  
Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

© First Nations Education Steering Committee et First Nations Schools Association, 2022

**Avis de droit d’auteur**

Le présent document ne peut être reproduit, en partie ou en entier, sous toute forme ou de quelque manière que ce soit, notamment par archivage électronique, reproduction, exécution ou transmission sans l’autorisation écrite du FNEESC.



**fnesec**



**FNSA**

**Coordonnées**

First Nations Education Steering Committee et First Nations Schools Association  
100, Park Royal Sud, bureau 113, West Vancouver (Colombie-Britannique) V7T 1A2  
604-925-6087 / 1-877-422-3672 [info@fnesec.ca](mailto:info@fnesec.ca)

# Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année

## Table des matières

Introduction .....	4
Fondements .....	11
Recherches autochtones.....	33
Unités thématiques	
1. Ici, maintenant.....	47
2. Les récits et l'art de la narration .....	79
3. Les enfants à l'honneur.....	103
4. Le pouvoir des noms .....	137
5. La reconnaissance des droits.....	165
6. L'alimentation, la santé et le bien-être .....	211
7. Les ressources et l'économie .....	239
8. Les cartes et les frontières .....	263
9. La résistance .....	293
Glossaire.....	331
Bibliographie .....	337
Index.....	361



# Introduction

## Vue d'ensemble

Ce guide pédagogique se veut une ressource pour les élèves et les enseignants du cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année. Il fait partie d'une série de guides conçue par le First Nations Education Steering Committee (FNESC) et la First Nations School Association (FNSEA) dans le but de proposer du matériel pédagogique pertinent et approprié aux enseignants des écoles de la Colombie-Britannique, y compris les écoles des Premières Nations, ainsi que les écoles publiques et indépendantes.

Dans une certaine mesure, le guide a pour objectif de donner suite aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en particulier l'action 62 « intégrer les connaissances et les méthodes d'enseignement autochtones dans les salles de classe » et l'action 63 « renforcer la compréhension interculturelle, l'empathie et le respect mutuel des élèves ».

L'élément central du guide est un apprentissage holistique au cœur duquel se trouve l'élève. Il comporte neuf unités thématiques invitant les élèves et les enseignants à développer de diverses façons leurs propres activités d'apprentissage en mettant l'accent sur les Premières Nations locales et les autres peuples autochtones de leur région.

### *Objectifs du guide pédagogique*

Faire progresser la réconciliation pour tous en amenant les élèves à développer une meilleure compréhension des compétences, des connaissances et des perspectives des peuples autochtones.

- Développer une conception des relations, ainsi que des responsabilités inhérentes à celles-ci, au sein des sociétés autochtones, entre les sociétés autochtones et avec les autres Canadiens.
- Approfondir l'étude des peuples autochtones de la C.-B. afin de mieux comprendre le riche et unique passé de ces peuples ainsi que leurs contextes actuels.
- Aider les enseignants et les élèves à donner corps au programme du cours Peuples autochtones de la C.-B. en fournissant des ressources pertinentes et des suggestions d'enseignement et d'apprentissage.
- Encourager et faciliter l'élaboration de ressources pédagogiques sur les Premières Nations locales, dans un cadre respectueux.
- Permettre aux élèves de mener leurs propres recherches sur divers sujets liés aux peuples autochtones de la C.-B. et aux problèmes auxquels ils sont confrontés.



# Pédagogie des Premiers Peuples

Les principes d'apprentissage des Premiers Peuples ont servi d'assise à l'élaboration du présent guide. Ils reposent notamment sur la reconnaissance des méthodes d'apprentissage caractéristiques des visions du monde des Premières Nations. Chaque Première Nation a sa propre identité, ses propres valeurs et ses propres pratiques. Toutefois, des points communs les unissent, notamment quant à la manière d'interagir et de découvrir le monde.

### Principes d'apprentissage des Premiers Peuples

L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, du territoire, des esprits et des ancêtres.

L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).

L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.

L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.

L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.

L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.

L'apprentissage exige du temps et de la patience.

L'apprentissage exige une exploration de sa propre identité.

L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées qu'avec la permission de qui de droit et dans certaines situations.

[https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/aboriginal-education/principles\\_of\\_learning\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/aboriginal-education/principles_of_learning_fr.pdf)

Une équipe diversifiée d'éducateurs autochtones, de spécialistes et de Gardiens du savoir a exposé pour la première fois ces principes lors de l'élaboration du cours English 12 First Peoples (anglais, peuples autochtones, 12<sup>e</sup> année).

À cet égard, les activités proposées dans le présent guide répondent aux critères suivants :

- L'apprenant est au cœur de l'activité.
- L'activité invite à faire des recherches.
- L'activité est fondée sur l'apprentissage expérientiel.
- L'activité accorde une place importante à la conscience de soi et des autres à parts égales.
- La méthode de travail en groupe est privilégiée.
- L'activité répond à divers styles d'apprentissage.

S'inspirant des principes susmentionnés, les activités reflètent une approche d'enseignement et d'apprentissage respectueuse et holistique.

Pour en savoir plus sur les principes d'apprentissage des Premiers Peuples, voir le site Web First Peoples Principles of Learning au <https://firstpeoplesprinciplesoflearning.wordpress.com/>

## Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année

Ce guide a pour objectif de simplifier l'intégration des connaissances et des perspectives autochtones dans les salles de classe de la Colombie-Britannique pour que le tout se fasse dans le respect et de manière convenable. À cet égard, dans son ensemble, le contenu reflète une manière d'aborder le savoir autochtone qui mise beaucoup sur une approche holistique et intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage, en ce sens qu'on ne tente pas de faire correspondre des leçons individuelles à des normes d'apprentissage spécifiques. Les enseignants devront explorer et examiner l'ensemble du guide afin de déterminer quelles parties utiliser selon les contextes suivants : la constitution de la classe, l'endroit où se déroule l'apprentissage et les connaissances de base ou le niveau de familiarité de l'enseignant ou enseignante.

Il est bon d'explorer les unités thématiques avant de choisir celles qui conviendront le mieux aux élèves.

Cette démarche peut demander une grande réflexion et du temps, mais elle s'inscrit bien dans la logique d'apprentissage autochtone.

En y consacrant le temps nécessaire, l'exploration du guide devrait permettre à l'enseignant d'acquérir des connaissances de base et une meilleure compréhension de la pédagogie autochtone. Cette démarche peut également représenter une occasion de collaborer avec les enseignants d'autres cours ou niveaux.

Les unités ont été conçues pour répondre aux normes du cours Peuples autochtones de la C.-B., 12<sup>e</sup> année ainsi que d'autres cours de sciences humaines de la Colombie-Britannique, mais elles peuvent aussi bien servir à des fins multidisciplinaires.

## Normes d'apprentissage du cours Peuples autochtones de la C.-B.

### *Compétences essentielles*

L'acquisition de compétences essentielles, soit la communication, la collaboration, la pensée créative, la pensée critique et réflexive, la conscience de soi, la conscience et la responsabilité sociale, l'identité personnelle et culturelle positive, est un processus qui se poursuit la vie durant. Ces aptitudes intellectuelles, personnelles, sociales et émotionnelles commencent à se former bien avant d'entrer à l'école et continuent de se développer bien après l'obtention du diplôme de fin d'études.

Les occasions pour l'élève de développer ses compétences se présentent dans des contextes formels et informels. Nommer ces compétences essentielles et en faciliter le développement à l'école favorisera un apprentissage et la conduite d'activités au cœur desquels se trouvent les élèves, la communication dans divers contextes ainsi qu'une réflexion critique et profonde.

Les élèves ont ainsi une meilleure conception d'eux-mêmes, de leurs communautés et du monde qui les entoure. Disposer de ces compétences essentielles permet de mener une vie équilibrée, guidée par un but clair et vécue dans la joie, où l'on se

#### **Compétences essentielles**

Communication  
Collaboration  
Pensée créative  
Pensée critique et réflexive  
Conscience de soi et responsabilité personnelle  
Identité personnelle et culturelle positive  
Conscience sociale et identité culturelle

## Introduction

connaît bien et où l'on sait interagir au sein d'une communauté. Ces compétences sont en harmonie avec les principes d'apprentissage des Premiers Peuples. Nous sommes tous interreliés.

### ***Compétences disciplinaires***

Le cours Peuples autochtones de la C.-B. comporte plusieurs compétences disciplinaires uniques qui s'ajoutent aux compétences habituelles des cours de sciences humaines, notamment :

- Relever ce que les auteurs d'exposés, de récits ou de cartes géographiques ont déterminé comme étant importants (portée).
- En suivant les protocoles adéquats, interpréter diverses sources, notamment des récits locaux ou des traditions orales, et les méthodes autochtones d'acquisition du savoir (holistiques, expérientielles, réflexives et relationnelles, mémoire) pour remettre en contexte différents événements du passé et du présent (preuves).
- Évaluer les relations d'interdépendance ou de réciprocité entre les personnes et les lieux (cause et conséquence).
- Expliquer différents points de vue sur les personnes, les lieux, les problèmes ou les événements du passé ou du présent, et faire la distinction entre les visions du monde d'aujourd'hui et celles du passé (perspective).
- Expliquer différentes perspectives et diverses manifestations du sentiment d'appartenance et comparer les divers points de vue à l'égard du territoire et du lieu (perspective).

### ***Contenu***

Le contenu qui permet de répondre aux normes d'apprentissage du cours Peuples autochtones de la C.-B. est vaste et touche une grande variété de sujets en lien avec les Premiers Peuples de la province. Dans chaque unité, le contenu traité à privilégier est indiqué.

## Organisation

Le guide est divisé en sept parties :

- Introduction.
- Fondements : présente de l'information importante à l'intention des enseignants sur la façon de préparer et de réaliser des activités d'apprentissage fondées sur la réalité locale.
- Recherches autochtones: présente un contexte et propose des activités pour les élèves et les enseignants visant à incorporer les méthodes de recherche autochtones et à amener les élèves à mener leurs propres recherches.
- Unités thématiques : proposent une variété d'activités visant à intégrer les normes d'apprentissage du cours Peuples autochtones de la C.-B.
- Glossaire : une liste de termes utiles en lien avec les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Bibliographie : une liste annotée de ressources pour les élèves et les enseignants.
- Index.



### ***Unités thématiques***

1. Ici, maintenant
2. Les récits et l'art de la narration
3. Les enfants à l'honneur
4. Le pouvoir des noms
5. La reconnaissance des droits
6. L'alimentation, la santé et le bien-être
7. Les ressources et l'économie
8. Les cartes et les frontières
9. La résistance

En plus des unités thématiques du présent guide, l'enseignant peut également consulter les autres guides du FNEESC/FNSA (en anglais) pour créer d'autres unités :

10. *First Nations Governance (BC First Nations Land, Title, and Governance, unité 4, Pathways Back to Self-Governance)*.
11. *Treaties and Alternatives (BC First Nations Land, Title, and Governance, unité 5, Reconciling Indigenous Rights and Title)*.
12. *Indian Residential Schools (Indian Residential Schools and Reconciliation, 10<sup>e</sup> année; 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, livres 1 et 2)*.

Les unités thématiques peuvent et doivent être utilisées en conjonction avec les ressources développées localement. Le programme d'études n'en est que plus riche lorsque l'enseignant établit des liens avec les Premières Nations locales, car la diversité culturelle et linguistique est grande parmi les communautés, et chacune d'elles détient un savoir qui lui est propre.

Chaque unité propose une variété d'activités et de ressources d'apprentissage que les enseignants peuvent adapter à leurs propres contextes d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants n'ont pas à réaliser toutes les activités suggérées, et chacune d'elle se veut flexible et adaptable.

En général, il convient de commencer par les activités d'introduction qui souvent ancrent le sujet dans une réalité personnelle et locale. Les activités subséquentes exploitent les connaissances et les compétences acquises lors des activités précédentes.

Les unités sont organisées comme suit :

#### **Vue d'ensemble**

Une mise en contexte est présentée ainsi que les Concepts de base et les Points de discussion dominants qui définissent les concepts fondamentaux, les enjeux, les problèmes ou les théories qui sont à l'origine de la recherche. Les perspectives autochtones se retrouvent ainsi au cœur des activités.

#### **Objectifs d'apprentissage**

- *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples*  
S'il est vrai que les principes d'apprentissage des Premiers Peuples s'appliquent à la plupart des unités thématiques, chacune des unités met l'accent sur un principe en particulier.

## Introduction

- *Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique*

Les compétences disciplinaires et le contenu du cours se trouvent dans l'ensemble des unités, mais cette section indique plus précisément les thèmes abordés.

### Ressources

Cette section indique les principales ressources à consulter pour chaque recherche, y compris les fiches, des livres et des ressources en ligne. Des ressources supplémentaires sont mentionnées pour chaque activité.

À noter que les liens électroniques étaient tous fonctionnels au moment de la publication du document. Cependant, compte tenu de la nature fluide de l'Internet, certains d'entre eux peuvent avoir été modifiés ou supprimés.

### Description sommaire des sujets de recherche

Cette section propose des sujets de recherche en lien avec l'unité.

À noter que dans l'unité 1, un projet de cours est proposé : « donner en retour et transmettre au suivant ». Toutes les autres unités se terminent par une activité en lien avec ce projet.

### Recherches

On trouve ici des suggestions d'activités à réaliser en lien avec le thème de l'unité, notamment les « questions à investiguer » ainsi qu'une liste d'activités et de ressources.

## Évaluation

Ce guide ne remplace pas ce que les enseignants sont censés déjà savoir sur les pratiques efficaces d'évaluation. Par conséquent, il ne contient pas de détails précis à cet effet. On y propose certaines activités d'évaluation formative, mais les enseignants devront y apporter leur expertise pour les rendre complètes.

De plus, les enseignants devront adapter les activités suggérées afin de créer leur propre unité et ainsi élaborer leurs propres évaluations sommatives, selon les activités réalisées par les élèves.

### *Note sur les termes et le style employés dans ce guide*

#### *Terme*

Les termes couramment employés dans les cours sur les cultures autochtones varient souvent selon les sources et les auteurs. Voici quelques termes courants utilisés dans le présent guide :

Les **peuples autochtones** ou **Premiers Peuples** englobent les Premières Nations, les Inuits et les Métis.

Le terme « **Autochtone** » fait référence aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis, sauf si le contexte fait référence aux Autochtones dans leur ensemble.

Les termes **Amérindiens** et **Indiens** sont utilisés dans des contextes historiques.

**Territoire traditionnel** : les terres traditionnelles occupées et utilisées par une Première Nation.

**Histoires traditionnelles** : les histoires et les récits formant une partie essentielle des traditions orales des peuples autochtones qui sont transmises d'une génération à l'autre.

#### *Notes de style*

##### **Emploi de la majuscule**

Pour les besoins de ce document, certains mots clés en lien avec les peuples autochtones commencent exceptionnellement par une lettre majuscule de désignation, à titre honorifique et par égard pour l'identité, les droits et les institutions autochtones. Par exemple : Chef, Aîné, Gardien du savoir, Premiers Peuples, Inuit (fait office de nom, pas d'accord au féminin), Métis (fait office de nom, pas d'accord au féminin ou féminin pluriel).<sup>1</sup> Dans un esprit de réconciliation et dans une démarche de décolonisation, le terme Premiers Peuples a gardé la majuscule en français afin de respecter la version originale conçue par le First Nations Education Steering Committee (FNESC).

---

<sup>1</sup> Le Ralliement national des Métis (RNM) définit ainsi le mot « Métis » : « Toute personne qui s'identifie comme Métis se distingue des autres peuples autochtones, est issue de la nation Métis historique et est acceptée par la nation Métis. » Le territoire des Métis englobe les trois provinces des Prairies et certaines parties de l'Ontario, de la Colombie-Britannique, des Territoires du Nord-Ouest et du nord des États-Unis.



# Fondements

Les informations générales présentées dans cette section serviront de cadre pour la planification d'unités du cours Peuples autochtones de la C.-B. adaptées à la réalité locale. On y propose des façons d'intégrer les savoirs et les perspectives autochtones en classe, ainsi que des approches pour veiller à ce qu'il y ait relation de réciprocité avec les communautés autochtones lors de la planification des activités des élèves.

Voici les principaux fondements présentés dans cette section :

1. Les nombreux récits des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique
2. Concepts et thèmes historiques communs
3. Aller à la rencontre des communautés autochtones
4. Protocole en présence de conférenciers autochtones invités
5. Incorporation de récits dans les activités d'apprentissage
6. Créer un environnement propice à l'apprentissage
7. Créer des liens avec la terre
8. Cercles de parole

## 1. Les nombreux récits des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique

Lors de l'élaboration du présent document, l'un des enseignants participant à un atelier dit à voix haute : « Alors, de quelle histoire parle-t-on ici? ». Il s'est fait répondre : « Par où commencer? Il y a tellement d'histoires différentes. »

Les récits des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique sont vastes et variés. Le choix des récits et des sujets que les élèves étudieront dans le cours dépend de certains facteurs importants.

La Colombie-Britannique compte plus de 200 Premières Nations qui parlent plus de trente langues, vivent dans une myriade d'écosystèmes allant du désert de l'Okanagan aux forêts pluviales de la côte, en passant par les forêts boréales du nord. Chacune d'elle a accumulé son propre savoir en lien avec les territoires qu'elle habite.

S'ajoutent à ces Premières Nations les Métis et les Inuits, ainsi que les Premières Nations venues d'ailleurs au Canada s'installer en Colombie-Britannique.

Chaque communauté autochtone a une histoire culturelle, un vécu du colonialisme, ainsi que des victoires et des difficultés contemporaines qui lui sont propres. Ces situations donnent lieu à une multitude de récits possibles qui peuvent être présentés dans le cours Peuples autochtones de la C.-B.

Il est donc important que les enseignants et les élèves décident de l'avenue à explorer selon certains facteurs importants :

- Les Premières Nations locales et celles de la région.
- Les connaissances, l'expérience et les champs d'intérêt des élèves.
- Les connaissances, l'expérience et les champs d'intérêt de l'enseignant ou enseignante.

### **Mille histoires, mille points de vue**

Le contenu du présent guide pédagogique doit être vu comme un point de départ pour les enseignants. Le guide ne couvre pas tout et ne contient que certains aspects des sujets qui peuvent être étudiés dans le cadre du cours Peuples autochtones de la C.-B.

## 2. Concepts et thèmes historiques communs

L'étude des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique porte sur de nombreux grands concepts et thèmes qui se chevauchent d'une unité à l'autre. Ces thèmes imprègnent l'expérience de la plupart des Premiers Peuples et sont source d'inspiration des fondements du cours Peuples autochtones de la C.-B., 12<sup>e</sup> année.

Ils sont brièvement décrits et regroupés en trois sections :

- Savoirs et visions du monde autochtones
- Colonialisme et colonisation
- Aller de l'avant

### Savoirs et visions du monde autochtones

Les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique vivent dans des communautés et des environnements divers et variés, et leurs langues, leurs cultures, leurs histoires, leurs systèmes économiques et leurs politiques le sont tout autant. Les savoirs uniques que détient chaque groupe font partie de leur vision du monde individuelle.

Cependant, les Premiers Peuples ont bon nombre de valeurs collectives, et leurs visions du monde ont plusieurs aspects communs. En voici quelques exemples.

#### Famille

---

La famille est un élément central pour les sociétés autochtones. Le concept de la famille va au-delà des parents et des enfants; il englobe aussi les relations de plusieurs générations.

Les familles sont traditionnellement au centre des systèmes économiques et de l'organisation sociale. Elles forment l'identité et sont les détentrices du savoir traditionnel.

#### Aînés

---

Les Aînés jouissent d'un grand respect. Ils sont indispensables à la transmission du savoir aux enfants et à la communauté; ils sont source de connaissances, d'amour et de bienveillance, et servent de modèles dans la façon d'interagir.

#### Interrelation

---

Les Premiers Peuples ont en commun la conviction que nous sommes tous liés à la nature et les uns aux autres. Pour de nombreux peuples autochtones, cette notion se traduit par l'expression « toutes mes relations ». Inhérente à cette vision du monde est l'idée que tout dans l'univers a une place et mérite le respect.

#### Langue

---

Les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique s'expriment dans une diversité de langues. En effet, les Premières Nations parlent plus de 30 langues. Et c'est sans compter les dialectes régionaux. Les langues sont intimement liées à la terre et à la façon dont les Premières Nations interagissent avec l'environnement.

Bien qu'il soit proposé dans ce guide d'apprendre certains mots clés de la langue des Premières Nations locales, il convient de noter que certaines Premières Nations préfèrent que leur langue ne soit pas partagée.

## Fondements

### Traditions orales et histoires traditionnelles

La tradition orale est une méthode employée pour transmettre la culture de génération en génération autrement que par l'écrit. Chez les Premiers Peuples, la tradition orale peut prendre la forme d'histoires ou de récits racontés, de chansons et bien d'autres encore. Souvent, la tradition orale est accompagnée de danses ou de diverses formes de représentation visuelle comme des sculptures ou des masques.

En plus d'exprimer la vérité spirituelle et émotionnelle par le biais de symboles et de métaphores, la tradition orale permet aussi de conserver la vérité littérale, pour des événements historiques, par exemple.

Les histoires traditionnelles sont, quant à elles, des histoires et des récits importants sur le plan culturel qui ont été transmis par la tradition orale.

### Protocoles

Dans les sociétés autochtones, les protocoles culturels reflètent les valeurs qui unissent et soudent le peuple. Les protocoles que pratiquent les Premiers Peuples aujourd'hui émanent des comportements qu'avaient les ancêtres les uns envers les autres ainsi que de leurs interactions.

Ils varient d'une communauté à l'autre et peuvent sembler très complexes pour les non-initiés. Les protocoles sont plus faciles à comprendre, à suivre et à respecter avec certaines connaissances et une certaine expérience.

Si les protocoles varient selon les différents peuples autochtones, ils se ressemblent et se croisent à plusieurs égards. Bon nombre de groupes autochtones reconnaissent que les protocoles et les pratiques culturelles doivent évoluer et s'adapter à l'époque et aux circonstances actuelles.

### Respect

Le respect d'autrui et du monde qui nous entoure est au cœur de la vision du monde des Premiers Peuples. C'est une valeur qui se manifeste par le respect de ses origines, des histoires traditionnelles et de la culture de sa communauté, ainsi que de soi-même. Le respect est une valeur intergénérationnelle qui est souvent enseignée aux enfants en leur racontant des histoires et pratiquée au quotidien ainsi que lors d'occasions spéciales.

Pour ce faire, il faut comprendre les protocoles culturels portant sur les relations interpersonnelles, et sur les liens avec la terre et le territoire.

### Réciprocité et responsabilité

Les visions du monde autochtones accordent une grande importance aux relations de réciprocité dans toutes les interactions de la vie. Il faut comprendre que toutes les parties profitent de telles relations. Selon les perspectives autochtones, il peut s'agir de redonner à la terre nourricière ou d'entretenir une relation personnelle. Pour les élèves, la réciprocité peut se manifester sous forme d'échange ou de partage de nouvelles connaissances.

En insistant sur l'importance de la réciprocité, les Premiers Peuples veillent à ce que le monde maintienne son état d'équilibre de façon durable.



## Fondements

Les responsabilités sont intimement liées aux liens de parenté dans les cultures autochtones.

Tout membre de la communauté a une responsabilité envers la terre, sa famille et sa communauté, et envers lui-même. Les sphères de responsabilité peuvent inclure la famille et la communauté, les ancêtres et la terre. Ce principe fait appel à l'idée d'intendance et de bienveillance.

### Sentiment d'appartenance au lieu

Le sentiment d'appartenance se décrit par les souvenirs, les émotions, les histoires et la spiritualité qui lient les Premiers Peuples à la terre. Ce lien avec le lieu, avec la terre, joue un rôle important dans la formation des visions du monde. La vie des peuples autochtones d'hier et d'aujourd'hui dépend de leur connaissance particulière de la terre, de leur relation unique avec l'environnement et des valeurs et pratiques communes sur lesquelles ils se basent pour donner un sens au monde.

Cinq concepts de lieu ont été identifiés, comme étant communs à la plupart des Premiers Peuples<sup>1</sup> :

- Le lieu est multidimensionnel. Plus qu'un espace géographique, le lieu contient les espaces liés à la culture, aux émotions et à la spiritualité, lesquels espaces ne peuvent être divisés.
- Le lieu induit une relation. Toute vie est interreliée.
- Le lieu est expérientiel. Les expériences que vit une personne sur la Terre confèrent à ce lieu une importance.
- Le lieu est local. Bien qu'on relève certaines similitudes au sein des Premières Nations, chacune d'elle a une définition unique et locale d'un lieu.
- Le lieu est ancré dans un territoire. Le territoire est interconnecté et est essentiel à tous les aspects de la culture.

### Savoir traditionnel et sagesse

Chaque communauté détient un ensemble de connaissances qui se rapportent spécifiquement à sa terre et à son territoire. Ce savoir englobe les connaissances du monde naturel, les sciences, les histoires et récits anciens, les enseignements culturels et les soins de santé et de bien-être. Il est transmis et enseigné de génération en génération. Une grande partie de la sagesse est sacrée et n'est pas dévoilée aux personnes qui ne font pas partie de la communauté.

---

<sup>1</sup> Adapté de Michell et coll., *Learning Indigenous Science from Place*, Université de la Saskatchewan, 2008, p. 27-28.

### Colonialisme et colonisation

Les unités thématiques du guide reposent sur plusieurs sujets historiques importants qui ont eu une incidence sur l'expérience des Premiers Peuples avec le colonialisme et la colonisation.

Points importants :

- Les réactions des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique à la colonisation sont diverses et variées, et continuent de se produire encore aujourd'hui.
- De nombreux événements, politiques et questions sociales contemporains touchant les peuples autochtones trouvent leurs racines dans l'histoire coloniale canadienne.

#### Assimilation

On parle d'assimilation lorsqu'un groupe distinct est absorbé dans une société dominante et perd son identité. Au Canada, les politiques fédérales d'assimilation avaient pour but d'éliminer les Premiers Peuples en tant qu'entités juridiques, sociales, culturelles, religieuses, et raciales distinctes au Canada.

#### Colonialisme et colonisation

Le colonialisme est la prise de contrôle politique d'une nation sur une autre nation ou région qui y envoie des colons pour réclamer des terres aux habitants d'origine et exploiter les ressources. Le colonialisme suppose l'assujettissement d'un ou de plusieurs groupes de personnes par un autre.

La colonisation est le processus par lequel une nation prend le contrôle de terres gouvernées et gérées par les Premiers Peuples, imposant ses propres valeurs sociales, culturelles et religieuses, ainsi que ses pratiques économiques et ses systèmes politiques. Une région colonisée s'appelle une colonie.

#### Maladies et dépeuplement

Des maladies infectieuses inconnues sur ce continent, comme la variole et l'influenza, se sont manifestées avec le début de la colonisation, entraînant un dépeuplement massif des communautés autochtones. Cela a eu un effet dévastateur sur tous les aspects des sociétés autochtones, y compris la gouvernance et le leadership, et la transmission des traditions orales.

#### Traumatisme historique et traumatisme intergénérationnel

Ces termes font référence aux deuils et aux traumatismes non résolus qui peuvent être transmis des parents aux enfants et qui se perpétuent ou sont recréés chez des individus, des familles et des communautés.

#### Loi sur les Indiens

Une loi du Parlement du Canada qui concerne les Indiens enregistrés ou inscrits, leurs bandes et le système des réserves indiennes. Depuis sa création en 1876, elle a contrôlé de nombreux aspects de la vie économique, culturelle, éducative et personnelle des Premières Nations. La *Loi sur les Indiens* a été modifiée à de

## Fondements

nombreuses reprises. Les modifications apportées avant la Seconde Guerre mondiale étaient de nature de plus en plus restrictive. En 1951, des modifications majeures sont venues éliminer bon nombre de restrictions. La dernière version révisée en 1985 est toujours en vigueur.

### Réserve indienne

---

Le système en vertu de la *Loi sur les Indiens* dans le cadre duquel les Premières Nations ont été retirées des territoires traditionnels et restreintes à de petites parcelles de terre. Pour beaucoup, ce déplacement s'est traduit par la perte d'accès aux ressources traditionnelles ainsi qu'à la suppression d'autres droits et libertés de la personne que les autres Canadiens n'ont pas vécue.

### Pensionnats indiens

---

Des écoles de pensionnaires gérées par le gouvernement fédéral et les églises que fréquentaient des enfants enlevés de leurs familles et de leurs communautés, infligeant des traumatismes multigénérationnels.

### Mission

---

L'objectif de conversion des peuples autochtones au christianisme que s'étaient donné les groupes religieux chrétiens de l'Europe. Cette mission reposait sur le concept selon lequel les non-chrétiens étaient des « païens » et des gens « non civilisés » qu'il fallait éclairer. Au fil du temps, de nombreux aspects de la culture, de la langue, des savoirs et des pratiques spirituelles des peuples autochtones ont été réprimés et quasiment éliminés.

### Rafle des années 1960

---

Les pratiques des services sociaux qui ont commencé dans les années 1960 lors de la fermeture des pensionnats et qui ont mené à l'enlèvement massif d'enfants autochtones à leurs familles. La plupart des enfants étaient placés dans des foyers d'accueil ou dans des familles d'adoption non autochtones. Avant 1980, ceci se faisait sans le consentement des parents et souvent sans aucun préavis.

### Racisme systémique

---

Le racisme systémique, également connu sous le nom de racisme structurel ou institutionnel, est un phénomène discriminatoire intégré aux structures sociales comme le gouvernement, les corps policiers, le système judiciaire, le milieu des affaires et les médias, pour n'en nommer que quelques-unes. Les Premières Nations ont vécu lors de la colonisation du racisme manifeste et du racisme systémique.

## Aller de l'avant

Les Premiers Peuples ont réagi à la colonisation par un enchaînement de valeurs et de pratiques enracinées dans les valeurs et pratiques autochtones traditionnelles d'avant le premier contact avec les Européens. Les Premiers Peuples autochtones ainsi que d'autres personnes ont mené diverses actions vectrices de changement qui ont permis de mieux comprendre les relations entre les Premiers Peuples, le gouvernement et les autres Canadiens. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire.



## Fondements

### Décolonisation

---

La décolonisation correspond au processus visant à « défaire la colonisation ». Le concept est utilisé par bon nombre d'organisations et de personnes pour décrire les efforts déployés pour faire avancer la réconciliation au Canada en examinant la situation d'un œil critique et en défaisant les croyances, les valeurs, les structures et les processus qui sont imprégnés de mentalités coloniales et qui dévalorisent ou excluent systématiquement et ouvertement les Premiers Peuples, leurs savoirs et leurs processus.

Il faut toutefois reconnaître que certaines personnes considèrent ce terme trompeur, croyant que parce que le système d'éducation de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année de la Colombie-Britannique est par nature une structure coloniale, il ne peut être décolonisé. Ce point de vue vient à l'appui du processus d'examen critique et de remise en question des croyances, des valeurs, des structures et des processus qui représentent des points de vue coloniaux, et d'actions pour changer le système afin de le rendre plus équitable pour les apprenants et les communautés autochtones.

### Diversité

---

Malgré les efforts d'assimilation des Premiers Peuples, la diversité de ces derniers reste forte et évidente. Cette diversité est en lien direct avec le sentiment d'appartenance que les Premiers Peuples ont envers les lieux de leurs ancêtres. La diversité culturelle au sein de chaque groupe est assez vaste, même parfois à l'intérieur d'une petite zone géographique.

Il est important de comprendre l'origine d'expressions connues et d'objets culturels, sans quoi nous risquons d'assister au phénomène dit « pan-autochtone » voulant que les caractéristiques culturelles propres à un lieu ou à un groupe autochtone soient associées à l'ensemble des peuples autochtones. Par exemple, « Île de la Tortue », un terme de l'est du Canada, ne fait pas partie des traditions des Premières Nations de la Colombie-Britannique.

La diversité est également présente au sein des communautés. Les membres ne seront pas nécessairement tous d'accord sur certaines questions importantes, telles que les traités, les pipelines et le développement économique. À noter que certaines divergences d'opinions peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage en classe.

### Droits des Autochtones et titre ancestral

---

Les Premières Nations de la Colombie-Britannique se sont toujours battues pour que les droits des Autochtones et les titres ancestraux soient reconnus et respectés. Ce n'est qu'au cours des dernières années que les gouvernements ont commencé à reconnaître l'existence de tels droits et titres.

Aujourd'hui, les communautés et les membres des Premières Nations ont des points de vue différents sur la façon d'assurer la reconnaissance de ces droits et de ces titres. Pour atteindre leurs objectifs, certaines Premières Nations participent à la négociation de traités avec la Colombie-Britannique, quelques autres ont signé des traités avec le Canada et d'autres encore ont recours à d'autres méthodes. Pour plus d'informations, voir le document *BC First Nations Land, Title, and Governance* (FNESC/FNSA 2019).

### **Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées**

---

Cette enquête s'est déroulée de 2015 à 2019, en réponse à la crise nationale concernant le nombre exceptionnellement élevé de femmes autochtones assassinées et disparues. Il aura fallu des années d'activisme et de protestation pour convaincre les administrations publiques de mener une enquête dont le rapport final a été publié en juin 2019.

### **Commission royale sur les peuples autochtones, 1991**

---

La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a été constituée en 1991. Elle avait pour mandat d'examiner les relations entre les peuples autochtones et le gouvernement et la société canadienne. Le rapport final comporte cinq volumes et a été publié en novembre 1996. Bien qu'on y trouve plus de 400 recommandations, les actions concrètes qui en ont découlé sont peu nombreuses. Il n'en reste pas moins que le rapport est une source complète de recherches qui peut être fort utile pour les élèves.

### **Autodétermination et autonomie gouvernementale**

---

L'objectif des Premières Nations est de retrouver l'autodétermination dont elles jouissaient en tant que sociétés autonomes avant de rencontrer les Européens. Cette autodétermination comprend notamment l'autonomie gouvernementale, qui est en train de se réaliser grâce à un certain nombre de processus, dont des traités et des accords à cet effet.

### **Commission de vérité et réconciliation**

---

La Convention de règlement relative aux pensionnats indiens de 2006 est une entente faisant suite au nombre croissant d'actions en justice des peuples autochtones contre le gouvernement et les églises à propos des sévices commis dans les pensionnats indiens. Une partie de cette entente prévoyait la création de la Commission de vérité et réconciliation du Canada

Des milliers de survivants, leurs familles et d'autres personnes partout au Canada ont témoigné afin que soient documentés les souvenirs des pensionnats et leurs séquelles. L'objectif était de faciliter la réconciliation entre les anciens élèves, leurs familles, leurs communautés et l'ensemble des Canadiens. La Commission est restée active de 2008 à 2015.

Elle a remis son rapport final en 2015, lequel comprend 94 appels à l'action, soit des recommandations pour des actions futures. Les témoignages, documents et autres matériels sont conservés au Centre national de recherche sur les pensionnats indiens à l'Université de Winnipeg, où se poursuivent les travaux de la Commission.

### ***Références pour une meilleure conception commune***

Plusieurs ressources récentes d'auteurs autochtones pourraient aider les enseignants et les élèves à mieux comprendre les perspectives et les sujets qui sont importants aux yeux des peuples autochtones.

Pour des ressources en français, consulter le site :  
<https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones>

## Fondements

Gray, Lynda. *First Nations 101*. Adaawx Publishing, 2022. Ce livre s'adresse à un public général et propose, comme l'indique le titre, des tonnes d'informations que tous devraient savoir sur les peuples des Premières Nations.

Joseph, Bob. *Indigenous Relations. Insights, Tips and Suggestions to Make Reconciliation a Reality*. Ce document est conçu pour les personnes travaillant dans les entreprises et les gouvernements qui œuvrent avec les peuples autochtones. Il peut s'avérer utile pour les élèves et les enseignants.

McCue, Duncan. *Reportage en milieu autochtone*. <http://riic.ca/>. Ce site Web et les articles qu'il contient sont destinés aux journalistes, mais présentent des perspectives importantes qui peuvent être appliquées par les enseignants et les élèves.

Younging, Gregory. *Elements of Indigenous Style. A Guide for Writing By and About Indigenous Peoples*. Brush Education, 2018. Ce guide est destiné aux écrivains et aux éditeurs, mais il contient des informations utiles sur des aspects importants de l'approche des peuples autochtones et des méthodes de rédaction à leur sujet pour un public plus large.

### 3. Aller à la rencontre des communautés autochtones

Pour utiliser ces ressources à bon escient, il faut autant que possible porter l'attention sur les Premières Nations locales et sur d'autres peuples autochtones. Ces ressources présentent des idées générales à explorer en classe et des exemples se rapportant à diverses communautés de la Colombie-Britannique.

Toutefois, il convient de les enrichir avec du contenu attesté par les Premières Nations locales ainsi que par d'autres communautés autochtones. Pour ce faire, l'enseignant devra, dans la mesure du possible, aller à la rencontre des membres de la communauté.

#### ***Qu'entend-on par communauté?***

Dans la plupart des cas, dans ce guide, la communauté fait référence à la Première Nation locale. Il existe plus de 200 communautés des Premières Nations représentant les Premiers Peuples ayant habité l'étendue de terre que l'on appelle aujourd'hui la Colombie-Britannique. Chacune de ces communautés a ses propres histoires, protocoles sociaux et culturels, et systèmes de gouvernance en lien avec leurs territoires traditionnels.

Les Premières Nations utilisent une variété de noms pour désigner leurs communautés, tels que bande (bande Nee-Tahi-Buhn), Première Nation (Première Nation High Bar), bande indienne (bande indienne d'Osoyoos), nation (nation des Carriers de Cheslatta) ou tribu (Tribu de Gwawaenuk).

Chaque école se trouve sur le territoire traditionnel d'au moins une Première Nation et peut accueillir des élèves de plusieurs Premières Nations, ainsi que des élèves Métis et Inuits. Les écoles ou les conseils scolaires qui ne se trouvent pas sur

## Fondements

un territoire rattaché à une Première Nation en particulier peuvent reconnaître que l'ensemble du territoire maintenant connu sous le nom de Colombie-Britannique est encore aujourd'hui un territoire traditionnel des Premières Nations.

- Une communauté peut également correspondre à un groupe autochtone plus large au sein d'une localité plus vaste. Par exemple, on trouve une grande communauté crie urbaine à Vancouver, et la population Métis habite partout en province.
- Une communauté peut également désigner un village, une ville ou une métropole non autochtone. Précisons que dans ce document, les mots ville, municipalité et localité sont utilisés pour désigner les communautés non autochtones.

### ***Situation géographique d'une école***

Les unités du guide doivent être présentées différemment selon l'endroit où se trouve l'école :

#### **Communauté de Premières Nations**

Pour les écoles situées dans une communauté de Premières Nations, les sujets dont traiteront les élèves porteront probablement sur leur propre communauté. Il se peut que certains élèves connaissent directement bon nombre d'entre eux, de même que des membres de leur famille peuvent être personnellement concernés par les aspects contemporains des sujets étudiés. Dans bien des cas, la langue des Premières Nations peut être enseignée dans ces écoles.

#### **Écoles accueillant une ou plusieurs Premières Nations**

Pour les écoles publiques qui accueillent une ou plusieurs Premières Nations, il existe probablement déjà des liens entre l'école et la ou les communautés. L'école peut compter un grand nombre d'élèves provenant d'une ou de plusieurs communautés locales, et avoir déjà des liens officiels d'établis entre le conseil scolaire et ces communautés. On peut également y enseigner la langue des Premières Nations.

#### **Écoles accueillant des élèves autochtones de diverses communautés**

Pour les écoles ou les conseils scolaires qui accueillent un nombre important d'élèves Métis ou de Premières Nations provenant de différentes communautés, voire diverses parties du Canada, il est important que tous sachent bien sur quels territoires traditionnels se trouve l'école. Lorsque les élèves apprennent à connaître les différentes Premières Nations, les Métis et les Inuits de l'extérieur de la Colombie-Britannique et du Canada, il est plus facile de concevoir la diversité des Premiers Peuples tant en Colombie-Britannique qu'à l'échelle du pays.

#### **Écoles accueillant peu d'élèves autochtones**

Même lorsqu'une école ne compte que peu ou pas d'élèves autochtones, il reste important de valoriser et d'intégrer les savoirs et les perspectives des Premiers Peuples. Pour ces écoles, il faut renforcer l'idée que l'école se trouve sur des territoires traditionnels, en précisant lesquels, étant donné que la Colombie-Britannique est en fait composée de territoires traditionnels des Premières Nations. Dans le cadre du cours, les élèves pourraient mener des études comparatives entre différentes parties de la province sur certains thèmes et sujets.

### ***Respect des protocoles de la communauté***

Lorsque les enseignants et les élèves souhaitent aller à la rencontre des communautés autochtones à des fins d'apprentissage, ils doivent connaître les protocoles locaux.

Le respect des protocoles peut être interprété de deux façons :

- Les protocoles traditionnels et contemporains qui sont suivis au sein d'une communauté autochtone en particulier se rapportent aux coutumes et lois que les membres d'une communauté suivent. Certains peuvent être communiqués à des personnes de l'extérieur de la communauté, tandis que d'autres non. Par exemple, un pow-wow<sup>2</sup> ou un potlatch comporte divers protocoles dont certains seulement seront communiqués aux invités.
- Les protocoles relatifs au comportement attendu des personnes qui n'appartiennent pas à la communauté autochtone lors d'interaction avec cette communauté doivent être connus et compris. Ils portent notamment sur les marques de respect à suivre dans diverses situations :
  - Protocoles portant sur les traditions orales et la transmission de récits.
  - Protocoles liés au territoire.
  - Partage de connaissances traditionnelles.
  - Utilisation d'objets et de pratiques culturels, tels que les emblèmes.
  - Emploi de termes locaux à privilégier. Par exemple, certaines Premières Nations utilisent encore le mot « Indien » dans le nom de leur nation.
  - Protocoles culturels à l'égard du respect envers la présentation des savoirs autochtones et les discussions entourant ceux-ci.

---

<sup>2</sup> Le Pow-wow est ouvert à tous en général alors que le potlatch se tient surtout sur invitation.



## Fondements

### Protocoles : Accueil et reconnaissance

Il est important de comprendre la différence entre l'accueil sur un territoire traditionnel des Premières Nations et la reconnaissance d'un territoire traditionnel. Dans les deux cas, il s'agit de la poursuite de protocoles pratiqués par les Premières Nations depuis des millénaires.

L'accueil est un acte public fait par les membres de la Première Nation hôte d'un événement qui a lieu sur son territoire. La forme de l'accueil dépend des protocoles de chaque nation. Il peut s'agir d'un discours de bienvenue, d'une prière ou, dans certains rassemblements, d'une danse ou d'une chanson traditionnelle.

La reconnaissance est un acte de respect envers les Premières Nations locales et leurs territoires traditionnels. Leur présence continue sur le territoire dans le passé, le présent et l'avenir est reconnue. Le respect et la reconnaissance sont des éléments clés de la réconciliation.

Généralement, une déclaration de reconnaissance des territoires est prononcée au début d'une assemblée, d'une réunion, d'un cours, d'un spectacle ou d'un autre rassemblement public. Il incombe au responsable, à l'hôte ou à l'animateur de l'événement de faire cette déclaration.

Dans certains rassemblements, les orateurs peuvent également ajouter un mot de reconnaissance personnel. Dans bon nombre d'écoles, la déclaration de reconnaissance est prononcée tous les matins.

Si vous n'êtes pas sûr de la déclaration à utiliser, consultez les Services de l'éducation autochtone de votre conseil scolaire.

### Objets culturels et droits d'auteur, protocoles et politiques

Il ne faut pas oublier que les objets et les pratiques culturels qu'une Première Nation partage restent la propriété de la Première Nation. Parallèlement, lors de projets conjoints d'élaboration de ressources locales, les personnes, les familles, les clans ou une Nation conservent le droit d'auteur sur les connaissances transmises.

### Protocoles à suivre pour entrer en communication avec la communauté

Il est important de comprendre et de mettre en pratique les protocoles locaux dans les situations suivantes :

- Invitation d'un Aîné et d'autres membres de la communauté bien informés à venir faire une présentation en classe.
- Respect de la nature lors de sorties scolaires.
- Visite des terres et territoires des Premières Nations.
- Entrevue.
- Tenue d'événements spéciaux, comme une grande fête.
- Création d'unités sur les peuples autochtones en collaboration avec les Premières Nations locales.

## Fondements

La plupart des communautés disposent de protocoles à suivre lors des rencontres avec les Aînés et les Gardiens du savoir. Il peut s'agir d'offrir un présent à la personne à titre de marque de respect ou de faire une offrande à la terre lors d'une sortie scolaire.

Les enseignants d'écoles des Premières Nations peuvent s'associer à la direction et aux membres de la communauté pour nouer des liens et collaborer avec les Aînés et les Gardiens du savoir.

Dans les écoles publiques, ils pourront demander le concours du service de l'éducation autochtone du conseil scolaire.

Les centres d'apprentissage et les organismes communautaires locaux, tels que les centres d'amitié, les bureaux du gouvernement de Premières Nations, les conseils tribaux ou les centres culturels.

Il est important de faire appel aux organismes appropriés pour éviter de surmener les Aînés et les Gardiens du savoir en les sollicitant trop souvent. Par ailleurs, certaines Premières Nations n'ont pas les ressources nécessaires pour travailler directement avec les conseils scolaires.

Pour certaines activités, il est proposé d'aller rencontrer des communautés des Premières Nations de la région. Il vaut mieux demander la permission aux autorités compétentes avant d'organiser une telle activité.

De plus, tous doivent comprendre que le savoir traditionnel que partagent les Premières Nations reste par nature la propriété intellectuelle de la Première Nation.

Une liste de coordonnées des responsables de l'éducation autochtone de chaque conseil scolaire est disponible en ligne. [www.bced.gov.bc.ca/apps/imcl/imclWeb/AB.do](http://www.bced.gov.bc.ca/apps/imcl/imclWeb/AB.do)

## 4. Protocole en présence de conférenciers autochtones invités

Il est important de respecter les protocoles lorsqu'on invite un membre d'une communauté des Premières Nations ou d'une organisation autochtone dans une classe ou une école. La présente section met en lumière certains processus généraux et considérations à cet égard. De plus, les communautés locales ont souvent leurs propres protocoles à suivre. Le service de l'éducation autochtone du conseil scolaire ou les services communautaires d'éducation peuvent également être une source de conseils concernant les protocoles particuliers.

Ces considérations peuvent également être adaptées à des sorties scolaires ou à des activités d'apprentissage en plein air dirigées ou animées par un membre d'une communauté des Premières Nations ou un organisme autochtone.

Les sujets traités dans ce guide pédagogique peuvent être de nature politique, présentant des opinions divergentes que l'on peut trouver au sein d'une même communauté. L'enseignant doit rester neutre et, le cas échéant, inviter des intervenants qui représentent des perspectives différentes.

Voir les pages 169 à 174 du livre *Gather*, de Richard Van Camp, pour plus de suggestions sur les protocoles à suivre lorsqu'un Aîné ou d'autres personnes sont invités à l'école.

### *Avant la visite*

- Déterminer l'objectif de la visite (lien avec le programme du cours ou les normes d'apprentissage). Si le lien avec le programme n'est pas direct, expliquer clairement les objectifs d'apprentissage visés afin que la rencontre avec l'invité soit une expérience intéressante pour tous.
- Il est de bon usage et approprié d'offrir un présent ou un cachet à l'invité en échange de ses connaissances et de son temps.
  - Consulter le service de l'éducation autochtone du conseil scolaire ou les Premières Nations locales pour déterminer le montant approprié ou le présent (si l'invité ne l'a pas déjà indiqué).
  - Déterminer à l'avance la provenance des fonds.
  - Si l'école ou le conseil scolaire exige une facture quelconque avant d'émettre un paiement, veiller à l'obtenir amplement à l'avance de sorte que le cachet puisse être remis à l'invité lors de sa visite ou peu de temps après.
- Discuter en détail de la visite avec l'invité :
  - Décider de la date et de l'heure de la visite.
  - Préciser le nom du cours et le niveau scolaire des élèves.
  - Indiquer le nombre approximatif d'élèves qui seront présents.
  - Mettre l'invité au courant du contenu ou des apprentissages qui ont été présentés avant la visite.
- Demander à l'invité s'il a besoin de quelque chose en particulier :
  - Documents à photocopier à l'avance, équipement ou matériel requis.
  - Informations particulières que doivent connaître les élèves.
  - Protocoles à suivre par les élèves et les adultes durant la visite.
  - Tout ce qui peut rendre l'invité plus à l'aise, surtout s'il s'agit d'un Aîné.
  - Aménagement particulier de la classe ou de l'espace.
  - Permission de prendre des photos ou de filmer la rencontre (le cas échéant).
- Demander à l'invité de se décrire afin d'être présenté aux élèves (origine, rôle, profession, expériences ou réalisations dignes de mention, etc.).
- Bien prévoir l'accueil de l'invité :
  - Informer tout le monde de l'endroit où l'invité sera reçu (dans le stationnement, à l'entrée principale de l'école, dans le bureau principal, etc.).
  - S'il y a lieu, organiser le transport de l'invité.
  - Si possible, faire participer les élèves à l'accueil de l'invité.
- Les élèves doivent être bien préparés à la visite :
  - Établir un lien entre l'invité et ce que les élèves ont appris récemment.
  - Passer en revue avec les élèves ce qu'est un comportement respectueux, notamment en ce qui a trait au langage corporel.
  - Montrer aux élèves la manière de se présenter.
  - Préparer avec les élèves des questions à poser à l'invité.
  - Préparer avec les élèves un geste de remerciement.
- Informer le secrétariat et la direction de la visite de l'invité.

### ***Jour de la visite***

- Aménager l'espace de la rencontre et préparer tout l'équipement nécessaire.
- Accueillir l'invité et lui offrir de l'eau, un thé ou un café. Indiquer où se trouve la salle de bain.
- Présenter l'invité aux élèves et, s'il y a lieu, prononcer une déclaration de reconnaissance du territoire..
- Si les élèves doivent se présenter à l'invité, la démarche peut se faire en cercle, où chacun se présente et indique d'où il vient.
  - Prévoir suffisamment de temps pour une séance de questions ou de discussion à la fin de la rencontre.
  - Demander aux élèves de remercier l'invité en bonne et due forme en lui remettant le présent ou le cachet.
  - Si le temps le permet, faire un bilan de la rencontre avec l'invité.
  - Accompagner l'invité jusqu'à la sortie.

Il est important que l'enseignant assiste à toute la rencontre, faisant ainsi preuve d'appréciation devant les élèves du savoir et du temps de l'invité. De plus, si certains comportements indésirables se produisent, c'est à l'enseignant d'intervenir et non à l'invité.

### ***Après la visite***

- Faire un bilan de la rencontre avec les élèves.
- Faire une activité de suivi avec les élèves.
- Demander aux élèves de rédiger une lettre de remerciements.
- Vérifier auprès de l'invité qu'il a bien reçu son cachet, sauf si on le lui a remis lors de la rencontre.

## **5. Incorporation de récits dans les activités d'apprentissage**

Les récits ou histoires sont l'une des principales méthodes d'apprentissage et d'enseignement chez les peuples autochtones. Combinés à l'expérience, il en émane une stratégie puissante qui a toujours été utilisée par les Premiers Peuples; cet outil peut également servir en classe.

- Les récits constituent un moyen de se rapprocher des savoirs autochtones et d'appliquer le principe d'apprentissage selon lequel « *l'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits* ».
- Les récits favorisent un apprentissage holistique. Ils fusionnent valeurs, concepts, protocoles, pratiques et faits dans une histoire. Ils permettent également de développer l'écoute et la réflexion.
- Les récits ont la capacité de véhiculer des émotions, d'aider les humains à se rapprocher sur le plan émotif et de discuter de sujets importants et difficiles. Ils peuvent servir de structure pour élaborer chaque unité du cours.

Le récit oral peut être intégré en classe en invitant des conteurs des Premières Nations ou par la lecture à voix haute d'une version écrite d'une tradition orale soit par l'enseignant, soit par les élèves. La lecture de nouvelles publiées qui sont pertinentes pour les Premières Nations de la Colombie-Britannique peut s'intégrer aux cours d'anglais, peuples autochtones, ou aux cours de langue des Premières Nations.

Les récits comme outils d'enseignement et l'étude de l'art de raconter des histoires sont deux concepts distincts. Pour le second, l'enseignant peut se référer au document *English First Peoples, 10-12* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) (FNESC/FNSA 2018).

## Fondements

À noter que dans la plupart des cultures autochtones, certaines personnes sont reconnues comme des conteurs des récits traditionnels. Ces conteurs protègent et préservent les récits traditionnels qui ont été transmis de génération en génération tout en veillant à ce que les protocoles culturels soient suivis (par exemple, en préservant la nature confidentielle des récits sacrés). Les Aînés ou les Gardiens du savoir invités dans la classe ne seront pas tous des conteurs.

Le récit peut prendre diverses formes :

- Histoires traditionnelles et histoires provenant des cultures autochtones.
- Récits d'expériences vécues par les élèves ou l'enseignant.
- Récits racontant ou mettant en question les histoires ou l'héritage coloniaux.

### ***Attributs ou caractéristiques d'un récit d'un point de vue autochtone***

- La répétition constitue un élément central de l'apprentissage de ces récits. Comprendre pleinement ces histoires importantes prend du temps. Et les réentendre peut mener à une compréhension approfondie et à de nouvelles leçons.
- Jo-ann Archibald relève sept principes s'appliquant à l'utilisation de récits et de l'art de raconter des histoires selon le cadre élaboré par la nation Stó:lō et les Salish de la Côte (*Indigenous Storywork*, p. ix.) :
  - respect
  - responsabilité
  - réciprocité
  - déférence
  - holisme
  - interrelation
  - synergie

Pour les enseignants désirant explorer plus en profondeur les récits et l'art de raconter des histoires, voir *Indigenous Storywork, Q'um Q'um Xiiem* Jo-ann Archibald, UBC Press, 2008

La métaphore, l'analogie, l'exemple, l'allusion, l'humour, la surprise, les expressions convenues, etc. sont tous des styles de narration qui peuvent être utilisés pour expliquer presque n'importe quel concept didactique. Essayez d'utiliser ces styles dans toutes les matières étudiées et de vous inspirer d'histoires de la communauté autochtone locale.

*Indigenous Worldviews and Perspectives in the Classroom* (Colombie-Britannique, 2015) page 30.

### ***Intégration de récits dans le cours Peuples autochtones de la C.-B.***

L'intégration de récits peut être une excellente stratégie dans l'élaboration d'unités à partir d'une perspective autochtone.

#### **Histoires traditionnelles**

Trouver des moyens d'intégrer des histoires traditionnelles en lien avec le contenu des unités.



## Fondements

- Choisir une ou plusieurs histoires traditionnelles d'importance dans la région qui serviront de point de départ vers une variété d'expériences d'apprentissage et de point de référence tout au long de l'unité ou du cours; on y revient à l'occasion pour y trouver un nouveau sens.

### Critères de sélection des récits traditionnels

- L'histoire doit être authentique, créée par des Autochtones ou en grande collaboration avec eux. Il est également important d'obtenir l'autorisation d'utiliser celle-ci. Si l'histoire a déjà été publiée, il est alors généralement permis de la partager. Il est important, dans la mesure du possible, de trouver des histoires ou des récits des peuples autochtones locaux.
- S'il est difficile de trouver une histoire en lien avec le contenu traité dans l'unité, l'enseignant peut se tourner vers les histoires locales qui permettent d'adopter une approche holistique du contenu.

### Sources

- Idéalement, un conteur des Premières Nations locales se rendrait en classe pour raconter un récit en lien avec l'unité. Les responsables de l'éducation autochtone de l'école ou du conseil scolaire pourront aider l'enseignant à trouver un conteur. Ils peuvent également indiquer au conteur le thème exploré et le type d'histoire qui serait pertinent au sujet de l'unité à l'étude.
- L'Internet contient également de multiples vidéos de conteurs autochtones. Cette source est considérée comme authentique, mais il vaut mieux vérifier que les vidéos sont produits par des artistes autochtones ou avec leur collaboration, surtout s'ils illustrent ou mettent en scène une histoire traditionnelle.
- Livres jeunesse.
- Publications.

### Bon à savoir à propos des récits

- La structure des récits traditionnels imprimés pourrait être différente de celle à laquelle les élèves sont habitués. Les récits autochtones sont souvent complexes, inextricablement liés, et peuvent prendre des heures ou des jours à raconter. Souvent, l'histoire que nous raconte un Aîné, qui est sous forme imprimée, n'est qu'une portion d'une version orale beaucoup plus élaborée.
- Les récits imprimés peuvent être hors contexte. Comme les histoires traditionnelles étaient racontées à répétition, elles s'inscrivaient dans un contexte ou faisaient allusion à des personnages ou à des événements que l'auditoire connaissait. Ainsi, lorsque ces mêmes histoires sont lues aujourd'hui, il y a souvent une dissociation du contexte.

### Questions à poser à propos des récits

- Que retrouveront les élèves dans un récit traditionnel?
- Quelles leçons le récit enseigne-t-il sur la relation de l'humain avec la terre?
- Que nous enseigne le récit sur la perspective ou l'interprétation du monde autochtone?

### QU'EST-CE QU'UN TEXTE AUTOCHTONE AUTHENTIQUE?

Les textes autochtones authentiques sont des textes historiques ou contemporains qui :

- représentent des voix autochtones authentiques (c'est-à-dire qui sont rédigés par des auteurs autochtones ou en étroite collaboration avec les Premiers Peuples);
- dépeignent des thèmes et des questions qui sont importants au sein des cultures autochtones (par exemple, la perte d'identité et l'affirmation de l'identité, la tradition, la guérison, le rôle de la famille, l'importance des Aînés, le lien avec la terre, la nature et la place de la spiritualité comme dimension de la sagesse, les relations interpersonnelles et avec la communauté, l'importance de la tradition orale, l'expérience de la colonisation et de la décolonisation);
- incorporent les techniques autochtones de l'art de raconter des histoires selon le cas, par exemple, structure circulaire, répétition, intégration de la spiritualité, humour, etc.

### Intégration de récits et de l'art de raconter des histoires dans les expériences d'apprentissage

Les élèves peuvent incorporer les récits et l'art de les raconter dans leurs recherches et activités en appliquant diverses stratégies d'apprentissage, notamment :

- Les éléments d'un récit. Les élèves peuvent discuter d'événements historiques ou de sujets en se référant aux éléments littéraires d'un récit tels qu'ils sont enseignés dans les cours *English Language Arts*, soit les personnages, le cadre, l'intrigue (conflit, issue), le thème, etc. Les résultats dégagés peuvent ensuite être organisés dans un graphique.
- Les grands titres. Après que les élèves ont couvert un certain contenu, soit après la lecture d'un texte, une discussion sur un sujet donné, une activité ou à la fin d'une unité, l'enseignant leur demande de rédiger un titre qui reprend les grandes idées à retenir. L'enseignant les invite ensuite à décrire l'histoire qui se cache derrière le titre, ainsi que la réflexion qui les a amenés à choisir ce dernier.
- Les compositions narratives. Il est bon de varier la forme de composition en encourageant les élèves à utiliser la forme narrative. Ils peuvent y intégrer des expériences et des points de vue personnels. (Ils intègrent ainsi un peu d'eux-mêmes dans l'histoire.)
- Les réponses orales. Les élèves répondent de vive voix à des questions orales alors qu'on leur demanderait normalement d'écrire leurs réponses.
- Le photorécit. Les élèves rédigent une histoire à partir d'une image choisie en lien avec un sujet à l'étude. Le texte peut être le pur produit de leur imagination ou porter sur des événements particuliers ou l'interprétation d'un contexte. Il peut s'agir de photos anciennes ou récentes illustrant la communauté ou d'œuvres d'art d'artistes autochtones.
- Les balados. Les élèves produisent un balado à la suite d'une recherche ou dans le cadre d'une enquête.

### 6. Créer un environnement propice à l'apprentissage

Il est essentiel d'instaurer un climat de classe serein qui favorisera l'apprentissage des élèves – une responsabilité qui relève du personnel enseignant. En effet, les élèves doivent se sentir bien pour être en mesure d'apprendre et de discuter des sujets abordés dans le cours Peuples autochtones de la C.-B.

L'élève doit sentir un lien d'attachement avec ses pairs, un lien de respect et d'entraide. De plus, il est essentiel pour les enseignants de développer des relations positives et rassurantes avec les élèves. L'enseignant doit prendre le temps de connaître ses élèves, de leur porter attention, de les écouter et de leur enseigner les éléments essentiels du dialogue et de la discussion; il sera ainsi possible de fixer un cadre adapté pour la discussion.

Voici quelques lignes directrices qui aideront l'enseignant à instaurer et à favoriser un climat de classe serein et propice aux échanges.

- Consacrer du temps au début du cours pour aider les élèves à développer un sentiment de solidarité envers leurs pairs.
- Prévoir suffisamment de temps et de situations opportunes pour que chacun devienne à l'aise dans la classe avant d'entamer des discussions de groupe.
- Se préparer à diriger toute discussion potentiellement controversée. Fixer des règles claires pour les discussions en classe, qui veillent au respect de la vie privée et encouragent la diversité et l'expression de points de vue différents.
- Se familiariser avec les lois pertinentes (*Human Rights Code; Child, Family and Community Services Act*), certaines initiatives (Stratégie d'éradication de l'intimidation dans les écoles de la Colombie-Britannique), et des politiques et des protocoles provinciaux et de conseils scolaires concernant des sujets tels que l'obligation de signalement d'abus à l'égard d'un enfant, la protection des renseignements personnels et la diversification des modes de prestation.
- Les activités et les discussions portant sur certains sujets étudiés dans le cours Peuples autochtones de la C.-B. peuvent susciter de fortes réactions émotionnelles chez certains élèves. Le cas échéant, l'enseignant doit s'assurer que l'élève sache où obtenir de l'aide et du soutien.

#### Créer des espaces sécurisés

Il est très difficile de créer des espaces d'apprentissage totalement « sécurisés », notamment parce que chaque élève arrive en classe avec un point de vue potentiellement différent ainsi qu'un vécu qui lui est propre, dont l'enseignant ignore et ne peut contrôler. Par exemple, certains élèves peuvent subir les effets de traumatismes intergénérationnels, être victimes d'abus, souffrir d'une dépendance ou avoir eu une mauvaise expérience de l'école. L'objectif est donc de tenter de créer un espace aussi sécurisé et positif que possible.

#### Traiter de sujets délicats

La manière de présenter de tels sujets dépend de l'âge, de la maturité et du vécu des élèves. L'enseignant devra faire preuve de jugement dans son approche. Par ailleurs, on ne s'attend pas à ce qu'il soit un expert sur tous les sujets, mais plutôt un guide, un modérateur.

## Fondements

L'enseignant doit également s'attendre à certaines réactions potentielles de la part des élèves au fur et à mesure qu'ils étudient certains contenus délicats.

Les élèves doivent réaliser que le but de comprendre le passé est de bâtir un avenir meilleur. Certains élèves pourraient être plus affectés par un sujet si celui-ci les concerne personnellement. Parallèlement, les enseignants de classe de nouveaux arrivants doivent être conscients que certains sujets peuvent faire écho à des sentiments associés au vécu d'immigrants.

À considérer lors de l'étude de sujets délicats :

- Certains sujets délicats sont plus faciles à aborder dans le cadre de discussions plutôt que dans un exposé magistral.
- L'enseignant doit veiller à ce que les discussions portant sur des questions délicates favorisent la compréhension et non un débat sur fond d'intolérance.
- Il convient, au besoin, de prévoir plus de temps pour répondre aux questions des élèves.
- Les élèves peuvent se voir confronter à certaines situations aussi bien lors de discussions formelles que lors de conversations informelles à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. L'enseignant doit veiller à mettre fin aux discussions de manière appropriée. Il peut être amené à jouer un rôle de modérateur en cas de conflit en lien avec les sujets discutés en classe.
- Les élèves doivent apprendre à pratiquer l'écoute active, à réfréner l'envie de juger trop vite sans avoir obtenu et analysé les nouvelles données et perspectives.

Lorsqu'on traite de sujets délicats, il est important de fixer certaines règles de sorte à créer un environnement ouvert où tout un chacun peut exprimer ses idées et ses opinions sans risque de se faire interrompre, juger, intimider ou rire de lui.

- « Je respecte et j'apprécie la contribution de chacun lors d'une discussion. »
- « Il se peut que certaines idées controversées me mettent mal à l'aise. »

Certains textes traitant de sujets délicats peuvent déclencher une réaction émotionnelle chez les élèves. L'enseignant doit être prêt à cette éventualité et à aider l'élève à vivre ces grandes émotions.

Il faut trouver des personnes qui connaissent bien le dossier ou qui sont formées pour conseiller les élèves, comme les conseillers scolaires, ou des ressources provenant des communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuits. Dans certaines circonstances, il sera souhaitable que l'enseignant oriente les élèves vers un service d'écoute téléphonique pour qu'ils obtiennent de l'aide de façon confidentielle.

## 7. Créer des liens avec la terre

Comprendre et faire l'expérience des liens avec la terre est un concept inhérent aux visions du monde et aux savoirs autochtones. Les élèves doivent, dans la mesure du possible, avoir l'occasion d'interagir d'une façon quelconque avec la terre. L'enseignant trouvera dans la présente section des suggestions à cet égard.

## Fondements

Les activités qui permettent de découvrir la terre et de ressentir un lien avec celle-ci ne visent pas à imiter ou à recréer les relations qu'entretiennent les Premières Nations avec leurs territoires. (Sauf, bien sûr, pour les élèves fréquentant une école d'une communauté de Premières Nations dont l'expérience sera liée à leurs propres activités culturelles.)

Les types d'activités fondées sur le lieu suggérés ici visent à amener l'élève à :

- développer des liens propres à eux-mêmes avec la terre;
- interagir avec leur environnement et leur communauté;
- vivre des expériences authentiques;
- comprendre et apprécier différentes relations avec la terre;
- voir la terre selon une perspective holistique d'interrelation.

### Activités axées sur le lieu à intégrer aux unités

---

- Apprendre à connaître le quartier. Au-delà de la cour d'école, quels sont les endroits à visiter dans le quartier? Les parcs, les terrains vacants et les boisés sont de bons endroits pour réaliser des activités fondées sur le lieu.
- Adopter une perspective holistique en présentant une vue d'ensemble et l'activité en question.
- Exemple d'activités axées sur le lieu :
  - Trouver de la nourriture et cueillir des plantes médicinales en suivant les consignes de la communauté de Premières Nations locales. (Suivre les protocoles locaux en vigueur pour la cueillette de plantes et des remèdes.)
  - Faire une sortie pour découvrir les caractéristiques géographiques de la région.
  - Se rendre à un site archéologique.
- S'organiser avec la direction pour planifier un horaire de sorties scolaires.
- Pour un contexte plus détaillé et plus d'idées, voir l'article *Learning from the Homeland; An Emerging Process for Indigenizing Education*, du conseil scolaire WSÁNEĆ et Tye Swallow, publié dans. It is found in *Knowing Home: Braiding Indigenous Science with Western Science*, livre 2, page 206. À télécharger à l'adresse : <https://tinyurl.com/fnesc76>
- Dans la mesure du possible, faire des activités normales de classe en plein air, comme la lecture d'un récit ou d'un texte, un travail de groupe ou un cercle de parole.

## 8. Cercles de parole

Le cercle est une pratique de discussion et de prise de décision autochtone traditionnelle. Il y a divers types de cercles, notamment le cercle de parole, le cercle de partage et le cercle de guérison, et chacun dispose de protocoles selon l'objectif. Le terme « cercle de parole » est parfois utilisé de manière interchangeable avec le terme « cercle de partage ». Les définitions de chacun varient selon le contexte de l'utilisateur.

Il faut comprendre que le type de cercles de discussion généralement pratiqué en classe ne l'est pas à des fins thérapeutiques. Les cercles de parole ou de partage en classe ne sont pas des cercles de guérison (ces derniers doivent être menés par des



## Fondements

personnes qualifiées dans des contextes particuliers, et dans les contextes des Premières Nations, ces cercles sont souvent encadrés d'autres protocoles culturels).

En classe, les cercles de parole ou de partage servent habituellement à démontrer que nous sommes tous liés et que chaque participant peut s'exprimer au même titre que son voisin. De plus, dans cette disposition, tous les participants peuvent voir et entendre la personne qui parle.

À l'école, le cercle de parole est une pratique utile pour tous les niveaux et à différentes fins, par exemple, comme processus de décision collective, pour faire le bilan des expériences vécues ou pour apprendre les uns des autres. Le cercle de parole est bien indiqué pour discuter de certains sujets traités dans le présent document.

Il est important que les élèves comprennent et respectent le processus du cercle de parole. Il peut être nécessaire d'enseigner le rituel à l'avance et de démontrer les comportements attendus. De plus, les élèves doivent connaître les raisons pour lesquelles un cercle de parole est employé plutôt qu'un autre mode de communication.

Traditionnellement, on remet un objet comme un bâton ou une plume à la personne qui parle, indiquant que c'est maintenant à son tour de s'exprimer. L'objet passe d'une personne à l'autre, et seule celle qui le tient peut prendre la parole. Il peut s'agir de n'importe quel objet qui représente quelque chose de spécial ou qui revêt un certain sens pour la classe. La classe peut choisir cet objet : une plume, un coquillage, une pierre unique ou un bâton spécialement fabriqué pour l'occasion. L'objet ne doit être utilisé que pendant les cercles de parole afin d'en conserver l'importance.

Les protocoles ou les préférences locaux applicables au cercle de parole doivent être connus et suivis. Par exemple, dans certaines régions, on demande aux élèves de passer l'objet dans une direction en particulier.

Voici les consignes pour mener un cercle de parole :

- Le groupe s'assoit en cercle de sorte que tous les participants puissent se voir.
- La personne qui organise l'activité présente le sujet de la discussion (souvent, c'est la personne responsable du groupe).
- Seule la personne tenant l'objet spécial parle, les autres l'écoutent respectueusement en lui donnant leur pleine attention.
- Chacun prend la parole lorsque son tour vient ou choisit de garder le silence en donnant l'objet au suivant.
- La personne parle au « je », exprimant ce qu'elle pense ou ce qu'elle ressent plutôt que de faire des commentaires sur ce qu'une autre personne a dit.
- Lorsque tout le monde a pu s'exprimer, l'objet peut faire un deuxième tour pour donner la chance au groupe de poursuivre la discussion.

Si le cercle de parole est utilisé pour discuter des sujets présentés dans ce guide, un temps de réflexion doit être accordé aux élèves après la discussion. Ils pourront alors évaluer si la discussion a influencé leur opinion ou leur point de vue, comment ils se sont sentis durant l'activité, ce qu'ils ont appris et ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.

Le site First Nations Pedagogy Online, au <https://firstnationspedagogy.ca/circletalks.html>, présente d'autres suggestions sur l'utilisation de cercles de parole.

## PARTIE 2

### Recherches autochtones

Idéalement, les élèves du cours Peuples autochtones de la C.-B. auront la possibilité de mener des recherches et des enquêtes indépendantes, en recevant le soutien dont ils ont besoin. Cette section comprend de l'information générale à l'intention des élèves et du personnel enseignant, ainsi que des suggestions de projets de recherche indépendants.

On y trouve cinq parties :

1. Méthodologies de recherche autochtones
2. Élaboration de projets de recherche
3. Idées de projets de recherche
4. Évaluation des sources primaires et secondaires
5. Guide sur la recherche historique

#### 1. Méthodologies de recherche autochtones

Pendant plus d'un siècle, les peuples autochtones ont été « étudiés » par des étrangers, avec peu ou aucune attention accordée aux protocoles culturels, et peu ou aucun bénéfice pour les communautés qui ont partagé leurs connaissances.

Cet extrait du document de l'Assemblée des Premières Nations intitulé *Éthique de la recherche sur les Autochtones* résume bien les difficultés que les Premières Nations ont rencontrées avec les chercheurs :

Les chercheurs qui ne connaissent pas bien les savoirs autochtones risquent de ne pas suivre les protocoles appropriés ou les lois traditionnelles lors de la collecte, de l'interprétation et de l'utilisation des connaissances. La plupart des Premières Nations considèrent la collecte, l'utilisation, l'interprétation ou l'accès inappropriés de leurs données comme un acte de vol. Les Premières Nations ont également dû affronter des chercheurs qui n'arrivaient pas à comprendre que les connaissances ne pouvaient pas toutes leur être transmises ni être publiées. Par le passé, les chercheurs ont dévalorisé le savoir autochtone en le qualifiant de partial, de subjectif et de non empirique. De nombreux chercheurs considèrent les Premières Nations comme des sujets de recherche plutôt que comme des partenaires, ce qui ne facilite en rien la conception de méthodes de recherche respectueuses. La question de propriété revient souvent, car le savoir autochtone n'est pas bien défini légalement.<sup>3</sup>

Les méthodologies de recherche autochtones sont généralement utilisées dans les universités, les organismes gouvernementaux et les autres établissements qui mènent des recherches sur les communautés autochtones ou en partenariat avec celles-ci. Donc rien n'empêche les élèves du secondaire d'appliquer les principes sur lesquels les méthodologies reposent dans le cadre de leurs projets de recherche.

<sup>3</sup> Traduction libre de l'extrait issu de *First Nations Ethics Guide on Research and Aboriginal Traditional Knowledge*. Assemblée des Premières Nations. [https://www.afn.ca/uploads/files/fn\\_ethics\\_guide\\_on\\_research\\_and\\_atk.pdf](https://www.afn.ca/uploads/files/fn_ethics_guide_on_research_and_atk.pdf)

## Recherches autochtones

### Introduction aux méthodologies de recherche autochtones

Les élèves commenceront à se familiariser avec les méthodologies de recherche autochtones en visionnant trois courtes vidéos qui décrivent le sujet sous différents angles.

Vidéos à visionner :

- *Indigenous Research Methodology*. beetherizzad, 2017 (5 min 11).  
<https://youtu.be/e7A0iLeQQ30>
    - Dans cette vidéo créative, Little Grey Horse, Rodney McLeod, un étudiant universitaire autochtone d'Edmonton, donne son point de vue sur les méthodologies de recherche autochtones.
  - *Indigenous Research as Storytelling*. RED Talks, 2017. (7 min 50).  
<https://youtu.be/4kcrXNurZfY>
    - Abigail Echo-Hawk, chercheuse autochtone de l'Alaska, discute de l'importance des méthodes de recherche autochtone du point de vue de l'administration de la santé. Les élèves entendront d'abord une histoire qui sert de tremplin aux arguments qui s'ensuivent.
  - *Decolonizing Methodologies: Can relational research be a basis for renewed relationships?* Université Concordia, 2016 (5 min 3).  
<https://youtu.be/rqYiCrZKm0M>
    - Deux professeurs de l'Université Concordia à Montréal abordent le rôle de la recherche dans le colonialisme et explorent comment l'emploi de nouvelles méthodes de recherche pourrait permettre de rétablir des liens.
- Les élèves peuvent regarder une seule vidéo, l'enseignant ou enseignante peut présenter les trois vidéos en classe ou former trois groupes, chacun regardant une vidéo et en faisant le compte rendu au reste de la classe.

### Principaux éléments des méthodologies de recherche autochtones

#### 1. Responsabilité des chercheurs

- Relations : La recherche autochtone repose sur l'établissement de relations entre les chercheurs et les communautés autochtones. Elle tisse des liens entre le sujet, les personnes concernées, les connaissances transmises et le public cible.
- Réciprocité : Donner en retour, veiller à ce que les connaissances acquises par le chercheur soient transmises à d'autres.
- Protocoles : Il incombe aux chercheurs de comprendre et de suivre les protocoles de la communauté qui partage ses connaissances.

#### 2. Approche holistique :

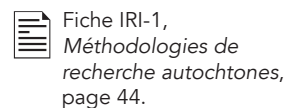
- Les méthodes de recherche autochtones font appel à plusieurs sources de savoirs, notamment les savoirs provenant de la terre, les histoires traditionnelles, les enseignements traditionnels, la spiritualité, les cérémonies et les rêves, ainsi que les connaissances scientifiques.
- Elles font intervenir toutes les dimensions de l'être humain : intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle.

#### 3. Liens personnels avec le sujet :

- S'intégrer au projet. Interpréter les connaissances acquises selon ses propres expériences. Cet aspect exige du chercheur qu'il fasse un don de soi, qu'il « s'investisse à titre personnel », ce qui nous ramène aux concepts de réciprocité et de relations.

## Recherches autochtones

- Les élèves peuvent discuter des idées présentées dans la fiche IRI-1, *Méthodologies de recherche autochtones*, page 44, pour découvrir plus en détail les méthodologies de recherche autochtones.



### Méthodologies de recherche autochtones à l'école secondaire

- En groupe, les élèves sont invités à réfléchir à la façon d'intégrer ces méthodes à leur projet de recherche et à leur enquête.
- En partant d'un sujet de recherche hypothétique, ils décrivent le déroulement du projet en appliquant les méthodologies de recherche autochtones et le comparent à une approche standard, « non autochtone ».
- En se référant au modèle de recherche 7E, dont il est question à la page 36, les élèves relèvent les aspects de la méthodologie de recherche autochtone qui sont employés, ainsi que les aspects qui ne le sont pas (par exemple, la réciprocité).
- Ensemble, les élèves peuvent choisir les éléments des méthodologies de recherche autochtones qu'ils emploieront dans leurs projets de recherche et leurs enquêtes.

## 2. Élaboration de projets de recherche

L'apprentissage par projet de recherche s'intègre bien à la pédagogie et aux principes d'apprentissage autochtones.

Le présent guide du personnel enseignant abonde en suggestions de recherche, et chaque proposition commence par des questions de recherche qui peuvent aider l'enseignant et enseignante à planifier sa leçon.

### Caractéristiques d'un projet de recherche

L'apprentissage par projet de recherche

- **Il est dirigé par les élèves à des degrés divers, selon le type ou l'ampleur de la recherche.** Les élèves prennent des décisions et veillent à ce que leur apprentissage soit en lien avec le programme du cours. Le rôle du personnel enseignant consiste à fournir une structure et une aide au besoin.
- **Il est authentique.** Les élèves ont la possibilité d'explorer des situations de la vie réelle fondées sur les objectifs du cours.
- **Il comporte des exposés magistraux.** Ces exposés sont faits au besoin, notamment lorsque les élèves doivent connaître certains éléments d'information ou avoir certaines compétences pour avancer.
- **Il invite à la réflexion sur l'apprentissage.** Les élèves discutent couramment de l'importance d'apprendre, de la façon de le faire et du contenu étudié.
- **Il requiert de la patience et du temps.** Les élèves disposent du temps nécessaire pour explorer leurs idées et aller au bout de leur réflexion.
- **Il doit s'inspirer d'un modèle.** Les enseignants et enseignantes doivent faire preuve de curiosité, et expliquer la façon de formuler des questions, d'interpréter des textes et de réfléchir.
- **Il nécessite le soutien de l'enseignant ou enseignante.** L'enseignant ou enseignante intervient aux moments opportuns pour s'assurer que les élèves comprennent les concepts et les processus, et qu'ils s'investissent dans l'apprentissage.

## Recherches autochtones

### Ampleur de la recherche

---

La recherche indépendante exige de recourir à une variété de compétences. Il est essentiel que les élèves aient la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique ces compétences avant de se lancer dans un projet de recherche indépendante.

L'apprentissage par projet de recherche peut prendre diverses formes, allant du projet dirigé par l'enseignant ou enseignante au projet dirigé entièrement par l'élève. Il peut être utile d'aborder un sujet selon le degré de recherche afin d'adapter les activités aux besoins des élèves.

- **Projet de recherche structuré**  
Les élèves font des recherches sur une question présentée par l'enseignant ou enseignante selon un processus prescrit.
- **Projet de recherche guidé**  
Les élèves étudient une question présentée par l'enseignant ou enseignante en utilisant des processus conçus ou choisis par eux. Les élèves élaborent des processus de recherche, et synthétisent et communiquent les informations recueillies de manière autonome. L'enseignant ou enseignante est un guide, fournissant continuellement des commentaires et posant d'autres questions.
- **Projet de recherche libre ou indépendant**  
Les élèves participent à une activité au cours de laquelle ils formulent des questions sur un sujet étudié, établissent leur processus de recherche, et synthétisent et communiquent les informations recueillies de manière autonome.

### Processus de recherche

---

Les élèves disposent d'une variété de processus et de cadres pour mener leur projet de recherche. En voici quelques exemples.

#### 1. Savoir – se questionner – apprendre

La stratégie SQA est idéale pour les élèves qui n'en sont qu'à leur début en recherche ou pour réaliser une courte enquête sur un sujet donné.

- **S** : Que savons-nous à ce sujet? Que croyons-nous savoir?
- **Q** : Que nous posons-nous comme question? Que cherchons-nous à savoir?
- **A** : Qu'avons-nous appris sur le sujet dans le cadre de nos recherches?

#### 2. Modèle 7E

Le modèle 7E émane de l'élaboration du guide de l'enseignant et enseignante pour le cours *Science First Peoples Teacher Resource Guide 5-9* (sciences, peuples autochtones, 5<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année) (FNESC/FNSA 2016. <http://www.fnesc.ca/science-first-peoples/>). Il s'inspire du modèle 5E à cinq éléments (susciter l'intérêt, explorer, expliquer, approfondir, évaluer) qu'utilisent le personnel enseignant pour concevoir des activités d'apprentissage expérientiel, auquel s'ajoutent deux éléments en lien avec le savoir autochtone : l'environnement et les Aînés.

- **Environnement.** Ancrer les activités d'apprentissage dans le contexte géographique et environnemental local. L'exercice amène les élèves à comprendre que tout est interrelié. Il permet aussi d'exploiter le sentiment d'appartenance.
  - Le concept d'environnement s'applique également au climat de classe, lequel invite les élèves à faire preuve de curiosité, à prendre des risques et à réfléchir à leur parcours.

## Recherches autochtones

- **Engager.** Capter l'attention et éveiller la curiosité des élèves. Poser des questions pertinentes. Faire des liens entre ce que les élèves savent et de nouvelles questions ou idées. Poser une question, montrer quelque chose d'intéressant, présenter un problème.
- **Explorer.** Mener des activités expérientielles, généralement en groupe, pour amener les élèves à observer, à enregistrer, à relier des idées et à poser des questions. L'enseignant ou enseignante adopte le rôle d'accompagnateur et de facilitateur.
- **Aîné Elder.** Les Aînés, les Gardiens du savoir et d'autres membres de la communauté qui s'y connaissent représentent le savoir traditionnel et la sagesse que possède la communauté. Si les élèves n'ont pas accès à ces précieuses ressources, ils peuvent consulter d'autres ressources culturelles authentiques et pertinentes telles que des vidéos, des documents et des sites Web.
- **Expliquer.** Décrire les observations et proposer des explications. Acquérir un certain vocabulaire, interpréter des observations et les mettre en pratique. Les élèves font un retour sur leurs processus, leurs réflexions et leurs conclusions. L'enseignant ou enseignante guide les élèves en posant des questions et en proposant des ressources supplémentaires.
- **Élaborer.** Appliquer les nouvelles connaissances à de nouvelles situations. Établir des liens avec son contexte personnel et avec la société. L'enseignant ou enseignante aide les élèves à approfondir leur compréhension des connaissances acquises.
- **Évaluer.** Les élèves démontrent leur compréhension des concepts et des compétences acquises. L'enseignant ou enseignante pose des questions ouvertes et invite les élèves à évaluer eux-mêmes ce qu'ils ont appris.

La fiche d'exercice IRI-2, *Modèle de recherche 7E*, page 45, aide les élèves à apprendre à structurer leur projet de recherche.



Fiche IRI-2, *Modèle de recherche 7E*, page 45.

### 3. Six chapeaux

Appliquer la méthode des six chapeaux de la réflexion d'Edward de Bono en explorant le sujet sous divers angles.

- Susciter l'intérêt
- Poser des questions
- Faire des recherches
- Communiquer
- Réfléchir

Pour plus d'informations, consulter le site

<https://www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats/>

### Autres suggestions

- Donner aux élèves la possibilité de présenter leur apprentissage sous diverses formes, comme un chant, un tissage, un balado, une composition musicale, un journal, un essai, une carte heuristique, une présentation orale, une œuvre d'art, un recueil de poésie.



## Recherches autochtones

- Collaboration communautaire. Projets d'envergure communautaire. Dans certains contextes, les élèves peuvent être en mesure de mener un projet en collaboration avec une communauté des Premières Nations ou un groupe autochtone. Il peut s'agir d'un ministère du gouvernement d'une Première Nation, d'un groupe d'Aînés ou de personnes âgées, d'un centre d'amitié, d'une entreprise autochtone ou d'un autre organisme urbain ou communautaire.
- Possibilité d'offrir aux étudiants des occasions d'apprendre grâce au mentorat.

### 3. Idées de projets de recherche

Il est vrai que chaque unité thématique propose quelques sujets de recherche, mais les possibilités sont immenses. Ci-dessous se trouvent d'autres sujets qui pourraient inspirer les élèves à mener leurs propres projets de recherche.

#### Sujets de recherche sur les peuples autochtones de la Colombie-Britannique

---

1. Méthodologies de recherche autochtones  
En quoi les méthodologies de recherche autochtones et la réconciliation sont-elles liées?
2. Histoires en ligne  
Comment peut-on utiliser Internet et la technologie numérique pour raconter les histoires autochtones de façon respectueuse?
3. Le savoir autochtone sur Internet.  
Qui le contrôle? Peut-on le contrôler?  
Que doit-on publier sur Internet et que doit-on garder pour soi?
4. Décolonisation  
La décolonisation est-elle possible? Est-ce nécessaire?
5. Anciens combattants autochtones  
Comment les soldats autochtones ont-ils été traités dans le passé, et comment le sont-ils aujourd'hui?
6. Eau potable dans les communautés de Premières Nations  
Pourquoi est-ce si difficile d'avoir accès à l'eau potable pour beaucoup de Premières Nations?
7. L'innovation technologique selon les perspectives et la vision du monde autochtones  
Comment les perspectives autochtones peuvent-elles avoir une incidence sur le développement technologique?

## Recherches autochtones

8. Les arts – art moderne, mode, danse  
De quelles façons les artistes autochtones contemporains réussissent-ils?
9. Musique – chevauchement des formes d'expression traditionnelles et modernes  
Comment les musiciens autochtones arrivent-ils à fusionner le traditionnel et le contemporain?
10. Revitalisation des langues  
De quelle manière les peuples autochtones protègent-ils leurs langues traditionnelles et les réapprennent-ils?
11. Gestion de l'environnement  
Comment met-on à profit les savoirs autochtones traditionnels dans la gestion de l'environnement en Colombie-Britannique?
12. Maladies et dépeuplement  
Quels effets à long terme les maladies ont-elles chez les peuples autochtones de la Colombie-Britannique?
13. Rapatriement d'objets culturels  
Pourquoi les musées devraient-ils retourner les objets culturels à leur lieu d'origine?
14. Effets des changements climatiques sur les communautés, les voies migratoires, etc.  
En quoi les changements climatiques touchent-ils les Premières Nations locales?
15. Réconciliation  
La réconciliation est-elle possible?
16. Représentation des Autochtones dans les médias grand public  
Est-ce qu'il y a un changement de la façon dont les peuples autochtones sont représentés dans les médias?
17. Avancées concernant les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation  
Quels sont les progrès réalisés en ce qui a trait aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation?
18. Suite du rapport d'enquête sur les femmes et les filles autochtones assassinées et disparues  
Quelles mesures ont été prises à la suite du rapport sur les femmes et les filles autochtones assassinées et disparues?

### 4. Évaluation des sources primaires et secondaires

Cette section explique comment les élèves peuvent vérifier la subjectivité, la fiabilité et la validité des sources primaires et secondaires.

#### Évaluer l'authenticité d'une source

L'élève doit apprendre à reconnaître le type de sources autochtones dont il dispose en en vérifiant l'authenticité.

- Seuls ou en groupe, les élèves sont invités à choisir une source, à en vérifier l'authenticité et à faire part de leurs résultats au reste de la classe.
  - La source peut être sous forme physique, comme un livre, ou un document en ligne ou numérique.
- Pour ce faire, les élèves peuvent se référer aux critères d'authenticité des sources autochtones ci-dessous.

#### *Critères d'authenticité des sources autochtones*

- Pour être authentiques, les sources autochtones, soit les livres d'histoire, les livres contemporains ou les autres sources d'information, doivent présenter les voix des peuples autochtones; c'est-à-dire avoir été créées par ces derniers ou en étroite collaboration avec eux.
- Les sources abordent des questions et des thèmes qui sont importants dans les cultures autochtones.
- Elles incorporent les techniques autochtones de l'art de raconter des histoires, par exemple, structure circulaire, répétition, intégration de la spiritualité, humour, etc.

- Questions à se poser pour déterminer la valeur d'une source :
  - Qui raconte l'histoire?
  - Pourquoi raconte-t-on cette histoire? Est-ce à titre d'information, de biographie, de divertissement ou d'argumentation?
  - Est-ce que quelqu'un bénéficie de cette information?
  - Contient-elle une mention de sources?
  - En quoi l'auteur est-il un spécialiste du sujet?
  - Est-ce que l'auteur a obtenu la permission d'exprimer ses idées sur la culture qui dépassent son expérience personnelle?
- Pour approfondir la discussion, voir l'article « *Check the tag on that 'Indian' story: How to find authentic Indigenous stories* » Chelsea Vowell, *Indigenous Writes*, pages 92 à 99.

#### Sources primaires

Les sources primaires sont les seules preuves qui relatent le passé, mais ce ne sont souvent que des bribes ou un aperçu de l'histoire. Il y manque parfois de l'information et un contexte. C'est pourquoi il faut faire preuve d'esprit critique lors de l'analyse d'une source primaire. Les questions posées à l'égard de la source sont tout aussi importantes que les informations qu'elle contient.

#### Repérer les voix autochtones

Les traditions orales des peuples autochtones sont des sources primaires d'une incroyable richesse. Cependant, les élèves n'y ont pas toujours accès, ou elles peuvent ne pas traiter de certains événements historiques étudiés.

## Recherches autochtones

Il peut être difficile de trouver des voix autochtones dans les sources primaires écrites. Les documents historiques ont principalement été rédigés par des Eurocanadiens. Parfois, comme dans les archives des administrations publiques, on retrouve cette voix autochtone dans des correspondances, des pétitions et des discours consignés par écrit, par exemple.

### Analyse des documents

- La première étape consiste à mettre le document dans son contexte en en dégageant la période et l'objectif.
- Examiner les éléments suivants :
  - Subjectivité
  - Point de vue
  - Cadre de référence
  - Validité
  - Fiabilité
  - Époque, date et lieu
- Les élèves peuvent dresser ensemble une liste de contrôle des critères d'analyse d'une source primaire ou une liste de questions de réflexion.
- Les élèves peuvent tester leur liste de contrôle ou de questions sur un échantillon de sources primaires. Par exemple, les documents du cours *Indian Residential Schools and Reconciliation*, (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), 10<sup>e</sup> année.
  - Étude de cas 1, Protestations des élèves et fugues. Voir les pages 71 à 78.

### Sources secondaires

---

- Les élèves doivent apprendre à faire la distinction entre une source primaire et une source secondaire.
- Ils apprendront également à déterminer si une source secondaire est fiable ou non. Que doit-on savoir à propos de la source?
- L'enseignant ou enseignante amène les élèves à comprendre les différences entre les sources publiées et les sources numériques en ligne. Il est bon de demander aux élèves si ces deux types de sources doivent être considérés de la même manière.
- Les élèves peuvent consulter quelques sites Web sélectionnés pour en déterminer la fiabilité.
- En groupe, ils dressent une liste de questions à poser à l'égard d'une source secondaire dans le cadre d'un projet de recherche. Le groupe peut compiler les questions et en faire une affiche de type aide-mémoire.

## 5. Guide sur la recherche historique

Dans la mesure du possible, les élèves peuvent effectuer des recherches en consultant des sources primaires dans le cadre de leurs projets. Internet regorge d'archives portant sur les peuples autochtones de la Colombie-Britannique. Voici quelques-unes des principales sources à consulter.

### Sources contemporaines

---

- Ressources communautaires locales
  - Membres de la communauté (Aînés, dirigeants, membres de la famille)
  - Institutions (gouvernements des Premières Nations, musées)
  - Sites Web
- Bibliothèques
  - Bibliothèques scolaires et communautaires, prêts interbibliothèques
  - Œuvres de fiction et littérature non romanesque
  - Livres récemment publiés par un auteur autochtone

### Archives en ligne

---

Jadis, les chercheurs devaient se rendre à la bibliothèque et aux archives pour consulter des documents historiques. Aujourd'hui, il y a de plus en plus de ces documents qui sont accessibles en ligne. Les sources suivantes constituent des archives relatant l'histoire des Premiers Peuples et de la colonisation.

#### Centre national pour la vérité et la réconciliation

- Le site principal contient un registre des pensionnats de la Colombie-Britannique. <https://nctr.ca/?lang=fr>
- La section des archives mène à plusieurs autres documents. <https://nctr.ca/documents/consultez-vos-documents/archives/?lang=fr>

#### Bibliothèque et Archives Canada (BAC)

- Rapports annuels des Affaires indiennes (1864-1990). Sur le site de Bibliothèque et Archives Canada (<https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra>), inscrire « rapports annuels des Affaires indiennes » dans la barre de recherche.

#### Union des chefs indiens de la C.-B. (*Union of BC Indian Chiefs*)

Le site de l'UBCIC contient une grande collection d'archives en ligne, en anglais seulement. <https://www.ubcic.bc.ca/library>

Le site Web « *Our Homes are Bleeding* » est particulièrement intéressant. Collection numérique de guides de l'enseignement à l'adresse <https://tinyurl.com/fnesc952>. Le site comporte principalement des documents relatifs à la Commission McKenna-McBride.

#### Journaux historiques

Les journaux peuvent constituer une bonne source primaire d'information, mais ils donnent habituellement le point de vue dominant. Il est rare d'y trouver des voix autochtones. Ces journaux sont tous accessibles gratuitement en ligne. (Les bibliothèques locales peuvent également avoir d'autres journaux en version numérique.)

- *British Colonist*. (1858-1980) Ce journal de Victoria couvre la période de 1858 à 1980, et comporte des archives publiques qu'il est possible de consulter et qui couvrent de nombreux événements survenus au début de la colonisation en Colombie-Britannique. <http://www.britishcolonist.ca/>
- *Victoria Daily Times*. (1884-1944) Ce journal de Victoria présente certains événements sous un autre angle. <https://archive.org/details/victoriadailytimes>

## Recherches autochtones

- *Prince Rupert Daily News*. (1911-1954) Nouvelles de Prince Rupert et des régions de la côte nord, de Skeena River et de Haida Gwaii.  
<https://prnewspaperarchives.ca/>
- Journaux de Prince George. Cette collection numérisée comprend plusieurs journaux datant des premiers jours de la région de Fort George jusqu'à Prince George, jusqu'à une époque plus récente, soit de 1909 à 1960 environ.  
<http://pgnewspapers.pgpl.ca/>
- Journaux historiques de la Colombie-Britannique Versions numérisées de journaux historiques de l'ensemble de la province. Citons en exemple l'Abbotsford Post et le Ymir Mirror; les publications couvrent la période de 1859 à 1995. La page d'accueil comporte une carte permettant aux élèves de déterminer s'il existe des journaux anciens dans leur région.  
<https://open.library.ubc.ca/collections/bcnewspapers>

### Histoire des Premières Nations de Vancouver dans les archives de la ville

- Au début du XX<sup>e</sup> siècle, J. S. Matthews, archiviste de la ville de Vancouver, a interviewé de nombreux Autochtones et non-Autochtones afin de retracer les débuts de l'histoire de la ville. Ses documents sont disponibles en ligne et sont riches en information, notamment le nom des lieux et les sites des Premières Nations autour de Vancouver. Sur le site <https://archive.org>, inscrire « Matthews Early Vancouver » dans la barre de recherche. Son œuvre comprend sept volumes.
- L'un des grands contributeurs de connaissances à cet ouvrage est August Jack Khahtsahlano (Kitsilano). M. Matthews a compilé ces conversations dans un livre. Voir les conversations avec August Jack Khahtsahlano (de 1932 à 1954) sur le site [https://archive.org/details/ConversationsWithKhahtsahlano1932-1954\\_346](https://archive.org/details/ConversationsWithKhahtsahlano1932-1954_346)

### Internet Archive

Cette bibliothèque virtuelle (<https://archive.org/>) contient un grand nombre de livres numérisés, dont de nombreux livres épuisés portant sur les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique. Les élèves peuvent chercher des titres ou des mots-clés dans des livres épuisés.

### Recherche de photographies

Bon nombre de centres d'archives et de musées locaux et provinciaux ont mis en ligne leurs collections de photographies, qui contiennent souvent des images illustrant les peuples autochtones. À noter que les bibliothèques utilisent différents termes pour identifier le contenu autochtone. Les élèves doivent donc utiliser plusieurs termes de recherche, comme « Premières Nations », « Autochtone », « Amérindien » et « Indien ». Pour une recherche sur une communauté de Premières Nations en particulier, il faudra utiliser tant les termes modernes qu'anciens.

Ces collections sont énormes et couvrent plusieurs régions de la province :

- Archives de la Colombie-Britannique.  
<https://search-bcarchives.royalbcmuseum.bc.ca/>
- Archives de la ville de Vancouver. <https://searcharchives.vancouver.ca/>
- Bibliothèque municipale de Vancouver. <https://www.vpl.ca/histicalphotos>
- Bibliothèque municipale de Vancouver. <https://digital.lib.sfu.ca/>
- Archives de l'Université Northern BC. <https://libguides.unbc.ca/archives/home>



# Méthodologies de recherche autochtones

Pour moi, une méthodologie autochtone signifie de parler de responsabilité relationnelle. En tant que chercheur, il faut répondre à toutes ses relations lors d'un projet de recherche. Il ne suffit pas de répondre à des questions de validité ou de fiabilité. Il ne convient pas non plus de porter de jugement sur ce qui est plus ou moins bien. Il faut plutôt veiller à s'acquitter de ses responsabilités envers le monde qui nous entoure.

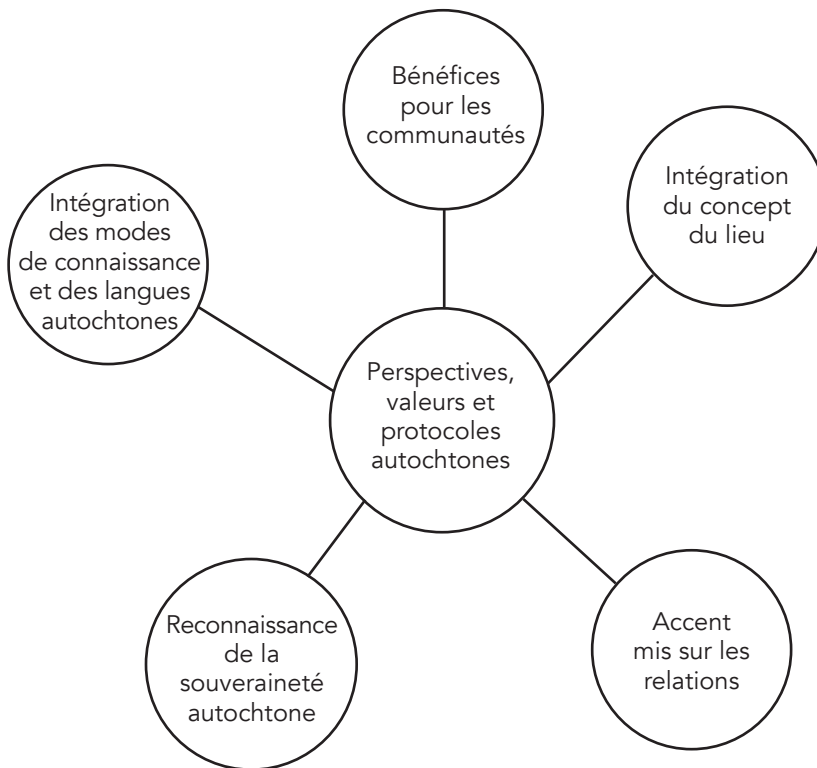
La méthodologie doit donc tenir compte de questions différentes : au lieu de nous interroger sur la validité ou la fiabilité, demandons-nous plutôt comment nous pouvons remplir notre rôle dans cette relation. L'axiologie ou la morale doit être une partie intégrante de la méthodologie, de sorte que lorsque j'acquiers des connaissances, ce n'est pas seulement dans un but abstrait; je le fais afin de remplir ma part de la relation de recherche. Cet objectif devient ma méthodologie, une méthodologie autochtone, qui tient compte de la responsabilité relationnelle ou le fait d'avoir des responsabilités envers toutes mes relations.

Source : What Is Indigenous Research Methodology? Shawn Wilson. *Canadian Journal of Native Education*; 2001; 25, 2; ProQuest Central pg. 175.

Si votre projet de recherche n'a aucune incidence sur votre personne, c'est que vous ne vous y prenez pas de la bonne façon.

Dr. Shawn Wilson,  
*Decolonizing Methodologies.*

## Aperçu des méthodologies de recherche autochtones

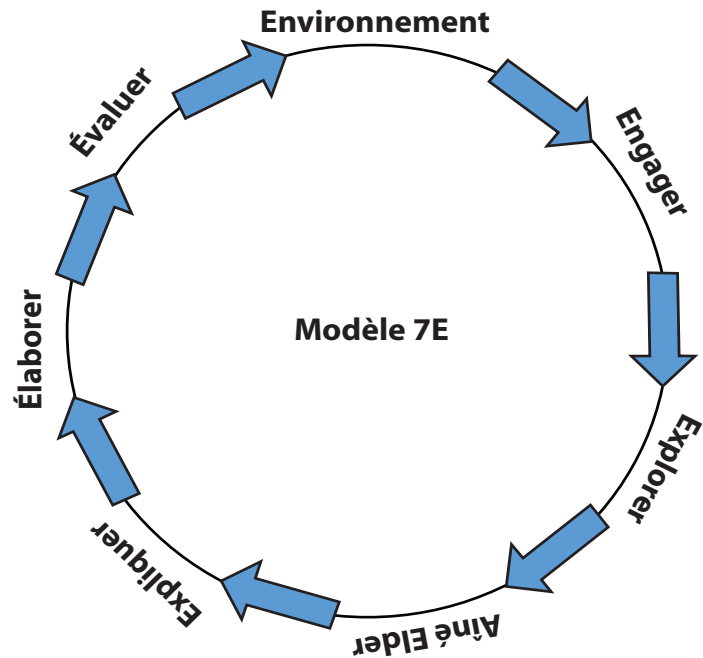


« Si les chercheurs ne suivent pas le protocole culturel et ne prennent pas le temps nécessaire pour développer des relations respectueuses avec le personnel enseignant aîné, et commencent plutôt à poser des questions, ils se rendront compte que les réponses des enseignants sont vagues, voire absentes. Les chercheurs doivent apprendre à connaître et à apprécier la forme et le processus du protocole à suivre entre l'enseignant ou enseignante et l'apprenant, la forme de communication et les pratiques et les principes sociaux ancrés dans le contexte culturel des Premières Nations. Ces étapes ne sont ni faciles, ni rapides, ni simples. »

Joanne Archibald, *Indigenous Storywork*, UBC Press 2008, p 38.

Adapté de « *When Research is Relational: Supporting the Research Practices of Indigenous Studies Scholars.* ». <https://sr.ithaka.org/publications/supporting-the-research-practices-of-indigenous-studies-scholars/>

## Modèle de recherche 7E



### Environnement

---

Avez-vous visité les lieux, si possible, et analysé votre question?  
Comment pouvez-vous établir des liens entre vos recherches et le sentiment d'appartenance?

### Engager

---

Que connaissez-vous sur le sujet? Que voulez-vous savoir sur le sujet?

### Explorer

---

Observez, enregistrez, faites des liens et posez des questions. Découvrez-en plus sur le sujet.

### Aîné Elder

---

Les Aînés et les autres membres bien informés de la communauté représentent le savoir autochtone que la communauté détient. Pouvez-vous apprendre d'un Aîné autochtone ou d'un Gardien du savoir? Existe-t-il des histoires traditionnelles liées à votre sujet? Quels mots dans la langue des Premières Nations locales servent à décrire le sujet?

Si les élèves n'ont pas accès aux Aînés, ils peuvent consulter d'autres ressources culturelles authentiques et pertinentes telles que des vidéos, des documents et des sites en ligne.

### Expliquer

---

Consignez vos observations et vos résultats de recherche. Planifiez comment vous allez répondre à votre question.

### Élaborer

---

Quelles autres questions votre recherche a-t-elle permis de formuler? Terminez votre projet.

### Évaluer

---

Évaluez votre démarche. Êtes-vous satisfait des réponses obtenues?



# Unité 1

## Ici, maintenant

### Vue d'ensemble

Cette unité sert de prémices au cours *Peuples autochtones de la Colombie-Britannique*, 12<sup>e</sup> année. On y propose des idées pour ouvrir la voie aux travaux qui suivront.

L'objectif principal est d'aider les élèves et le personnel enseignant à évaluer leur connaissance des grands concepts et des questions sociales contemporaines concernant les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

L'unité commence par une exploration de la réalité locale (ici) et contemporaine (maintenant) des peuples autochtones de la province. Les élèves examinent divers aspects de la vie et des relations des Premières Nations contemporaines au sein de la société plus large britanno-colombienne et canadienne.

Dans une optique d'apprentissage centré sur l'élève, il est suggéré d'adopter une approche collaborative de la planification du cours; vous trouvez diverses suggestions à cet effet.

On y propose également des activités à réaliser pendant toute la durée du cours ainsi qu'à la fin du cours.

### *Concepts de base*

- Malgré les efforts déployés par les colonisateurs pour assimiler les Autochtones de la Colombie-Britannique, ces derniers continuent de maintenir une diversité culturelle et individuelle fondée sur le sentiment d'appartenance et la notion de lieu.
- Il existe d'importants protocoles en lien avec l'étude des cultures autochtones qu'il faut comprendre.
- Le développement de connaissances profondes des peuples autochtones, de leur vécu, aide à contrer l'ignorance, les malentendus et les stéréotypes.

### *Points de discussion*

- Comment peut-on s'instruire sur les dossiers historiques et contemporains des peuples autochtones de la C.-B.?
- Qu'est-il important de savoir à ce sujet?
- En quoi la connaissance des protocoles autochtones locaux rend-elle le monde meilleur?

### Objectifs d'apprentissage

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique sont pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

#### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage exige de la patience et du temps.*

Ce principe tient compte de la nature circulaire de l'apprentissage. Les élèves doivent faire preuve de patience pour absorber et approfondir pleinement leurs connaissances, et y mettre du temps, se donnant ainsi l'occasion d'explorer des idées selon différents contextes et perspectives. La présente unité propose des avenues pour commencer et terminer le cours, ainsi qu'un projet global qui permet aux élèves de revoir le thème de la réciprocité tout au long du cours.

#### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

##### Contenu

##### Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année

##### Normes d'apprentissage visées

- Territoires traditionnels des Premières Nations de la Colombie-Britannique et liens avec la terre.
- Défis contemporains auxquels les peuples autochtones de la Colombie-Britannique sont confrontés, y compris l'héritage du colonialisme.

#### **Ressources**

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

##### Projet de recherche 2

- Fiche 1-1, *Profil d'une Première Nation*, page 71.
- Carte des peuples autochtones de la Colombie-Britannique du *First Peoples' Map of BC*. <https://maps.fpcc.ca/>

##### Projet de recherche 3

- Fiche 1-2, *Essences des protocoles*, page 72.
- Fiche 1-3, *Accueil et reconnaissance des territoires*, page 73.
- *Protocoles des arts autochtones*. Conseil des arts de l'Ontario, 2016. [https://www.youtube.com/watch?v=b9ZVAHOIMek&ab\\_channel=OntarioArtsCouncil](https://www.youtube.com/watch?v=b9ZVAHOIMek&ab_channel=OntarioArtsCouncil)  
Transcription : <https://www.arts.on.ca/oac/media/oac/Video%20Transcripts/Indigenous-Arts-Protocols.pdf>

## Unité 1 Ici, maintenant

- Vidéos sur les protocoles
  - *Haítzaqv Niáći - Heiltsuk Bighouse*. River Voices, 2018 (5 min 46). [https://www.youtube.com/watch?v=jH8vxFxHGII&ab\\_channel=RiverVoices](https://www.youtube.com/watch?v=jH8vxFxHGII&ab_channel=RiverVoices)
  - *Long Jim and other Chilcotin Stories*. River Voices, 2018 (8 min 2). [https://youtu.be/9w\\_4myWpBUg](https://youtu.be/9w_4myWpBUg)
  - *A Visit to Tla-o-qui-ah Tribal Parks: Joe's Studio in the Forest*. River Voices, 2017 (4 min 32). <https://youtu.be/Y8OMg3SMF9A>
  - *First Nations Studies Students Introductory Protocol at Vancouver Island University*. Université de l'Île de Vancouver, 2016. (1 min 14). <https://youtu.be/AW0zkBXpCBA>
- Joseph, Bob. *Guide sur les protocoles autochtones*. Indigenous Corporate Training Inc, 2019. <https://www.ictinc.ca/ebook-unavailable?submissionGuid=13a1d3bf-e57b-41f4-8999-5deb3ebec343>
- *First Nations University of Canada professor explains the importance of elders in the community*. CBC, 2019 (1 min 55). <https://youtu.be/BdRe3cD6Ijk>
- Protocole sur les Aînés Métis. <http://www.metismuseum.ca/resource.php/15031>

### Projet de recherche 4

- Walking Eagle News. <https://tinyurl.com/fnesc213>
- Stéréotypes à l'égard des peuples autochtones
  - Younging, Gregory. *Elements of Indigenous Style: A Guide for Writing By and About Indigenous Peoples*. Brush Education, 2018.
  - Site Web Reportage en milieu autochtone. <https://riic.ca/francais/>
  - Sims, Daniel. "Not That Kind of Indian." *The Problem with Generalizing Indigenous Peoples in Contemporary Scholarship and Pedagogy*. Site Web Activehistory. <https://tinyurl.com/fnesc214>
- Site Web sur les langues autochtones *First Voices*. <https://www.firstvoices.com>
- Ressources sur la diversité des peuples autochtones.
  - Gray, Lynda. *First Nations 101*. Adaawx Publishing, 2022
  - Page Web. *Indigenous Corporate Training web page: Respecting the Cultural Diversity of Indigenous Peoples*. <https://tinyurl.com/fnesc718>

### Projet de recherche 6

- Fiche 1-4, *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples*, page 74.
- Fiche 1-5, *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples – guide de planification*, page 75 à 77.

## Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des peuples autochtones.



## Unité 1 Ici, maintenant

Pour plus d'informations, voir la section *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

Grand projet : Donner en retour et transmettre au suivant

- a. Consigner les apprentissages significatifs
  - b. Pendant le cours
  - c. À la fin du cours : Boucler la boucle
1. Introduction au cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année
    - a. Accueil
    - b. Les sujets importants
    - c. Les médias et vous
  2. Communautés autochtones de la région
    - a. La communauté locale des Premières Nations
    - b. Les communautés autochtones urbaines
    - c. Représentation autochtone dans les villes de la région
  3. Protocoles des peuples autochtones de la région
    - a. Qu'est-ce qu'un protocole?
    - b. Les protocoles courants
    - c. Être conscient des protocoles des peuples autochtones
    - d. Protocoles de respect envers les Aînés
    - e. Reconnaissance des territoires
    - f. Lignes directrices sur les protocoles
  4. Diversité des peuples autochtones en Colombie-Britannique
    - a. Méprises générales sur la diversité des peuples autochtones au Canada
    - b. La diversité et la terre
    - c. La diversité et les langues
    - d. Respecter la diversité
    - e. Faire découvrir la diversité
  5. Qu'est-ce qui est important pour les peuples autochtones aujourd'hui?
    - a. La diversité dans les réussites et les difficultés
    - b. Qu'est-ce qui est important pour les communautés locales?
  6. Se fixer des objectifs pour le cours Peuples autochtones de la C.-B.
    - a. Objectifs de classe et personnels
    - b. Objectifs suivant les principes d'apprentissage des peuples autochtones
  7. Donner en retour et transmettre au suivant
    - a. Qu'est-ce que la réciprocité?
    - b. Donner en retour et se réconcilier
    - c. Grand projet

## Grand projet

### Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves peuvent participer à un projet plus long qui incorpore la réciprocité et l'apprentissage en utilisant leurs nouvelles connaissances pour donner en retour et transmettre ce qu'ils connaissent.

- Il s'agit d'un projet cumulatif qui implique une réciprocité et met en valeur les connaissances que les élèves ont acquises tout au long du cours.
- Les élèves trouveront des moyens de redonner réciproquement aux Premiers Peuples, les connaissances acquises.
- Les élèves développeront des moyens de mettre en valeur les principaux apprentissages réalisés tout au long du cours en donnant en retour d'une manière authentique et en pensant à des façons de transmettre leurs apprentissages, même une fois le cours terminé.
- Les élèves s'organiseront pour continuer d'apprendre au-delà du cours, dans des contextes et grâce à des actions personnelles.
- À la fin de l'année, les élèves peuvent présenter leurs projets dans le cadre d'une exposition de type « foire des sciences » à laquelle participent les partenaires de l'école et de la communauté, dont les représentants des communautés autochtones.

#### a. Consigner ses apprentissages significatifs

Les élèves doivent avoir un endroit où consigner leurs nouvelles connaissances et réfléchir à celles-ci au fur et à mesure que le cours avance. Il peut s'agir d'un portfolio, d'un journal de bord ou d'un cahier de notes, de réflexions, d'articles et d'autres preuves de leur apprentissage.

L'enseignant ou enseignante décidera si tous les élèves suivront la même méthode pour consigner ces apprentissages ou s'ils seront libres de choisir celle qu'ils préfèrent.

#### b. Pendant le cours

Chaque unité thématique se termine par une courte activité « Donner en retour et transmettre au suivant » qui guide les élèves dans la réflexion et la consignation des connaissances acquises. Les questions sont les mêmes pour chaque unité. Il est possible de les explorer plus en profondeur soit en orientant les élèves dans une certaine direction, soit en précisant un sujet. Listes d'activités :

- Qu'as-tu appris? Pistes de réflexion pour les élèves :
  - Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
  - Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
  - Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
  - Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

## Unité 1 Ici, maintenant

- Consigner les apprentissages. Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?

### c. À la fin du cours : Boucler la boucle

---

En groupe, la classe décide comment clore le projet. Si cette discussion a déjà eu lieu, il est bien de garder une certaine flexibilité en cas de changement.

- La dernière étape du projet doit comprendre ce qui suit :
  - Un plan d'action pour donner en retour. Il peut s'agir d'actions individuelles ou collectives, ou les deux.
  - Des indicateurs clairs précisant la manière dont les apprentissages seront transmis à d'autres, en dehors du cadre du projet, sous la forme de développement personnel continu ou d'actions.
- Transmettre au suivant : Les élèves peuvent préparer un message de bienvenue au cours à l'intention de la prochaine cohorte. Ils incarnent ainsi les concepts de responsabilité et de réciprocité constitutifs du cours. L'une des meilleures façons pour ce faire est que les élèves rédigent une lettre à l'intention des futurs participants au cours.
- Présentation du projet. Les élèves peuvent organiser un événement de fin d'année afin d'exposer les travaux réalisés dans le cadre de ce projet. Le public peut se composer de parents, du personnel et des élèves de l'école, et des partenaires communautaires (représentants de la communauté autochtone locale).
  - Les élèves peuvent s'exercer entre eux en petits groupes avant de faire leur présentation devant public. Ils auront ainsi l'occasion de préparer leurs réponses aux éventuelles questions de l'auditoire.
  - Il faut s'assurer que les protocoles des peuples autochtones de la région seront respectés durant l'événement. Pour ce faire, il convient de faire appel au service de l'éducation autochtone. Il doit y avoir reconnaissance des territoires, remerciement des partenaires communautaires pour leur présence, en leur offrant une boisson, par exemple, ou une carte signée par les élèves.
- Questions de représentation du projet final :
  - Connaissant maintenant mieux les concepts de « donner en retour » et de « réciprocité », en quoi ce projet illustre-t-il ces concepts comme moyen de continuer à transmettre les connaissances apprises?
  - Quels gestes peux-tu faire à l'avenir pour mettre en évidence ces connaissances?
- Critères d'évaluation du projet final. L'enseignant ou enseignante déterminera probablement ses propres critères d'évaluation avec la classe, mais voici quelques suggestions :
  - Le projet final comprend un journal de bord, un cahier de notes montrant la progression des apprentissages durant le cours, dont des résultats de recherche sur des projets de réconciliation.

## Unité 1 Ici, maintenant

- On y trouve une représentation visuelle des apprentissages comme une présentation PowerPoint, une affiche, une vidéo, montrant bien comment l'élève a reformulé l'information reçue selon son interprétation personnelle.
- L'élève montre clairement comment les apprentissages et les actions liés à la réconciliation et au concept de « donner en retour » se déploieront au-delà du simple projet, sous la forme de développement personnel continu ou d'actions.
- L'élève s'est bien préparé à répondre à une variété de questions sur le projet et a présenté son projet à des membres de la communauté lors d'une exposition des savoirs.

### Projet de recherche 1 Introduction au cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année

Voici quelques activités d'introduction au cours.

#### *Questions de recherche*

- Qu'espères-tu retirer du cours?
- Comment reçois-tu et interprètes-tu l'information sur les peuples autochtones et leur vécu?

#### a. Accueil

Le début du cours est une occasion spéciale. En ce sens, l'enseignant ou enseignante peut préparer une introduction visant à faire comprendre aux élèves la chance qu'ils ont de suivre ce cours, l'importance des connaissances qu'ils y acquerront et la portée des idées et des concepts étudiés.

Pour faire effet, l'accueil devra être authentique et adapté en fonction des communautés autochtones locales. Voici quelques suggestions :

- Un responsable ou un éducateur autochtone, comme un Aîné, un agent de liaison local du gouvernement en éducation, un professeur de langue ou un membre du personnel autochtone, accueille le groupe à titre d'invité. Les invités doivent connaître la raison de leur visite.
- Si l'école n'est pas une école des Premières Nations, il convient de prononcer une déclaration de reconnaissance des territoires.
- Les protocoles des Premières Nations locales s'appliquent, le cas échéant.
  - Par exemple, sur le territoire de la bande Kwantlen, le groupe a présenté les sept lois universelles dans le cadre du protocole de communauté en hommage aux traditions orales et aux protocoles, ainsi que pour faire un rapprochement avec l'entente pour une meilleure éducation des élèves autochtones du conseil scolaire.
- Partager un goûter.
- Présenter la lettre de bienvenue ou le message rédigé par les élèves de l'année précédente. Voir la section Grand projet, « Donner en retour et transmettre au suivant », ci-dessus.
- L'enseignant ou enseignante peut faire une introduction qui lui est propre.

### Stratégie d'évaluation formative

Les élèves peuvent s'écrire une lettre, une carte postale ou un courriel indiquant ce qu'ils espèrent apprendre pendant ce cours. À la fin du cours, ils pourront relire leur message.

### b. Les sujets importants

---

Discussion avec les élèves sur leurs attentes envers le cours Peuples autochtones de la C.-B.

- Par exemple :
  - Qu'espères-tu retirer du cours?
  - Quelles connaissances apportes-tu au cours?
  - Qu'est-ce qui est important, à tes yeux, dans l'étude des peuples autochtones de la Colombie-Britannique? Pourquoi est-ce important?
  - As-tu des questions à propos du cours?
- Le format de discussion doit convenir à tous les élèves. Par exemple, s'il s'agit d'une cohorte solidaire dans une plus petite école, une discussion de classe peut être efficace. Si l'école est plus grande et que les élèves ne se connaissent pas bien, une activité de type réflexion-jumelage-échange où ils pourront interagir et apprendre à se connaître semble plus propice.
- Si l'enseignant ou enseignante envisage d'utiliser le cercle de parole en classe, le moment peut être bien choisi pour l'introduire. Pour plus d'informations sur les cercles de parole, voir la section Fondements, à la page 31.

### c. Les médias et vous

---

Les élèves prennent conscience de ce qu'ils apprennent sur les peuples autochtones dans les médias ou d'autres sources d'information.

- Les élèves discutent de la manière dont ils traitent l'information provenant des médias et d'autres sources, comme leurs camarades et leur famille.
- Questions :
  - À quoi es-tu exposé?
  - À quoi n'es-tu pas exposé?
  - Quel est le résultat de cette « absence » d'exposition (ou exposition limitée à du contenu principalement négatif)?
- Discussion sur notre façon de filtrer les informations provenant des médias et de l'incidence de celles-ci sur notre perception des peuples autochtones. Questions :
  - Comment filtres-tu l'information que diffusent les médias à propos des peuples autochtones? (actualités, médias sociaux, sites Web)
  - Comment réagis-tu devant les difficultés que vivent les peuples autochtones?
- Les élèves examinent d'autres sources qui peuvent élargir la perspective qu'ils ont des peuples autochtones. Réagissent-ils différemment devant ces sources d'information comparativement aux médias? Quelle est la source la plus influente?

## Projet de recherche 2

### Communautés autochtones de la région

Les élèves réfléchissent à ce qu'ils savent et à ce qu'ils aimeraient savoir sur la ou les communautés locales des Premières Nations et sur les autres communautés autochtones de la région.

## Unité 1 Ici, maintenant

Remarque : le terme « communauté » peut représenter diverses réalités.

- Communauté de Premières Nations. Les Premières Nations utilisent une variété de noms pour désigner l'endroit où elles vivent, comme village, réserve ou bande. Le terme « communauté » est le terme général couramment utilisé pour désigner l'emplacement d'un groupe particulier de Premières Nations. Dans le présent document, le terme « Première Nation » est fréquemment utilisé comme synonyme de « communauté des Premières Nations ».
- Une communauté peut également correspondre à un groupe autochtone plus large au sein d'une localité plus vaste. Par exemple, on trouve une grande communauté crie urbaine à Vancouver, et les Métis habitent partout en province.
- Une communauté peut également désigner un village, une ville ou une métropole non autochtone. Précisons que, dans le présent document, les mots ville, municipalité et localité sont utilisés pour désigner les communautés non autochtones.

La manière d'aborder cette exploration dépendra de qui sont les élèves et de l'endroit où se trouve l'école. Si la plupart des élèves sont issus d'une ou de deux communautés des Premières Nations, l'activité peut porter principalement sur les liens qu'entretiennent les élèves avec leur communauté, notamment en ce qui concerne les aspects culturels, sociaux, cérémoniels, politiques et économiques.

Pour certaines écoles, il peut être difficile de trouver suffisamment d'information qui permettra d'avoir un portrait d'ensemble de la communauté locale. Petit rappel : il revient à la communauté autochtone de décider si elle souhaite faire part de ses connaissances ou non.

### *Questions de recherche*

- Pourquoi est-il important de bien connaître les Premières Nations locales et les autres communautés autochtones?
- Comment peut-on en apprendre davantage sur les peuples autochtones tout en étant respectueux?

### a. La communauté locale des Premières Nations

Il est important que les élèves connaissent bien la ou les Premières Nations de leur région. Bien entendu, le sujet sera traité différemment selon l'endroit où se trouve l'école ou leur maison, et le degré d'association établi avec celles-ci.

- L'activité choisie pour ouvrir la discussion sur les Premières Nations locales doit être appropriée et respectueuse. Par exemple :
  - Trouver une histoire traditionnelle propre à la région à faire lire aux élèves comme amorce du sujet. Par exemple, dans la région de Vancouver, l'enseignant ou enseignante peut proposer l'histoire des Deux Sœurs – les pics montagneux qui surplombent la ville. (Voir *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*. Theytus Books, 2009.)
  - Demander à un Aîné, à un Gardien du savoir ou à un autre membre de la communauté bien informé d'emmener les élèves faire une promenade dans la région et de raconter quelques faits ou histoires sur la terre qu'ils foulent d'un point de vue des Premières Nations.
  - Si possible, l'inviter à discuter de l'importance des relations à la terre dans le contexte local.



## Unité 1 Ici, maintenant

Guide d'élaboration du profil d'une Première Nation	
Première Nation	Le nom d'une Première Nation peut s'épeler de différentes manières. Certains groupes utilisent le nom et l'orthographe traditionnels, tandis que d'autres utilisent un nom anglais obtenu après les premiers contacts. Par respect, il vaut mieux vérifier quel nom la Première Nation préfère utiliser, par exemple, en demandant directement à l'un de ses membres ou en consultant l'affichage sur le territoire ou le site Web de la Première Nation.
Nom de la communauté	Certaines communautés se désignent par un nom propre dans la langue locale et un nom anglais. Souvent, le nom de la communauté est le même que celui de la Première Nation.
Reconnaissance	Quelle est la déclaration appropriée de reconnaissance des territoires des Premières Nations sur lesquels se trouve l'école? Normalement, la communauté locale des Premières Nations, l'école ou le conseil scolaire devrait déjà avoir une déclaration recommandée.
Situation géographique de la communauté	Y a-t-il une caractéristique géographique particulière associée à la communauté? Par exemple, WJOLÉLP (Tsartlip) (Première Nation Tsartlip) est situé à Brentwood Bay. La communauté Spakxomin, une communauté de la bande de la haute Nicola, se trouve dans la région du lac Douglas. On peut également décrire l'emplacement d'un groupe par rapport à une autre ville.
Affiliation à une nation ou à un conseil tribal	À quel groupe plus important la communauté ou la Première Nation locale est-elle affiliée? Par exemple, le village Old Massett est membre de la nation Haïda.
Langues parlées	Quel est le nom de la ou des langues parlées dans la communauté locale? Par exemple, le <b>nsyilxcən</b> iest la langue du peuple Syilx (Okanagan). Il existe aussi des groupes linguistiques plus larges dont on peut faire mention, comme le groupe salish du continent pour le <b>nsyilxcən</b> , mais il vaut mieux indiquer le nom de la langue propre à la communauté locale.
Formes de gouvernance	Bon nombre de communautés font une distinction entre une gouvernance traditionnelle, généralement héréditaire ou sélectionnée par une forme de consensus, et un gouvernement élu en vertu de la <i>Loi sur les Indiens</i> ou d'autres systèmes de gouvernance contemporains.
Gouvernement traditionnel	Noms des personnes qui occupent des postes de pouvoir, comme les chefs, les matriarches, les chefs de clan et autres. Il n'est pas rare qu'une personne soit reconnue comme le chef héréditaire ou ancestral. Toutefois, certaines communautés ont plusieurs chefs de clan, de maison ou de groupe familial.
Forme actuelle de gouvernement	L'administration locale est-elle assurée par un conseil de bande, un gouvernement de Première Nation fonctionnant en vertu d'un traité ou d'un accord d'autonomie gouvernementale, ou une autre forme de gouvernement?
Noms des dirigeants élus et membres du conseil.	Indiquer la forme du gouvernement élu et les membres actuels. De nombreuses communautés ont un Chef du conseil mais certaines ont d'autres titres pour leurs dirigeants. Le site Web de la communauté devrait indiquer le nom des personnes qui siègent actuellement au sein du gouvernement élu local.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Demander aux élèves d'explorer les images de la ville, du village, du quartier où ils vivent, avant et après la colonisation. Bon nombre d'élèves, surtout en milieu urbain, ont de la difficulté à s'imaginer l'endroit avant qu'il y ait une ville. Ensemble, observer ce qui était présent, décrire l'endroit, comme le climat, la géographie et la végétation. Discuter des changements qui se sont produits au fil du temps.
- Raconter un récit historique à propos d'un endroit connu des élèves qui est lié à la vie des Premières Nations locales.
  - Par exemple, PKOLS (mont Douglas), une montagne proéminente de la région du Grand Victoria, occupe une place importante dans les traditions orales des WSÁNEĆ, et il s'agit du lieu où l'un des traités Douglas a été signé.
- Les élèves peuvent utiliser la carte des Premières Nations de la Colombie-Britannique pour repérer les communautés autochtones et non autochtones qui vivent dans leur région. La carte interactive se trouve sur le site <https://maps.fpcc.ca/>  
Remarque : Cette carte comporte certaines erreurs. L'enseignant ou enseignante doit vérifier que l'information sur les Premières Nations locales est exacte avant d'inviter les élèves à la consulter.
- Les élèves trouveront leur région et les communautés des Premières Nations en s'aidant de leurs connaissances en géographie et en faisant un zoom sur la carte, ou encore en inscrivant le nom de la région dans la barre de recherche. Dans l'onglet « *Filter layers* », l'option « *Common Names* » doit être sélectionnée pour que les villes non autochtones s'affichent.
- Les élèves peuvent se familiariser avec les autres aspects de la carte, notamment les Premières Nations, la langue, les autres noms, l'emplacement des réserves, les caractéristiques culturelles et le lieu de résidence d'artistes autochtones.
- Créer un profil de la communauté des Premières Nations en se servant de la fiche 1-1, *Profil d'une Première Nation*, page 71. Voir le Guide d'élaboration du profil d'une Première Nation à la page 56.
- Exemples de questions de discussion :
  - Qu'est-ce qui rend votre communauté unique? Ou qu'est-ce qui rend cette communauté unique?
  - Que savez-vous de cette communauté? Que voulez-vous savoir à propos de cette communauté? Comment pouvez-vous trouver de l'information sur la communauté?
  - À quoi la communauté permet-elle à d'autres personnes de participer?
- Langues. Les élèves ont l'occasion de se familiariser avec la langue des Premières Nations locales. Par exemple, ils apprennent à prononcer le nom des Premières Nations de la région, des lieux, des édifices, etc.
  - Est-ce que la langue des Premières Nations locales se trouve dans la classe et dans l'école? Sinon, comment peut-on l'incorporer? Comment peut-on s'y prendre?
- Dictionnaire de l'élève. Comme activité continue, les élèves peuvent créer leur propre dictionnaire bilingue dans la langue des Premières Nations locales au fur et à mesure qu'ils en découvrent les mots au cours des unités. Sans nécessairement inscrire tous les mots rencontrés, ils peuvent choisir les plus importants.



Fiche 1-1, *Profil d'une Première Nation*, page 71.

## Unité 1 Ici, maintenant

### b. Les communautés autochtones urbaines

---

Selon l'endroit où se trouve l'école, les élèves peuvent être amenés à découvrir les autres groupes autochtones de la municipalité.

- Les élèves font part de ce qu'ils connaissent des communautés urbaines de Premières Nations ou d'autres groupes autochtones, ou de ceux dont ils font partie.
- Centres d'amitié autochtones. On compte 25 centres d'amitié en Colombie-Britannique. Il y en a peut-être un dans votre région.  
<https://bcaafc.com/about-us/friendship-centres/>
  - Les élèves peuvent consulter le site Web du centre d'amitié de leur région pour voir les types de services qui y sont offerts.
  - L'enseignant ou enseignante peut communiquer avec le centre d'amitié local pour trouver des moyens de l'inclure dans les travaux des élèves. Par exemple, le centre peut proposer certains conférenciers, ou les élèves peuvent venir visiter le centre d'amitié.
- Les élèves créent une représentation graphique du réseau autochtone urbain de la municipalité. Par exemple, sous forme de toile, de diagramme ou d'infographie.

### c. Représentation autochtone dans les villes de la région

---

Comment les Premières Nations sont-elles représentées dans la ville non autochtone locale?

- Les élèves réfléchissent à ce qu'un nouvel arrivant ou un visiteur voit en arrivant dans leur ville. Quels aspects de l'histoire des Premiers Peuples et de leur expérience sociale et culturelle y sont représentés?
- Questions :
  - Qui a créé ces représentations?
  - Sont-elles justes ou authentiques?
  - Quels aspects de la vie des Premiers Peuples représentent-elles?
  - Que manque-t-il dans ces représentations? Comment peut-on ou devrait-on représenter les peuples autochtones dans ta ville?
- Les élèves peuvent créer et réaliser un projet de représentation des peuples autochtones dans leur ville. Par exemple : un guide des sites à visiter, un rapport sur l'état actuel des choses ou une proposition d'ajouts des éléments manquants pour représenter les Premiers Peuples de la région à l'intention du conseil de ville.
  - Il peut s'agir d'un projet à long terme auquel les élèves contribuent à différents moments du cours.
- Le projet de recherche peut couvrir l'ensemble de l'école. Questions :
  - Est-ce que tout le monde est représenté ici? Par exemple, sur les murs, dans les ressources utilisées?
  - Les peuples autochtones sont-ils représentés dans les rayons de la bibliothèque?

### Projet de recherche 3 Protocoles des peuples autochtones de la région

Les élèves approfondissent leur compréhension des principaux protocoles et relèvent les différences entre les protocoles que suivent les membres d'une communauté de Premières Nations et ceux que suivent les personnes qui interagissent avec cette communauté.


#### Questions de recherche

- Quels rôles les protocoles jouent-ils dans les sociétés autochtones?
- Quels sont les protocoles importants dont il faut se souvenir lors d'interactions avec les peuples autochtones locaux?

#### a. Qu'est-ce qu'un protocole?

Présenter aux élèves la vidéo *Indigenous Arts Protocols* est une bonne façon de présenter le thème des protocoles à la classe. Cette vidéo de 10 minutes présente des artistes autochtones qui discutent de la nécessité des protocoles culturels face à l'appropriation culturelle. Ils discutent également de l'importance des protocoles pour les communautés autochtones de manière plus générale.

- Une transcription de la vidéo est disponible si les élèves souhaitent étudier le sujet ultérieurement. Ils peuvent trouver des commentaires précis sur les protocoles. [https://www.arts.on.ca/oac/media/oac/Video Transcripts/Indigenous-Arts-Protocols.pdf](https://www.arts.on.ca/oac/media/oac/Video%20Transcripts/Indigenous-Arts-Protocols.pdf)
- Les élèves explorent avec l'enseignant ou enseignante les différentes significations du terme « protocole ». Par écrit ou verbalement, ils expliquent à un coéquipier leur interprétation du mot « protocole ». La stratégie « réflexion-jumelage-échange » est propice à cet exercice. Soit l'enseignant ou enseignante explique ce que le terme veut dire, soit les élèves effectuent une recherche pour en trouver la signification dans différents contextes (par exemple médical, juridique, culturel, social).

 Protocoles des arts autochtones. Conseil des arts de l'Ontario, 2016. [https://www.youtube.com/watch?v=c6VuHJi6O0Q&ab\\_channel=OntarioArtsCouncil](https://www.youtube.com/watch?v=c6VuHJi6O0Q&ab_channel=OntarioArtsCouncil)

#### b. Les protocoles courants

Tous les jours, sans s'en rendre compte, on attend des autres qu'ils suivent un code de conduite et adoptent certains comportements.

- Les élèves essaient de trouver certains de ces protocoles courants, par exemple, à l'école, en famille, dans la communauté. Voici des situations propices aux protocoles :
  - Salutations. Comment saluent-ils leurs amis? Les adultes? Est-ce que les gens de différentes cultures se saluent différemment?
  - Au restaurant. Quelles sont les règles de bienséance à suivre au restaurant? Donner des exemples de comportements qui enfreignent les protocoles. (Par exemple, il est mal vu d'apporter sa propre nourriture et de demander à quelqu'un de la préparer pour vous.)
  - En voiture. Est-ce que les règles de la route sont différentes des protocoles sur la route?
- Choc culturel : Discussion avec les élèves des expériences vécues dans différents pays ou lors de rassemblements culturels dont ils ne comprenaient pas vraiment les protocoles.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Questions de discussion :
  - En quoi ces protocoles sont-ils le reflet de visions du monde ou de valeurs culturelles?
  - Pourquoi les protocoles existent-ils?
  - Quelles seraient les conséquences si les protocoles n'étaient pas respectés?

### c. Être conscient des protocoles des Premiers Peuples


L'objectif est d'évaluer et d'approfondir la compréhension des élèves sur l'importance des protocoles dans les cultures autochtones.

L'enseignant ou enseignante présente le sujet aux élèves en leur montrant une ou plusieurs vidéos qui traitent des protocoles autochtones sous différents angles. Les élèves doivent ensuite relever des exemples de protocoles à même les vidéos. L'exercice peut se faire en équipe; chaque équipe visionne une vidéo et en fait le compte rendu au reste de la classe.

- *Haítzraqw liáci – Heiltsuk Bighouse*. River Voices, 2018 (5 min 46). [https://www.youtube.com/watch?v=jH8vxFxHGII&ab\\_channel=RiverVoices](https://www.youtube.com/watch?v=jH8vxFxHGII&ab_channel=RiverVoices)  
Une nouvelle grande maison communautaire se construit à Bella Bella, et les habitants de la place discutent de l'importance de ce bâtiment pour leur nation. (Exemples de réponses : utilisation du duvet d'aigle; bénédiction des rondins; cérémonies potlatch; insignes; danses traditionnelles; cercle de tambours; planification pour les générations futures).
  - *Long Jim and other Chilcotin Stories*. River Voices, 2018 (8 min 2). [https://youtu.be/9w\\_4myWpBUg](https://youtu.be/9w_4myWpBUg)  
Un mélange de récit et de reconstitution historique sur Long Jim, un Aîné tsilhqot'in respecté, le tout accompagné de remarques de membres contemporains de la nation Tsilhqot'in sur l'importance de respecter la terre. (Exemples de réponses : s'entraîner à repérer des cerfs dans les buissons; respecter la terre en vue des générations futures; transmettre les valeurs à son prochain; partager la viande avec la communauté; aider les Aînés et les membres de la communauté).
  - *A Visit to Tla-o-qui-aht Tribal Parks: Joe's Studio in the Forest*. River Voices, 2017 (4 min 32). <https://youtu.be/Y8OMg3SMF9A>  
Joe Martin, maître sculpteur de la Première Nation Tla-o-qui-aht, décrit les protocoles complexes entourant l'abattage d'un arbre pour en faire un canoë. (Exemples de réponses : choisir un arbre; être conscient de son environnement; demander la permission de couper l'arbre; partager la nourriture; prier en groupe; sculpter l'arbre en forêt pour laisser les copeaux dans l'écosystème).
  - *First Nations Studies Students Introductory Protocol at Vancouver Island University*. Université de l'Île de Vancouver, 2016 (1 min 14). <https://youtu.be/AW0zkBXpCBA>  
Les étudiants de l'Université de l'Île de Vancouver, à Nanaimo, se présentent et prononcent une déclaration de reconnaissance des territoires. (Exemples de réponses : pour se présenter, la personne indique son nom, ses liens familiaux, ses liens avec les Premières Nations ou avec le territoire; reconnaissance des territoires).
- Discussion sur d'autres protocoles autochtones que connaissent les élèves.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Essences des protocoles. Les élèves réagissent à une série de citations autochtones ayant trait aux protocoles en utilisant la fiche 1-2, *Essences des protocoles*, page 72.
  - Les élèves annotent les citations comme le suggère l'exercice de la fiche 1-2.
  - Les élèves discutent en petits groupes ou en grand groupe de leurs réponses. Que se demandent-ils? Qu'est-ce qui les a surpris?
- Les élèves relèvent les mots dans la langue autochtone qui se rapportent aux protocoles.
  - En secwépemc, t'ekstés = suivre une règle ou une coutume.  
En smalgayax: si'ayaawx = constituer des lois.
  - Les élèves ajoutent ensuite ces mots à leur dictionnaire. (Voir la page 57.)

 Fiche 1-2, *Essences des protocoles*, page 72.

### d. Protocoles de respect envers les Aînés

---

Les élèves discutent des protocoles qui s'appliquent notamment lors d'interactions avec un Aîné.

- Les élèves discutent de leurs relations avec les Aînés de leurs familles et de leurs communautés ou font une sur réflexion à ce sujet.
  - « Quels rôles les Aînés jouent-ils dans ta famille ou dans ta communauté culturelle? » Par exemple, de coutume, qui mange en premier lors d'une réunion de famille? Qui mange en dernier? Qui dit une prière ou un mot de bienvenue? L'enseignant ou enseignante peut mentionner que dans plusieurs cultures, les Aînés mangent en premier.
- L'enseignant ou enseignante évalue la compréhension qu'ont les élèves de ce qu'est un Aîné autochtone et du rôle de celui-ci dans la communauté.
  - Que peuvent partager les Aînés avec nous? Histoires, remèdes, récoltes, méthodes de gestion des aliments, méthodes de préparation des aliments, chants, cérémonie, récits.
  - Les élèves décrivent ce qui fait d'une personne un Aîné, notamment en énumérant certains attributs d'un Aîné autochtone. (Par exemple, ce n'est pas nécessairement l'âge qui donne accès au titre d'Aîné.)
- Les élèves regardent une vidéo sur l'importance des Aînés dans les communautés autochtones. *First Nations University of Canada professor explains the importance of elders in the community*. CBC, 2019. (1 min 55). <https://youtu.be/BdRe3cD6Ijk>
  - Cette courte vidéo traite des rôles traditionnels des Aînés dans les sociétés autochtones, de leurs rôles dans le renversement des effets de la colonisation et des demandes qui leur sont faites pour qu'ils participent aux programmes éducatifs et à d'autres événements.
- Les élèves explorent des protocoles en lien avec les Aînés d'autres communautés autochtones. Voir, par exemple, le site Web Métis Elder Protocols, <http://www.metismuseum.ca/resource.php/15031>

### e. Reconnaissance des territoires

---


Les élèves prennent conscience de l'importance de la reconnaissance des territoires.

- Les élèves indiquent s'ils savent ce qu'est la reconnaissance des territoires, la raison pour laquelle on fait de telles déclarations et ce qu'elles signifient.



## Unité 1 Ici, maintenant

- Questions :
  - Comment les notions de respect et de reconnaissance des territoires sont-elles liées?
  - À qui incombe-t-il de prononcer ces déclarations?
  - Quelles relations sont impliquées dans cet exercice de reconnaissance?
- Pour les élèves qui fréquentent une école publique, l'enseignant ou enseignante leur demande s'ils connaissent la déclaration de reconnaissance des territoires des Premières Nations de la région. Le service d'éducation autochtone de chaque conseil scolaire peut vous guider pour trouver cette information.
- L'enseignant ou enseignante explique que les déclarations modernes s'inspirent d'anciens protocoles. (Par exemple, les peuples suivaient certains protocoles lorsqu'ils venaient en paix sur le territoire d'un autre groupe, reconnaissant le droit de ce dernier aux terres et aux ressources du territoire.)
  - Pour en savoir plus sur les protocoles liés aux territoires traditionnels, voir l'unité 8, Les cartes et les frontières, projet de recherche 3b, à la page 272.
- Les élèves discutent des différences entre la reconnaissance des territoires et l'accueil. Voir la fiche 1-3, *Accueil et reconnaissance des territoires*, page 73.
- Question : Pourquoi emploie-t-on souvent le terme « non cédé » dans la reconnaissance des territoires? (Parce que la ou les Nations n'ont jamais cédé leurs droits à leurs terres.)
- À tour de rôle, les élèves prononcent la déclaration de reconnaissance des territoires au début de chaque cours.
  - Peut s'ajouter à cette déclaration un protocole de présentation où l'élève se présente à la classe. Se référer à la vidéo *First Nations Studies Students Introductory Protocol at Vancouver Island University*. Université de l'Île de Vancouver, 2016 (1 min 14). <https://youtu.be/AW0zkBXpCBA>
- Quelle est la valeur d'une reconnaissance des territoires? Ces déclarations sont prononcées lors d'une grande variété de rassemblements, mais quelle action les participants peuvent-ils prendre après? Les élèves discutent des moyens de s'assurer que l'exercice porte ses fruits et conserve une certaine valeur et déférence, veillant à ce qu'il ne s'agisse pas d'une simple récitation.
  - Les élèves préparent un sketch humoristique pour susciter une discussion. Voir le sketch *Land Acknowledgement du Baroness von Sketch Show*. CBC Comedy, 2019. <https://youtu.be/xlG17C19nYo>
- Pour en savoir plus sur la reconnaissance des territoires, se référer à l'article d'Indigenous Corporate Training, au <https://www.ictinc.ca/first-nation-protocol-thanking-host-first-nation>

 Fiche 1-3, *Accueil et reconnaissance des territoires*, page 73.

### f. Lignes directrices sur les protocoles

---

Les élèves réfléchissent à la question suivante : quels sont les principaux protocoles dont il faut se souvenir lors d'une interaction avec les peuples autochtones de la région?

- Les élèves proposent des types de protocoles à connaître lorsqu'ils étudient les peuples autochtones de la Colombie-Britannique, surtout lorsqu'ils étudient les Premières Nations et interagissent avec des membres de la communauté autochtone.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Discussion sur les situations où les protocoles sont importants :
  - Entretien avec un Aîné
  - Invitation à venir faire une présentation en classe
  - Accueil des membres de la communauté en visite
  - Respect de la terre lors d'une visite dans une communauté
  - Participation à un événement, à une cérémonie, à une fête ou à un potlatch
  - Cueillette en nature
- Les élèves produisent un guide sur les principaux protocoles à connaître lors d'interaction avec les Premiers Peuples. L'activité se fait en petits groupes ou en grand groupe. Les élèves dressent chacun une liste ou créent un aide-mémoire à afficher au mur.

### Projet de recherche 4 Diversité des Premiers Peuples en Colombie-Britannique

Les élèves explorent la notion que les Premiers Peuples de la C.-B. sont très diversifiés, mais partagent des valeurs, des visions du monde et des expériences communes.

#### Questions de recherche

- Pourquoi est-il important de comprendre et de respecter l'extraordinaire diversité des Premiers Peuples ?
- En quoi la diversité est-elle liée à la terre?
- En quoi le fait de reconnaître la diversité des Premiers Peuples en Colombie-Britannique influence-t-il les travaux de ce cours?

#### a. Méprises générales sur la diversité des peuples autochtones au Canada

Pour amorcer la discussion, l'enseignant ou enseignante lit une citation, un article ou un autre texte qui reflète l'ignorance du public en général de la diversité des peuples autochtones.

- Citons en exemple le blogue satirique *Walking Eagle News*. Sans préambule, les élèves lisent l'article (seuls ou à voix haute), puis discutent de leurs réactions. Voir dans le blogue satirique *Walking Eagle News* : « *Nearly 900,000 First Nations people from over 600 communities across the country somehow can't agree on pipelines, media reports.* » <https://tinyurl.com/fnesc213>
  - Question : De quelle méconnaissance ayant trait aux Premières Nations se moque-t-on dans ce blogue?
- Les élèves relèvent diverses généralisations sur les peuples autochtones dont ils ont eux-mêmes été témoins, ou ils interrogent des membres de leur famille ou d'autres personnes pour faire ressortir d'autres généralisations et stéréotypes.
- Les élèves recensent les généralisations et les stéréotypes dans l'actualité ou les médias sociaux. Pour apprendre à repérer les stéréotypes, les élèves peuvent se référer à ces ressources :
  - Livre de Greg Younging, *Elements of Indigenous Style*, pages 93 à 95.

Avant de présenter du matériel satirique, il est important que les élèves comprennent ce qu'est la satire ainsi que son objectif.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Site Web Reportage en milieu autochtone. <https://riic.ca/francais/>
- Article de l'universitaire Tsay Keh Dene Daniel Sims : "Not That Kind of Indian." *The Problem with Generalizing Indigenous Peoples in Contemporary Scholarship and Pedagogy*. <https://tinyurl.com/fnesc214>

### b. La diversité et la terre

---

Les élèves explorent les multiples dimensions de la diversité des peuples autochtones en concentrant leur recherche sur l'incidence des liens avec la terre sur cette diversité.

- Les élèves réfléchissent ensemble aux manières de reconnaître la diversité des Premiers Peuples en C.-B. (Par exemple, terres et territoires, nourriture et régime alimentaire, langues, protocoles, formes de gouvernance, célébrations, formes d'art, opinions politiques et économiques.)
- Les élèves réalisent un diagramme dans le but d'explorer les différents aspects de la diversité dans plusieurs cultures.
  - Il peut s'agir de comparer les différents styles d'habitations autochtones en Colombie-Britannique.
  - Ou encore, les différentes formes d'arts traditionnels.
- Les élèves explorent d'autres dimensions de la diversité en réalisant les activités suivantes :
  - Exploration de l'expression artistique de la communauté autochtone locale et la comparer à celle d'autres Premières Nations.
  - Recherche sur les aliments uniquement disponibles dans la région et sur la façon de les apprêter. Par exemple, la *wapato* (sagittaire à larges feuilles) en territoire salish du littoral. Les élèves cuisinent un mets pour la classe en y incorporant des ingrédients que l'on trouve dans certaines communautés seulement.
  - Étude des diverses formes de gouvernance traditionnelles et contemporaines que pratiquent les Premières Nations. Voir *BC First Nations Land, Title, and Governance* (FNESC/FNSA 2019).
- Les élèves font le rapprochement entre la diversité des Premiers Peuples et la terre.
  - Question : « En quoi la diversité géographique de la Colombie-Britannique est-elle liée à la diversité des sociétés autochtones? »
  - Les élèves produisent une toile ou une carte pour montrer les liens.

### c. La diversité et les langues

---

Les élèves continuent d'approfondir leur compréhension de la diversité des langues autochtones en Colombie-Britannique.

- L'enseignant ou enseignante demande aux élèves s'ils savent combien de langues autochtones il existe en Colombie-Britannique. La réponse peut être une estimation.
- Les élèves peuvent ensuite travailler individuellement ou en groupe pour trouver la réponse; le nombre peut varier. Pourquoi? (Par exemple, selon la personne qui compte, le moment où le décompte a eu lieu, la définition d'une langue et celle d'un dialecte.)
  - Selon le First Peoples Cultural Council, il existe, de nos jours, 34 langues autochtones parlées classées selon sept familles linguistiques distinctes et

## Unité 1 Ici, maintenant

non apparentées, et trois langues mortes. De plus, les langues provenant d'autres parties du Canada sont maintenant parlées en C.-B. en raison de la migration. <http://fpcc.ca/wp-content/uploads/2020/05/FPCC-Fact-Sheet-Language-Report-2018.pdf>

- Autorités linguistiques autochtones. Bon nombre de Premières Nations et de conseils tribaux ont leur propre autorité en matière de langues officielles. Leur rôle est de soutenir l'apprentissage des langues dans les écoles et les communautés et d'encourager la certification des professeurs de langues. Vous trouverez une liste des autorités linguistiques des Premières Nations en Colombie-Britannique à l'adresse <https://tinyurl.com/fnesc724>
- Variations orthographiques. Les élèves remarqueront que les peuples autochtones utilisent divers systèmes d'écriture. Les élèves pourront trouver des exemples de ces variations orthographiques selon chaque Première Nation. L'enseignant ou enseignante peut aussi leur montrer l'écriture syllabique de l'inuktitut.
  - Les élèves tentent d'expliquer pourquoi il y a tant de diversité. (Par exemple, les langues étaient traditionnellement uniquement orales; différentes périodes de développement de l'orthographe; différents linguistes avec qui les communautés ont travaillé; préférences des Aînés, de ceux qui parlent la langue et des autorités linguistiques; types de sons qui font partie de la langue.)
  - Le site First Peoples Cultural Council, <http://fpcc.ca/resource/orthographies/>, propose d'autres renseignements à ce sujet.
- Les élèves apprennent à dire bonjour ou à saluer dans différentes langues autochtones de la Colombie-Britannique. Le site Web First Voices au <https://www.firstvoices.com> explique la façon dont les salutations sont prononcées et écrites dans certaines langues. Il existe aussi d'autres ressources en ligne.
- En petits groupes ou en grand groupe, les élèves travaillent sur un projet qui illustre la diversité des langues autochtones en Colombie-Britannique. Par exemple :
  - Produire un mur de mots à partir des noms des langues et d'exemples de salutations.
  - Produire une grande carte de la Colombie-Britannique montrant les régions linguistiques autochtones.
  - Choisir un sujet, comme la nature, et l'illustrer avec des mots de différentes langues (chevreuil, saumon, aigle, cèdre, etc.).
  - Créer un guide ou une infographie sur la diversité des langues.

### d. Respecter la diversité

Les élèves peuvent réfléchir à ce que signifient le respect et la compréhension de la diversité dans différentes situations. En grand groupe ou en petits groupes, les élèves discutent des questions suivantes :

- Quel effet la diversité peut-elle avoir sur l'étude des Premiers Peuples en C.-B.?
- En quoi la diversité influe-t-elle sur les relations qu'entretiennent les Premiers Peuples avec les divers paliers de gouvernement?
- Comment cette diversité peut-elle être reflétée dans les relations entre les Premiers Peuples, la population générale et les médias?

#### Suggestions de ressources

*First Nations 101*. Lynda Gray, pages 17 à 19.

Page Web *Indigenous Corporate Training: Respecting the Cultural Diversity of Indigenous Peoples*. <https://tinyurl.com/fnesc718>

## Unité 1 Ici, maintenant

- Quelle incidence le manque de compréhension des non Autochtones a-t-il sur leur perception des Premiers Peuples
- En quoi une meilleure compréhension de la diversité influera-t-elle sur la sensibilisation du public?

### e. Faire découvrir la diversité

---

Seuls ou en petits groupes, les élèves trouvent des façons d'illustrer ou de faire découvrir la diversité des Premiers Peuples en Colombie-Britannique.

Comment peuvent-ils présenter leurs idées? Voici quelques exemples :

- Produire une « histoire de la diversité ». Il peut s'agir d'un récit portant sur certaines dimensions de la diversité des Premiers Peuples.
- Produire une œuvre d'art qui reflète la diversité des formes d'art autochtones. Par exemple, une carte de la province illustrant les différents territoires et différentes formes d'expression artistique dans chaque région.
- Dans le même ordre d'idées, illustrer sur une carte d'autres exemples de diversité, comme la faune et la flore.
- Préparer une fête avec de la nourriture provenant de différentes régions de la province.
- Planifier des excursions d'écotourisme dans différentes régions. À quoi ressembleraient les activités inspirées des Premiers Peuples dans différentes parties de la province?
- Confectionner une pièce de tissu ou une courteline qui représente la diversité des communautés autochtones.

## Projet de recherche 5

### Qu'est-ce qui est important pour les Premiers Peuples aujourd'hui?

Les élèves explorent les dossiers actuels et les initiatives contemporaines afin de mieux comprendre la grande variété de problèmes auxquels les peuples autochtones sont confrontés aujourd'hui.

#### *Questions de recherche*

- Quels sont les principaux objectifs des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique de nos jours?
- Quels obstacles doivent-ils surmonter pour les atteindre?

### a. La diversité dans les réussites et les difficultés

---

Quelles questions intéressent l'ensemble ou la plupart des Premiers Peuples en Colombie-Britannique?

- Les élèves analysent une pièce de musiciens autochtones contemporains et discutent des questions soulevées dans les paroles.
- En groupe, les élèves tentent de cerner les questions d'actualité touchant les Premiers Peuples de la C.-B. et les avancées réalisées. Les élèves analysent la couverture médiatique pour relever les grands thèmes qui en ressortent.

## Unité 1 Ici, maintenant

### Questions :

- Quels sont les grands dossiers de l'actualité britanno-colombienne concernant les peuples ou les communautés autochtones?
- As-tu entendu parler de certaines réussites en milieu autochtone?
- Les élèves tentent de trouver qui sont les porte-parole autochtones dans leur région, dans la province, voire dans le pays.
- Les élèves explorent diverses sources pour trouver d'autres exemples de réussites et de difficultés en milieu autochtone, et pour se rendre compte de leur diversité. Par exemple, les sites Web de communautés des Premières Nations présentent souvent les programmes de développement économique des différentes communautés.
- Les élèves sont amenés à se rendre compte de la façon dont ces thèmes illustrent la diversité des Premiers Peuples en Colombie-Britannique. (Par exemple, la diversité des besoins, des objectifs, des ressources, des économies, des histoires et des points de vue politiques.)

### b. Qu'est-ce qui est important pour les communautés locales?

Les élèves repèrent les dossiers importants aujourd'hui aux yeux de la ou des communautés locales des Premières Nations.

- En grand groupe ou en petits groupes, les élèves discutent des dossiers qui sont, selon ce qu'ils connaissent, importants pour les Premiers Peuples.
- La stratégie du mur de graffiti peut s'avérer utile pour cet exercice. Les élèves auront besoin d'une grande feuille de papier et de feutres ou d'un tableau blanc.
- Les élèves font une recherche sur les questions importantes aux yeux de la communauté locale. Comment trouve-t-on de l'information à ce sujet? Par exemple :
  - Interviewer les membres de l'administration publique locale.
  - Demander à des membres de sa famille.
  - Consulter les sites Web d'administrations publiques locales ou d'organismes tribaux.
  - Consulter les journaux, les sites Web ou d'autres sources d'information.
- Les élèves peuvent concentrer leurs recherches sur les questions qui touchent les jeunes de la communauté autochtone et non autochtone.
- Quelles relations entrent en jeu dans chacun des dossiers? Les relations peuvent être illustrées au moyen d'un graphique. Par exemple :
  - Le dossier des pipelines a trait aux relations avec la terre, aux relations au sein des communautés et aux relations avec le gouvernement, les entreprises, les tribunaux et les médias.
  - Le dossier du développement économique a trait aux relations avec la terre, aux relations au sein des communautés, aux relations avec le gouvernement en ce qui concerne la réglementation, et aux relations avec les banques et les clients potentiels.
  - Le dossier de la réconciliation touche les relations entre les peuples autochtones, les gouvernements et les politiciens, et la population canadienne.



## Projet de recherche 6 : Se fixer des objectifs pour le cours Peuples autochtones de la C.-B.

Dans une optique d'apprentissage centré sur l'élève, celui-ci doit avoir l'occasion de contribuer à l'élaboration d'objectifs qui lui sont propres dans le cadre du cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année.

### Questions de recherche

- Quelles histoires souhaitez-vous comprendre?
- Quelles histoires allez-vous raconter?

### a. Objectifs de classe et personnels

La façon d'amener les élèves à planifier et à se fixer des objectifs pour le cours dépend de nombreux facteurs, comme l'emplacement géographique de l'école et les connaissances et le vécu des élèves.

L'enseignant ou enseignante doit découvrir les sujets que les élèves souhaitent étudier et la manière dont ils souhaitent le faire, puis encadrer ces champs d'intérêt et compétences d'instructions et d'évaluations qui permettront aux élèves de démontrer leurs acquis. Les élèves se voient confier la tâche de préciser ce qu'ils souhaitent apprendre, et l'enseignant ou enseignante les aide à y parvenir.

- Le groupe se fixe une variété d'objectifs à atteindre; l'objectif peut être général, comme se donner les outils pour mieux comprendre les multiples dimensions de la diversité des peuples autochtones, ou établir des mesures que la population canadienne peut prendre pour faire avancer la réconciliation.
- Les objectifs du groupe peuvent être plus précis, comme rendre hommage aux héros autochtones de la région.
- Les élèves se fixent aussi des objectifs personnels d'apprentissage ayant trait à la compréhension des peuples autochtones.



Télécharger l'affiche à partir du site Web du CSF.

<https://tinyurl.com/principesapprentissage>



Fiche 1-4, *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples*, page 74.



Fiche 1-5, *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples – guide de planification*, pages 75 à 77.

### b. Objectifs suivant les principes d'apprentissage des Premiers Peuples

Les élèves s'inspirent des principes d'apprentissage des Premiers Peuples pour se fixer des objectifs personnels et de groupe.

- L'enseignant ou enseignante présente ou revoit les principes d'apprentissage des Premiers Peuples et fait le rapprochement avec les concepts autochtones importants, comme l'interrelation, la réciprocité et le savoir autochtone.
- Les principes d'apprentissage des Premiers Peuples sont affichés au mur.
- Les élèves analysent chacun des principes en utilisant la fiche 1-4, *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples*, page 74, pour noter leurs observations. Les notes peuvent prendre l'une des formes suivantes :
  - Symbole pour chaque principe.
  - Question à l'égard d'un principe.
  - Métaphore ou comparaison.
- Les élèves élaborent des questions ou des lignes directrices, ou se fixent des objectifs pour le cours Peuples autochtones de la C.-B. en s'inspirant des principes d'apprentissage des Premiers Peuples. La fiche 1-5, pages 75 à 77, peut stimuler leur réflexion. Les principes peuvent être découpés en petites cartes individuelles que les élèves utilisent de diverses façons. Par exemple, en travail d'équipe, chaque groupe reçoit une ou deux cartes.



### Projet de recherche 7 Donner en retour et transmettre au suivant

Selon les principes autochtones, l'apprentissage est un phénomène réciproque. Nous devons redonner de ce que nous apprenons. Les élèves sont donc amenés à réfléchir à des façons de donner en retour une partie de ce qu'ils ont appris.

#### *Questions de recherche*

- Qu'entend-on par « donner en retour » ou « don de soi »?
- En quoi le concept de « donner en retour » fait-il partie de la réconciliation?

#### a. Qu'est-ce que la réciprocité?

---

- Les élèves discutent des questions suivantes ou y réfléchissent :
  - Qu'entend-on par « don de soi »?
  - Quel est le lien avec la réconciliation?
- Les élèves réfléchissent en groupe aux façons de donner en retour après avoir acquis de nouvelles connaissances dans ce cours. Questions :
  - Qu'est-ce que la réciprocité?
  - Comment s'assure-t-on que les efforts de réciprocité sont aussi porteurs que l'information reçue initialement?
- Les élèves discutent en groupe de ces questions, produisent une carte heuristique ou en dégagent les points importants et font part de leurs réflexions au reste de la classe.

#### b. Donner en retour et se réconcilier

---

L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves de la manière dont la réciprocité et le don de soi sont liés à la réconciliation. Les élèves tentent de trouver un article, un site Web, une chanson, etc. comme exemple de ce qu'ils considèrent comme un geste de réconciliation et dont le thème est le don de soi.

- Question : Dans la ou les communautés locales des Premières Nations, connaissez-vous quelqu'un qui redonne à la communauté? Les élèves peuvent faire une recherche dans les médias, interviewer des membres de la communauté ou parler à diverses organisations.

#### c. Grand projet

---

- L'enseignant ou enseignante présente le Grand projet « Donner en retour et transmettre au suivant ». Voir la page 51.
- Après la présentation des objectifs et des grandes lignes du projet, les élèves commencent à réfléchir à la façon dont ils consigneront leurs apprentissages au fur et à mesure que le cours avance.

## Unité 1 Ici, maintenant

- Voici les questions que les élèves devront se poser tout au long du cours. Ils peuvent s'en inspirer pour la présente unité.
  - Qu'as-tu appris? Pistes de réflexion pour les élèves :
    - Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
    - Qu'as-tu appris qui t'incite à agir?
    - Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
    - Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?
  - Les élèves consignent leurs apprentissages. Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
    - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?

## Profil d'une Première Nation

**Première Nation :** (Le nom d'une Première Nation peut s'épeler de différentes manières. Par respect, il vaut mieux employer le nom qu'elle préfère utiliser.)

**Nom de la communauté :** (Certaines communautés se désignent par un nom propre dans la langue locale et un nom anglais.)

**Reconnaissance des territoires :**

**Situation géographique :**

**Affiliation à une nation ou à un conseil tribal :**

**Langues parlées :**

**Gouvernement traditionnel :**

Noms des personnes qui occupent des postes de chefs, de matriarches, de chefs de clan et autres dirigeants.

**Forme actuelle de gouvernance :**

L'administration locale est-elle assurée par un conseil de bande, un gouvernement de Première Nation fonctionnant en vertu d'un traité ou d'un accord d'autonomie gouvernementale, ou une autre forme de gouvernement?

Noms des dirigeants élus et membres du conseil.

## Essences des protocoles

Lis ces énoncés et réfléchis à l'importance qu'ont les protocoles pour les sociétés autochtones.

Annote ta lecture en surlignant, soulignant, encerclant, écrivant une note dans la marge ou en dessinant des flèches. Tente de dégager ce qui suit du texte :

- Les grandes idées, les mots ou les concepts que tu ne comprends pas.
- Les questions que soulèvent chez toi les citations.
- Les concepts qui te surprennent.
- Des liens entre les citations.

Les protocoles culturels nous aident à comprendre qui nous sommes. Nous comptons sur ces structures pour accompagner notre force créative, notre vision créative, lorsque nous nous déplaçons sur le territoire. –

Peter Morin. *Compte rendu du Forum sur les protocoles culturels et les arts*. First Peoples' Cultural Council, 2014, page 7.

Les protocoles sont un aspect important des systèmes traditionnels complexes de gouvernance qui existent au sein de nos cultures. Dans les nations autochtones du Canada et du monde entier, les protocoles étaient compris et transmis par la langue et la culture. Malgré les bouleversements, les Autochtones ont réussi, de génération en génération, à maintenir et à protéger ces façons de travailler et d'être ensemble.

*Compte rendu du Forum sur les protocoles culturels et les arts*, page 11.

Les protocoles dictent le comportement à adopter.

Greg Younging. *Compte rendu du Forum sur les protocoles culturels et les arts*, page 11.

Ce terme – protocole – fait référence à tout un chacun de ces gestes et énoncés prescrits dans la culture des traditions anciennes qu'une personne doit respecter pour nouer des liens avec une autre personne à qui l'on fait une demande.

Les protocoles diffèrent selon la nature de la demande et les personnes concernées.

Jo-Anne Archibald. *Indigenous Storywork*. UBC Press, 2008, pages 37 à 38.

Vous avez peut-être entendu le terme « protocole » employé en lien avec les modalités de collaboration avec les peuples autochtones. Le terme englobe plusieurs facettes, mais, dans l'ensemble, il fait référence aux façons d'interagir avec les peuples autochtones de sorte à respecter les coutumes.

On ne parle pas seulement de « bienséance » ou de « règles », il s'agit plutôt d'une représentation d'un code d'éthique ancré profondément dans la culture. S'ils proviennent probablement du temps précédant les premiers contacts, leurs applications sont encore de nos jours très pratiques.

Les protocoles diffèrent énormément d'une culture ou d'une communauté autochtone à l'autre, et ils peuvent être très complexes et comporter plusieurs niveaux. Arriver à les comprendre et à les pratiquer comme il se doit est un apprentissage d'une vie durant, même pour les Autochtones qui ont grandi au sein de cette culture.

Suivre les protocoles constitue une grande marque de respect et de sensibilité. Ce geste montre que la personne a pris le temps de s'instruire sur les cultures autochtones et qu'elle refuse de perpétuer les préjugés souvent inconscients découlant de l'idée que tous devraient interagir comme le dicte la culture coloniale dominante.

Suivre les protocoles permet de renforcer les liens avec les communautés autochtones et de découvrir de nouvelles méthodes d'interaction.

Antoine et. coll., *Pulling Together*, 2018.

## Accueil et reconnaissance des territoires

### Protocoles

#### Différences entre l'accueil et la reconnaissance des territoires

Il est important de faire la distinction entre un accueil fait sur le territoire traditionnel d'une Première Nation et la reconnaissance de tels territoires.

Les deux s'inscrivent dans le prolongement de protocoles pratiqués par les Premières Nations depuis des millénaires.

L'accueil est un geste public que font les membres d'une Première Nation chez qui un événement a lieu. La forme de l'accueil dépend des protocoles propres à chaque nation.

Il peut s'agir d'une allocution, d'une prière ou, dans certains rassemblements, d'une danse ou d'un chant traditionnel, le tout à la discrétion de la Première Nation.

La reconnaissance est une marque de respect envers les Premières Nations locales et leurs territoires traditionnels. Il s'agit d'une attestation de leur présence continue sur le territoire dans le passé, le présent et le futur. Les marques de respect et la reconnaissance des territoires sont essentielles à la réconciliation.

La reconnaissance se fait généralement au début d'une assemblée, d'une réunion, d'un cours, d'un spectacle ou d'un autre genre de rassemblement public. Il incombe au responsable, à l'hôte ou au maître de cérémonie de prononcer une déclaration de reconnaissance. Dans certains rassemblements, chaque intervenant peut également faire une déclaration personnelle de reconnaissance. Dans de nombreuses écoles, une telle déclaration est prononcée tous les matins.

## Principes d'apprentissage des Premiers Peuples

<p>L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.</p>	
<p>L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).</p>	
<p>L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.</p>	
<p>L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.</p>	
<p>L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.</p>	
<p>L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.</p>	
<p>L'apprentissage implique du temps et de la patience.</p>	
<p>L'apprentissage exige l'exploration de sa propre identité.</p>	
<p>L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées qu'avec la permission de qui de droit et dans certaines situations.</p>	

## Principes d'apprentissage des Premiers Peuples – guide de planification

1. L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.

- En quoi ce que tu apprends contribue-t-il à nourrir la terre?
- Quelle incidence tes apprentissages ont-ils sur toi, ta famille et ta communauté?

2. L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).

- Quel est le lien entre ce que tu apprends et les autres aspects de ta vie?
- Quel est le lien entre ce que tu apprends et ce que tu vis?

3. L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.

- Quelles méthodes d'apprentissage te conviennent le mieux?
- Comment peux-tu prendre en charge ton apprentissage?



## Principes d'apprentissage des Premiers Peuples – guide de planification

### 4. L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.

- Comment peux-tu apprendre d'autres générations et apprendre avec elles (Aînés, enfants, camarades)?

### 5. L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.

- Quels aspects du savoir autochtone peux-tu appliquer au sujet à l'étude?

### 6. L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.

- Comment peux-tu utiliser les traditions orales dans le cadre de ton apprentissage (projets de recherche, travaux, évaluations)?
- Comment peux-tu intégrer ta propre histoire dans tes études?

## Principes d'apprentissage des Premiers Peuples – guide de planification

### 7. L'apprentissage implique du temps et de la patience.

- Pourquoi est-il important de faire preuve de patience lors d'une collaboration ou de la recherche d'un consensus?
- Comment peux-tu approfondir des connaissances en tenant compte de ces grands concepts?

### 8. L'apprentissage exige l'exploration de sa propre identité.

- Comment peux-tu mettre à profit tes forces dans l'apprentissage de concepts et le développement de tes projets?
- En quoi ta personne est-elle liée à ce que tu apprends?

### 9. L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées qu'avec la permission de qui de droit et dans certaines situations

- Vérifie que tu as la permission de partager le savoir autochtone avant de l'utiliser.
- Apprends à connaître et à comprendre les protocoles sur le partage des savoirs que tu acquiers.



## Unité 2

# Les récits et l'art de la narration

### Vue d'ensemble

Les récits et l'art de les raconter sont des éléments essentiels et inhérents à la nature humaine. Ils nous permettent de comprendre notre monde et la place que nous y occupons, et de communiquer entre nous. Les histoires nous relient.

Dans cette unité, nous explorons deux aspects des récits des Premiers Peuples.

- Les récits traditionnels qui sont un élément central de la tradition orale.
- Les récits qui décrivent et expliquent la façon dont les Premiers Peuples ont vécu la colonisation.

Les récits font partie intégrante des traditions orales des Premiers Peuples; la mémoire collective d'une société se transmet principalement par voie orale. Il existe divers types d'histoires et de récits riches en références culturelles, notamment des savoirs traditionnels sur l'écologie, l'histoire des familles et des clans, des comptes rendus de grands événements et des leçons pour les enfants.

L'importance de la tradition orale des peuples autochtones s'est révélée lorsque les Premières Nations ont saisi les tribunaux pour revendiquer la reconnaissance des droits des Autochtones et des titres ancestraux. La tradition orale – qui revêt une grande importance culturelle – a été reconnue comme preuve recevable.

### Concepts de base

- Les récits demeurent l'une des principales sources d'enseignement traditionnel chez les Premiers Peuples.
- Les récits des Premiers Peuples sont transmis de plusieurs façons; par la prose, les chants, la danse, la poésie, le théâtre, la sculpture et la photographie.
- Les histoires traditionnelles témoignent du lien qui existe entre les Premières Nations et leur territoire traditionnel.

### Points de discussion

- Quels sont les liens entre la tradition orale, les histoires racontées oralement et la terre?
- Comment les valeurs culturelles sont-elles intégrées aux récits?
- Comment pouvons-nous faire l'expérience de l'art de raconter une histoire?
- Quelles sont les différentes façons de raconter une histoire?

### Objectifs d'apprentissage

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

#### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.*

Tout comme les histoires sont un élément central de la culture et de l'identité autochtones, elles peuvent devenir un élément important de l'apprentissage des élèves, comme un vaisseau contenant des concepts et le savoir présentés sous forme narrative.

#### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

##### Contenu

##### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Rôle de la tradition orale pour les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Impact des échanges historiques d'idées, de pratiques et de matériel entre les différents peuples autochtones de la Colombie-Britannique et entre ces derniers et les peuples non autochtones.
- Rôle et importance des médias dans l'examen critique et la perpétuité des cultures, des langues et de l'autodétermination des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Défis contemporains auxquels les peuples autochtones de la Colombie-Britannique sont confrontés, y compris l'héritage du colonialisme.

##### ***English First Peoples 12 (anglais, peuples autochtones, 12<sup>e</sup> année)***

- La tradition orale : liens entre la tradition orale et la terre/le lieu.
- Protocoles : déterminer sa place par rapport à autrui et à un lieu.

##### **Langue parlée, 12<sup>e</sup> année**

- Questions de propriété de la tradition orale des peuples autochtones et des protocoles à suivre pour les utiliser.
- Le statut juridique de la tradition orale des peuples autochtones au Canada.

##### **Études autochtones contemporaines, 12<sup>e</sup> année**

- La diversité d'identités et de perspectives du monde des peuples autochtones, et l'importance des liens qui existent entre la famille, les relations, les langues, les cultures et la terre.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

### Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Ressources pour le personnel enseignant

Ces ressources mettent en contexte la thématique de l'unité Les récits et l'art de les raconter.

- Archibald, Jo-Anne Q'um Q'um Xiiem. *Indigenous Storywork. Educating the Heart, Mind, Body and Spirit*. UBC Press, 2008.
- Indigenous Corporate Training. *11 Things You Should Know About Aboriginal Oral Traditions*. <https://www.ictinc.ca/blog/11-things-you-should-know-about-aboriginal-oral-traditions>
- King, Thomas. *The Truth About Stories*. House of Anansi Press, 2003.
- Van Camp, Richard. *Gather: Richard Van Camp on the Joy of Storytelling*. University of Regina Press, 2021.

#### Projet de recherche 1

- Fiche 2-1, *L'histoire, c'est nous*, page 97.
- Fiche 2-2, *Éclairage sur les récits et l'art de les raconter*, page 98.
- Richard Wagamese *3 Performance Storytelling*. Richard Wagamese, 2010, (6 min 44). <https://youtu.be/98SmYkKEbE0>
- King, Thomas. *The Truth About Stories* (House of Anansi Press, 2003).

#### Projet de recherche 2

- *KA'NIYA Song History and Importance*. Indigenous Tourism BC, 2020. <https://youtu.be/WnKzsjdY9Dg>
- Ressources pour trouver des traditions orales :
  - Storytelling, First Nations Pedagogy Online. <http://firstnationspedagogy.ca/storytelling.html>
  - Site Web de l'UBC Indigenous Foundations. Oral Tradition. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral\\_traditions/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral_traditions/)
  - *11 Things You Should Know About Aboriginal Oral Traditions*. <https://www.ictinc.ca/blog/11-things-you-should-know-about-aboriginal-oral-traditions>
  - La tradition orale des Métis. Atlas des peuples autochtones du Canada. <https://indigenouspeoplesatlasofcanada.ca/article/oral-tradition>
- *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*, Theytus Books, 2009.

#### Projet de recherche 3

- Fiche 2-3, *Les témoins directs de l'histoire*, page 99.
- Fiche 2-4, *Les populations autochtones au Canada au fil du temps*, page 100.
- Fiche 8-5, *Premières Nations de la basse rivière Fraser, 1867*, page 289.
- Fiche 7-6, *Statistiques des Affaires indiennes, 1920*, page 262.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- Exemples d'histoires relatant le colonialisme contemporain :
  - Richard Wagamese : « *Returning to Harmony* », paru dans *Speaking My Truth: Reflections on Reconciliation & Residential School*, 153-158 *This Place: 150 Years Retold*. Highwater Press, 2019.
  - *Savage*. Bravofact, 2012 (5 min 35). <https://youtu.be/ysQxpSb1MRo>
  - *Flood*. Amanda Strong, créatrice. CBC Arts, 2017 (4 min 34). <https://youtu.be/e6pkvYxyvpM>

### Projet de recherche 4

- Fiche 2-5, Delgamuukw *et les récits oraux*, page 101.
- *Oral Traditions*, site Web de l'Indigenous Foundations. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral\\_traditions/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral_traditions/)
- *Blazing a Trail for Reconciliation, Self-Determination & Decolonization*. <https://www.woodwardandcompany.com/tsilhqotin/>
- Office national de l'énergie. Ordonnance d'audience OH-001-2014 Projet d'agrandissement du réseau de Trans Mountain volume 6, L'audience tenue au Coast Chilliwack Hotel, le 16 octobre 2014. <https://tinyurl.com/fnesc725>
- *Discussion Paper on Oral History Evidence in the Federal Court*, <http://www.davidstratas.com/global/27.pdf>

### Projet de recherche 5

- *L'Avenir entre nos mains de la cinéaste yukonnaise tlingite Carol Geddes*. (Office national du film, 1986, 28 min). [https://www.onf.ca/film/avenir\\_entre\\_nos\\_mains/](https://www.onf.ca/film/avenir_entre_nos_mains/)

## Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. L'histoire, c'est nous
  - a. Tout ce que nous sommes
  - b. Perspectives des Premiers Peuples sur les récits et l'art de les raconter
  - c. Les récits dans leur contexte
2. La tradition orale et les récits traditionnels des Premiers Peuples
  - a. Méthode de communication
  - b. Qu'est-ce que la tradition orale des Premiers Peuples?
  - c. Les types d'histoires et de récits
  - d. Mettre par écrit les histoires traditionnelles et les récits



## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

3. Histoires du colonialisme
  - a. Les témoins directs de l'histoire
  - b. L'histoire en chiffres
  - c. Histoires contemporaines du colonialisme
4. Le statut juridique des récits
  - a. L'affaire *Delgamuukw*
  - b. Nation Tsilhqot'in
  - c. Audience du projet d'agrandissement du réseau Trans Mountain
  - d. Témoignages devant les tribunaux et protocoles
5. Histoires personnelles : autobiographies et biographies
  - a. Histoires vécues publiées
  - b. *L'Avenir entre nos mains* : récits de femmes pour aller de l'avant
  - c. Produire une bibliographie
6. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1 L'histoire, c'est nous

Les élèves se font une idée des multiples dimensions d'une histoire, soit un moyen de transmission identitaire, culturelle et historique.

#### Questions de recherche

- Qu'est-ce qu'une histoire?
- Quelle est ton histoire personnelle?


#### a. Tout ce que nous sommes

Les élèves réfléchissent au sens du terme « histoire » selon différents points de vue.

- Les élèves se penchent sur l'affirmation suivante : « Tout ce que nous sommes fait partie de l'histoire ». Il peut s'agir de faire une réflexion personnelle, de mettre ses idées par écrit ou de faire part de ses idées à un coéquipier.
- C'est une citation de Richard Wagamese, un auteur et un conteur ojibwé. Il se peut que les élèves aient lu son œuvre dans le cadre d'autres cours.
- Les élèves discutent de deux citations de Richard Wagamese dans le but d'approfondir leur réflexion sur le concept de l'histoire. Les citations sont indiquées sur la fiche 2-1, *L'histoire, c'est nous*, à la page 97.
- L'enseignant ou enseignante invite les élèves à répondre de la façon qui leur convient, par exemple :
  - Faire un compte rendu écrit de ce que représentent les citations.
  - Composer et présenter un « poème trouvé ». Pour en savoir plus sur cette forme d'expression, voir <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/found-poems>
  - Formuler des questions en lien avec les citations.

#### Lien multidisciplinaire

*English First Peoples 10–12*  
« *L'histoire, c'est nous* » pages 103 à 110.


 Fiche 2-1, *L'histoire, c'est nous*, page 97.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- Exprimer ses idées sur le sujet par un mode d'expression visuelle.
- Produire une toile de mots ou une carte heuristique.
- Expliquer ses idées verbalement à un coéquipier.
- Les élèves regardent une vidéo de Richard Wagamese sur l'art de raconter des histoires et sur la parole comme étant un don à reconnaître.
  - Voir : *Richard Wagamese 3 Performance Storytelling*. Richard Wagamese, 2010 (6 min 44). <https://youtu.be/98SmYkKEbE0>
  - Discussion sur la reconnaissance du don de la parole.

### b. Perspectives des Premiers Peuples sur les histoires et l'art de les raconter

Les élèves approfondissent leur compréhension de la place de « l'histoire » dans les cultures autochtones en analysant diverses citations d'auteurs autochtones.

 Fiche 2-2, *Éclairage sur les récits et l'art de les raconter*, page 98.

- Les élèves lisent quelques citations sur les récits et l'art de les raconter, et procèdent à une réflexion. Voir la fiche 2-2, *Éclairage sur les récits et l'art de les raconter*, à la page 98. Les élèves peuvent s'inspirer des activités proposées précédemment pour formuler leur réponse.
- Les élèves étudient l'affirmation de Thomas King's : « La réalité est que tout ce que nous sommes est en fait une histoire », tirée du livre *The Truth About Stories* (House of Anansi Press, 2003).
  - L'auteur reprend cette affirmation dans chaque chapitre du livre et la fait suivre d'une citation d'un auteur autochtone qui développe un peu plus sur le sujet. Les élèves relèvent les occurrences de l'affirmation dans le livre et en déterminent la pertinence par rapport au concept d'histoire.
  - Elle se trouve aux pages suivantes : 2 (citation de Jeannette Armstrong); 32 (citation de Gerald Vizenor); 62 (paroles de chanson d'Andrea Menard); 92 (citation de Leslie Silko); 122 (citation de Diane Glancy); 153 (citation de Ben Okri).
  - En sous-groupes, les élèves analysent et interprètent l'une des citations, et font part de leurs observations au reste de la classe.

### c. Les récits dans leur contexte

Selon le contexte, le terme « histoire » prend différents sens. Les élèves recensent diverses définitions du terme et les examinent en fonction de l'idée « L'histoire, c'est nous ».

- Seuls ou en équipe de deux, les élèves effectuent une recherche en ligne pour trouver le plus grand nombre de définitions possible, qu'ils écriront chacune sur un bout de papier.
- En grand groupe, les élèves classent ensuite les définitions par contexte.
- Pour ce faire, on emploie une stratégie de réalisation du concept pour mieux comprendre la notion « d'histoire » en complétant des phrases telles que « une histoire, c'est... », « une histoire, ce n'est pas... » et « une histoire, c'est comme... »
- Discussion sur les liens qui existent entre une histoire et l'identité. Les élèves en discutent verbalement ou produisent une représentation visuelle sous forme de toile de mots, de carte heuristique ou de diagramme de Venn.

### Projet de recherche 2 La tradition orale et les histoires traditionnelles des Premiers Peuples

Les élèves développent une compréhension de la place des histoires et de l'art de les raconter dans un contexte plus large de tradition orale des Premiers Peuples.

#### Questions de recherche

- Quelle est l'importance de la tradition orale pour les Premiers Peuples?
- Quel rôle les histoires jouent-elles dans la tradition orale des Premiers Peuples?
- En quoi les valeurs culturelles sont-elles intégrées dans une histoire?
- Quelles sont les caractéristiques d'une histoire selon une perspective autochtone?

#### a. Méthode de communication

Les élèves se penchent sur l'importance de la communication orale dans la vie courante.

- Les élèves nomment les différents modes de communication que nous utilisons de nos jours. Réponses possibles : oral (parler et écouter), écrit (lire et écrire), visuel, corporel, numérique.
- Comment utilisons-nous ces modes de communication dans différentes circonstances?
- Les élèves estiment combien de temps ils passent chaque semaine à parler, à écouter, à lire et à écrire, soit les quatre principaux modes de communication.
  - Pourcentages et représentation visuelle, comme un diagramme circulaire.
  - Travail individuel et discussion des résultats en dyade ou en grand groupe.
  - Moyenne du groupe ou moyenne de la classe.
- Réflexion sur les résultats en répondant aux questions suivantes :
  - Est-ce que tes résultats sont similaires à ceux des autres élèves?
  - Quelle importance revêt la communication orale pour toi et tes camarades?
  - Quelles conclusions peux-tu tirer sur nos façons de communiquer aujourd'hui?

#### b. Qu'est-ce que la tradition orale des Premiers Peuples?

Les élèves approfondissent leurs connaissances sur la tradition orale des Premiers Peuples.

- L'enseignant ou enseignante évalue les connaissances des élèves sur la tradition orale.
  - En suivant la stratégie 3-2-1, les élèves écrivent rapidement :
    - trois mots qui leur viennent à l'esprit lorsque l'on parle de tradition orale;
    - deux questions qui leur viennent à l'esprit sur la tradition orale;
    - une métaphore ou une comparaison (par exemple, les traditions orales sont... ou la tradition orale, c'est comme...).
  - Les élèves consignent leurs réponses à un endroit où ils pourront les consulter plus tard.
  - Les réponses sont présentées en petits groupes ou à la classe.
- Les élèves regardent un exemple de tradition orale ou en font l'expérience.

#### Liens multidisciplinaires

*English First Peoples 11-12* (anglais, peuples autochtones, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année)  
Langue parlée, 12<sup>e</sup> année.

Pour d'autres suggestions sur la communication orale, voir le cours *English First Peoples 10-12* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) (FNESC/FNSA 2018), « *Oral and Written Story* », pages 76 à 78.

#### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser la stratégie 3-2-1 pour évaluer ce que les élèves connaissent déjà de la tradition orale.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

L'enseignant ou enseignante peut trouver dans les sources locales des histoires, des chants autochtones ou des danses des Premières Nations. Par exemple, la vidéo *KA'NIYA Song History and Importance* (Indigenous Tourism BC, 2020). <https://youtu.be/WnKzsjdY9Dg>

Dans cette vidéo, le chef Robert Joseph explique l'origine d'un chant autochtone et l'histoire traditionnelle qui l'a inspirée. Voici quelques caractéristiques d'une tradition orale que l'on retrouve dans la vidéo :

- Le chant a récemment été composé, s'inspirant d'une histoire ancienne sur l'origine du monde.
- Plusieurs protocoles encadrent le chant.
- Les droits d'utiliser le chant ont été transmis à la prochaine génération, qui le chantera à son tour.
- La tradition orale comprend de nombreuses dimensions : légende, chant, danse, cérémonie.
- Les élèves prennent en note une phrase importante que le chef Joseph utilise pour décrire le moment où la légende de l'Oiseau-Tonnerre se déroule : « il y a longtemps, bien avant ce temps que nous mesurons ».
- Autres sources que les élèves peuvent consulter pour se renseigner sur les caractéristiques de la tradition orale :
  - Récits locaux et autres récits autochtones, dont ceux portant sur l'exploitation des terres, l'origine du monde, l'enseignement et (avec autorisation) les histoires de famille ou de communauté qui peuvent être utilisées en classe.
  - Ce site Web contient des renseignements et plusieurs vidéos sur les légendes : *Storytelling*, First Nations Pedagogy Online. <http://firstnationspedagogy.ca/storytelling.html>
  - Site Web de l'UBC Indigenous Foundations. *Oral Tradition*. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral\\_traditions/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral_traditions/)
  - *11 Things You Should Know About Aboriginal Oral Traditions*. <https://www.ictinc.ca/blog/11-things-you-should-know-about-aboriginal-oral-traditions>
  - La tradition orale des Métis . Atlas des peuples autochtones du Canada. <https://atlasdespeuplesautochtonesducanada.ca/article/la-tradition-orale-des-metis/>
- Les élèves résumant le rôle que joue la tradition orale dans les cultures autochtones. Ils peuvent présenter leurs découvertes de plusieurs manières : visuelle, verbale ou écrite.
  - Par exemple :
    - messages, leçons, enseignements
    - visions du monde, valeurs
    - légende, chant, danse, musique
    - droits et gouvernance
    - histoire
    - protocole
    - transmission du savoir
- Les élèves cherchent à savoir s'il y a un moment propice pour raconter certaines histoires dans la culture autochtone. La recherche peut prendre la forme d'un entretien avec des membres de la communauté.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- Questions :
  - Est-ce que certaines histoires sont racontées seulement lors de fêtes de transmission de noms ou lors de mariage, en reconnaissance de l'histoire et des droits?
  - Selon les sociétés, est-ce que certaines histoires sont racontées uniquement lors de cérémonies spéciales?
  - Est-ce que certaines histoires sont racontées uniquement l'hiver?
  - Est-ce que les histoires contenant des connaissances traditionnelles sur l'écologie sont racontées uniquement à l'arrivée de la saison propice à la cueillette de certains aliments?
- Les traditions orales et les protocoles des Premiers Peuples. Les élèves proposent des protocoles culturels qui pourraient être importants dans la tradition orale. Par exemple, qui a le droit de raconter une histoire ou de pratiquer un autre aspect de la tradition orale?

### c. Les types d'histoires et de récits

Les élèves découvrent différents types d'histoires et de récits.

Contexte : Les Premiers Peuples classent souvent les histoires qu'ils transmettent à la génération suivante sous différentes catégories. On recense généralement deux grandes catégories :

- Tout d'abord, il y a les histoires ancestrales, parfois décrites comme des légendes de temps anciens, lorsque les humains et les animaux pouvaient converser. On y raconte les origines ou la création de la terre, de la société et de la culture.
- Puis, il y a les histoires qui relatent des événements plus récents, tels que des récits de batailles, de grandes fêtes ou d'autres événements historiques.

Voici quelques exemples des deux grandes catégories d'histoires traditionnelles autochtones qui font partie de la tradition orale :

Première Nation	Histoires anciennes	Traduction	Événements, nouvelles et histoires	Traduction
Stó:lō	sxwosxwiyam	histoires; le début des temps	sqwelqwel	récits véridiques
Ts'msyen	adaawx	récits véridiques; récits sacrés	maalsk	récits historiques
Lillooet	sptakwlh	« histoire ancienne de toujours »	sqwéqwel	récits

Au sein de ces grandes catégories, il y a différents types d'histoires, classées selon leur objectif :

- Histoires sur la création ou l'origine du monde
  - Histoires de famille, de maison, de groupe et de clan
  - Enseignement ou morale
- Si possible, l'enseignant ou enseignante trouve un exemple d'histoire sur l'origine du monde issue d'un groupe familial, d'un clan ou d'une Première Nation qui illustre un lien avec les terres et les territoires.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- Le livre *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*, Theytus Books (2009) contient des exemples de tels récits. Pour une liste de récits, voir la bibliographie à la page 337.
- Les élèves classent une variété de récits authentiques selon les catégories indiquées et justifient leur choix.
  - Trouvent-ils que le récit correspond à plus d'une catégorie? Par la discussion, l'enseignant ou enseignante les amène à réaliser que ce classement multiple concorde avec l'idée des Premiers Peuples d'équilibre et d'apprentissage circulaire. (Par exemple, tout s'emboîte et concorde pour former un tout de différentes manières.)
  - Les élèves refont l'exercice plus tard pour découvrir de nouveaux sens aux récits qu'ils ont lus.

### d. Mettre par écrit les histoires traditionnelles et les récits

Réflexion sur les avantages et les inconvénients de mettre des histoires orales par écrit.

- L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves d'en quoi le fait de coucher sur papier les histoires orales change la relation entre le conteur et le public. En petits groupes, les élèves réfléchissent à la question suivante : quels sont les avantages et les inconvénients de mettre par écrit les histoires traditionnelles des Premiers Peuples? Voici quelques réponses possibles :
  - Avantages :
    - La forme écrite assure une certaine pérennité à l'histoire. Le défi est d'en conserver l'esprit et la vitalité.
    - La langue peut être préservée si l'histoire est écrite dans sa langue d'origine et en français.
    - Il peut être plus facile d'étudier une histoire écrite.
  - Inconvénients :
    - Des aspects importants de l'histoire sont perdus lorsque celle-ci est mise par écrit : le fait de se rassembler physiquement pour renforcer les liens qui nous unissent; la réaction du conteur change selon le public, ce qui peut modifier l'histoire.
    - La mise à l'écrit peut contrevenir à certains protocoles.
    - Les détenteurs des histoires perdent le contrôle de leur propriété intellectuelle.
    - L'histoire peut perdre de son contexte si elle n'est pas racontée dans son intégralité.
- Est-ce que l'auteur est important?
- Quelle est la meilleure façon de consigner et de préserver les histoires traditionnelles?

### Projet de recherche 3 Histoires du colonialisme

Les histoires sur le colonialisme sont nombreuses. Ce projet de recherche amène l'élève à explorer l'effet de la colonisation selon différents points de vue.

#### Questions de recherche

- Que peut-on apprendre des récits racontés par les Premiers Peuples relatant les premiers contacts avec les Eurocanadiens?

#### a. Les témoins directs de l'histoire

Les Autochtones n'ont pas cessé de raconter leur histoire après les premiers contacts. Les nouvelles histoires relaient les interactions avec les peuples non autochtones lors des premières rencontres.

Les élèves ont l'occasion de revisiter ces histoires. Dans la mesure du possible, l'enseignant ou enseignante trouve des histoires locales de ces rencontres dans la région.

- La fiche 2-3, *Les témoins directs de l'histoire*, à la page 99, propose deux histoires racontées par les Premiers Peuples.
- *Jambes en bâton de mélasse : rencontre avec le capitaine Vancouver*. Un exemple de récit oral sur le premier contact raconté par August Jack Khahtsahlano. Les élèves peuvent ensuite faire une recherche sur la première rencontre entre les Premières Nations de l'anse Burrard et le capitaine Vancouver. Voir ces ressources :
  - Récit d'August Jack Khahtsahlano dans les chroniques *Conversations with Khahtsahlano, 1932-1954*, pages 10-11, Archives de la Ville de Vancouver, 1955. <https://tinyurl.com/fnesc701>
  - Qoitchetahl, Andrew Paull, leader Squamish, a livré un témoignage à l'archiviste de la ville de Vancouver, J.S. Matthew, en 1932, sur les histoires orales reliées à l'arrivée du capitaine Vancouver. Voir *Early Vancouver*, volume 2, pages 56-57. <https://tinyurl.com/fnesc702>
- L'enseignant ou enseignante discute du lien qui existe entre les histoires sur les premières rencontres et la tradition orale des Premiers Peuples qui ont continué de les raconter.



Fiche 2-3, *Les témoins directs de l'histoire*, page 99.

#### b. L'histoire en chiffres

L'analyse de tableaux statistiques apparemment simples peut révéler beaucoup de choses. Les élèves peuvent voir se révéler des histoires cachées dans les données recueillies par les organismes de colonisation, comme le ministère des Affaires indiennes. Voici trois ressources que les élèves peuvent utiliser pour dégager des histoires à partir de chiffres.

- Statistiques démographiques des Premiers Peuples au Canada au cours des 150 dernières années. Voir la fiche 2-4, *Les populations autochtones au Canada au fil du temps*, à la page 100.
  - Les élèves peuvent trouver le recensement de 2021 et ajouter ses données.
  - Les élèves analysent les données démographiques au fil des ans pour en dégager les grandes histoires qu'elles racontent. (Par exemple, l'histoire de la dépopulation après le contact; celle de la reprise et de la croissance rapide de la population ces dernières années.)



Fiche 2-4, *Les populations autochtones au Canada au fil du temps*, page 100.



## Unité 2 Les récits et l'art de la narration



Fiche 8-5, *Premières Nations de la basse rivière Fraser* (1867), page 289.



Fiche 7-6, *Statistiques des Affaires indiennes de 1920*, page 262.

- Les élèves représentent visuellement les données démographiques sous forme de diagramme ou de tableau.
- Il peut être intéressant de faire travailler tout le groupe à la création d'un tableau à partir des données démographiques. Ce tableau serait assez grand pour couvrir un babillard ou un mur en entier.
- Sondage sur la population Stó:lō 1867. Les élèves interprètent les données qui se trouvent à la fiche 8-5, à la page 289.
  - En groupe, les élèves analysent le tableau qui contient des données sur les communautés autochtones de la vallée du Fraser en 1867. Celles-ci proviennent de l'enquête réalisée par Joseph Trutch à partir de l'analyse de la taille des réserves faite préalablement par William McColl. On y recense la population des villages ainsi que le nombre de têtes de bétail.
  - Les élèves formulent des questions que peuvent soulever les données. Par exemple, pourquoi la population était-elle si peu nombreuse? Pourquoi y avait-il autant de porcs?
  - Les élèves retracent l'histoire du colonialisme que racontent les données. Ils peuvent commencer par rédiger le titre de l'histoire ou d'un article de journal, ou un précis d'une histoire possible. Par exemple, « Les maladies disséminent la population de la Première Nation Stó:lō »; « Le gouvernement colonial encourage les Premières Nations à cesser de chasser et à élever des porcs ».
- Les élèves créent un autre tableau de statistiques tirées du rapport annuel du ministère des Affaires indiennes de 1920 (fiche 7-6, page 262). On y compile les biens matériels des Premières Nations. Les biens sont du bétail, des bateaux, des armes, des pièges, des filets et des tentes.
  - Les élèves trouvent l'agence indienne qui était responsable de leur région. L'enseignant ou enseignante leur demande de comparer une ou plusieurs catégories avec d'autres régions de la province. Par exemple, ils peuvent comparer le nombre de chevaux que possédaient les Premières Nations de différentes régions. Qu'est-ce qui pourrait expliquer les différences?
    - Si les élèves n'ont pas réussi à trouver l'agence indienne de leur région, ils peuvent consulter la carte des agences de 1916 de la collection numérique de l'Union nion of BC Indian Chiefs, *Our homes are bleeding*. La carte se trouve à l'index au <http://ourhomesarebleeding.ubcic.bc.ca/gallery/maps/index.html>. À noter que l'agence de Nass qui figure sur la carte a été divisée en deux agences en 1920 : agence de la rivière Nass et agence de la rivière Skeena.
  - Les élèves formulent les questions qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils voient les catégories et les chiffres. « Quelles histoires ces chiffres cachent-ils? » Par exemple, pourquoi y a-t-il tant de chevaux dans certaines régions de la province et très peu dans d'autres?
  - L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves des raisons pour lesquelles le ministère des Affaires indiennes recueillait autant d'information sur le mode de vie des Premières Nations.

### c. Histoires contemporaines du colonialisme

Les élèves analysent des histoires contemporaines sur la colonisation. Ces histoires peuvent prendre diverses formes, comme l'expression orale, la littérature, le cinéma et la musique.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- L'enseignant ou enseignante discute des diverses façons qu'emploient les Premiers Peuples pour raconter des histoires portant sur le colonialisme. Par exemple, l'expression écrite (la fiction, la non fiction, la poésie) et l'expression orale (la musique, le cinéma, la télévision).
- Les élèves suggèrent des livres, des chansons, des films ou des vidéos qui racontent d'une manière ou d'une autre une histoire sur le colonialisme.
- En classe, les élèves dressent une liste de livres, de musiques et de vidéos qui racontent l'expérience des Premiers Peuples face au colonialisme. Les élèves font une recherche en ligne ou consultent des bibliographies de littérature autochtone.
- Voici quelques exemples pour commencer :
  - Histoires personnelles. Par exemple, l'article de Richard Wagamese, « *Returning to Harmony* », paru dans *Speaking My Truth: Reflections on Reconciliation & Residential School*, pages 153 à 158.
  - Romans graphiques. *This Place: 150 Years Retold*. (Highwater Press, 2019.) Les dix histoires de cette anthologie racontent une autre version de la colonisation. Voir la bibliographie, à la page 336, pour un résumé de chaque histoire.
  - Vidéo créative. Par exemple, la vidéo *Savage*. Bravofact, 2012 (5 min 35). <https://youtu.be/ysQxpSb1MRo>
  - Animation : *Flood*. Amanda Strong, créatrice. CBC Arts, 2017 (4 min 34). <https://youtu.be/e6pkvYxyvpM>. Informations générales sur cette page Web de CBC News. <https://tinyurl.com/fnesc706>

### Projet de recherche 4 Le statut juridique des récits

Les élèves explorent les différentes manières dont les Premiers Peuples utilisent les récits devant les tribunaux et dans d'autres circonstances, comme lors d'audiences environnementales.

#### Questions de recherche

- Pourquoi les Premières Nations estiment-elles qu'il est important de raconter leurs histoires devant les tribunaux?

#### a. L'affaire *Delgamuukw* (1997)

Dans l'affaire *Delgamuukw*, les tribunaux canadiens admettent pour la première fois comme preuve recevable les témoignages des Premières Nations sous forme de récits oraux. Les récits oraux sont dès lors considérés comme un type de preuve valide devant les tribunaux.

- Pour en savoir plus, les élèves peuvent lire la dernière section sur les traditions orales d'Indigenous Foundations « *Aboriginal oral histories within a legal context* ». [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral\\_traditions/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/oral_traditions/)
- Les élèves peuvent lire le jugement du juge en chef Lamer de la Cour suprême du Canada concernant la nécessité d'accepter comme preuve les récits oraux des Premières Nations. Voir la fiche 2-5, *Delgamuukw et les récits oraux*, à la page 101.



Fiche 2-5, *Delgamuukw et les récits oraux*, page 101.

La transcription intégrale du procès *Delgamuukw* se trouve sur le site Web de l'Université de la Colombie-Britannique. <https://open.library.ubc.ca/collections/delgamuukw>

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- En groupe, les élèves tentent de paraphraser les déclarations du juge en chef Lamer.
- L'enseignant ou enseignante discute des caractéristiques des récits oraux qui rendaient ces derniers inadmissibles comme preuves devant les tribunaux avant l'arrêt *Delgamuukw*, selon le juge en chef. (Les récits oraux ne sont pas une forme habituellement présentée devant les tribunaux, dont l'objectif est d'établir des faits; il s'agit de déclarations extrajudiciaires qui pourraient être considérées comme des oui-dire.)
- L'enseignant ou enseignante présente les raisons pour lesquelles le juge en chef a déclaré que les tribunaux doivent adapter les règles en matière de preuve aux procès des Autochtones. (Les récits oraux doivent être placés sur un pied d'égalité avec les différents types d'éléments de preuve habituellement présentés devant les tribunaux; sans cela, le fardeau de preuve est impossible pour les sociétés autochtones; et cela empiéterait sur leurs droits, tels qu'ils sont inscrits dans la Constitution).
- L'enseignant ou enseignante discute de la dernière phrase de la déclaration : « Cette méthode doit être appliquée au cas par cas ».

### b. Nation Tsilhqot'in (2014)

Les élèves étudient le rôle qu'a joué la tradition orale dans le procès de la nation Tsilhqot'in c. la Colombie-Britannique et le Canada. Se trouve ci-dessous un site Web interactif qui retrace l'histoire du procès de la nation Tsilhqot'in.

- *Blazing a Trail for Reconciliation, Self-Determination & Decolonization.*  
<https://www.woodwardandcompany.com/tsilhqotin/>

### c. Audience du projet d'agrandissement du réseau Trans Mountain

Au moment où l'Office national de l'énergie réalisait des études sur le projet d'agrandissement du réseau Trans Mountain, les traditions orales faisaient déjà partie des éléments de preuve admissibles. Une séance spéciale était réservée à ce que l'on appelle les « preuves par tradition orale » présentées par les Premières Nations. L'Office fonctionnait selon l'ordonnance d'audience et la directive procédurale n°1 en ce qui concerne la « preuve traditionnelle orale ». D'autres audiences de l'ONE ont eu lieu par la suite, dont les audiences de réexamen de certains aspects du projet d'agrandissement du réseau Trans Mountain en 2018.

- Les élèves peuvent examiner les témoignages de la Première Nation Shxw'ōwhámel et de la nation Tseil-Waututh entendus lors des audiences de 2014. Voir la transcription des audiences :
  - Office national de l'énergie. Ordonnance d'audience OH-001-2014  
Projet d'agrandissement du réseau de Trans Mountain Volume 6,  
L'audience tenue au Coast Chilliwack Hotel, le 16 octobre 2014.  
<https://tinyurl.com/fnesc725>

### d. Témoignages devant les tribunaux et protocoles

Les élèves analysent des questions sur la présentation de preuves par tradition orale par les Aînés et d'autres représentants des Premières Nations devant les tribunaux et sur la place des protocoles autochtones.

- Contre-interrogatoire. Les élèves se penchent sur la dynamique de confrontation d'un procès, où chaque partie présente des preuves, et où la partie adverse contre-interroge les témoins. En quoi une telle situation

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

peut-elle être problématique pour un Aîné et les autres témoins autochtones qui ont l'habitude de suivre des protocoles particuliers, propres à leur culture, lorsqu'ils racontent leurs récits. (Par exemple, lors d'un contre-interrogatoire, le témoin peut se sentir humilié ou méprisé. Il risque de s'offusquer s'il est interrompu par le conseil durant son témoignage.)

- Les élèves expliquent les raisons pour lesquelles les Aînés et d'autres Gardiens du savoir risquent de refuser de partager leur savoir devant les tribunaux.
- Les élèves analysent un document de travail qui se penche sur les questions relatives à l'utilisation de récits oraux comme preuve. Voir *Discussion Paper on Oral History Evidence in the Federal Court*.  
<http://www.davidstratas.com/global/27.pdf>
  - Les élèves y relèvent les mesures d'accommodement que l'auteur propose pour entendre les témoignages d'Aînés dans le respect.

### Projet de recherche 5

#### Histoires personnelles : autobiographies et biographies

Les élèves explorent des récits personnels afin de découvrir les différentes épreuves qu'ont vécues les Premiers Peuples.

##### Questions de recherche

- En quoi les circonstances de la vie d'une personne jouent-elles sur ses buts et son parcours?
- En quoi les récits personnels sont-ils le reflet des événements qui touchent les Premiers Peuples et la société canadienne, comme le colonialisme, le racisme systémique et la réconciliation.

##### a. Histoires vécues publiées

Bon nombre d'Autochtones ont publié des livres racontant leur histoire au reste du monde, tandis que d'autres ont fait l'objet de biographies.

- L'enseignant ou enseignante rassemble une variété de biographies et d'autobiographies autochtones de la bibliothèque de l'école et de la bibliothèque municipale. Chaque élève lit celle qui l'intéresse le plus. Vous trouverez une liste dans la bibliographie à la page 337.
- De nombreuses histoires du recueil imagé *This Place: 150 Years Retold* sont des biographies d'Autochtones qui racontent les effets du colonialisme sur leur vie. Voir la bibliographie, à la page 348, pour un résumé de chaque histoire.
- Les élèves tiennent un journal dans lequel ils prennent des notes au fil de leur lecture, en établissant des liens entre leur vie, le texte et le monde.
- Les biographies autochtones peuvent être intégrées à un cercle de lecture. Les sujets peuvent se limiter à la communauté locale ou s'étendre aux peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

##### b. *L'Avenir entre nos mains* : récits de femmes pour aller de l'avant

Les élèves découvrent des exemples de réussite du parcours professionnel de six femmes autochtones en regardant d'abord un film de l'Office national du film.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

Parfois, les biographies couvrent une vie entière, mais souvent elles ne traitent que d'une portion du parcours ou remontent jusqu'à une certaine époque. Ce film de 1986 servira de point de départ pour découvrir comment ont vécu les femmes autochtones au cours des dernières décennies.

Regarder le film *L'Avenir entre nos mains* de la cinéaste yukonnaise tlingite Carol Geddes. (Office national du film, 1986, 28 min.)

[https://www.onf.ca/film/avenir\\_entre\\_nos\\_mains/](https://www.onf.ca/film/avenir_entre_nos_mains/)

Le film dresse le portrait de cinq femmes autochtones qui ont eu une carrière fructueuse :

- Sophie Pierre, nation Ktunaxa, Cheffe de bande
- Sophie MacLeod (dite Lucille dans le film, mais Sophie dans les notes de l'ONF)
- Margaret Commodore (Margaret Joe dans le film), première femme autochtone ministre de l'Assemblée législative du Yukon
- Corrine Hunt, Kwakwaka'wakw/Tlingit, matelote de pont sur un bateau de pêche
- Roberta Jamieson, avocate
- Il existe également un documentaire sur la cinéaste Carol Geddes qui raconte d'où l'idée du film lui est venue.
  - *Une histoire du cinéma : Carol Geddes. Joanne Robertson. Office national du film du Canada (2012) (5 min 23).*  
[https://www.onf.ca/film/histoire\\_du\\_cinema\\_carol\\_geddes/](https://www.onf.ca/film/histoire_du_cinema_carol_geddes/)
- L'enseignant ou enseignante invite les élèves à discuter des différences observées entre 1986 et aujourd'hui, par exemple :
  - Le rôle des femmes. Est-ce si surprenant de nos jours que les femmes mènent de telles carrières?
  - La terminologie : le mot « Indien » était couramment utilisé.
  - La mode a changé.
- Les élèves relèvent les similitudes et les différences dans les parcours des femmes en vedette dans le film. Par exemple, plusieurs sont allées au pensionnat pour Autochtones. Elles accordent toutes une grande importance à leur culture.
- Que s'est-il passé après 1986? Les élèves peuvent faire une recherche sur l'une des femmes pour découvrir comment sa vie a évolué après le tournage du film. Outre les personnalités du film, les élèves peuvent également retracer la carrière de Carol Geddes. La plupart de ces femmes ont connu de nombreux succès et ont fait de belles réalisations. Quatre d'entre elles sont le sujet d'un article sur Wikipédia. (Seule Sophie/Lucille MacLeod est difficile à suivre.)

### c. Produire une bibliographie

---

- Les élèves rédigent la biographie d'un Autochtone qu'ils connaissent ou d'un leader autochtone sur qui ils ont fait des recherches. Voici quelques suggestions pour la présentation des biographies :
  - Composer une esquisse biographique.
  - Produire un essai visuel de la vie de la personne.

## Unité 2 Les récits et l'art de la narration

- Produire une représentation corporelle : tracer le contour d'un corps et faire un collage ou un dessin, et utiliser différents médiums pour représenter les divers aspects de la vie de la personne.
  - Adapter l'activité de la biographie corporelle du cours *English First Peoples 10–12* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) (FNESC 2018).
- Produire un balado sur la personne. Les élèves peuvent mener une entrevue imaginaire avec la personne.

### Projet de recherche 6 Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et « transmettre au suivant »?





## L'histoire, c'est nous

L'histoire, c'est nous. C'est ce que mon peuple dit. Dès l'instant où nous entrons dans la réalité physique jusqu'à notre départ sous forme d'esprit, nous sommes une énergie qui se mue vers la pleine expression de soi.

Chaque esprit intrépide qui vient côtoyer cette réalité fait le même voyage. C'est ce qui nous unit. Nous ne sommes qu'un. À la fin, nous ne sommes qu'une même histoire, un même chant, un même esprit, une même âme. C'est ce que dit mon peuple.

Richard Wagamese, *One Story, One Song*, page 2.

Mon peuple dit que chacun de nous est une histoire, une partie de la grande et merveilleuse histoire de l'humanité. À la fin, tout ce qu'il nous reste est l'histoire de notre passage ici.

Lorsque l'on partage une histoire selon les mœurs ojibwées, on le fait pour le bien de l'histoire. Si chacune des voix était mise à l'honneur de cette façon et qu'elle pouvait retentir, quel merveilleux tumulte ce serait.

Richard Wagamese, *One Story, One Song*, page 77.

## Éclairage sur les récits et l'art de les raconter

Les histoires ne sont pas seulement des histoires. Elles constituent la fondation de notre identité et de notre culture. Raconter un récit oral demande un engagement complet envers la culture.

Carrie J. Reid, *BC First Nations Studies*, page 9.

Chez les peuples autochtones, on raconte souvent des histoires, oui pour enseigner la morale, mais aussi pour transmettre des instructions pratiques, pour que la personne qui écoute mémorise les détails d'un travail artisanal ou d'une aptitude particulière, ou pour transmettre des instructions théoriques sur les systèmes politiques ou encore la position des étoiles.

L'avantage de raconter une histoire plutôt que de sermonner directement son auditoire est que ce dernier est libre d'interpréter ce qu'il entend. Il se peut que son interprétation varie de la vôtre, et c'est tout aussi bien.

L'écart entre deux interprétations correspondrait-il à la divergence qui existe entre deux vies humaines liées par les mêmes lois fondamentales de la nature illustrées par les grandes lignes de l'histoire? Peu importe le nombre de générations qui ont entendu l'histoire auparavant, c'est à celui qui l'entend aujourd'hui de l'appliquer à sa propre vie.

George Manuel, *The Fourth World*, page 37.

Les histoires nous aident; elles nous guident vers une vie droite, pleine de bonté d'esprit et remplie de relations interpersonnelles et avec la terre.

Les histoires nous rendent plus humains. En ce sens, elles font appel à l'âme humaine divine, à l'esprit; ce sont donc des guides spirituels. Elles ne peuvent être considérées comme la propriété d'une personne au même sens que les Européens considèrent avoir des droits sur leurs écrits.

Lee Maracle, *My Conversations with Canadians*, page 119.

Le conteur donne à celui qui l'écoute des « indices » sur les éléments de la vie, les liens qui nous unissent à la terre et à la communauté. Si cette personne est prête, elle comprendra. Sinon, ce ne sera qu'une histoire.

Robert Matthews, Secwépemc, dans *Indigenous Storywork*, Jo-Ann Archibald, page 139.

La mythologie, telle que nous la définissons, ne se compose pas d'histoires fausses ou inventées. Au contraire, elle regroupe des histoires qui recèlent de vérités tellement profondes qu'elles dépassent le compte rendu littéral d'une expérience unique. Elle évoque une expérience tellement importante que le récit en a été préservé dans des contes, des œuvres dramatiques et des chansons, transmis de génération en génération par tellement de narrateurs successifs que les détails s'en sont estompés, laissant chaque auditeur ajouter le contexte, donner à l'histoire une vie et un sens, et en tirer de nouveaux enseignements pour son époque.

Commission royale sur les Peuples autochtones. Volume I, page 602.

## Les témoins directs de l'histoire

*Mme Winnifred David raconte la première rencontre des Nuu-chah-nulth avec le capitaine Cook.*

Les Indiens n'avaient aucune idée de ce qu'ils voyaient devant eux lorsque le navire [du capitaine Cook] arriva dans le port. Ils n'avaient aucune idée de ce que c'était. Alors le chef, Chef Maquinna, envoya ses guerriers. Il avait des guerriers, évidemment. Il les envoya en canoë pour voir ce que c'était. Alors les guerriers rejoignirent le navire et crurent qu'il s'agissait d'un poisson s'étant transformé en humain. Ils examinèrent bien ces hommes blancs se tenant sur le pont. L'un des hommes blancs avait vraiment un nez d'aigle.

Alors le guerrier dit à un autre : « Tu vois bien... ce devait être un saumon chien, ce gars-là, il a un nez d'aigle. » L'autre le regardait et un autre homme sortit de la galère, un bossu. Alors l'autre dit : « Oui! Tu as raison! Tu as raison! Ces hommes devaient être des poissons qui se sont transformés en hommes. Regardez, celui-là est une baleine à bosse. »

Source : Mme Winnifred David citée dans Barbara Efrat et W.J. Langlois (éditions), *Nu-tka: Captain Cook and the Spanish Explorers on the Coast*. Victoria: Sound Heritage, v.VII, n. 1 (1978).

*Un récit haïda racontant les premières rencontres du peuple avec les commerçants de fourrures maritimes.*

Tous ceux qui avaient déménagé de l'anse Skidegate à Tc!a'al [Chaatl] étaient morts, et leurs enfants étaient maintenant vieux. C'est alors que le premier navire apparut. Lorsqu'ils l'aperçurent, ils crurent qu'il s'agissait de l'esprit Pestilence. En dansant sur la berge, ils agitaient leurs paumes vers les nouveaux arrivants pour qu'ils fassent demi-tour. Quand les Blancs débarquèrent, ils envoyèrent leurs vieillards, qui n'avaient plus beaucoup d'années à vivre, de toute façon, s'attendant à ce qu'ils tombent morts; mais quand les nouveaux arrivants commencèrent à acheter leurs fourrures, les plus jeunes y allèrent aussi, échangeant contre haches et fer la peau de martre et de loutre qu'ils portaient sur le dos. Quand l'un des hommes blancs tira de son fusil, certains dirent qu'il avait tiré en le frottant sur le côté; un autre crut qu'il avait soufflé dedans; tandis qu'un troisième dit qu'un petit oiseau s'y était perché et avait déclenché le coup.

Source : Personne haïda inconnue. Dans John Reed Swanton, *Contributions to the Ethnology of the Haida*. Réimpression de l'édition de 1905. New York : AMS Press, 1975, p. 105.

## Les populations autochtones au Canada au fil du temps

Ce tableau donne des estimations de la population autochtone au Canada depuis la Confédération. Ces chiffres reposent sur les statistiques des recensements canadiens.

Année	Population
vers 1500 avant le présent	estimée entre 500 000 à 2 000 000
1871	102 358
1881	108 547
1891	Non disponible
1901	112 941
1911	106 611
1921	111 084
1931	128 890
1941	160 937
1951	165 607
1961	220 121
1971	312 766
1981	491 460
1991	720 600
2001	976 305
2011	1 400 685
2016	1 673 785
2021	

## Delgamuukw et les récits oraux

### Delgamuukw c. la Colombie-Britannique

Cet extrait est tiré de la décision du juge en chef Lamer de la Cour suprême dans l'affaire *Delgamuukw*. Les chefs Gitksan et Wet'suwet'en ont poursuivi la Colombie-Britannique pour revendiquer leurs droits et les titres sur leurs territoires traditionnels. Le juge de la Cour suprême de la Colombie-Britannique, le juge McEachern, a refusé d'accepter les récits oraux des Gitksan et des Wet'suwet'en. Cependant, la Cour suprême du Canada a infirmé la décision.

84 Le présent pourvoi exige que nous appliquions non seulement le premier principe établi dans *Van der Peet*, mais aussi le second, et que nous adaptions les règles du droit de la preuve de manière à ce que les tribunaux accordent le poids qui convient au point de vue des Autochtones sur leurs coutumes, pratiques et traditions, de même que sur les rapports qu'ils entretiennent avec le territoire. En pratique, cela exige que les tribunaux acceptent les récits oraux des sociétés autochtones, récits qui, pour bon nombre de nations autochtones, sont les seuls témoignages de leur passé. Étant donné que les droits ancestraux reconnus et confirmés par le par. 35(1) sont définis en regard des pratiques antérieures au contact avec les Européens ou, ... dans le cas d'un titre, en regard de l'occupation antérieure à l'affirmation de la souveraineté, ces récits jouent un rôle crucial dans les litiges portant sur les droits ancestraux.

85 [Au paragraphe 85, le juge en chef cite un extrait du *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), vol. 1, p. 33 qui décrit ce que sont les récits oraux autochtones.*]

86 Devant un tribunal qui adopterait une approche traditionnelle à l'égard des règles de preuve, un grand nombre des caractéristiques des récits oraux joueraient contre l'admissibilité de ces récits et la valeur probante qui doit leur être accordée en tant que preuve d'événements passés. La plus fondamentale de ces caractéristiques est le rôle social général qu'ils jouent, non seulement [TRADUCTION] « en tant que moyen de conservation du savoir historique d'une culture », mais aussi comme expression « des valeurs et des mœurs de [cette] culture » ...

La difficulté que posent ces caractéristiques des récits oraux est qu'elles sont tangentielles à la finalité du processus de découverte des faits en première instance – à savoir la découverte de la vérité historique. Une autre difficulté créée par les récits oraux est le fait qu'ils sont, dans une large mesure, constitués de déclarations extrajudiciaires, qui ont été transmises de façon ininterrompue jusqu'à nos jours, au fil des générations d'une nation autochtone.

Ces déclarations extrajudiciaires sont admises pour leur véracité, et elles entrent donc en conflit avec la règle générale d'inadmissibilité du oui-dire.

87 Malgré les problèmes que crée l'utilisation des récits oraux comme preuve de faits historiques, le droit de la preuve doit être adapté afin que ce type de preuve puisse être placé sur un pied d'égalité avec les différents types d'éléments de preuve historique familiers aux tribunaux, le plus souvent des documents historiques. Ainsi que l'a dit le juge en chef Dickson, comme la plupart des sociétés autochtones « ne tenaient aucun registre », le fait de ne pas suivre cette pratique « imposerait un fardeau de preuve impossible » aux peuples autochtones et « enlèverait [...] toute valeur » aux droits qu'ils ont. Cette méthode doit être appliquée au cas par cas.

Source : *Delgamuukw c. Colombie-Britannique* [1997] 3 R.C.S. 1010, paragraphes 84 à 87.



## Unité 3

### Les enfants à l'honneur

#### Vue d'ensemble

En 2021, de nombreux Canadiens ont été choqués d'apprendre la découverte de tombes anonymes d'enfants sur le site de plusieurs anciens pensionnats pour Autochtones (pensionnats indiens). La plupart des Autochtones, eux, n'étaient pas surpris. Ils avaient entendu parler d'enfants disparus dans les récits oraux. De nombreux survivants ont rapporté l'histoire de camarades de classe qui étaient à l'école un jour et avaient disparu le lendemain sans que l'on sache pourquoi. Beaucoup avaient vécu avec la perte de plusieurs enfants de leur famille qui ne sont jamais revenus à la maison. Ils ont témoigné de la disparition des enfants lors des audiences de la Commission de vérité et réconciliation.

Le Rapport final de la Commission remis en 2016 comprend 94 appels à l'action. Certains appels portent spécifiquement sur les questions entourant la commémoration et l'inhumation des enfants disparus. Toutefois, les réponses face à ces appels, sous forme d'actions, tardent.

Cette unité n'a pas pour but de présenter le sujet des pensionnats du Canada pour enfants autochtones ni de discuter de l'ampleur des séquelles de ce système. Les enseignants et enseignantes ont probablement déjà préparé des leçons sur ce sujet, et il existe d'excellentes ressources pour traiter de celui-ci. Le but de cette unité est de fournir un contexte et de proposer des activités qui aideront les élèves à comprendre les développements récents dans l'histoire du système des pensionnats.

#### Concepts de base

- Il y a toujours eu des preuves que des enfants avaient disparu des pensionnats pour Autochtones, tant dans les récits oraux que dans les audiences publiques.
- Les Premières Nations ont dû montrer la voie en prenant des mesures pour que soient reconnues les injustices du système des pensionnats, y compris pour rendre hommage aux enfants disparus.
- Malgré les mesures prises pour améliorer la vie des enfants autochtones, ces derniers continuent de subir des inégalités.

#### Points de discussion

- Comment les Premiers Peuples ont-ils réagi à l'annonce de la découverte de tombes anonymes, et que font-ils de l'information?
- Quelles mesures les Premiers Peuples ont-ils prises pour continuer de faire pression pour que l'on commémore les enfants disparus?
- Que signifie la formule « Chaque enfant compte » de nos jours et pour l'avenir?
- Comment rendons nous hommage aux enfants disparus des pensionnats pour Autochtones?
- Que révèlent les conclusions et les réactions publiques à propos du Canada?



### Enseignements sur les pensionnats pour Autochtones et la vérité et réconciliation

Le sujet des pensionnats pour Autochtones et, en particulier, des sépultures sans nom, ainsi que de nombreuses ressources suggérées peuvent susciter de fortes réactions et émotions chez les élèves. L'enseignant ou enseignante doit être attentif à la capacité des élèves à étudier le dossier lorsqu'il propose ces activités.

Voici quelques points importants à considérer dans le cadre de cette unité.

- Il est important de parler franchement de ce qui s'est passé dans les écoles et de la façon dont les survivants et leur famille en vivent toujours les conséquences.
- Il est important de parler du processus de réparation et du devoir global que nous avons tous de prendre des mesures réalistes qui nous aideront à avancer dans la bonne direction, vers la réconciliation.
- Dans la mesure du possible, il convient de souligner la force et la résilience inhérentes des Premiers Peuples devant les actes répréhensibles du passé et dans leurs actions actuelles en ce qui a trait aux sépultures sans nom.
- Il est important de noter que le contenu ou les activités de l'unité n'ont pas pour but de blâmer ou de montrer du doigt les non-Autochtones.
- On ne s'attend pas à ce que les enseignants et enseignantes soient des experts sur l'histoire et le legs des pensionnats ni sur la vérité et la réconciliation, mais plutôt des guides, des modérateurs.
- Il faut s'attendre à de fortes réactions de la part des élèves devant les injustices dont il sera discuté. Les élèves doivent réaliser que le but de comprendre le passé est de bâtir un avenir meilleur.

Il faudra faire preuve d'un tact particulier en présence d'élèves autochtones et dans les écoles qui se trouvent dans les zones géographiques où les tombes anonymes ont été découvertes.

#### Étude de sujets délicats

---

L'enseignement doit absolument faire preuve de sensibilité lorsqu'il traite de sujets comme les pensionnats pour Autochtones et les tombes anonymes. L'approche dépend en grande partie de l'âge, de la maturité et du contexte familial des élèves. L'enseignant ou enseignante est la personne la mieux placée pour juger de la manière d'aborder la matière.

Certains élèves pourraient être plus affectés par un sujet, surtout s'ils ont un lien direct avec des survivants du système de pensionnats. Parallèlement, dans les écoles que fréquentent de nouveaux arrivants, les enseignants et enseignantes doivent être conscients que certains sujets peuvent faire écho à des sentiments associés au parcours de migrants.

Points à considérer pour présenter un sujet en toute impartialité et avec tact\*:

- Certains sujets délicats sont plus faciles à aborder dans le cadre de discussions plutôt que dans un cadre d'enseignement direct.

---

\* Adapté du *BC First Nations Studies Teachers Guide*, du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2004.

### Unité 3 Les enfants à l'honneur

- L'enseignant ou enseignante doit veiller à ce que les discussions portant sur des questions délicates favorisent la compréhension et non un débat sur fond d'intolérance.
- Il convient, au besoin, de prévoir un certain temps pour répondre aux questions des élèves.
- Les élèves peuvent se voir confronter à certaines situations aussi bien lors de discussions formelles que lors de conversations informelles à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. L'enseignant ou enseignante doit veiller à mettre fin aux discussions de manière appropriée. Il peut être amené à jouer un rôle de modérateur en cas de conflit en lien avec les sujets discutés en classe.
- Les élèves doivent disposer d'outils *et* de compétences pour discuter de ces sujets tant à l'école que dans la communauté.

#### Établir des règles de base

---

Lorsqu'on traite de sujets délicats et controversés comme le système de pensionnats pour enfants autochtones, il est important de fixer certaines règles de sorte à créer un environnement ouvert où tout un chacun peut exprimer ses idées et ses opinions :

- « Je respecte et j'apprécie la contribution de chacun lors d'une discussion. »
- « Il est normal que je me sente mal à l'aise. »

#### Obtenir l'aide dont on a besoin

---

Une grande partie du contenu suscitera des réactions émotives chez les élèves. L'enseignant ou enseignante doit être prêt à cette éventualité et à aider les élèves à vivre ces grandes émotions.

Il est souhaitable de trouver des personnes qui connaissent bien le dossier ou qui sont formées pour conseiller les élèves, comme les conseillers scolaires ou les ressources autochtones provenant des communautés.

En outre, il convient d'informer les autres intervenants de l'école (par exemple, les conseillers) qu'un tel sujet sera étudié en classe.

Dans certaines circonstances, il sera souhaitable que l'enseignant ou enseignante oriente les élèves vers un service d'écoute téléphonique pour qu'ils obtiennent de l'aide de façon confidentielle :

- Ligne d'écoute téléphonique nationale de Résolution des questions des pensionnats indiens. Le mandat de l'organisation est de soutenir les survivants des pensionnats et leurs familles, mais sa politique est de ne refuser personne. 1-866-925-4419
- Jeunesse, J'écoute. Un service professionnel d'aide téléphonique ou en ligne pour les jeunes. 1-800-668-6868

### Objectifs d'apprentissage

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### *Principes d'apprentissage des peuples autochtones*

*L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.*

L'étude des conséquences de la découverte de sépultures sans nom et de l'importance du mouvement « Chaque enfant compte » est une excellente occasion de réfléchir aux questions de responsabilité et d'obligation redditionnelle, tant à l'échelle personnelle qu'à l'échelle collective.

### *Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique*

#### Contenu

#### Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année

- Rôle de la tradition orale pour les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Défis contemporains auxquels les peuples autochtones de la Colombie-Britannique sont confrontés, y compris l'héritage du colonialisme.

### *Ressources*

Remarque : Il sera important que le personnel enseignant et les élèves complètent ces suggestions de projets de recherche afin de comprendre et d'interpréter les actions de chaque groupe au fur et à mesure qu'elles sont prises.

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres ressources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Projet de recherche 1

- Fiche 3-1, *Que sais-tu des pensionnats indiens?* page 129.
- Fiche 3-2, *Organisateur de la terminologie liée aux pensionnats indiens*, page 130.
- *Indian Residential Schools & Reconciliation Gr. 5, 10, and 11/12 Teacher Resource Guides*. FNEC/FNSA, 2015. <http://www.fnesc.ca/irsr/>
- *Gladys We Never Knew* (BCTF). <https://issuu.com/teachernewsmag/docs/ebookr>
- « *Further Steps toward Reconciliation – Understanding Residential Schools through Text*, » *English First Peoples* (anglais, peuples autochtones), guide de l'enseignement 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année, pages 265 à 285. <http://www.fnesc.ca/learningfirstpeoples/efp/>
- Appels à l'action, site Web de la Commission de vérité et réconciliation. [https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels\\_a\\_l>Action\\_French.pdf](https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l>Action_French.pdf)

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### Projet de recherche 2

- Communiqué de presse des Tk'emlúps te Secwépemc, 27 mai 2021. <https://tinyurl.com/fnesc777>
- Fiche 3-3, *Protocoles et technologie*, page 131.
- « *Remote sensing and grave detection: How it works.* » Fiche d'information de l'Association canadienne d'archéologie. [https://tjcentre.uwo.ca/documents/caa\\_remote\\_sensing\\_faq\\_v1.pdf](https://tjcentre.uwo.ca/documents/caa_remote_sensing_faq_v1.pdf)
- « *'We've always known': Kuper Island residential school survivor not surprised by discovery of remains.* » CityNews, 13 juillet 2021. <https://tinyurl.com/fnesc778>
- Blogue de Michael Redhead Champagne. <https://www.michaelredheadchampagne.com/blog/if-every-child-mattered>
- « *At least 160 undocumented graves found at B.C. residential school.* » CityNews, 2021 (2 min 43). <https://youtu.be/KC7X0JLfhJg>
- *Enfants disparus et lieux de sépulture non marqués. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation, volume 45.* <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>
- Fiche 3-4, *Appels à l'action 71 à 76 de la Commission de vérité et réconciliation*, page 132.
- *Sylix journalist shares how she'll report on Kamloops Indian Residential School.* Article paru dans le *Toronto Star*, 11 juin 2021. <https://tinyurl.com/fnesc743>
- *IndigiNews Reporter Kelsie Kilarwona develops trauma-informed reporting resource.* CFNR Network, 16 juin 2021. Audio (32 min 45). <https://tinyurl.com/fnesc744>

### Projet de recherche 3

- Fiche 3-5, *Raconter l'histoire dans son intégralité*, page 133.
- Fiche 3-6, *Les protocoles encadrant les témoignages*, page 134.
- Ressources en lien avec le projet de la couverture des témoins :
  - Site Web *La couverture des témoins*. <https://couverturedestemoins.ca/>
  - *Aperçu du film Witness Blanket 2015*, Musée canadien pour les droits de la personne, 2015 (3 min 25). <https://youtu.be/eNJ0a5P9YDo>
  - Carey Newman et Kirstie Hudson, *Picking up the Pieces. Residential School Memories and the Making of the Witness Blanket*, Orca, 2019.

### Projet de recherche 4

- Site Web <https://indigenousandwatchdog.org/>
- Exemples d'événements commémoratifs et de projets communautaires de réparation et d'apaisement :
  - « *Hearts fill with emotion as children's spirits return from Kamloops to Splatsin.* » *Vernon Morning Star*, 12 septembre 2021. <https://tinyurl.com/fnesc752>
  - « *Kukwstép-kucw – Walking the Spirits Home* » Site Web de Tk'emlúps te Secwépemc, 16 juin 2021. <https://tkemlups.ca/kukwstep-kucw-walking-the-spirits-home/>
  - « *Armstrong students plant 215 trees in honour of children* » *Vernon Morning Star*, 6 octobre 2021. <https://tinyurl.com/fnesc749>
- Registre commémoratif national des élèves. <https://nctr.ca/memorial/?lang=fr>

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### Projet de recherche 5

- Site Web de la Journée du chandail orange.  
<https://orangeshirtday.org/about-us/>
- Livres sur la Journée du chandail orange :
  - *The Orange Shirt Story*. Phyllis Webstad (album)
  - *Beyond the Orange Shirt Story*
  - *Orange Shirt Day*. Orange Shirt Society
- « *How survivors fought to create Canada's first National Day for Truth and Reconciliation* » (CBC, 30 septembre 2021). <https://tinyurl.com/fnesc779>
- Fiche 3-7, *Création de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation*, page 135.

### Projet de recherche 6

- Le principe de Jordan, *L'Encyclopédie canadienne*, 2020.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/principe-de-jordan>
- Sites recommandés par le Tribunal canadien des droits de la personne :
  - Mise à jour du site *Indigenous Watchdog* concernant l'appel à l'action 3.  
<https://indigenouwatchdog.org/call-to-action-3/#more-1978>
  - Le principe de Jordan visant à permettre à tous les enfants des Premières Nations d'avoir accès aux services dont ils ont besoin lorsqu'ils en ont besoin. « *Fiche d'information sur le principe de Jordan* ». <https://fncaringsociety.com/fr>
- Documentaire d'Alanis Obomsawin, *Jordan River Anderson, le messenger* (Office national du film, 2019 (1h15)).  
<https://www.onf.ca/film/jordan-river-anderson-le-messenger/>
- La page « Ce que vous pouvez faire » du site Web de la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations.  
<https://fncaringsociety.com/fr/ce-que-vous-pouvez-faire>

### **Description sommaire des sujets de recherche**

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des peuples autochtones.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Contexte du système des pensionnats indiens
  - a. Que sais-tu des pensionnats indiens?
  - b. Approfondir ses connaissances sur les pensionnats indiens
  - c. C'est arrivé malgré tout
  - d. Comprendre ce que sont les appels à l'action

### Unité 3 Les enfants à l'honneur

2. Nous l'avons toujours su
  - a. Preuve choquante à Kamloops
  - b. Protocoles et technologie
  - c. Examen des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation
  - d. Couvrir l'actualité
  - e. Analyse des réactions
3. Tracer la voie
  - a. Raconter l'histoire dans son intégralité
  - b. Témoigner
  - c. À qui la responsabilité?
4. Hommage et réparation
  - a. Comité de surveillance autochtone
  - b. Travaux de vérification en cours
  - c. Apaisement de la communauté
  - d. Registre commémoratif national des élèves
5. Journée nationale de la vérité et de la réconciliation
  - a. Journée du chandail orange
  - b. Création de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation
  - c. Signification de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation
  - d. Comment commémorer justement cette journée
  - e. De qui achètes-tu ton chandail orange?
6. Chaque enfant compte
  - a. Est-ce que chaque enfant compte vraiment?
  - b. Protection de l'enfance
  - c. Principe de Jordan
  - d. Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique
  - e. Défenseurs des enfants autochtones
7. Dire la vérité : responsabilité et action
  - a. Faire face au génocide
  - b. Se réconcilier avec l'histoire du Canada
  - c. Action directe
8. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

#### Projet de recherche 1

#### Contexte du système des pensionnats indiens

Pour réaliser les projets de recherche, les élèves devront connaître le contexte des pensionnats indiens et les conséquences d'un tel système. Ils présumant savoir ce qu'étaient les pensionnats, leurs objectifs officiels et la réaction des Premiers Peuples à leur égard. Par conséquent, il sera important d'évaluer ce que les élèves connaissent vraiment.

## Unité 3 Les enfants à l'honneur


### Questions de recherche

- En quoi les traitements infligés dans les pensionnats indiens ont-ils affecté de multiples générations d'Autochtones.
- En quoi les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation guident-ils le Canada vers la réconciliation?


### a. Que sais-tu des pensionnats indiens?

---

Les activités ci-dessous permettront aux élèves d'évaluer leur niveau de connaissances et de compréhension de ce qu'étaient les pensionnats indiens, ainsi que des conséquences d'un tel système sur les Premiers Peuples et la société canadienne en général.

 Fiche 3-1, *Que sais-tu des pensionnats indiens?* page 129.

- Les élèves répondent au questionnaire de la fiche 3-1, *Que sais-tu des pensionnats indiens?* à la page 129, pour déterminer leur niveau de connaissance sur le sujet. Après avoir répondu individuellement aux questions, ils peuvent en discuter en petits groupes ou en grand groupe. Par ailleurs, les élèves peuvent travailler en groupes pour créer leurs propres questions et tester les connaissances de leurs camarades.
- L'enseignant ou enseignante discute de l'emploi du terme « indien » en référence aux pensionnats. « Pourquoi le terme “indien” est-il toujours utilisé? Pourquoi ne pas simplement dire “pensionnats”? »
  - Il s'agit d'un terme historique. Au départ, ces pensionnats étaient spécifiquement destinés aux enfants de « statut d'Indien » en vertu de la *Loi sur les Indiens*. (On y accueillit plus tard les enfants Inuits et certains Métis.)
  - Il est important de reconnaître que ces écoles étaient très différentes des autres types de pensionnats où les parents choisissaient d'envoyer leur enfant.
- Les élèves apprennent à connaître le nom des pensionnats indiens de leur région, le cas échéant, et des écoles que fréquentaient les élèves autochtones. Vous trouverez une carte des écoles de la Colombie-Britannique à la page 26 du guide du cours *Indian Residential school and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), 10<sup>e</sup> année.
- En se servant de la fiche 3-2, *Organisateur de la terminologie liée aux pensionnats indien*, à la page 130, les élèves découpent les mots et les classent afin de créer une toile ou de formuler des phrases à partir de deux mots.
- Stratégie du résumé en trois parties. Seuls ou en groupes, les élèves résumant par écrit les conséquences du système de pensionnats indiens en composant trois textes de différentes longueurs :
  - Premier résumé de 75 à 100 mots.
  - Deuxième résumé de 30 à 50 mots.
  - Troisième résumé de 10 à 15 mots.

 Fiche 3-2, *Organisateur de la terminologie liée aux pensionnats indien*, page 130.

### b. Approfondir ses connaissances sur les pensionnats indiens

---

L'enseignant ou enseignante pourrait devoir faire une révision du système des pensionnats indiens pour les élèves qui ne connaissent pas bien le sujet. Voici quelques ressources utiles :



### Unité 3 Les enfants à l'honneur

- *Indian Residential Schools & Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), guides pédagogiques de l'enseignement, 5<sup>e</sup> année, 10<sup>e</sup> année et 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. FNESC/FNSA, 2015. <http://www.fnesc.ca/irst/>

Ces guides ont été conçus en réponse à l'appel lancé par la Commission de vérité et réconciliation du Canada aux organismes d'éducation pour qu'ils fournissent du matériel pédagogique adapté à l'âge des élèves sur les pensionnats indiens. On y trouve une variété d'activités et de ressources pour différents niveaux. La plupart des activités peuvent être adaptées au cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année.

- *Gladys We Never Knew* (BCTF) <https://issuu.com/teachernewsmag/docs/ebookr>. Cette ressource pédagogique examine l'expérience des pensionnats en suivant le parcours d'une jeune fille, Gladys Chapman, qui a fréquenté le pensionnat de Kamloops. La jeune fille étant décédée à l'école, cette vidéo peut être un bon outil pour présenter le contexte de l'unité. La vidéo s'adresse aux élèves du primaire, mais bon nombre de documents et d'activités peuvent être adaptés aux élèves du secondaire.
- *English First Peoples* (anglais, peuples autochtones), guides pédagogiques de l'enseignement, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année. Voir l'unité « *Further Steps toward Reconciliation – Understanding Residential Schools through Text* », pages 265 à 285. L'enseignant ou enseignante est invité à développer une unité multidisciplinaire pour approfondir les connaissances des élèves sur le contexte du système des pensionnats indiens. <http://www.fnesc.ca/learningfirstpeoples/efp/>

#### c. C'est arrivé malgré tout

Les élèves découvrent que les peuples autochtones et non autochtones ont protesté contre les conséquences qu'avaient les pensionnats indiens sur les enfants. Malgré les mises en garde répétées et les taux de mortalité élevés avérés dans ces écoles, le gouvernement et l'Église n'ont rien fait pour améliorer les choses.

- Le rapport Bryce. Les élèves connaissent peut-être les rapports du médecin hygiéniste en chef Peter Henderson Bryce du début des années 1900. Ils se rappelleront ou apprendront que ces rapports, signalant des taux de mortalité élevés dans les pensionnats indiens, ont été largement ignorés par les gouvernements et l'Église. Le guide pédagogique de l'enseignement du FNESC/FNSA *Indian Residential Schools & Reconciliation 11/12*, (pensionnats autochtones et réconciliation, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année), livres 1 et 2, est à consulter. Les pages 26 et 27 du livre 1 mettent les enseignants et enseignantes en contexte. Et les pages 13 à 17 du livre 2 sont des sources primaires que les élèves peuvent étudier. <http://www.fnesc.ca/grade-11-12-indian-residential-schools-and-reconciliation/>
  - Lors de leur lecture, les élèves relèvent différentes recommandations faites par les observateurs pour réduire le taux de mortalité chez les pensionnaires.
  - Les élèves peuvent explorer plus en détail les rapports du Dr Bryce que l'on trouve en ligne :
    - Rapport sur les pensionnats indiens du Manitoba et des Territoires du Nord-Ouest (1907). <http://peel.library.ualberta.ca/bibliography/3024.html>
    - *L'histoire d'un crime national : Un appel à la justice pour les Indiens du Canada* (1922). <https://definingmomentscanada.ca/fr/bryce100ans/the-story-of-a-national-crime-text/>

### Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Le site de la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations comporte aussi des informations supplémentaires.  
<https://fncaringsociety.com/fr/reconcilier-lhistoire/les-gens-dans-lhistoire>  
Voir également le projet de recherche 6e ci-dessous.
- Pour découvrir d'autres activités, voir *Indian Residential Schools & Reconciliation Grade 10* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation, 10<sup>e</sup> année), partie 3 *Resistance and Change*. Ces ressources traitent de la manière dont les familles des Premières Nations et d'autres personnes ont protesté contre les écoles et signalé les effets désastreux qu'elles avaient sur les enfants.

#### d. Comprendre ce que sont les appels à l'action

---

Revoir ce que sont les appels à l'action et leur origine.

- L'enseignant ou enseignante discute des questions suivantes afin d'évaluer le niveau de compréhension des élèves.
  - Qui a lancé les appels à l'action? (La Commission de vérité et réconciliation.)
  - Pourquoi ces appels ont-ils été lancés? (Le résultat de nombreuses années de témoignages et d'audiences.)
  - Quel est le but de ces appels à l'action? (Bien définir ce qui doit être fait pour se rapprocher de la réconciliation au Canada.)
  - À qui s'adressent ces appels à l'action? (À tous les Canadiens, mais particulièrement aux gouvernements et à l'Église.)
  - A-t-on répondu à ces appels? Les réponses dépendront du niveau de connaissances des élèves sur le sujet. Ils savent peut-être que la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation a été créée en réponse à l'appel à l'action 80. Mentionnons également l'appel à l'action 43, sommant les gouvernements d'adopter et de suivre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. La Colombie-Britannique a adopté la Déclaration en 2020 en adoptant la *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples Act*.
- L'enseignant ou enseignante peut demander aux élèves de survoler l'ensemble des 94 appels à l'action pour se faire une idée de leur portée et en comprendre l'objet. Consulter le site de la Commission de vérité et réconciliation au <https://tinyurl.com/fnesc735>. La Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations propose également une version des appels à l'action pour les jeunes au [https://fncaringsociety.com/sites/default/files/38335f\\_child\\_friendly\\_chrt\\_ctas\\_v5f\\_0.pdf](https://fncaringsociety.com/sites/default/files/38335f_child_friendly_chrt_ctas_v5f_0.pdf)
- Les élèves doivent également connaître le Centre national pour la vérité et la réconciliation qui se trouve à Winnipeg. On y trouve l'intégralité des registres de la Commission, et les travaux de celle-ci s'y poursuivent. Les élèves peuvent voir quels types de documents y sont conservés ainsi que les travaux en cours en consultant le site au <https://nctr.ca/?lang=fr>

### Projet de recherche 2 Nous l'avons toujours su

Les élèves font le lien entre les réactions face à la découverte de sépultures sans nom près du pensionnat indien de Kamloops et les nombreuses preuves qui existaient déjà montrant que bon nombre d'enfants n'étaient pas revenus des pensionnats.

#### *Questions de recherche*

- Quels sont les éléments de preuve indiquant que les peuples autochtones et non autochtones ont toujours su que des enfants disparaissaient des pensionnats indiens?
- Comment les Premières Nations ont-elles utilisé leurs connaissances traditionnelles et la technologie moderne pour localiser des sépultures anonymes?
- Quelles sont les différentes réactions à l'annonce de la découverte des sépultures anonymes?

#### a. Preuve choquante à Kamloops

L'enseignant ou enseignante présente le projet en discutant de la découverte de tombes anonymes à l'ancien pensionnat indien de Kamloops par les Tk'emlúps te Secwépemc.

- Une façon de commencer est de montrer une ou plusieurs images des monuments commémoratifs érigés dans des endroits particuliers après l'annonce de la découverte des Tk'emlúps te Secwépemc. Idéalement, l'enseignant ou enseignante montrera une image de la région. Il existe de multiples sources en ligne, mais en voici quelques-unes :
  - Monument commémoratif à l'extérieur de l'ancien pensionnat indien de Kamloops. *Chilliwack Progress*. <https://tinyurl.com/fnesc748>
  - Rassemblement de témoins devant le Parlement de la Colombie-Britannique. *Surrey Now-Leader*. <https://tinyurl.com/fnesc747>
  - Flamme du centenaire, Colline du Parlement. *Ottawa Citizen*. <https://tinyurl.com/fnesc746>
- Les élèves se rappellent leur propre réaction à l'annonce et celle d'autres personnes, et en discutent en groupe ou y réfléchissent de manière introspective.
- L'enseignant ou enseignante présente aux élèves le premier communiqué de presse des Tk'emlúps te Secwépemc du 27 mai 2021. <https://tinyurl.com/fnesc777>. Les élèves relèvent certaines phrases clés qui leur sautent aux yeux.

Questions :

  - Quels aspects du communiqué de presse sont caractéristiques de la tradition orale?
  - Pourquoi les Tk'emlúps te Secwépemc se sentent-ils responsables envers les enfants disparus et leurs communautés d'origine?
  - Quels protocoles ont été suivis lors de l'annonce de la découverte?


## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Après l'annonce des découvertes à Kamloops, d'autres Premières Nations ont procédé à des examens similaires près des pensionnats de leur région. Les élèves font une recherche sur les découvertes plus récentes, en particulier s'il existe un site près de leur école. La page Wikipédia « *Canadian Indian residential school grave sites* » dresse la liste des sépultures anonymes signalées. Une vérification de la véracité et de l'actualité de l'information s'impose.
  - À noter que le tableau comporte des données sur des sépultures datant d'avant la découverte de Kamloops, ce qui vient confirmer que l'on connaissait déjà l'existence de tombes anonymes.

### b. Protocoles et technologie

---

Les élèves explorent l'importance de suivre des protocoles et de s'appuyer sur les savoirs traditionnels, tout en recourant à la technologie moderne et à la science dans l'enquête sur les tombes non marquées.

 Fiche 3-3, *Protocoles et technologie*, page 131.

- Les élèves lisent l'article de la fiche 3-3, *Protocoles et technologie*, page 131, qui porte sur l'utilisation des deux méthodes dans les recherches de tombes sans nom.
- Pour en savoir plus sur les géoradars, consulter la fiche d'information ci-dessous. Elle a été rédigée spécialement pour le type d'utilisation qu'en font les Premières Nations, « *Remote sensing and grave detection: How it works.* » Fiche d'information de l'Association canadienne d'archéologie. [https://tjcentre.uwo.ca/documents/caa\\_remote\\_sensing\\_faq\\_v1.pdf](https://tjcentre.uwo.ca/documents/caa_remote_sensing_faq_v1.pdf)
- Les élèves explorent les prochaines étapes qui permettront de rendre pleinement hommage aux enfants disparus, de les identifier et, éventuellement, de restituer leurs dépouilles à leur communauté d'origine. Pour ce faire, il faudra fouiller les sites, identifier les dépouilles, si possible à l'aide de récits oraux et de méthodes d'archéologie et médico-légales. Lors des discussions, les élèves réfléchissent à l'utilisation des savoirs traditionnels, des protocoles et de la technologie moderne dans ce processus.
- L'enseignant ou enseignante cherche des rapports d'étape sur l'identification des enfants disparus. Cet article de 2021 peut servir d'amorce au projet de recherche.
  - « *This is what it will take to identify hundreds of remains in unmarked graves at residential schools* » Site Web de CTV News, 24 juin 2021. <https://tinyurl.com/fnesc745>

### c. Examen des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation

---

Les élèves examinent les appels à l'action à propos des enfants disparus et des tombes non marquées pour en connaître l'objet et les progrès réalisés à cet effet.

- La nouvelle de juillet 2021 est une bonne façon de présenter le sujet. On y fait état de la découverte de tombes non marquées à l'ancien pensionnat indien de Kuper Island. Elle est présentée sous forme de texte et de vidéo, et comprend le poème « *If Every Child Mattered* » de Michael Redhead Champagne.

Dans la vidéo, Steve Sxwithul'txw, un ancien élève de l'école, parle de ses expériences, de ses réactions à la nouvelle et des mesures qu'il souhaite voir se réaliser. M. Champagne, un acteur de la communauté de Winnipeg, parle de ses frustrations face à la réaction du public et aux actions prises depuis la publication du rapport de la Commission.

### Unité 3 Les enfants à l'honneur

Voici différentes options pour consulter ces sources :

- L'intégralité du reportage : « *We've always known: Kuper Island residential school survivor not surprised by discovery of remains.* » CityNews, 13 juillet 2021. <https://toronto.citynews.ca/2021/07/13/kuper-island-residential-school-survivor/>
- Vidéo et poème sur le blogue de Michael Redhead Champagne. <https://www.michaelredheadchampagne.com/blog/if-every-child-mattered>
- Vidéo YouTube : CityNews 2021 (2 min 43). <https://youtu.be/KC7X0JLfJg>
- Durant le visionnement, les élèves tentent de découvrir ce que les deux intervenants souhaitent voir se produire en conséquence de la découverte de tombes non marquées. (Par exemple, reddition de compte, assignation d'un procureur spécial pour enquêter sur les décès; écoute des survivants; chacun fait ce qu'il peut; réponse aux appels à l'action de la Commission.)  
Les élèves discutent des points les plus importants soulevés par les deux intervenants dans la vidéo. Quelques points à noter :
  - Les survivants savaient que certains enfants n'avaient pas survécu.
  - Qu'est-ce que ces découvertes disent sur le pays?
  - Est-ce que le traitement des preuves par le Canada mènera à la réconciliation?
  - Pourquoi a-t-on fait cela et qui sera tenu responsable?
- Le reportage fait mention du volume 4 du rapport final de la Commission, intitulé « *Enfants disparus et lieux de sépulture non marqués* ». Si les élèves n'étaient pas au courant, ils peuvent le consulter en ligne. On trouve aussi un sommaire aux pages 1 et 2 qu'il peut être utile de lire.
  - *Enfants disparus et lieux de sépulture non marqués*. Le rapport se trouve au <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>, dans la section « Rapports de la Commission de vérité et réconciliation du Canada ».
- Examen des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, plus spécifiquement les appels à l'action 71 to 76. Les élèves en font la synthèse dans leurs mots. Voir la fiche 3-4, à la page 132. Exemples de réponses :
  - 71 : Mettre tous les dossiers de décès d'enfants à la disposition du Centre national pour la vérité et la réconciliation.
  - 72 : Accorder les fonds nécessaires pour tenir à jour le registre national de décès des élèves de pensionnats.
  - 73 : Tenir un registre en ligne des cimetières des pensionnats.
  - 74 : Informer les familles des lieux de sépulture des enfants décédés dans les écoles et répondre au souhait des familles de tenir des cérémonies et de procéder à la réinhumation des dépouilles.
  - 75 : Repérer, protéger et commémorer les cimetières où des pensionnaires ont été inhumés.
  - Il faut suivre trois principes dans le cours de cet exercice : relever les actions menées par les communautés de Premières Nations les plus touchées; consulter les survivants et les Gardiens du savoir; respecter les protocoles lors des enquêtes sur les lieux de sépulture.



Fiche 3-4, *Appels à l'action, Enfants disparus et renseignements sur l'inhumation*, page 132.

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### d. Couvrir l'actualité

---

Les élèves analysent la manière dont la presse a couvert la découverte de lieux de sépulture non marqués et le dossier des enfants disparus, ainsi que la problématique générale liée à la couverture de tels événements traumatisants.

L'œuvre de la journaliste Kelsie Kilawna, d'origine syilx et secwépemc nous permet d'explorer les méthodes de reportage qui tiennent compte de la dimension culturelle. En partie en réaction à la manière dont les nouvelles concernant les lieux de sépulture sans nom étaient rapportées, elle a commencé à rédiger un guide du reporter couvrant des traumatismes. Les élèves peuvent vérifier si ce guide est maintenant terminé et s'ils peuvent le consulter. Sinon il est possible de consulter ce site : <https://j-source.ca/indigenews-is-creating-resources-to-help-newsrooms-better-cover-indigenous-trauma/>

- L'enseignant ou enseignante discute de l'effet que la découverte des lieux de sépulture sans nom a pu avoir chez les Premiers Peuples. À savoir que le sujet peut susciter de fortes réactions chez certains élèves. La nouvelle a-t-elle pu faire resurgir des souvenirs et des émotions, notamment chez les survivants et les familles de survivants?
- L'enseignant ou enseignante présente aux élèves le texte d'opinion de Kelsie Kilawna sur son souci de faire adopter des normes d'éthique plus rigoureuses dans le monde du journalisme. « *Syilx journalist shares how she'll report on Kamloops Indian Residential School* ». Article paru dans le *Toronto Star*, 11 juin 2021. <https://tinyurl.com/fnesc743>. Exemples de questions de discussion :
  - Comment a-t-elle réagi à la nouvelle?
  - Quelles responsabilités Kelsie Kilawna s'est-elle données en tant que membre d'une Première Nation et journaliste?
  - Quelles sont les caractéristiques d'un reportage éthique, qui tient compte des traumatismes mentionnés dans le texte? (Prendre son temps et se soucier des conséquences de ses gestes, se situer par rapport à l'événement, faire preuve de transparence et prévoir un système de sécurité pour ceux qui racontent l'histoire.)
- Kelsie Kilawna explique dans une entrevue radio comment faire des reportages qui tiennent compte des traumatismes et des dimensions culturelles. « *IndigiNews Reporter Kelsie Kilawna develops trauma-informed reporting resource.* » CFNR Network, 16 juin 2021. Audio (32 min 45). <https://tinyurl.com/fnesc744>
  - Quelle est son opinion sur les protocoles, notamment en ce qui a trait aux traumatismes et à l'entrevue des survivants menée selon les normes d'éthique?
- Les élèves analysent divers reportages écrits ou télévisuels sur cet événement ou sur d'autres traumatismes, comme les femmes et les filles assassinées et disparues. En groupe, ils examinent les points de vue et déterminent si les nouvelles ont été rapportées selon des normes d'éthique.
- Les journalistes et les agences de presse ont-ils une responsabilité lorsqu'ils rapportent des nouvelles qui concernent les Premiers Peuples? La question peut s'inscrire dans le cadre d'un débat plus large sur l'importance d'une couverture éclairée et authentique des questions autochtones dans les médias. Pour plus d'informations, voir le site de Duncan McCue, *Reportage en milieu autochtone*. <https://riic.ca/francais/>



## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### e. Analyse des réactions

---

Les élèves tirent des conclusions à partir de diverses réactions à l'annonce de la découverte des lieux de sépulture anonymes.

- L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves du déluge de réactions lorsque les Tk'emlúps te Secwépemc ont annoncé qu'ils avaient découvert les dépouilles d'environ 200 enfants sur le site de l'ancien pensionnat indien de Kamloops. Les élèves peuvent faire une recherche sur la manière dont les réactions ont été rapportées ou présentées dans les médias.
- Pour la première fois, il semble que de nombreuses personnes prennent le sujet au sérieux. Pourquoi, puisqu'il existait déjà des preuves de ces cimetières? Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui a provoqué une telle réaction dans la découverte de tombes non marquées d'enfants? (Par exemple, le public ressent un lien émotionnel réel avec l'événement; pour une raison quelconque, les histoires et les rapports sur les nombreux effets de la colonisation, du racisme et de l'oppression des Premiers Peuples n'ont pas réussi à attendrir la population générale de la même manière.)
- Mettre en doute l'ignorance. Quels mots pourraient décrire la réaction des gouvernements canadiens et de la société en général au fil du temps en ce qui a trait au taux de mortalité élevé dans les pensionnats indiens.
  - Par exemple : amnésie, apathie, dédain, indifférence, ignorance, parcimonie, impuissance, racisme, insensibilité.

### Projet de recherche 3 Tracer la voie

Les élèves examinent les différentes façons dont les Premières Nations se sont fait les acteurs du changement, en particulier dans l'affaire des pensionnats pour Autochtones et l'enquête sur les enfants disparus.

#### *Questions de recherche*

- Quels sont les protocoles de témoignage dans les cultures autochtones?
- À qui incombe la responsabilité de réparer les injustices du passé?
- De quelles façons les Premières Nations, entre autres, ont-elles pavé la voie vers la justice?

### a. Raconter l'histoire dans son intégralité

---


Le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation indique clairement que ce n'est que grâce aux actions des survivants et d'autres Autochtones que cette Commission a été formée.

Dans cette activité, les élèves étudient un extrait du rapport final de la Commission pour découvrir comment les actions des Autochtones ont mené à la formation de la Commission.

Les élèves doivent avoir une certaine compréhension de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (2006) avant de lire le rapport. L'enseignant ou enseignante voudra peut-être revoir ou expliquer le rôle de la Convention dans la mise sur pied de la Commission de vérité et réconciliation. Voir les fondements à la page 18, et le glossaire à la page 332.



## Unité 3 Les enfants à l'honneur

 Fiche 3-5, *Raconter l'histoire dans son intégralité*, page 133.


- La fiche 3-5, *Raconter l'histoire dans son intégralité*, à la page 133, présente un extrait du Rapport final de la Commission aux fins de discussion.
- Quelles sont les grandes idées de cet extrait? Les élèves peuvent souligner une ou deux phrases rappelant ces grandes lignes.
- Les élèves relèvent dans le texte des actions qu'ont prises les Premiers Peuples et qui ont abouti à des engagements précis. (Par exemple : les recours collectifs des survivants, la Convention de règlement, la création de la Commission de vérité et réconciliation, la présentation d'excuses du gouvernement du Canada.)
- Les élèves peuvent proposer d'autres réponses. (Par exemple, les survivants de la rafle des années 1960 ont conclu une entente de règlement à la suite de recours collectifs. Pour d'autres exemples, voir l'unité 9, *La résistance*.)

### b. Témoigner

#### Lien multidisciplinaire

Voir *English First Peoples* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année), *Further Steps toward Reconciliation – Understanding Residential Schools through Text. Lesson 13, How Do We Witness?* (page 275).

L'acte de témoigner est un élément important de la plupart des sociétés autochtones et constitue un aspect clé de la tradition orale. Dans cette activité, les élèves font le lien entre le rôle traditionnel du témoignage et celui qu'il a joué lors des audiences de la Commission de vérité et réconciliation.

 Fiche 3-6, *Les protocoles encadrant les témoignages*, page 134.

- L'enseignant ou enseignante discute du rôle du témoignage dans les cultures autochtones. Les élèves donnent des exemples où le témoignage tient une place spéciale dans les pratiques culturelles. (Par exemple, lors de cérémonies publiques telles qu'une fête, un potlatch, une cérémonie de transmission de noms.)
- La fiche 3-6, *Les protocoles encadrant les témoignages* (page 134), décrit comment l'acte du témoignage fait partie de la tradition orale, ainsi que les protocoles qui ont été appliqués lors des audiences de la Commission.
- Pour une discussion plus approfondie sur les témoins honoraires, voir *Speaking Our Truth* (Monique Gray Smith, Orca 2017), pages 94 et 95.
- Les élèves font une réflexion sur l'incroyable force dont ont dû faire preuve les Aînés, les survivants et bien d'autres pour témoigner lors d'audiences de la Commission de vérité et réconciliation. Questions :
  - Selon toi, quel genre de force les Autochtones doivent-ils avoir pour témoigner lors d'audiences publiques?
  - Est-ce que le fait de témoigner devant public est une atteinte à la vie privée?
  - Qu'est-ce qui a pu motiver les témoins à faire part de leurs expériences?
  - Comment sont-ils honorés?
  - À quoi leur témoignage a-t-il servi?
- Couverture des témoins. Les élèves explorent le projet de l'artiste Carey Newman. L'enseignant ou enseignante discute de la manière dont son projet aborde le témoignage sous un angle différent.
  - Il existe une version en ligne du projet de la couverture des témoins. <https://couverturedestemoins.ca/>
  - Les élèves font une recherche en ligne de vidéos sur Carey Newman et le projet de la couverture des témoins. Le Musée canadien pour les droits de la personne propose un aperçu du film *Witness Blanket Trailer 2015*, (3 min 25). <https://youtu.be/eNJ0a5P9YDo>
  - Livre de Carey Newman et Kirstie Hudson. *Picking up the Pieces. Residential School Memories and the Making of the Witness Blanket*. Orca, 2019. 180 pages.

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### c. À qui la responsabilité?

Réflexion sur la question de responsabilité dans le contexte des appels à l'action relatifs aux enfants disparus et aux renseignements sur l'inhumation.

- Les élèves sont amenés à réfléchir au fait que ce sont les Premiers Peuples qui ont dû mener les fouilles de lieux de sépulture de leurs propres enfants. Est-ce leur responsabilité?
- Les élèves discutent en groupe pour savoir à qui incombe la tâche d'identifier les dépouilles et de les rendre à leur communauté.
  - Qui devrait s'occuper de ces dossiers?
  - Quelles contradictions et inégalités ces tâches impliquent-elles dans un rapprochement vers la justice?
  - Que font les gouvernements et l'Église pour rendre hommage aux enfants disparus?
- De nombreux Autochtones et non-Autochtones ont demandé qu'une enquête criminelle indépendante soit menée sur les enfants disparus et les tombes non marquées, et la nomination d'un procureur spécial.
  - Les élèves tentent de découvrir ce qui a été fait, le cas échéant, en matière d'enquête indépendante.
  - Pourquoi est-ce important que l'enquête soit indépendante et qu'un procureur spécial soit responsable?

## Projet de recherche 4 Hommage et réparation

Les élèves examinent les actions prises depuis la découverte des sépultures anonymes à Kamloops et sur les sites d'autres anciens pensionnats indiens en 2021.

### *Questions de recherche*

- Quels progrès les gouvernements et l'Église ont-ils faits en lien aux appels à l'action 71 à 76 de la Commission de vérité et réconciliation?
- Que font les communautés autochtones en ce qui a trait à la réparation et à la commémoration des enfants disparus?
- Quel soutien les Premiers Peuples reçoivent-ils dans leur quête de justice et de commémoration des enfants disparus?

### a. Comité de surveillance autochtone

Il peut être utile pour les élèves de connaître le site Web Indigenous Watchdog, qui suit les progrès réalisés ou non dans la mise en œuvre des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation. Le site contient de l'information à jour sur les actions entreprises en réponse à chacun des 94 appels à l'action.

<https://indigenouwatchdog.org/>

- Les élèves peuvent analyser la crédibilité du site. L'enseignant ou enseignante discute de l'importance de vérifier la fiabilité des informations trouvées sur Internet. L'une des méthodes est de trouver qui est à l'origine du site. Est-ce une organisation ou une personne qui connaît bien le sujet? Quelle est sa motivation? Ces renseignements se trouvent souvent dans la section « À propos » du site. Quelles sont les conclusions des élèves en ce qui a trait à la fiabilité du site?

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- On y trouve une vue d'ensemble des progrès ou de l'absence de progrès sous forme de diagramme. Dans l'onglet « *Calls to Action* » (appels à l'action) se trouve au milieu de la page la section « *94 Calls to Action List* » (liste des 94 appels à l'action). Les élèves peuvent comparer le nombre d'appels à l'action dont la réponse est complète (*completed*), en cours (*in progress*), au point mort (*stalled*) ou absente pour le moment (*not started*). Cliquer sur chaque catégorie pour obtenir des détails.
- Les élèves examinent plus en détail le plus récent rapport sur les appels à l'action portant sur les enfants disparus et les renseignements sur l'inhumation qui se trouvent sous l'onglet « *Reconciliation CTAs* » (appels à l'action portant sur la réconciliation) au <https://tinyurl.com/fnesc742>. En faisant défiler la page vers le bas, les élèves trouveront un lien vers chacun des appels à l'action et pourront voir ce qui a été fait ou n'a pas été fait.
- Les élèves font un résumé des progrès réalisés à la suite des appels à l'action lancés en lien avec les enfants disparus et les sites d'inhumation.

### b. Travaux de vérification en cours

---

Les élèves effectuent des recherches pour savoir ce qui se passe actuellement avec la fouille des sites d'anciens pensionnats indiens pour trouver les sépultures d'enfants disparus. En groupes, ils font rapport sur l'une des écoles.

- L'article ci-présent donne un exemple de plans d'enquête datant de 2021 : *Squamish, Musqueam and Tsleil-Waututh Nations Announce Investigation at Former St. Paul's Indian Residential School Site* (Les nations Squamish, Musqueam et Tsleil-Waututh annoncent la tenue d'une enquête sur le site de l'ancien pensionnat indien de St. Paul) NationTalk, 10 août 2021. <https://tinyurl.com/fnesc741>. On trouve également sur cette page Web un lien vers le plan de travail préliminaire d'enquête au pensionnat indien de St. Paul. <https://tinyurl.com/fnesc740>
- Les élèves pourront découvrir quels groupes ont pris la responsabilité d'effectuer les travaux. Quel soutien les organismes tels que les églises et les écoles ont-ils apporté aux groupes autochtones?

### c. Apaisement de la communauté

---

Les élèves découvrent ce que font les communautés autochtones pour panser leurs plaies et rendre hommage aux âmes des enfants qui ne sont jamais rentrés chez eux. Comme il s'agit d'un processus continu, il sera important de trouver des informations récentes, notamment auprès des communautés locales.

- En équipe de deux ou en groupes, les élèves tentent de trouver un exemple de geste d'apaisement communautaire sous forme de monuments ou d'événements commémoratifs, de marche, etc. Ils présentent leurs trouvailles dans un court rapport ou une affiche à exposer.
- Les élèves trouvent des exemples démontrant la force et la détermination dont les individus et les communautés ont fait preuve lors de gestes de réconfort. Par exemple, dans l'article du *Vernon Morning Star* ci-dessous, les élèves peuvent noter la détermination et la force physique nécessaires pour faire le voyage de cinq jours, et la force mentale qu'il faudrait pour continuer.

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Quelques exemples :
  - « *Hearts fill with emotion as children's spirits return from Kamloops to Splatsin.* » Vernon Morning Star, 12 septembre 2021. <https://tinyurl.com/fnesc752>
  - « *Kukwstép-kucw – Walking the Spirits Home.* » Site Web de Tkemlúps te Secwépemc, 16 juin 2021. <https://tkemlups.ca/kukwstep-kucw-walking-the-spirits-home/>
  - « *Armstrong students plant 215 trees in honour of children* » Vernon Morning Star, 6 octobre 2021. <https://tinyurl.com/fnesc749>

### d. Registre commémoratif national des élèves

L'appel à l'action 72 de la Commission de vérité et réconciliation demande qu'un registre national de décès des élèves de pensionnats soit mis sur pied et financé. Le Centre national pour la vérité et la réconciliation a créé un tel registre, qui se trouve en ligne. <https://nctr.ca/memorial/?lang=fr>

- L'enseignant ou enseignante peut inviter les élèves à découvrir comment le registre a été créé, sa présentation en ligne et le type de renseignements qu'on y trouve.
- Les élèves peuvent voir ce que le site Indigenous Watchdog a à dire à propos des progrès réalisés à la suite de l'appel à l'action 72. <https://indigenouwatchdog.org/call-to-action-72/>

## Projet de recherche 5 Journée nationale de la vérité et de la réconciliation

En 2021, le gouvernement fédéral décrète le 30 septembre la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation. Les élèves examinent l'importance de cette fête nationale, son origine et les moyens pris pour la marquer.

### Questions de recherche

- Comment une telle journée est-elle instaurée?
- En quoi la découverte des sépultures anonymes a-t-elle eu une incidence sur l'instauration d'une telle journée?
- Comment peut-on commémorer justement l'histoire tragique et douloureuse des pensionnats?

### a. Journée du chandail orange

Les élèves découvrent l'effet de sensibilisation nationale que la Journée du chandail orange a eu à l'égard des pensionnats pour enfants autochtones.

- L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves de la Journée du chandail orange. Que savent-ils de son origine? Voir le site Web de la Journée du chandail orange. <https://www.orangeshirtday.org/about-us>. Quels rôles ont joués Phyllis Webstad et Fred Robbins?
- Les élèves lisent le récit de Phyllis Webstad concernant son séjour au pensionnat et l'importance du chandail orange. <https://www.orangeshirtday.org/phyllis-story>

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Pourquoi a-t-on choisi le 30 septembre pour la Journée du chandail orange? Voir le site Web de la Journée du chandail orange.  
<https://orangeshirtday.org/about-us/>
- Les élèves examinent l'évolution de la Journée du chandail orange en Journée nationale à Williams Lake.
- L'enseignant ou enseignante propose aux élèves de lire certains livres sur le sujet :
  - *The Orange Shirt Story*. Phyllis Webstad (album)
  - *Beyond the Orange Shirt Story*
  - *Orange Shirt Day*. Orange Shirt Society

### b. Création de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation

Les élèves étudient comment cette journée nationale a été instaurée. Ils peuvent faire le lien entre l'historique de la Journée et les idées développées dans le cadre du projet de recherche 3, Tracer la voie.

- L'article ci-dessous est une bonne amorce à l'enquête : « *How survivors fought to create Canada's first National Day for Truth and Reconciliation* » (CBC, 30 septembre 2021). <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/national-day-survivors-reflections-1.6191553>
  - L'enseignant ou enseignante discute de la citation de Phyllis Webstad : « Les ancêtres et les enfants sont à l'origine de tout ça. »
  - Les élèves font la synthèse des points de vue d'Eddy Charlie et de Phyllis Webstad en ce qui a trait à l'origine de la Journée nationale. (M. Charlie est triste qu'il ait fallu attendre la tragique découverte des sépultures anonymes pour que cela se produise; Mme Webstad estime que ce sont les ancêtres et les enfants qui ont fait avancer les choses.)
- Les élèves analysent les événements qui ont mené à la création de la Journée nationale à partir de la fiche 3-7, *Création de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation*, à la page 135.
  - L'enseignant ou enseignante souligne que c'est grâce aux actions militantes et au projet de loi de la députée autochtone Georgina Jolibois, que le jour férié a été décrété.
- Les élèves discutent du lien entre la découverte de Kamloops et la création de la Journée nationale pour la vérité et la réconciliation. En quoi la découverte du lieu de sépulture anonyme a-t-elle influencé l'instauration de la Journée nationale?
- Les élèves réfléchissent au lien entre l'instauration de la Journée nationale et le fardeau que portent les Premiers Peuples, comme discuté durant le projet de recherche 3. L'activité peut prendre la forme d'une discussion ou d'une réflexion personnelle dans un journal.

### c. Signification de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation

Les élèves proposent des façons pour leur école et leur communauté de commémorer la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation en examinant ce qui se fait ailleurs.


- Enquête. Les élèves mènent une enquête pour connaître l'opinion de diverses personnes à l'égard de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation. Réconciliation. En grand groupe, les élèves discutent du type de questions qu'il pourrait être intéressant d'explorer.

#### **Liens multidisciplinaires**

Cette activité s'inscrit dans le cadre des normes d'apprentissage des cours suivants :

Études du droit, 12<sup>e</sup> année :  
Législation canadienne concernant les peuples autochtones.

Études politiques, 12<sup>e</sup> année :  
Structure et fonction des institutions politiques du Canada et des peuples autochtones.

 Fiche 3-7, *Création de la Journée nationale de la vérité et la réconciliation*, page 135.

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Qui reconnaît cette journée et qui ne la reconnaît pas? Le gouvernement fédéral en a fait un jour férié. Que font les provinces?
- L'enseignant ou enseignante discute du fait que certaines personnes considèrent cette journée comme un congé sans en comprendre le but. Les élèves développent des arguments pour expliquer le but et l'importance de la journée. Ceux-ci peuvent être présentés sous forme de paragraphe, dans le cadre d'une discussion de groupe, sur une affiche ou lors d'une activité de jeu de rôle.

### d. Comment commémorer justement cette journée

Les élèves proposent des façons pour leur école et leur communauté de commémorer la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation en examinant ce qui se fait ailleurs.

- L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves des façons de commémorer justement cette journée. Quels types d'activités peuvent ne pas vraiment rendre justice aux événements, mais constituer tout de même un geste de reconnaissance?
- Les élèves peuvent énumérer certaines caractéristiques de commémorations dignes des événements soulignés.

### e. De qui achètes-tu ton chandail orange?

L'enseignant ou enseignante explique que certaines entreprises vendent des chandails orange et utilisent le logo « Chaque enfant compte » pour faire des profits ou s'approprier les dessins des artistes. Les élèves ont peut-être vécu une situation similaire.

- Il est possible de découvrir si les sites qui vendent des « chandails orange » le font selon l'éthique et s'ils ont usurpé les dessins. Il suffit de trouver le nom de la marque, le fabricant et le pays d'origine.
- Ce sujet peut faire l'objet d'une discussion plus large sur l'appropriation culturelle.

## Projet de recherche 6 Chaque enfant compte

Les élèves examinent les droits et les besoins des enfants autochtones, les moyens pour y répondre et les lacunes.

À noter que ce sujet peut soulever des questions délicates ou personnelles pour certains élèves. Le personnel enseignant/enseignante doit être conscient de l'effet déclencheur que peut avoir le sujet sur les élèves.

### *Questions de recherche*

- Que signifie la formule « Chaque enfant compte » dans le contexte actuel?
- À quelles difficultés les enfants et les familles autochtones sont-ils confrontés de nos jours?
- Qui ou quel groupe défend les enfants autochtones?



## Unité 3 Les enfants à l'honneur

### a. Est-ce que chaque enfant compte vraiment?

---

Avec les élèves, l'enseignant ou enseignante tente d'interpréter l'expression « Chaque enfant compte ». Se rapporte-t-elle seulement au passé ou est-ce d'actualité?

- La discussion dépendra du vécu des élèves. Questions repères :
  - Pensez-vous que les enfants autochtones sont traités différemment des enfants non autochtones aujourd'hui?
  - Quelles injustices continuent d'exister?
  - Quelles sont les barrières et les difficultés actuelles?
  - Quel espoir y a-t-il pour les familles et les communautés autochtones, et quels objectifs visent-elles?
- L'enseignant ou enseignante peut présenter ou relire le poème « *If Every Child Mattered* » de Michael Redhead Champagne. (Voir le projet de recherche 2b). <https://www.michaelredheadchampagne.com/blog/if-every-child-mattered>
- Réflexion des élèves sur leur interprétation de l'expression « Chaque enfant compte ». Ils peuvent exprimer leurs idées de manière créative (poème, œuvre d'art ou composition créative) ou en discuter en groupe ou avec un camarade.

### b. Protection de l'enfance

---

L'un des indicateurs les plus révélateurs du traitement des enfants autochtones au Canada est leur surreprésentation dans les familles d'accueil. Les élèves analysent les liens entre les séquelles des pensionnats pour enfants autochtones et le nombre d'enfants autochtones ayant un dossier auprès des services de la protection de la jeunesse.

- Le site Indigenous Watchdog présente les plus récentes statistiques et mesures prises à cet effet <https://indigenouwatchdog.org>
- Après avoir lu l'article de la CBC ci-joint, les élèves font un suivi de l'étude qui fait le rapprochement entre les pensionnats et les jeunes sous la protection de la jeunesse : *Study shows 'empirical' link between residential schools and Indigenous youth in care: researcher*. CBC News, 4 juillet 2019. <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/study-links-trauma-from-residential-schools-to-overrepresentation-of-indigenous-youth-in-care-1.5199421>

### c. Principe de Jordan

---

Les élèves étudient le principe de Jordan : ce que c'est, son origine et son incidence sur la vie des enfants autochtones.

- Qu'est-ce que le principe de Jordan? Il se peut que certains élèves le connaissent. Sinon, ils peuvent effectuer une recherche en ligne.
  - Le principe de Jordan veille à ce que les enfants des Premières Nations puissent accéder aux services publics et au soutien dont ils ont besoin, quand ils en ont besoin, au même titre que les autres enfants, sans devoir subir de retards de services ou se faire refuser de tels services. La question de savoir quelle entité couvrira les coûts des services ne doit pas nuire à l'accès aux services. Une motion d'initiative parlementaire en faveur du principe de Jordan a été adoptée à l'unanimité par la Chambre des communes en 2007. Cependant, le statut juridique du principe n'était pas clair.



### Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Cet article présente l'histoire et les questions relatives à la mise en œuvre du principe de Jordan : Principe de Jordan *L'Encyclopédie canadienne*, 2020. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/principe-de-jordan>
- Tribunal canadien des droits de la personne. Les élèves étudient les raisons pour lesquelles, en 2016, les groupes des Premières Nations ont poursuivi le gouvernement fédéral devant le Tribunal canadien des droits de la personne au sujet du principe de Jordan, et l'issue du procès. (Le Tribunal a statué que l'interprétation du gouvernement du principe de Jordan était trop limitée et discriminatoire envers les enfants des Premières Nations.)
  - Les élèves relèvent les modifications apportées, le cas échéant, par le gouvernement fédéral afin d'assurer la pleine application du principe de Jordan. Sites à consulter :
    - Indigenous Watchdog, développements récents concernant l'appel à l'action 3. <https://indigenouwatchdog.org/call-to-action-3/#more-1978>
    - Fiche d'information Le Principe de Jordan – S'assurer que les enfants des Premières Nations reçoivent les services dont ils ont besoin quand ils en ont besoin. <https://fncaringsociety.com/sites/default/files/jp-fr-2022.pdf>
- Pour explorer davantage le sujet, les élèves peuvent regarder le documentaire d'Alanis Obomsawin *Jordan River Anderson, le messenger* (Office national du film, 2019 (1 h 15)). <https://www.onf.ca/film/jordan-river-anderson-le-messenger/>

#### d. Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique

La Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique prend certaines mesures pour veiller à la santé et au bien-être des enfants. Pour en savoir plus sur l'organisme, voir l'unité 6, L'alimentation, la santé et le bien-être, à la page.

- Les élèves explorent le programme *Aboriginal Head Start On Reserve* dont les caractéristiques et les objectifs sont décrits au : <https://www.fnha.ca/what-we-do/maternal-child-and-family-health/aboriginal-head-start-on-reserve>
  - S'il existe un tel programme dans votre communauté, l'enseignant ou enseignante peut organiser une visite pour découvrir tous les services offerts.

#### e. Défenseurs des enfants autochtones

Les élèves font une recherche sur les groupes qui défendent les droits des enfants autochtones et qui veillent à ce que leurs besoins soient comblés.

- Les recherches peuvent porter sur les acteurs de changement tels que Cindy Blackstock et Mary Ellen Turpel-Lafond.
- On compte également les travaux de la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations. Il s'agit d'un organisme de défense de la cause des enfants et de la famille auprès des gouvernements qui produit également du matériel d'information sur la réconciliation. Voir le site Web <https://fncaringsociety.com/fr>
  - Les élèves peuvent devenir des défenseurs en se rendant sur la page « Ce que vous pouvez faire » de la Société. On y propose sept façons d'aider. <https://fncaringsociety.com/fr/ce-que-vous-pouvez-faire/facons-de-faire-la-difference>. Vous y trouverez également des liens vers des projets spéciaux tels que « Je suis un témoin », « Le Principe de Jordan » et « Le rêve de Shannen ».

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- Prix Peter Henderson Bryce. Fait intéressant, le Dr Peter Bryce a récemment été reconnu comme un héros et un défenseur de la cause des enfants autochtones.
  - En 2015, un monument commémoratif a été érigé sur sa tombe à Ottawa en l'honneur de ses travaux et de son legs. Voir l'article de la CBC, « *Dear Dr. Bryce: Letters to late residential school whistleblower express gratitude, pledge action* ». <https://tinyurl.com/fnesc755>
  - La Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations a créé le prix Peter Henderson Bryce pour récompenser les personnes qui se portent à la défense des enfants autochtones. <https://fncaringsociety.com/what-you-can-do/awards-scholarships/peter-henderson-bryce-award>
  - Qui sont les lauréats des années précédentes? Quels types d'actions ont-ils entreprises pour le bienfait des enfants autochtones?
  - Les élèves peuvent nommer des candidats pour ce prix : soit une personne de leur communauté, soit une personne dont ils ont entendu parler dans les médias.

### Projet de recherche 7 Dire la vérité : responsabilité et action

Assumer, en tant que pays, des événements tels que la découverte de tombes anonymes d'enfants autochtones, doit passer par la vérité. C'est une étape essentielle de la réconciliation.

En s'inspirant de ce qu'ils ont appris au cours de cette unité, les élèves réfléchissent aux conséquences de la découverte des lieux de sépulture sans nom dans un contexte plus large.

#### Questions de recherche

- Que représente la découverte des tombes anonymes pour le Canada et les relations qu'entretient le pays avec les Premiers Peuples?
- Comment le Canada peut-il réellement assumer sa part de responsabilité dans ce pan de l'histoire?

#### a. Faire face au génocide

Le terme « génocide » est souvent controversé lorsqu'il est question de doctrines coloniales telles que l'adoption de la *Loi sur les Indiens* et le système de pensionnats pour Autochtones. Les élèves mènent une discussion ou un débat sur l'emploi de ce terme dans le contexte des enfants disparus et des tombes anonymes.

L'enseignant ou enseignante invite les élèves à discuter de l'emploi des termes « génocide » et « génocide culturel » dans les documents suivants :

- Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. (Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation.) Les élèves repèrent les occurrences des termes dans le document.
  - [https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer\\_la\\_verite\\_reconcilier\\_pour\\_lavenir-Sommaire.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf)

## Unité 3 Les enfants à l'honneur

- « *Canada's top judge says country committed 'cultural genocide' against Indigenous peoples.* » Cet article du site APTN News rend compte des remarques du juge en chef Beverley McLachlin en 2015. <https://tinyurl.com/fnesc756>
- Génocide et peuples autochtones au Canada » *L'Encyclopédie canadienne*, 2020. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide-and-indigenous-peoples-in-canada>
- Définition du mot « génocide » selon les Nations Unies. Le site suivant propose quelques exemples. <https://genocide.mhmc.ca/fr/definition-genocide>

Les élèves peuvent discuter des différences entre les termes « assimilation », « génocide » et « génocide culturel ». Quelles preuves avons-nous pour montrer que le traitement infligé aux peuples autochtones au Canada constitue un génocide culturel?

### b. Se réconcilier avec l'histoire du Canada

---

Le Canada est reconnu à travers le monde comme un gardien de la paix et un porte-parole des droits de la personne. Comment peut-on réconcilier cette opinion avec son passé colonial?

- Les élèves sont invités à réfléchir à certaines questions sur l'histoire coloniale du pays. Au choix, l'élève répond à l'une des questions par écrit ou en groupe. Le groupe discute de plusieurs d'entre elles.
  - Que représente pour le Canada, dans son ensemble, la découverte des lieux de sépulture anonymes?
  - Pourquoi est-il important que les Canadiens connaissent la vérité sur le passé de leur pays?
  - Pourquoi certaines personnes éprouvent-elles de la difficulté à discuter de ces événements historiques difficiles ou à les assumer?
  - Quels pans de l'histoire canadienne est-il le plus important d'assumer?
  - Comment le Canada peut-il assumer la responsabilité des injustices du passé?
- Les élèves réfléchissent à la façon dont la découverte des lieux de sépulture anonymes peut être un vecteur de changement au Canada.

### c. Action directe

---

Quels genres d'actions directes peut-on prendre pour réparer sincèrement le passé du Canada et aller de l'avant en tant que nation?

- L'enseignant ou enseignante discute de ce qu'une action sincère ou directe peut être. Les élèves analysent la question d'un point de vue personnel, scolaire, communautaire et national. Ils peuvent illustrer leurs réponses sous forme graphique (par exemple, une affiche, une infographie ou un organigramme).
- Les élèves cherchent des exemples de situations dans lesquelles les citoyens reconnaissent et assument le passé colonial du Canada et posent des gestes de réconciliation.
- En petits groupes ou en grand groupe, les élèves élaborent un plan d'action pour la classe ou l'école. (Voir les exemples de mesures prises par les élèves de l'école secondaire Dr Charles Best à Coquitlam lors de la journée de la robe rouge en 2021. Voir l'unité 9, projet de recherche 6a, page 313.)

### Projet de recherche 8 Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et « transmettre au suivant »?

## Que sais-tu des pensionnats indiens?

Voyons ce que tu sais sur les pensionnats indiens avant de plonger au cœur du sujet.

1. Qu'est-ce qu'un pensionnat indien?
2. Pourquoi y envoyait-on les enfants des Premières Nations, des Métis et des Inuits?
3. Qui finançait ces écoles?
4. Qui dirigeait ces écoles?
5. Quels traitements y subissaient les pensionnaires?
6. Où se trouve le pensionnat indien le plus proche de chez toi?
7. Quelles conséquences les pensionnats indiens ont-ils eues sur les Premières Nations, les Inuits et les Métis?
8. Pourquoi, selon toi, est-il important de connaître les séquelles qu'ont laissées les pensionnats indiens?

## Organisateur de la terminologie liée aux pensionnats indiens

Voici une liste de termes qui se rapportent aux pensionnats indiens et aux conséquences qu'ils ont eues sur les Premières Nations. Découpe-les et organise-les d'une façon qui te semble logique.

Explique ton raisonnement à un partenaire. Y a-t-il d'autres classements possibles?

colonialisme	perte
langue	traumatisme
église	contrôle
pouvoir	argent
assimilation	famille
racisme	identité

## Protocoles et technologie

« La fin de semaine dernière, les explorations de l'expert en géoradar ont révélé de sinistres résultats préliminaires : la découverte de 215 dépouilles d'enfants qui fréquentaient le pensionnat indien de Kamloops. » [Communiqué de presse de la Nation Tk'emlúps te Secwépemc, 27 mai 2021]

Bien avant que la technologie ait produit des preuves, les peuples autochtones savaient qu'il existait des lieux de sépulture sans nom à proximité des pensionnats pour enfants autochtones partout au Canada. Les familles racontaient depuis plusieurs générations l'histoire d'enfants qui ne revenaient jamais à la maison ou qui étaient décédés de façon inexplicable. La Commission de vérité et réconciliation estime qu'au moins 4 000 enfants sont décédés sans que leur mort soit signalée.

Ainsi, lorsque les Tk'emlúps te Secwépemc ont eu recours à des radars à pénétration de sol, « l'impensable perte dont on parlait, mais qui n'avait jamais été documentée » s'est avérée.

Il était important pour les Tk'emlúps te Secwépemc d'utiliser la technologie de façon respectueuse, de sorte à rendre hommage et à respecter les enfants disparus.

L'enquête s'est déroulée selon un concept que les Secwépemc appellent « marcher sur ses deux jambes ». Selon les enseignements ancestraux, il s'agit « de respecter et d'incorporer les manières autochtones et occidentales d'être et d'apprendre » (<https://www.qwelminte.ca/governance>). Dans le cas qui nous occupe, on a utilisé la technologie moderne du géoradar, mais en suivant les connaissances et les protocoles des Secwépemc.

Les histoires d'Aînés et de Gardiens du savoir ont conduit les enquêteurs au site à investiguer par géoradar. Les membres de la communauté ont participé à la conception et au processus d'enquête, ainsi qu'à l'interprétation des résultats.

L'utilisation du géoradar n'est qu'une première étape qui permet de confirmer le lieu de sépulture. On désigne les sites comme des « zones d'intérêt » et des « lieux de sépulture probables ». Pour obtenir confirmation, il faudra faire des fouilles, et cela prendra beaucoup de temps et d'argent. De plus, les travaux devront se faire dans la dignité et le respect, et selon les protocoles.

« Il s'agit d'un long processus qui nécessitera beaucoup de temps et de ressources. Ce sont des enfants qui ont été arrachés à leur famille et dérobés de leur enfance. Nous devons maintenant leur rendre leur dignité perdue. C'est la prochaine étape. »

(Sarah Beaulieu, experte en géoradar.)



## Appels à l'action

### Enfants disparus et renseignements sur l'inhumation

71. Nous demandons à tous les coroners en chef et les bureaux de l'état civil de chaque province et territoire qui n'ont pas fourni à la Commission de vérité et réconciliation leurs dossiers sur le décès d'enfants autochtones dont les autorités des pensionnats avaient la garde de mettre ces documents à la disposition du Centre national pour la vérité et la réconciliation.
72. Nous demandons au gouvernement fédéral de mettre suffisamment de ressources à la disposition du Centre national pour la vérité et la réconciliation pour lui permettre de tenir à jour le registre national de décès des élèves de pensionnats établi par la Commission de vérité et réconciliation du Canada.
73. Nous demandons au gouvernement fédéral de travailler de concert avec l'Église, les collectivités autochtones et les anciens élèves des pensionnats afin d'établir et de tenir à jour un registre en ligne des cimetières de ces pensionnats, et, dans la mesure du possible, de tracer des cartes montrant l'emplacement où reposent les élèves décédés.
74. Nous demandons au gouvernement fédéral de travailler avec l'Église et les dirigeants communautaires autochtones pour informer les familles des enfants qui sont décédés dans les pensionnats du lieu de sépulture de ces enfants, pour répondre au souhait de ces familles de tenir des cérémonies et des événements commémoratifs appropriés et pour procéder, sur demande, à la réinhumation des enfants dans leurs collectivités d'origine.
75. Nous demandons au gouvernement fédéral de collaborer avec les gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'avec les administrations municipales, l'Église, les collectivités autochtones, les anciens élèves des pensionnats et les propriétaires fonciers actuels pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies et des procédures qui permettront de repérer, de documenter, d'entretenir, de commémorer et de protéger les cimetières des pensionnats ou d'autres sites où des enfants qui fréquentaient ces pensionnats ont été inhumés. Le tout doit englober la tenue de cérémonies et d'événements commémoratifs appropriés pour honorer la mémoire des enfants décédés.
76. Nous demandons aux parties concernées par le travail de documentation, d'entretien, de commémoration, et de protection des cimetières des pensionnats d'adopter des stratégies en conformité avec les principes suivants :
  - i. la collectivité autochtone la plus touchée doit diriger l'élaboration de ces stratégies;
  - ii. de l'information doit être demandée aux survivants des pensionnats et aux autres détenteurs de connaissances dans le cadre de l'élaboration de ces stratégies;
  - iii. les protocoles autochtones doivent être respectés avant que toute inspection technique ou enquête potentiellement envahissante puisse être effectuée sur les lieux d'un cimetière.

## Raconter l'histoire dans son intégralité

Dans son rapport final, la Commission de vérité et réconciliation a clairement indiqué que ce sont les actes des survivants des pensionnats indiens et d'autres membres des peuples autochtones qui ont fait avancer le dossier pour obtenir reconnaissance et justice pour les séquelles du système des pensionnats indiens. Ce texte est un extrait du rapport final de la Commission.

La Commission est d'avis que les survivants qui se sont mobilisés pour mettre en lumière le caractère tragique de l'histoire et des séquelles des pensionnats indiens, qui sont allés devant les tribunaux pour confronter leurs agresseurs et qui ont ratifié la Convention de règlement, ont fait une contribution importante à la réconciliation.

La Commission de vérité et réconciliation du Canada n'a pas été créée en raison de protestations du public qui réclamaient une justice pour les survivants des pensionnats. De même, la Convention de règlement, y compris la CVR, n'a vu le jour que parce que les défenseurs des gouvernements et des Églises, confrontés à d'énormes recours collectifs, ont décidé qu'il était préférable de créer la Convention plutôt que de recourir aux tribunaux.

Se concentrer uniquement sur les motivations des défenseurs ne rend pas entièrement compte des faits. Il est important de ne pas perdre de vue toutes les façons dont les peuples autochtones ont réussi à repousser les frontières de la réconciliation au Canada.

À partir du début des années 1990, les peuples autochtones et leurs alliés demandent une enquête publique sur le système des pensionnats indiens. La Commission royale sur les peuples autochtones a fait cette même recommandation en 1996.

Une majorité de survivants ont ratifié la Convention de règlement, en partie parce qu'ils étaient insatisfaits du processus de recours judiciaire. Les survivants voulaient une tribune publique comme la Commission de vérité et réconciliation pour que le Canada puisse entendre la dure vérité sur les pensionnats. Les survivants voulaient aussi des excuses officielles de la part du Canada qui reconnaîtraient les actes répréhensibles du pays. C'est en grande partie grâce à leurs efforts que le premier ministre a présenté des excuses officielles aux survivants au nom du gouvernement et au nom des Canadiens non autochtones.

*L'honorable Stephen Point, en tant que témoin honoraire devant la Commission de vérité et réconciliation*

Nous sommes ici aujourd'hui parce que des survivants autochtones ont porté la cause des pensionnats indiens devant la Cour suprême du Canada. Les églises et les gouvernements ne sont pas sortis un jour en disant : « Je crois que nous avons fait quelque chose de mal. Nous en sommes désolés. Nous vous demandons pardon ». Les Aînés ont dû porter cette cause devant la Cour suprême du Canada. Cette situation ressemble beaucoup à celle que nous avons avec les droits autochtones, où chaque Nation, l'une après l'autre, continue de chercher à obtenir la reconnaissance de son titre autochtone sur ses propres territoires.

Source : *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*, 2015, page 222.

## Les protocoles encadrant les témoignages

« Le terme *témoin* fait référence au principe autochtone du témoignage qui est variable au sein des Premières Nations, des Métis et des Inuits. De façon générale, les témoins sont appelés à être les gardiens de l'histoire lorsqu'un événement marquant se produit. Le témoignage permet de valider et de légitimer l'événement tenu ou les travaux entrepris. L'activité ne pourrait avoir lieu sans que des invités honorés et respectés soient invités en qualité de témoins. On demande à ces derniers d'assimiler et de se remémorer l'histoire qui leur est confiée et de la partager avec les leurs à leur retour dans leurs foyers. Pour les Autochtones, le fait d'assister à ces événements s'accompagne d'une grande responsabilité puisqu'ils doivent se souvenir de tous les détails et pouvoir les raconter lorsqu'ils rentrent chez eux. Voilà le fondement des traditions orales. »

(CVR, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*, 2015, page 484.)

L'acte de témoigner correspond à de multiples définitions, mais celles-ci se rapportent toutes au fait de vivre une situation. La personne peut être témoin d'un événement, soit un moment précis dans son existence. À l'occasion, une personne sera appelée à témoigner devant les tribunaux, où son vécu et ses observations auront un poids juridique.

Pour les peuples autochtones, l'acte de témoigner fait partie d'un important protocole culturel. Du point de vue des traditions orales, c'est un élément important qui consiste à rendre officiel et à mettre en mémoire des faits qui revêtent une certaine importance sociale. Souvent, les témoignages se produisent lors de situations formelles telles qu'une fête ou un potlatch, où les invités sont les témoins des événements et acquièrent de ce fait certaines responsabilités.

Dans le contexte contemporain, le témoin qui fait un témoignage a été un élément clé des grandes audiences publiques, dont la Commission royale sur les peuples autochtones, la Commission de vérité et réconciliation et

l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées.

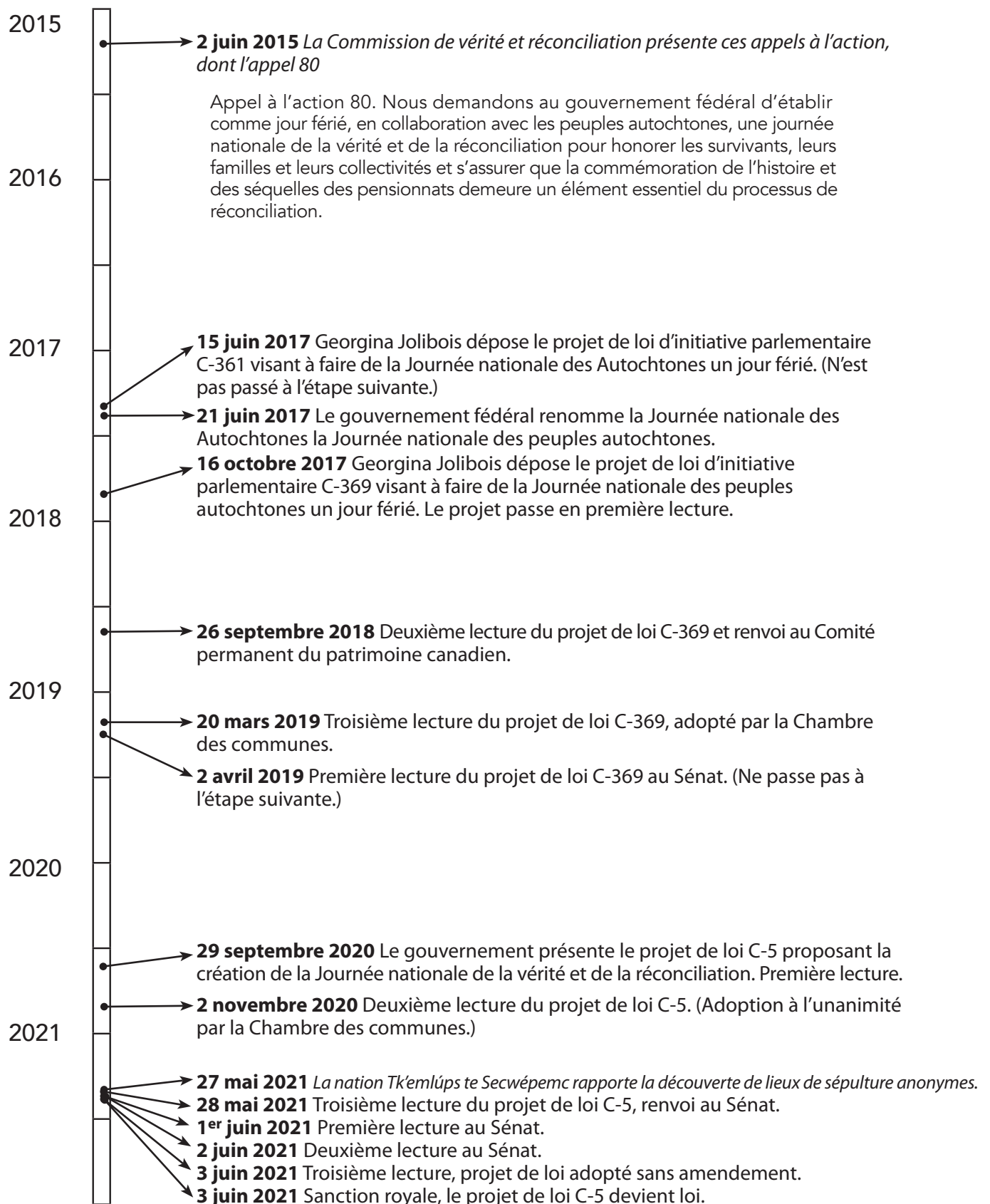
Lors de tels événements, souvent tenus dans des circonstances très dures, bon nombre d'Autochtones ont fait part de leurs expériences personnelles afin de sensibiliser le public et de susciter des changements.

La Commission de vérité et réconciliation, a entendu plus de 6 000 témoignages la plupart étant des pensionnaires survivants.

Ces témoignages publics composent maintenant un nouveau registre de récits oraux suivant les traditions juridiques autochtones et la pratique du témoignage.

Pour chaque événement, la Commission a nommé un témoin honoraire; chacun devenait alors le témoin officiel des témoignages faits par les survivants, leur famille et d'autres personnes. Ces témoins honoraires représentent la population canadienne dans son ensemble. Ils doivent également assumer la responsabilité de poursuivre les efforts de réconciliation une fois les audiences terminées.

## Création de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation





## Unité 4

# Le pouvoir des noms

### Vue d'ensemble

À bien des égards, les noms sont étroitement liés à l'identité. Nous avons tous des noms personnels qui nous désignent dans différents contextes ou qui peuvent changer au fil du temps. Dans de nombreuses sociétés, dont les Premiers Peuples, les noms attribués à une personne revêtent une riche histoire familiale et culturelle. De plus, nous naviguons tous dans notre environnement en attribuant des noms aux endroits physiques et aux éléments qui constituent la société.

Pour les Premiers Peuples, les noms attribués aux personnes et aux lieux sont transmis de génération en génération depuis des millénaires. Ces noms traditionnels, ancestraux et spirituels font partie non seulement de leur identité personnelle, mais aussi des relations qu'ils entretiennent avec la terre, les ancêtres et les histoires familiales.

De multiples facteurs ont conduit à la perte de noms traditionnels, notamment les ravages causés par les épidémies et les forces de la colonisation qui ont tenté d'effacer l'identité autochtone en remplaçant les noms propres de personnes et de lieux.

Aujourd'hui, les Premiers Peuples réussissent à se réapproprier le pouvoir des noms dans plusieurs domaines.

Dans cette unité, les élèves auront l'occasion d'explorer :

- l'importance qu'ont les noms dans les sociétés autochtones;
- les conséquences de la doctrine coloniale de changement de noms sur les individus et les communautés;
- les façons dont les Premiers Peuples se réapproprient le pouvoir de leurs noms traditionnels de lieux et de personnes.

### *Concepts de base*

- Les noms traditionnels d'une personne et d'un lieu font intégralement partie de la tradition orale des Premiers Peuples.
- Les noms des Premiers Peuples sont interreliés aux ancêtres, à l'histoire et à la terre.
- La colonisation a entraîné la perte des noms traditionnels des Premiers Peuples et leur remplacement.
- Les Premiers Peuples agissent pour récupérer et restaurer les noms traditionnels d'individus et de lieux.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

### ***Points de discussion***

- Actuellement, qui a le pouvoir de donner ou de changer un nom?
- En quoi le changement de nom contribue-t-il à la réconciliation?
- Quels sont les systèmes régionaux, provinciaux et nationaux qui guident le processus de récupération et de changement du nom de lieux autochtones?

### **Objectifs d'apprentissage**

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.*

Les noms traditionnels, tant personnels que de lieux, sont au cœur de l'identité autochtone. Découvrir les noms traditionnels, leur perte et leur réappropriation permet de comprendre le fil conducteur qui relie les nombreuses dimensions de la vie et de l'expérience des Premiers Peuples.

### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

#### **Contenu**

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Rôle de la tradition orale pour les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

#### ***English First Peoples 12 (anglais, peuples autochtones, 12<sup>e</sup> année)***

- Réconciliation au Canada.
- La tradition orale : liens entre la tradition orale et la terre/le lieu.
- Protocoles : déterminer sa place par rapport à autrui et à un lieu.

#### **Études autochtones contemporaines, 12<sup>e</sup> année**

- La diversité d'identités et de perspectives du monde des peuples autochtones, et l'importance des liens qui existent entre la famille, les relations, les langues, les cultures et la terre.
- Facteurs en faveur et en défaveur des identités et des visions du monde des peuples autochtones.



## Unité 4 Le pouvoir des noms

### Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Projet de recherche 1

- Fiche 4-1, *Les noms traditionnels dans les sociétés autochtones*, page 157.
- Fiche 4-2, *Origines de toponymes traditionnels*, page 158.
- Fiche 4-3, *Liens entre les Premiers Peuples et les toponymes*, page 159 (exemples de réponses à la fiche 4-4).
- *Our Xwelmeḵw Names*, site Web du Musée virtuel Sq'ewlets (2 min 55). <https://tinyurl.com/fnesc707>
- *First Nations Studies Students Introductory Protocol at Vancouver Island University*. Université de l'Île de Vancouver, 2016 (1 min 14). [https://www.youtube.com/watch?v=AW0zkBXpCBA&ab\\_channel=VIUniversity](https://www.youtube.com/watch?v=AW0zkBXpCBA&ab_channel=VIUniversity)
- *The Relationship between Indigenous Peoples and Place Names*, site Web d'Indigenous Corporate Training. <https://www.ictinc.ca/blog/the-relationship-between-indigenous-peoples-and-place-names>

#### Projet de recherche 2

- Fiche 4-5, *Anonyme dans l'actualité*, page 161.
- Fiche 9-5, *Conférence de Victoria, délégués de 1911*, page 321.
- Politiques de nomination de la *Loi sur les Indiens*, Indigenous Training, 2014. <https://www.ictinc.ca/indian-act-naming-policies>
- National Post, *Assault on residential school students' identities began the moment they stepped inside*. <https://tinyurl.com/fnesc708>
- *They Call Me Number One* de Bev Sellars (Talon 2013).
- *My Name Is Kabentiiosta*. (ONF, 1995, 29 min). <https://tinyurl.com/as7cszdx>

#### Projet de recherche 3

- Recherche de noms géographiques de la Colombie-Britannique. <http://apps.gov.bc.ca/pub/bcgnws/>
- *River of Salmon Peoples*, Theytus 2015.
- Carte de Vancouver affichant les noms de rues d'origine autochtone. [https://opendata.vancouver.ca/map/vancouver\\_streets](https://opendata.vancouver.ca/map/vancouver_streets)
- Site Web de la CBC. <https://newsinteractives.cbc.ca/longform/streets>

#### Projet de recherche 4

- Minutes du patrimoine : Jacques Cartier. [https://www.youtube.com/watch?v=6KUKmqnPje4&ab\\_channel=HistoricaCanada](https://www.youtube.com/watch?v=6KUKmqnPje4&ab_channel=HistoricaCanada)
- *Place Names: No, Kootenay doesn't mean "water people"*. Castlegar News, 15 mars 2020. <https://tinyurl.com/fnesc709/>
- *A rose by any other name is a mihkokwaniy* d'âpihtawikosisân Chelsea Vowel. <https://tinyurl.com/fnesc710>

## Unité 4 Le pouvoir des noms

### Projet de recherche 5

- Fiche 4-6, *Le droit de nommer*, page 162.
- Fiche 4-7, *Revendiquer les noms*, page 163.
- *Claiming a Name* de Maija Kappler. Ryerson School of Journalism.  
<https://trc.journalism.ryerson.ca/claiming-a-name/>

### Projet de recherche 6

- Ressources sur le changement de nom de l'Hôpital Sechelt
  - Article du Coast Reporter. <https://tinyurl.com/fnesc211>
  - Annonce du Vancouver Coastal Health. <https://www.vch.ca/en/press-release/st-marys-be-renamed-sechelt-hospital>
- *Cultural Journey increases nations' visibility*, The Squamish Chief, 2010.  
<https://www.squamishchief.com/news/local-news/cultural-journey-increases-nations-visibility-1.1110437>

### **Description sommaire des sujets de recherche**

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Noms et identité
  - a. Ton nom, ton identité
  - b. Signification des noms traditionnels pour les Premiers Peuples
  - c. Donner un nom
  - d. Toponymes autochtones traditionnels
  - e. Liens entre les toponymes
2. Colonisation des noms propres personnels
  - a. Conséquences de la disparition des noms traditionnels
  - b. Effacer les identités
  - c. Rejet des noms coloniaux
3. Colonisation des toponymes
  - a. Changer le nom des rivières
  - b. Changer le nom des caractéristiques géographiques
  - c. Noms de rues
  - d. Nouvelle dénomination – autochtone ou non autochtone
  - e. Réécrire l'histoire?
4. Emploi des dénominations authentiques
  - a. Erreur de traduction
  - b. Respecter la préférence de dénomination de chacun
  - c. Noms inappropriés

## Unité 4 Le pouvoir des noms

5. Droit des Premiers Peuples sur la régie de dénomination
  - a. Reconnaissance du droit à la dénomination
  - b. Revendiquer un nom
  - c. Restitution et reprise des noms personnels
6. Dénomination et réconciliation
  - a. Hôpital Sechelt
  - b. Panneaux de signalisation routière
  - c. Faut-il renommer la Colombie-Britannique?
7. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1 Noms et identité

Les élèves commencent leurs recherches sur le pouvoir des noms en explorant les aspects importants des pratiques et des protocoles traditionnels de dénomination.

#### *Questions de recherche*

- Quelle place les noms occupent-ils dans les sociétés autochtones de la région?
- Quels liens les noms ont-ils avec l'identité?

#### a. Ton nom, ton identité

- Les élèves réfléchissent à leurs noms et à ce que ces derniers révèlent de leur identité. Questions :
  - Comment t'appelles-tu?
  - Est-ce que ton nom change selon les circonstances?
  - Quel aspect de ton nom est important pour toi?
  - Connais-tu la signification de ton nom? Quelle en est l'origine?
  - Quels liens y a-t-il entre ton nom et ta culture ou l'histoire de ta famille?
- Les élèves réfléchissent aux liens qui existent entre leur nom et leur identité, à ce qui les caractérise. L'exercice peut se faire sous forme de réflexion personnelle mise à l'écrit ou illustrée, ou sous forme de discussion avec un partenaire ou en groupes.


#### b. Signification des noms traditionnels pour les Premiers Peuples

Les élèves approfondissent leur compréhension de l'importance des noms traditionnels dans les sociétés autochtones. Les activités ci-dessous les amèneront à trouver des exemples qui illustrent ce que représentent les noms traditionnels pour les Premiers Peuples.

- Si l'école se trouve dans une communauté autochtone ou est étroitement liée à l'une d'entre elles, il se peut que les élèves connaissent déjà l'importance des noms traditionnels. Ils pourront alors faire découvrir aux autres ce qu'ils connaissent de la dénomination traditionnelle ou donner des exemples de membres de leur famille qui ont un nom traditionnel.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Présenter la vidéo *Our Xwelmexw Names* dans laquelle des Stó:lō de tous âges expliquent la signification de leurs noms traditionnels.
  - *Our Xwelmexw Names*. (2 min 55), site Web du Musée virtuel Sq'ewlets. <https://tinyurl.com/fnesc707>. Ce lien comprend également une transcription de la vidéo.
  - Les élèves remarqueront qu'on y utilise divers termes pour désigner le « nom traditionnel », par exemple, le nom xwelmexw, le nom indien, le nom autochtone, le nom halkomelem et le nom traditionnel. En quoi cela témoigne-t-il de la complexité des expériences des Premiers Peuples?
  - Les élèves relèvent des caractéristiques communes aux noms. (Par exemple, ils ont une source ou une origine; les personnes racontent d'où vient leur nom; les noms sont ancrés dans la culture et l'histoire.)
- Les élèves trouveront davantage d'information sur l'importance des noms traditionnels à la fiche 4-1, *Les noms traditionnels dans les sociétés autochtones*, à la page 157. Les élèves indiquent les principaux liens qui existent entre les noms et les ordres sociaux des communautés autochtones. Discuter de la manière dont l'utilisation des noms traditionnels peut contribuer au sentiment d'identité d'une personne.
- Présentations publiques. Bon nombre de communautés autochtones suivent un protocole lorsqu'elles se présentent lors d'un rassemblement qui consiste à indiquer les noms de leurs parents et grands-parents.
  - Pourquoi les Premiers Peuples suivent-ils ce protocole?
  - Par exemple, regarder la vidéo *First Nations Studies Students Introductory Protocol at Vancouver Island University*. Université de l'Île de Vancouver, 2016 (1 min 14). <https://www.youtube.com/watch?v=AW0zkBXpCBA>
- Les élèves écrivent ou posent à la classe une ou deux questions à propos des noms traditionnels au sein des sociétés autochtones.

 Fiche 4-1, *Les noms traditionnels dans les sociétés autochtones*, page 157.

### c. Donner un nom

Pour les Premiers Peuples, les cérémonies d'attribution de noms se déroulent de différentes manières, selon les protocoles de chaque groupe. Elles ont souvent lieu lors de fêtes, de potlachs ou d'autres rassemblements, où les invités servent de témoin.


- Le cas échéant, le groupe peut inviter un Aîné ou un Gardien du savoir à venir décrire les protocoles et les pratiques d'attribution de noms qui sont suivis dans la région.
- Les élèves font part de ce qu'ils connaissent au sujet de ces cérémonies.
- Discuter du rôle de l'attribution des noms dans le cadre de la gouvernance des Premiers Peuples. Il existe divers liens entre les noms héréditaires et la gestion des terres et des ressources; les élèves sont invités à les découvrir.
  - Voir la citation de Gisdaywa à la fiche 4-1, page 157.
- Vous trouverez de nombreuses vidéos sur YouTube sur des groupes autochtones pratiquant des cérémonies d'attribution de noms. Il suffit de faire une recherche à partir des mots-clés « cérémonie attribution noms autochtones ».
  - À noter que les résultats de recherche peuvent porter sur l'attribution de noms de personnes ou de lieux, comme un édifice ou un pont.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

### d. Toponymes autochtones traditionnels

Discuter avec les élèves de noms de lieux traditionnels dans votre région.


- Les élèves provenant d'une communauté autochtone connaîtront sans doute le nom d'origine de nombreux endroits. Dans bien des cas, ces noms sont couramment utilisés, surtout en ce qui a trait aux endroits où l'on récolte ou se procure des ressources. (L'enseignant ou enseignante ne doit toutefois pas s'attendre à ce que les élèves connaissent ou révèlent ces noms.)
- Les élèves d'une communauté urbaine devront effectuer des recherches pour découvrir les noms d'origine, bien que bon nombre de villes et villages disposent de cartes ou d'autres documents présentant ces noms.
- Voici quelques endroits où trouver des toponymes traditionnels :
  - Carte Musqueam : Cette carte interactive contient beaucoup d'informations sur les toponymes traditionnels de la région de Vancouver, sur le territoire Musqueam, ainsi que la bonne prononciation. <https://www.musqueam.bc.ca/our-story/our-territory/place-names-map/>
  - *Cstélen Place Names* est un site Web interactif indiquant le nom d'endroits longeant la rivière Adams en secwépemc. Le site est une création de l'école Chief Atahm. [http://www.chiefatahm.com/WebPages/cstelen\\_placenames.html](http://www.chiefatahm.com/WebPages/cstelen_placenames.html)
  - Livres de la communauté locale tels que *Stó:lō-Coast Salish Historical Atlas* (2001) et *Being Ts'elxwéyeqw: First Peoples' Voices and History from the Chilliwack-Fraser Valley, British Columbia* (2017).
- Les élèves étudient les caractéristiques de certains toponymes traditionnels de leur région. Ils pourront en dégager ce qui rattache ces noms à la vie et au vécu des Premiers Peuples. Par exemple, le nom fait-il référence à des déplacements sur le territoire, à des formes géographiques, à des ressources, au monde spirituel?
  - Faire des liens entre les toponymes et les récits. Dans la mesure du possible, trouver des récits locaux qui se rattachent aux toponymes.
    - Par exemple, le récit ts'msyen : « *Where Grizzly Bear Walks Along the Shore* » *Persistence and Change* (2005), page 14.
  - Si les ressources existent, les élèves peuvent découvrir des liens ou l'origine de certains noms traditionnels locaux. Ils consigneront leurs découvertes dans la fiche 4-2, *Origines des toponymes traditionnels*, à la page 158.
- Inviter les élèves à créer une carte de toponymes autochtones traditionnels dans leur région. Cette activité peut s'inscrire dans un projet plus vaste de création d'une carte interactive, semblable à celle du Musqueam mentionnée ci-dessus.
  - Ce projet s'apprête bien aux activités de l'unité 8, Les cartes et les frontières.

 Fiche 4-2, *Origines des toponymes traditionnels*, page 158.

### e. Liens entre les toponymes

Les élèves développent leur compréhension de la signification des noms dans la vie des Premiers Peuples en tenant compte des quatre dimensions de l'expérience humaine : physique, spirituelle, mentale et émotionnelle.

- La fiche 4-3, *Liens entre les Premiers Peuples et les toponymes*, à la page 159, est un outil d'exploration de ces quatre dimensions. L'exercice peut se faire individuellement ou en petits groupes.

 Fiche 4-3, *Liens entre les Premiers Peuples et les toponymes*, page 159.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Revoir avec les élèves ce que représentent les dimensions (physique : corps, santé; spirituelle : croyances, vision du monde, tradition; mentale : savoir, compréhension; émotionnelle : sentiments, cœur).
- Les élèves lisent l'article *The Relationship between Indigenous Peoples and Place Names* sur le site Indigenous Corporate Training. <https://www.ictinc.ca/blog/the-relationship-between-indigenous-peoples-and-place-names>
- Une analyse de groupe s'en suit. Consolider les réflexions de la classe au tableau ou mener une discussion où chacun explique son interprétation. Les élèves doivent être capables d'expliquer leur classification.
- Les élèves rédigent une phrase synthèse de leur analyse, en s'inspirant d'un exemple donné par l'enseignant ou enseignante.
- Pistes de réflexion :
  - En quoi les pratiques de dénomination des Premiers Peuples diffèrent-elles de celles des colons?
  - En quoi les pratiques de désignation reflètent-elles certaines visions du monde?
  - Selon le tableau d'analyse, quelles sont les conséquences de la perte de ces toponymes? Et si ces noms étaient rétablis?
- Discuter de la notion de noms distincts. Comment un lieu peut-il avoir un nom différent pour différents groupes? Par exemple, les toponymes autochtones peuvent figurer sur une certaine carte ou dans la tradition orale, mais ne pas paraître dans les registres officiels.

### Projet de recherche 2 Colonisation des noms propres personnels

Les élèves examinent les raisons pour lesquelles les Autochtones recevaient un nouveau nom, le processus de la dénomination et les conséquences de cette méthode coloniale.

#### *Questions de recherche*

- Quelles motivations ont conduit les autorités coloniales à renommer les Autochtones?
- Comment attribuait-on les noms canado-européens?
- Quelles conséquences ont eu ces changements de nom?

#### a. Conséquences de la disparition des noms traditionnels

Les élèves sont amenés à examiner comment des noms européens ont été donnés aux Autochtones et à réfléchir aux conséquences de ces changements de noms.

- Discuter des différents processus de changements de nom qui étaient appliqués, notamment :
- Comment les noms occidentaux étaient-ils attribués? Les élèves discutent de ce qu'ils connaissent de l'attribution de noms occidentaux au cours de la colonisation ou de la façon dont les Autochtones ont reçu ces noms.
  - attribution d'un nom arbitraire par un missionnaire;
  - attribution lors du baptême et d'une conversion au christianisme;
  - attribution par un agent des Indiens;



## Unité 4 Le pouvoir des noms


- attribution de nom aux élèves par les responsables des pensionnats indiens;
- attribution par d'autres fonctionnaires, comme un médecin. Il n'était pas rare que les médecins donnent un nom aux nouveau-nés autochtones à l'accouchement;
- attribution lors d'une adoption par une famille non autochtone, particulièrement lors de la rafle des années 1960.
- Question : Pourquoi les missionnaires et les agents du gouvernement tenaient-ils à renommer les Autochtones?
  - Voici quelques sources d'information pour les élèves :
    - Politiques d'attribution de noms de la *Loi sur les Indiens*. Indigenous Training, 2014. <https://www.ictinc.ca/indian-act-naming-policies>
    - National Post, « *Assault on residential school students' identities began the moment they stepped inside* ». <https://tinyurl.com/fnesc708>
    - *They Call Me Number One* de Bev Sellars (Talon 2013). Voir les pages 13 à 32.
  - Exemples de réponses : Ils n'arrivaient pas à épeler ou à comprendre les noms d'origine; assimilation; conversion au christianisme. Pour les missionnaires, les noms traditionnels étaient considérés comme barbares ou païens, et donc pour devenir chrétien, chacun devait avoir un nom chrétien. Dans certains cas, les Premiers Peuples disposaient d'une certaine autonomie. Si les membres s'engageaient à abandonner leurs « anciennes habitudes » et à se faire chrétiens, ils étaient alors baptisés et recevaient un nouveau nom.
- Explorer en classe les principaux noms de famille (patronymes) de la région et les comparer à ceux d'autres régions de la province. Révèlent-ils l'entité à l'origine des changements de noms?
  - Par exemple, dans certaines régions, les noms sont issus de la bible ou correspondent tout simplement au nom du prêtre. Tandis que d'autres noms sont liés aux antécédents outre-mer du missionnaire ou de l'agent des Indiens, correspondant au nom d'un endroit en Grande-Bretagne. À d'autres endroits, les missionnaires ont utilisé la pratique consistant à donner le prénom du père comme nom de famille.
- En poussant ses recherches, l'élève découvrira d'autres pratiques de désignation des personnes, comme l'attribution de numéros aux pensionnaires et le tatouage de certains Autochtones.
- En groupe, les élèves tentent de synthétiser les conséquences de la perte de noms et du processus de changement de nom. Questions :
  - Quelles sont les conséquences à court et à long terme?
  - Quelles sont les conséquences sur les systèmes héréditaires des Premières Nations? Les conséquences sont-elles les mêmes pour les sociétés matrilineaires et patrilineaires?
  - Quelles sont les conséquences sur la gouvernance des Premiers Peuples?

### b. Effacer les identités

Les élèves tentent de trouver des exemples de préjugés dans les médias d'autrefois lors de la couverture d'incidents impliquant des noms d'Autochtones. Alors que les journaux nomment presque toujours les non-Autochtones dans un reportage, ils laissent souvent les Autochtones sans nom.



## Unité 4 Le pouvoir des noms

 Fiche 4-5, *Anonyme dans l'actualité*, page 161.


- La fiche 4-5, *Anonyme dans l'actualité*, à la page 161, présente des nouvelles d'autrefois à écouter ou à lire.
- Les élèves sont amenés à réfléchir au message que cette approche envoie au public.

### c. Rejet des noms coloniaux

---

Les présentes activités permettent de découvrir comment les Premiers Peuples ont rejeté leur nom colonial ou adapté leurs noms traditionnels pour continuer à les utiliser.

- Comment les Premiers Peuples ont-ils résisté au changement de nom? Les élèves examinent des façons dont les Autochtones réussissaient à conserver une partie ou une forme de leur nom traditionnel. (Par exemple, en utilisant un nom traditionnel comme nom de famille ou deuxième prénom, en gardant leur nom secret auprès des responsables.) Dans la mesure du possible, aider les élèves à trouver des exemples locaux de personnes ayant conservé leur nom traditionnel. Les exemples peuvent parfois provenir de la famille des élèves.
- Les noms des chefs des Premières Nations qui se sont réunis à Victoria en 1911 illustrent diverses méthodes de conservation des noms traditionnels.
  - En consultant la fiche 9-5, *Conférence de Victoria, délégués de 1911*, à la page 321, les élèves examinent les noms figurant sur la liste et déterminent combien d'entre eux sont composés des éléments suivants :
    - Un nom traditionnel (par exemple, Samuel Weeshakes)
    - Un unique nom canado-européen (Chef Joe)
    - Un prénom et un nom canado-européen (par exemple, Ambrose Reid)
  - La liste comprend près de 90 noms. Les élèves devront donc s'organiser pour travailler de manière efficace et précise.
  - Décompte possible : 29 noms traditionnels, 20 noms composés d'un unique nom canado-européen; 39 noms composés d'un prénom et d'un nom canado-européen.
  - Discussion. Est-ce les résultats auxquels vous vous attendiez? Les résultats seraient-ils les mêmes si vous meniez le même recensement aujourd'hui?
  - En une ou deux phrases, les élèves résumant les conclusions qu'ils tirent de l'analyse des noms personnels des leaders des Premières Nations en 1911.
- La vidéo *My Name Is Kahenttiosta* comporte des exemples récents de personnes qui contestent la dénomination coloniale. (ONF, 1995, 29 min). <https://tinyurl.com/as7cszdx>
  - Ce documentaire d'Alanis Obomsawin raconte l'histoire de Kahenttiosta, une jeune femme mohawk de Kahnawake arrêtée après les manifestations armées de la crise d'Oka, en 1990, laquelle a duré 78 jours. Elle a été détenue quatre jours de plus que les autres femmes. Sous quel motif? Le procureur du Québec n'acceptait pas son nom autochtone.

 Fiche 9-5, *Conférence de Victoria, délégués de 1911*, page 321.

### Projet de recherche 3 Colonisation des toponymes

Exploration des effets du colonialisme sur les toponymes autochtones traditionnels.

#### *Questions de recherche*

- Dans quelle mesure les changements de nom réécrivent-ils ou effacent-ils l'histoire?

#### a. Changer le nom des rivières

Pour commencer ce projet, les élèves examinent le processus de changement de noms des rivières de la Colombie-Britannique.

- En groupes, ils dressent la liste du plus grand nombre de rivières possible en cinq à dix minutes. Ensuite, ils comparent et compilent leurs listes pour produire la liste de classe.
- Ils essaient ensuite de deviner quelle est l'origine de ces noms, puis ils classent les noms par origine.
  - Par exemple, certains noms sont une version anglicisée du nom autochtone traditionnel (Capilano, Nass, Nechako, Nimpkish, Skeena); certains se rapportent aux premiers commerçants de fourrures (Columbia, Thompson, Fraser); d'autres sont liés à des Britanniques ou à l'histoire (Campbell, Harrison, Pitt).
- La recherche peut être poussée davantage pour les noms d'origine incertaine. Il existe beaucoup de sources d'information à ce sujet.
  - *BC Geographical Names Search*. Ce site interactif du gouvernement de la Colombie-Britannique contient une base de données de tous les noms officiels et anciens noms non autochtones de la Colombie-Britannique. Ils sont représentés sur une carte, et environ la moitié d'entre eux sont accompagnés des renseignements sur leur origine. Dans certains cas, on trouve également le nom original qu'utilisaient les Premières Nations.  
- <http://apps.gov.bc.ca/pub/bcgnws/>
  - Akrigg, Helen B. et Akrigg, G.P.V.; *1001 British Columbia Place Names*. Discovery Press, Vancouver. 1997.
  - Livres d'histoire de la région qui contiennent les noms d'origine de certains endroits.
- Les élèves effectuent une analyse statistique des types d'origines des noms. Ils devront déterminer la répartition des noms dans les différentes catégories. Par exemple, quel pourcentage des noms de rivières ont une origine autochtone? Quel est le legs des commerçants de fourrure?
- Discuter des divers noms que les Premières Nations donnent au fleuve Fraser River. Celui-ci traverse de nombreux territoires de différents Premiers Peuples. Chaque nation le désigne à sa manière. Voir *River of Salmon Peoples*, Theytus, 2015.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

### b. Changer le nom des caractéristiques géographiques

---

En suivant le même processus que pour les rivières, les élèves analysent l'origine du nom de caractéristiques physiques de la région. Il peut s'agir de montagnes, de lacs, de baies, de détroits ou d'autres caractéristiques.

- Les élèves trouvent l'origine et la source des noms contemporains d'endroits de la région.
- Dans la mesure du possible, ils trouvent ensuite le nom traditionnel autochtone et sa signification.
- Ils les classent selon le type de source. Comment cette répartition des types d'origine se compare-t-elle à celle des rivières?
- Les élèves réalisent une analyse statistique de la répartition des types d'origine des noms. Exemples de questions de discussion :
  - Qu'est-ce que représentent ces noms?
  - Que manque-t-il?

### c. Noms de rues

---

Une analyse similaire peut se faire à partir des noms de rues de la communauté. Les noms de rues sont différents des noms de caractéristiques géographiques en ce sens qu'ils sont généralement nouvellement attribués plutôt que désignés sous un nouveau nom. Les élèves cherchent à savoir si et comment la désignation est différente pour les noms de rues.

- Noms de rues de Vancouver. Vancouver compte 651 rues, et leurs origines ont toutes été classées par la ville.  
[https://opendata.vancouver.ca/map/vancouver\\_streets](https://opendata.vancouver.ca/map/vancouver_streets)
  - Les élèves comptent les noms de rues qui ont des liens avec les Premiers Peuples. (Onze sont nommées d'après des Autochtones ou y font référence; dix autres se trouvent dans le quartier du parc Musqueam.)
  - Les élèves classent ensuite les noms en grandes catégories : noms d'hommes, noms se rapportant au Royaume-Uni, etc.
  - Le site de la CBC permet d'explorer davantage la répartition des noms.  
<https://newsinteractives.cbc.ca/longform/streets>. On y trouve des graphiques de la répartition des origines toponymiques, ainsi qu'une vidéo qui couvre un contenu similaire.
    - Dans cet article, les élèves trouveront une discussion sur les noms d'origine autochtone dans Vancouver. Quelles conclusions peuvent-ils tirer?
- Les élèves analysent ensuite leur propre ville ou quartier pour en tirer les tendances en matière de noms de rues. L'exercice peut se faire en équipe.
  - Selon les ressources qui existent, ils seront en mesure de trouver l'origine des noms ou de la deviner.
- Les élèves vivant dans une communauté autochtone peuvent tenter de découvrir à quel moment ces noms de rues ont été choisis et pour quelle raison. Dans bon nombre de villages, les noms de rues n'étaient pas nécessaires jusqu'à tout récemment, lorsque ce fût décider ainsi ou obligatoire. Dans d'autres communautés, comme celles où il y avait des missionnaires, les rues ont pu recevoir des noms il y a bien longtemps.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Les élèves peuvent présenter leurs résultats sous forme de graphiques ou de tableaux. Quelles sont les tendances, selon eux, en ce qui a trait à la désignation des rues dans leur ville?
  - Qui n'est pas représenté ou que manque-t-il?
  - Les Premières Nations ou les territoires ancestraux sont-ils représentés?
  - L'orthographe est-elle anglicisée?
- Les noms dans l'actualité. Récemment, de nombreuses villes ont changé les noms de certaines rues qui avaient été nommées d'après des agents du colonialisme. L'exercice consiste à trouver des exemples de ces changements et à discuter des avantages et des inconvénients d'un tel geste.
- Deux universitaires autochtones ont collé de nouveaux noms de rues aux affiches de Toronto afin d'attirer l'attention sur l'héritage autochtone de la ville.
  - Voir l'article en ligne. <https://www.thestar.com/news/gta/2015/06/02/toronto-street-signs-a-reminder-of-first-nations-heritage.html>
- Les élèves rédigent une ou deux phrases expliquant la différence entre le changement de toponymes et le changement de noms de rues dans une ville.
- En somme, que pensent-ils des noms de rues? Questions :
  - Est-ce que les noms de rues sont importants? Pourquoi?
  - En quoi un nom de rue peut-il illustrer à quel point un pan de l'histoire a été effacé?
  - En quoi un nom de rue peut-il illustrer à quel point un pan de l'histoire a été réécrit?
  - Quels noms de rues suggériez-vous?

### d. Nouvelle dénomination – autochtone ou non autochtone

Les Premiers Peuples n'ont pas cessé de créer de nouveaux toponymes après le contact. Ces « néotoponymes » viennent souvent décrire les interactions et les relations entre les populations autochtones et non autochtones.

- Voici un exemple de néologisme stó:lō du temps de la ruée vers l'or dans la vallée du Fraser.

Les toponymes halq'emeylem de la zone d'intenses activités minières entre Hope et Yale reflètent également des aspects de la relation entre les Stó:lō et les miniers xwelitem (peuples d'ascendance européenne). Les Aînées Susan Peters et Amelia Douglas expliquent que le nom halq'emeylem qui décrit un sillon formé lors de la ruée vers l'or signifie « voie dégagée » en français, soit des roches qui ont été dépouillées de leur mousse par le processus d'exploitation minière.

Source : *You Are Asked To Witness: The Stó:lō in Canada's Pacific Coast History*, p. 62.

- Que révèle le récit de ces Aînées sur la relation qu'entretenaient les Stó:lō et les Xwelitem à l'époque de la ruée vers l'or?
- Comment cet exemple de dénomination de lieu autochtone se compare-t-il à la dénomination non autochtone que vous connaissez? En quoi cette comparaison est-elle importante?
- En quoi cette dénomination se distingue-t-elle des autres pratiques autochtones de dénomination que vous avez étudiées? Qu'est-ce que cette distinction nous révèle?

## Unité 4 Le pouvoir des noms

### e. Réécrire l'histoire?

Les élèves font la synthèse de leur apprentissage et réfléchissent aux conséquences des changements de toponymes autochtones.

- Les élèves énumèrent les multiples raisons derrière les changements de toponymes autochtones. Quel était l'objectif pour les peuples non autochtones?
- Discuter des différences entre les pratiques de dénomination autochtones et non autochtones.
- Réflexion sur les conséquences des changements de noms. Questions :
  - Quelles sont les conséquences à court et à long terme?
  - Quels systèmes au sein des communautés autochtones ont permis de préserver le savoir toponymique durant la colonisation?
  - Quelles sont les conséquences de la disparition de ces toponymes? Et s'ils étaient rétablis?

#### Stratégie d'évaluation formative

Les réponses des élèves peuvent servir à évaluer l'approfondissement de leur compréhension du pouvoir des noms.

### Projet de recherche 4 Emploi des dénominations authentiques

Les élèves explorent les façons d'utiliser des noms authentiques lorsqu'ils font référence aux Premiers Peuples.

#### Questions de recherche

Pourquoi est-il important que la population canadienne connaisse et utilise les noms appropriés et authentiques des Premiers Peuples?

### a. Erreur de traduction

Recherche d'exemples de mauvaises interprétations des langues autochtones qui ont mené à des toponymes erronés et inauthentiques.

- Les élèves trouvent des toponymes inspirés de noms ou de termes autochtones anglicisés dans la liste de l'activité précédente.
  - Si possible, les exemples proviennent de la région.
  - Il peut s'agir de noms de village ou de municipalité transformés. Par exemple, Kitkatla est en réalité Gitxaala. Le village haïda de Koonas s'appelait Skedans, une déformation du nom du chef.
- La première rencontre entre les explorateurs et les Iroquois expliquerait comment le Canada s'appelle ainsi. Voir les Minutes du patrimoine : Jacques Cartier. [https://www.youtube.com/watch?v=6KUKmqnPje4&ab\\_channel=HistoricaCanada](https://www.youtube.com/watch?v=6KUKmqnPje4&ab_channel=HistoricaCanada)
- Retracer l'interprétation abusive du terme « Kootenay » dans l'article du 15 mars 2020 paru dans le Castlegar News : « *Place Names: No, Kootenay doesn't mean "water people"* ». <https://tinyurl.com/fnesc709/>

### b. Respecter la préférence de dénomination de chacun

- Les élèves réalisent l'une des activités suivantes pour découvrir la préférence de dénomination des Premiers Peuples et l'orthographe à employer :
  - Consulter des cartes de différentes époques ou d'autres sources d'information pour trouver comment les nations préfèrent épeler leur nom. Par exemple :

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Tsilhqot'in : Chilcotin
- Tk'emlúpsenc : Kamloops, Tk'emlúps te Secwépemc : le peuple Secwépemc
- Snuneymuxw : Nanaimo
- Consulter le site Web de chaque Première Nation. Les noms et l'orthographe à employer y seront bien indiqués, ainsi que les contextes ayant mené aux changements de noms et à la réappropriation.
- Consulter les membres de la communauté locale, les membres de la famille ou, si possible, les înés.
- Que révèlent ces préférences de noms et d'orthographe sur la documentation historique des toponymes autochtones ou des noms utilisés pour désigner les Premières Nations?
- L'enseignant ou enseignante peut prévoir du temps pour que les élèves apprennent à prononcer le nom des Premières Nations ainsi que les noms de lieux et d'édifices, etc.
  - L'exercice demandera une discussion et l'étude de l'orthographe et de la phonétique qui n'est pas habituellement connue des anglophones et des francophones.
  - L'enseignant ou enseignante rappelle aux élèves qu'il est important de respecter la terminologie recommandée et d'employer le nom approprié pour désigner les Premières Nations, une notion qui a été traitée précédemment dans cette unité. Il faut maintenant ajouter l'anglicisation ou l'européisation des noms.
- Le sujet de l'orthographe recommandée est traité dans un blogue de 2012 de l'écrivain Métis ápihtawikosisán Chelsea Vowel, « *A rose by any other name is a mihkokwaníy* ». Il discute de l'orthographe à privilégier ainsi que des raisons pour lesquelles les noms et l'orthographe que choisissent les nations autochtones pourraient continuer à changer. Les élèves peuvent lire le billet et en discuter en groupe.
  - <https://tinyurl.com/fnesc710>
  - M. Vowel est également l'auteur d'un chapitre du livre *Indigenous Writes : A Guide to First Nations, Métis and Inuit Issues in Canada, Chapter 1 – Just Don't Call Us Late for Supper: Names for Indigenous Peoples* qui entre plus en détail dans le sujet.
- L'enseignant ou enseignante montre aux élèves comment respecter les noms à employer. Okanagan est un exemple de toponyme anglicisé. L'histoire du terme et l'importance des toponymes sont expliquées sur le site Web de la bande indienne Okanagan. <https://okib.ca/about-us/our-history>

### c. Noms inappropriés

---

Questions entourant les noms d'équipes sportives.

- Les élèves tentent de dresser une liste d'équipes de sport professionnel qui se sont approprié des noms autochtones et dont la mascotte fait référence aux cultures autochtones. Tous les sports peuvent être scrutés (football, hockey, baseball, etc.).
- Ensuite, les élèves font des liens avec les programmes de sport régionaux ou locaux, qui font souvent écho aux clubs professionnels ou les copient.



## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Dans cette section, il vaut mieux éviter la question de savoir s'il faut changer ou non les noms d'équipe, et plutôt amener les élèves à prendre conscience des conséquences que ces représentations ont en se posant les questions suivantes :
  - Quels effets nocifs ces stéréotypes/noms inappropriés et représentations de mascottes ont-ils?
  - Quelles sont les conséquences à court terme?
  - Quelles sont les conséquences à long terme?

### Projet de recherche 5 Droit des Premiers Peuples sur la régie de dénomination


Ces dernières années, les droits des Premiers Peuples de choisir leurs noms et de décider de la manière de les attribuer ont été reconnus. Cependant, la voix du changement n'est jamais simple.

#### Questions de recherche

De quelle manière les Premiers Peuples sont-ils maîtres de leurs droits de dénomination?

#### a. Reconnaissance du droit à la dénomination

Les élèves peuvent explorer deux documents qui préconisent le droit de choisir son nom. Certaines clauses de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones et de la Commission de vérité et réconciliation portent spécifiquement sur le sujet et sont présentées à la fiche 4-6, *Le droit de nommer*, page 162.

 Fiche 4-6, *Le droit de nommer*, page 162.

Pour en savoir plus sur la DNUDPA, voir le projet de recherche 8 de l'unité 5, *La reconnaissance des droits*, page 187.

- Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA). L'article 13 de la DNUDPA à propos de la dénomination : *Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.*
  - Les élèves paraphrasent dans leurs propres mots l'article 13 de la DNUDPA.
  - Quelle est la différence entre « choisir » et « conserver »?
  - Quel est l'objectif de l'article 13?
  - Pourquoi cette clause fait-elle partie de la DNUDPA? (Par exemple, la langue et les traditions orales sont le cœur des cultures autochtones, et le droit d'utiliser et de donner des noms traditionnels en fait partie.)
- Commission de vérité et réconciliation. Les élèves examinent l'appel à l'action 17 : *Nous demandons à tous les ordres de gouvernement de permettre aux survivants des pensionnats et à leurs familles de reprendre les noms qui ont été changés par le système des pensionnats en les exonérant des frais d'administration applicables dans le cadre du processus de changement de nom et de révision officielle des documents d'identité, comme les extraits de naissance, les passeports, les permis de conduire, les cartes santé, les certificats de statut d'Indien et la carte d'assurance sociale, et ce, pour une période de cinq ans.*




## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Les élèves paraphrasent l'appel à l'action 17 en leurs propres mots.
- Discuter des raisons pour lesquelles cette clause fait partie des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation. (Par exemple, en reconnaissance du fardeau économique supplémentaire associé à un changement de nom officiel et de la perte de noms causée par les politiques des pensionnats.)

### b. Revendiquer un nom

Les élèves explorent un site Web contenant un article et une carte interactive qui donnent quatre exemples de changements de noms visant à reconnaître les liens qu'ont les Premiers Peuples avec la terre.

- Les élèves explorent cette lecture interactive « *Claiming a Name* » par Maija Kappler (Ryerson School of Journalism).  
<https://trc.journalism.ryerson.ca/claiming-a-name/>
- L'enseignant ou enseignante fait la lecture aux élèves et prend le temps d'écouter la prononciation et les explications sur la dénomination en utilisant les liens intégrés dans l'article. L'article établit des liens explicites avec l'appel à l'action 17.
- Évaluer l'effet de quatre changements de nom au Canada en se référant au vocabulaire de la DNUDPA. Au bas de l'article « *Claiming a Name* » se trouve une carte interactive et des hyperliens vers quelques initiatives de changement de nom au Canada. Les élèves exploreront quatre de ces exemples sur la fiche 4-7, *Revendiquer les noms*, à la page 163. L'activité peut être réalisée de manière individuelle ou en groupe.
- La nature de chaque changement de nom fait ressortir différents aspects de l'article 13 de la DNUDPA; une leçon d'une grande valeur pour les élèves, qui comprendront mieux l'intérêt de bien mettre en œuvre cette recommandation des Nations Unies. Les élèves pourront présenter ce qu'ils ont appris en suivant la stratégie du casse-tête ou une autre méthode.
- En s'inspirant des questions de la fiche 4-7, de la page 163, les élèves pourront déterminer le processus de changement de noms. Chaque élément de la carte comporte un lien vers des informations générales. Les élèves sont invités à pousser leurs recherches au-delà des seuls liens suggérés, si nécessaire, pour obtenir plus d'informations ou de détails. Il peut être utile, dans ce cas, de revoir les notions de fiabilité des sources en ligne et des choix de ressources. Voici les liens :
  - Îles de la Reine-Charlotte pour Haida Gwaii.  
<https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/queen-charlotte-islands-renamed-haida-gwaii-in-historic-deal-1.849161>
  - Les voies navigables côtières intérieures du sud de la Colombie-Britannique pour la mer des Salish.  
<https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/b-c-waters-officially-renamed-salish-sea-1.909504>
  - Hobbema pour Maskwacis.  
<https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/hobbema-to-change-name-in-new-year-1.2476653>
  - Port-la-Joye-Fort-Amherst pour Skmaqn Port-la-Joye-Fort-Amherst.  
<https://www.saltwire.com/prince-edward-island/news/local/update-mikmaq-name-added-to-peis-port-la-joye-fort-amherst-186807/>

 Fiche 4-7, *Revendiquer les noms*, page 163.

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Discussion sur le fait qu'il s'agit de nouveaux noms et non de noms traditionnels restaurés. Pourquoi est-il important de comprendre cette distinction pour comprendre le droit des Premiers Peuples sur la dénomination?
- L'enseignant ou enseignante passe en revue les réponses des élèves en ce qui a trait au but de l'article 13 de la DNUDPA. Les élèves peuvent analyser les quatre exemples de revendication de noms au regard de l'article 13. Question :
  - Quel changement de nom répond le mieux à cet objectif ?
  - Quel changement de nom y répond le moins?
- Les élèves réfléchissent aux processus suivis dans le cadre de ces quatre exemples. Y a-t-il des points communs aux quatre situations? Quels sont-ils? Pourquoi est-ce important?

### c. Restitution et reprise des noms personnels

---

Les élèves explorent les diverses façons dont les Premiers Peuples se réapproprient aujourd'hui leurs noms traditionnels.

- Demander aux élèves où ils peuvent voir ou entendre des noms traditionnels de Premiers Peuples aujourd'hui. Par exemple, lors de présentation à des réunions, noms de politiciens, de conférenciers, d'auteurs ou d'artistes. Les élèves peuvent donner en exemple des personnes qu'ils connaissent et qui utilisent leurs noms traditionnels.
- L'enseignant ou enseignante explore les noms de personnes qui incorporent leurs noms traditionnels ou qui utilisent uniquement leurs noms traditionnels. (Par exemple, Guujaaw, Laurence Paul Yuxweluptun.)
- Les élèves étudient un cas où un leader autochtone a invoqué les lois canadiennes pour changer de nom légalement et revendiquer son identité autochtone.
  - Voir l'article « *Lower Nicola Chief Reclaims Ancestral Name* » Merritt Herald, 2017. <https://www.merrittherald.com/lower-nicola-chief-reclaims-ancestral-name/>
- Les élèves peuvent consulter diverses ressources pour découvrir pourquoi il est important pour les Premiers Peuples de restaurer et de revendiquer leurs noms traditionnels.
  - « *Giving my children Cree names is a powerful act of Reclamation.* » Chelsea Vowel discute des certificats de naissance de ses enfants écrits en cri. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/opinion-cree-names-reclamation-chelsea-vowel-1.4887604>
  - Entrevue : « Gordon Mohs Pop'qoles, Sxwoxwiyam, El:oliye » parle de ses trois noms traditionnels, de leur signification et de leur usage. <https://www.ictinc.ca/gordon-mohs-popqoles-sxwoxwiyam-eloliye>
  - *Le retour d'une femme*. Un documentaire racontant l'histoire d'une femme qui retourne à Haida Gwaii pour recevoir un nom haïda. *Woman Who Returns*. CBC, 2017 (14 min 9). [https://www.youtube.com/watch?v=htNNK-eI77Y&ab\\_channel=CBC](https://www.youtube.com/watch?v=htNNK-eI77Y&ab_channel=CBC)
  - Essai personnel sur le processus de dénomination traditionnelle. Voir Eden Robinson, *The Sasquatch at Home: Traditional Protocols & Modern Storytelling*, pages 3 à 7.

### Projet de recherche 6 Dénomination et réconciliation

Les élèves explorent différentes façons dont les noms traditionnels sont rétablis et en quoi cela contribue à la réconciliation.

#### Questions de recherche

- Pourquoi est-ce important d'afficher publiquement des toponymes autochtones? (Panneaux de signalisation routière, cartes officielles, changement de nom officiel, etc.)
- En quoi la restauration et la dénomination de noms autochtones contribuent-elles à la réconciliation?

#### a. Hôpital Sechelt

---

Discussion sur le rôle des consultations et de la réconciliation dans le cadre du changement de nom de l'hôpital du territoire shíshálh (Sechelt).

- shíshálh est une communauté qui a plaidé pour faire changer le nom de l'hôpital de la région qui se trouve sur le territoire. L'hôpital St. Mary's avait le même nom que l'ancien pensionnat pour Autochtones à Mission, en Colombie-Britannique, que de nombreux shíshálh ont été forcés de fréquenter. L'hôpital a été renommé en 2015.
- Voici des sources d'information à ce sujet :
  - Exemple d'un des premiers reportages sur un éventuel changement de nom : Coast Reporter. <https://tinyurl.com/fnesc211>
  - Annonce du changement de nom dans le Vancouver Coastal Health. <https://www.vch.ca/en/press-release/st-marys-be-renamed-sechelt-hospital>

#### b. Panneaux de signalisation routière

---

- L'enseignant ou enseignante demande aux élèves s'ils ont remarqué des panneaux de signalisation en langue autochtone sur les routes ou les autoroutes près de chez eux ou lors de voyages.
- Les nations Squamish et Lil'wat ont négocié l'utilisation des noms traditionnels sur les panneaux de l'autoroute *Sea to Sky* dans le cadre d'un accord plus large. L'article ci-dessous explore le passage d'une langue orale à une langue écrite, reflétant la complexité de l'affichage en langue autochtone de nos jours. Voir l'article « *Cultural Journey increases nations' visibility* ».
  - *The Squamish Chief*, 2010. <https://www.squamishchief.com/news/local-news/cultural-journey-increases-nations-visibility-1.1110437>  
On y décrit le processus de production et d'installation des panneaux, et on y présente l'avis des différents membres de la communauté.
  - Les élèves en dégagent les diverses opinions sur les changements de nom, la transition d'une langue parlée à une langue écrite et la portée de ces affiches.
  - Les élèves doivent relever que l'objectif d'afficher ces langues sur les panneaux est de reconnaître la présence des Premiers Peuples.
  - Explorer la langue, l'histoire et les récits des peuples squamish et lil'wat au moyen de cartes et de documents audio en lien avec l'affichage en langue traditionnelle. <https://slcc.ca/experience/cultural-journey/>

## Unité 4 Le pouvoir des noms

- Les élèves font une recherche dans leur région pour trouver des affiches en langues des Premières Nations locales sur les édifices, les écoles, les parcs ou d'autres endroits.
  - L'exercice doit se faire en collaboration et en consultation avec les Autochtones de la région et avec leur approbation.
  - Les élèves peuvent examiner des exemples récents ou actuels de changements de noms civiques et les débats que peuvent susciter ces changements. L'enseignant ou enseignante doit établir des directives et mettre les élèves au courant des faits, en particulier lorsque le changement de nom est un sujet litigieux au sein de la communauté. Le dialogue doit se faire dans le respect.

### c. Faut-il renommer la Colombie-Britannique?

---

Exploration du mouvement #RenameBC.

- L'enseignant ou enseignante mène une discussion sur un éventuel changement de nom de la province. Quelle est l'origine du nom de la Colombie-Britannique?
- Pour faciliter la réflexion, les élèves peuvent répondre aux questions de la fiche 4-7 à la page 163 (où, quand, titulaires de droits, origine du nom, nouveau nom, processus de changement, lien avec l'article 13 de la DNUDPA).
- Voici des sources d'information sur le sujet :
  - <https://globalnews.ca/news/2981868/would-you-re-name-b-c-first-nations-artist-wants-new-name-for-the-province/>
  - <https://dailyhive.com/vancouver/rename-bc-first-nations-name-lawrence-paul-yuxweluptun-moa>

## Projet de recherche 7

### Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et « transmettre au suivant »?

## Les noms traditionnels dans les sociétés autochtones

Pour les Premiers Peuples, les noms font partie intégrante de l'histoire familiale et culturelle. L'identité se forge tant par les noms de personnes que par les toponymes.

Les noms jouent un rôle clé dans les traditions orales. Les noms de personnes et de lieux sont comme des paniers qui renferment un morceau d'histoire. Ils renvoient à des histoires anciennes qui remontent souvent aux origines de la Première Nation qui les préserve.

### Noms personnels

Souvent, les gens auront plus d'un nom au cours de leur vie. Ils peuvent porter plus d'un nom héréditaire en même temps. Parfois, c'est le contexte qui dicte les noms à utiliser.

Dans certaines cultures, les noms changent au fil du temps, en fonction des différentes étapes de la vie. Par exemple, on reçoit un nom à la naissance, puis un autre nom à la puberté ou à l'adolescence. En général, une cérémonie spéciale est organisée pour chaque étape de la vie, des cérémonies qui prennent la forme d'une fête ou d'un potlatch, où les invités assistent à l'attribution du nom et le reconnaissent.

Les noms sont uniques au sein d'une famille, d'un clan ou d'une communauté. Généralement, chaque groupe dispose d'une liste de noms qui se transmettent de génération en génération. Dans certaines cultures, comme chez les Secwépemc, les noms sont donnés selon un cycle. Toutes les deux ou trois générations, un nom particulier est à nouveau attribué. Ce système assure la pérennité des ancêtres et de leurs histoires.

Les noms sont des éléments importants de la gouvernance. Le nom d'un chef s'accompagne d'un rôle et d'une responsabilité, souvent liée à la gestion des terres et des ressources. Le nom est comme un

titre, et il ne change pas. La personne qui prend une responsabilité en particulier porte le nom comme s'il s'agissait d'une couverture.

Chez de nombreuses Premières Nations, on donne également un nom aux objets, comme les canoës, les maisons et les bâtiments. Cette dénomination illustre l'interrelation qui existe entre toute chose.

### Toponymes

La terre que nous appelons aujourd'hui Colombie-Britannique était désignée autrement par diverses Premières Nations qui vivaient ici bien avant le contact. Les toponymes traditionnels forment des cartes orales qui permettent aux Premiers Peuples de se déplacer sur leur territoire et de localiser des ressources essentielles.

Les toponymes peuvent être liés à des événements passés. Ils relatent des événements anciens remontant à la création du monde, et des événements plus récents tels que des événements historiques et héroïques ou des guerres.

Les toponymes traditionnels relatent également des savoirs traditionnels sur les ressources locales, l'environnement ou les formes de relief. Ils peuvent contenir des informations sur les écosystèmes ainsi que la flore et la faune qui y vivent.

Si certains toponymes ont été perdus, beaucoup font encore partie de la mémoire collective et sont couramment utilisés. Bien qu'ils aient souvent été effacés de la collectivité par les toponymes canado-européens, il existe de nombreux exemples de reconnaissance et de réinstauration des toponymes traditionnels.

Garder les noms traditionnels permet de préserver le passé

Lorsqu'un chef de maison prend un nom, il accepte les responsabilités qui s'y rattachent. L'une de ces responsabilités est de veiller à ce que, sur le territoire qui est maintenant sous sa protection, les personnes qui l'utilisent ne polluent pas; et que la zone que les animaux utilisent, les sentiers empruntés par le gibier, les barrages de castors et les sites de pêche soient libres de toute obstruction, et à ce que les gens qui utilisent le territoire ne fassent pas disparaître les animaux qui sont là pour se reproduire.

Témoignage de Gisdaywa (Alfred Joseph), témoin pour la nation Wet'suwet'en au procès *Delgamuukw*.

## Origines de toponymes traditionnels

TOPONYME TRADITIONNEL	SIGNIFICATION OU TRADUCTION	ORIGINE

### Exemples d'origine

Caractéristique physique

Événement historique

Activité humaine

Récit traditionnel

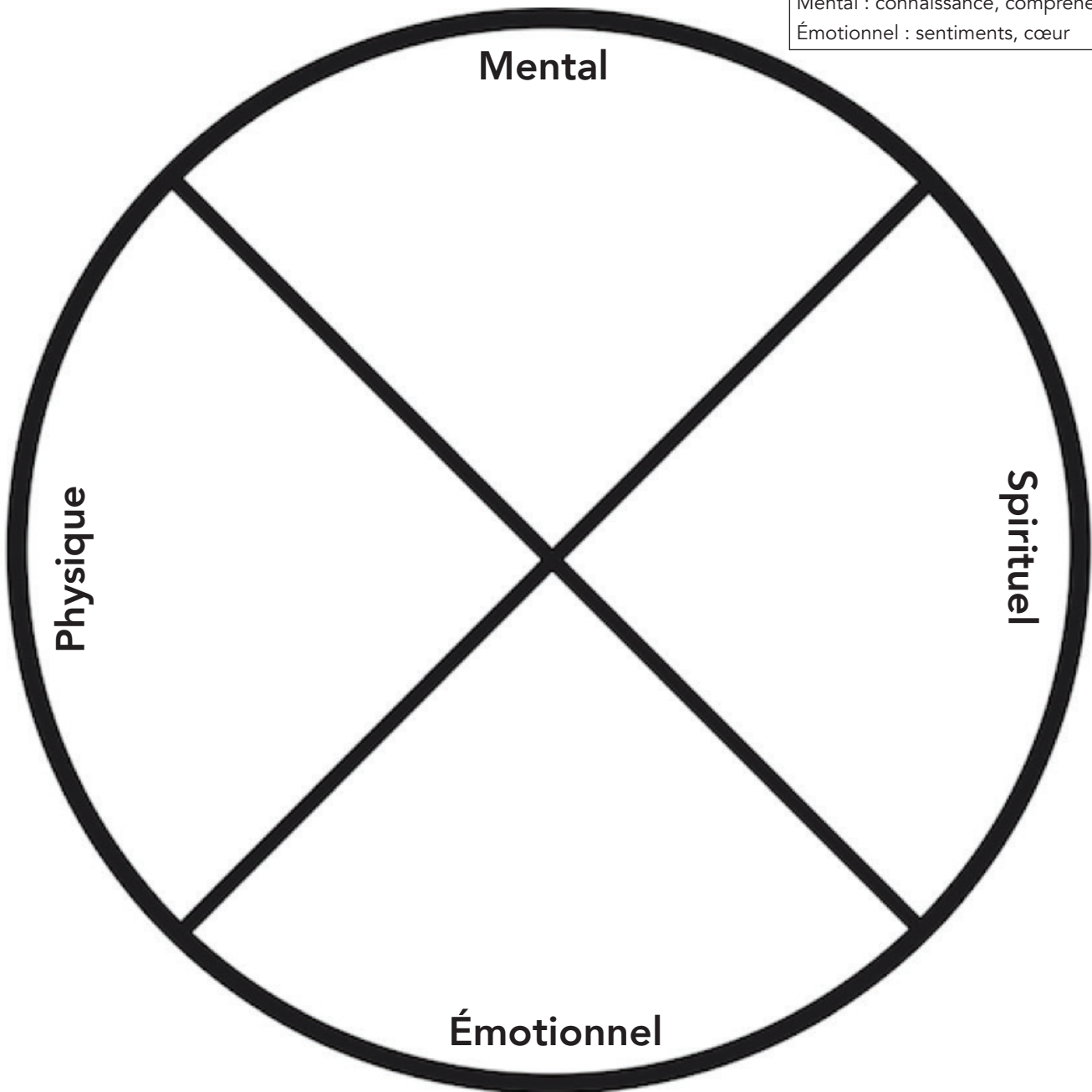
Ressource retrouvée à cet endroit

Interactions avec les non-Autochtones

## Liens entre les Premiers Peuples et les toponymes

Les toponymes traditionnels des peuples autochtones ont des significations variées, réfléchies et profondes. Réfléchis à l'incidence des toponymes sur le bien-être physique, spirituel, mental et émotionnel des peuples autochtones. Dans certains cas, un unique détail peut correspondre à plusieurs catégories.

Physique : corps, santé  
Spirituel : croyances, vision du monde, tradition  
Mental : connaissance, compréhension  
Émotionnel : sentiments, cœur



En t'inspirant du diagramme d'analyse de la relation entre les toponymes et les peuples autochtones, résume la relation en une phrase. Celle-ci doit être complexe, synthétisant tes idées.

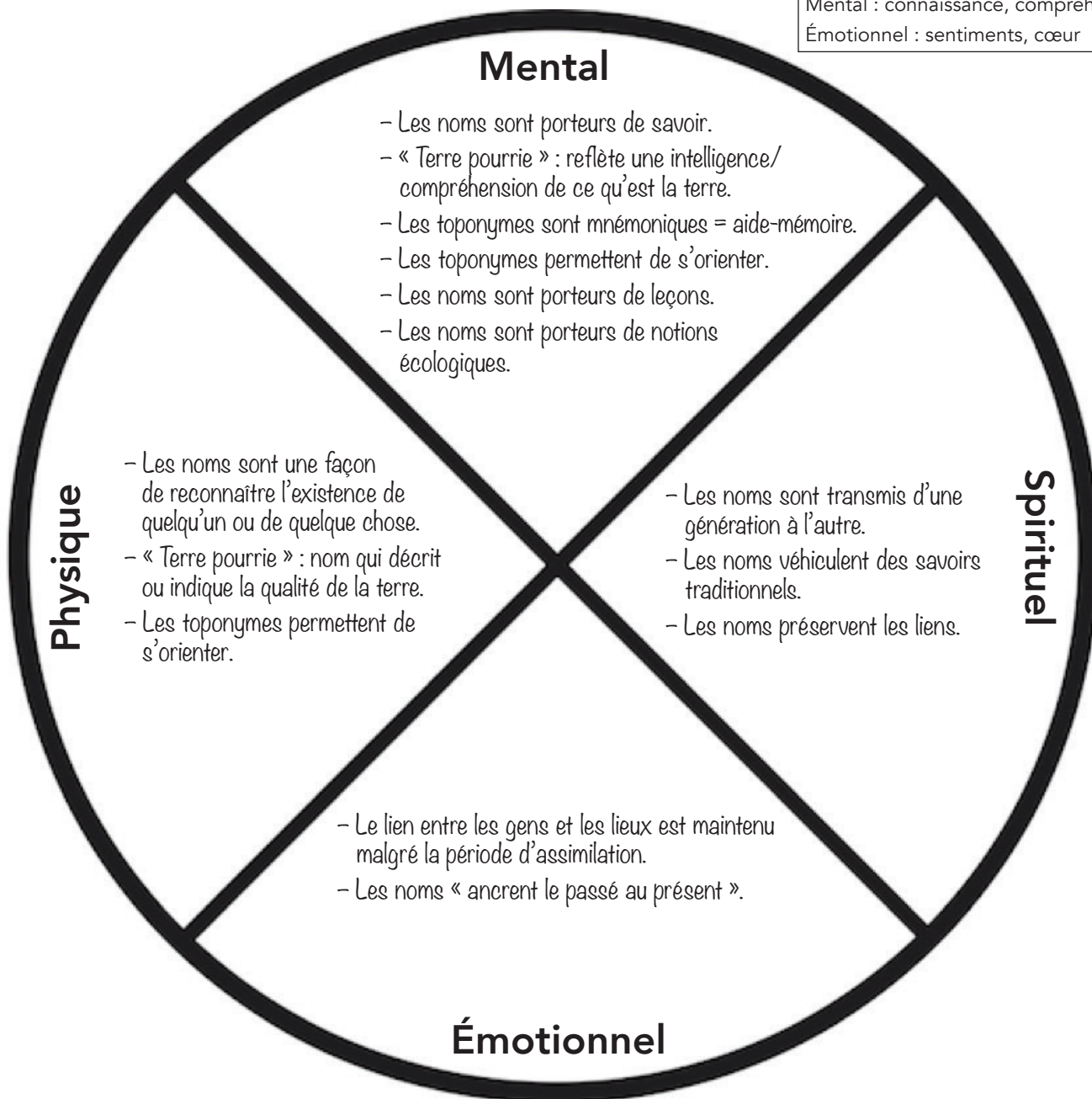


## Fiche 4-4: EXEMPLE DE RÉPONSES

# Liens entre les Premiers Peuples et les toponymes

Les toponymes traditionnels des peuples autochtones ont des significations variées, réfléchies et profondes. Réfléchis à l'incidence des toponymes sur le bien-être physique, spirituel, mental et émotionnel des peuples autochtones. Dans certains cas, un unique détail peut correspondre à plusieurs catégories.

Physique : corps, santé  
Spirituel : croyances, vision du monde, tradition  
Mental : connaissance, compréhension  
Émotionnel : sentiments, cœur



En t'inspirant du diagramme d'analyse de la relation entre les toponymes et les peuples autochtones, résume la relation en une phrase. Celle-ci doit être complexe, synthétisant tes idées.

## Anonyme dans l'actualité

**ASSIZES.**—A Court of Assize and general gaol delivery, will be held by His Honor Judge Begbie, at Richfield, on Mouday next. There are two criminal cases on the docket, namely, Barry, accused of the murder of Blessing, at Beaver Pass, and an Indian, accused of the murder of Morgan, near Soda Creek, in 1865. Several appeal cases will follow the criminal trials.

*The Cariboo Sentinel*, 27 juin 1867, page 3.

**The case against an Indian for stealing horses was tried before Judge Thompson this week and conviction obtained, the offender being sentenced to two years' imprisonment. The case was prosecuted by J. G. Spreull. The stolen horses were obtained here and taken to Brisco.**

*Cranbrook Herald*, 14 avril 1927, page 2.

### CINQ HOMMES SE NOIENT DANS LA SKEENA

Nous avons appris jeudi que trois hommes blancs et deux Indiens se sont noyés dans la rivière Skeena à la hauteur des rapides de Red Rock. Un groupe de sept hommes blancs et trois Indiens est parti de Hazelton le mercredi dans un canoë. Aux rapides de Red Rock, le canoë a heurté un rocher et a chaviré. Tous les passagers se sont accrochés au canoë, et lorsque celui-ci a dérivé près de la rive, trois hommes et deux Indiens ont tenté de rejoindre la terre ferme sans y parvenir. Ils se sont noyés. Les autres se sont accrochés au canoë et après avoir dérivé pendant une heure, ils ont été récupérés par un canoë qui se trouvait par hasard dans les parages. Les hommes blancs noyés étaient E. Williams, James Dibble et James Munro. James Dibble était l'un des propriétaires d'une propriété minière dans la chaîne de Babine qui a été cédée en juillet à James Cronin pour 40 000 \$. Aucune autre information n'a pu être obtenue à Prince Rupert, car les fils télégraphiques sont tombés en panne entre Aberdeen et Hazelton. S'il y avait eu un bateau à vapeur sur la Skeena, ces hommes n'auraient pas perdu la vie. La navigation en canoë est trop dangereuse avec des voyageurs inexpérimentés comme passagers.

*Prince Rupert Empire*, 21 septembre 1907.

## Le droit de nommer

Que disent ces deux Déclarations sur les droits des peuples autochtones sur l'utilisation des noms traditionnels?

### *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*

#### Article 13

Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.

### *Commission de vérité et réconciliation*

#### Appel à l'action 17

Nous demandons à tous les ordres de gouvernement de permettre aux survivants des pensionnats indiens et à leurs familles de reprendre les noms qui ont été changés par le système des pensionnats en les exonérant des frais d'administration applicables dans le cadre du processus de changement de nom et de révision officielle des documents d'identité, comme les extraits de naissance, les passeports, les permis de conduire, les cartes santé, les certificats de statut d'Indien et la carte d'assurance sociale, et ce, pour une période de cinq ans.

Fiche 4-7

# Revendiquer les noms

	Îles de la Reine-Charlotte pour Haida Gwaii	Voies navigables côtières intérieures du sud de la Colombie-Britannique pour la mer de Salish	Hobbema pour Maskwacis	Port-la-Joye Fort-Amherst pour Skmaq̓n Port-la-Joye Fort-Amherst
<b>Quand?</b> Date du changement de nom				
<b>Où/Quoi?</b> Qu'est-ce qui a été renommé? Où au Canada?				
<b>Première(s) Nation(s) titulaire(s) des droits</b>				
<b>Contexte</b> Pourquoi a-t-on procédé au changement? Que signifiait l'ancien nom? Que signifie le nouveau nom?				
<b>Processus</b> Comment le changement s'est-il produit? Quel a été le processus? (pétition, traité, etc.)				
<b>Lien avec l'article 13 de la DNUDPA</b> Quel aspect de l'article 13 respecte-t-on en procédant au changement de nom? Utilisez le vocabulaire qui se trouve dans le texte de l'article.				



## Unité 5

# La reconnaissance des droits

### Vue d'ensemble

Au cours des 150 dernières années, les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique ont toujours fait valoir leurs droits inhérents et ont travaillé sans arrêt pour les faire reconnaître. Récemment, notamment grâce aux actions en justice et à une prise de conscience croissante des gouvernements canadiens et des citoyens devant les injustices à l'égard des Premiers Peuples, des mesures importantes ont été prises pour faire reconnaître ces droits par la loi.

Le processus de reconnaissance des droits autochtones a été lent et compliqué, et il reste encore beaucoup à faire pour que les Premiers Peuples atteignent leurs objectifs.

Dans cette unité, les élèves retracent le parcours de la reconnaissance des droits depuis la Seconde Guerre mondiale, l'importance de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* et les principales affaires judiciaires qui ont conduit à des changements plus importants.

### Concepts de base

- Les peuples autochtones du Canada ont des droits inhérents en tant que Premiers Peuples de la terre.
- Les Premiers Peuples en Colombie-Britannique s'acharnent depuis plus de 150 ans à faire respecter les droits des peuples autochtones et les droits de la personne à leur égard.
- Aujourd'hui, les droits des peuples autochtones et les droits de la personne à l'égard des Premiers Peuples commencent à être reconnus et respectés.

### Points de discussion

- Quelles ont été les grandes charnières dans la reconnaissance des droits des peuples autochtones et des droits de la personne à l'égard des Premiers Peuples?
- Comment les Premiers Peuples ont-ils utilisé les tribunaux pour obtenir la reconnaissance de leurs droits?
- Que peut signifier la reconnaissance des droits pour les Premiers Peuples en regard d'aujourd'hui et de l'avenir?

### Objectifs d'apprentissage

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.*

L'examen de décisions passées aide à prendre des décisions éthiques et à rendre compte de ses actes.

### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

#### Contenu

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Défis contemporains auxquels les peuples autochtones de la Colombie-Britannique sont confrontés, y compris l'héritage du colonialisme.

#### **Justice sociale, 12<sup>e</sup> année**

- Processus, méthodes et démarches individuelles, collectives et institutionnelles pour promouvoir la justice sociale.
- Organismes gouvernementaux et non gouvernementaux qui sont concernés par les enjeux de justice sociale et d'injustice.

#### **Études du droit, 12<sup>e</sup> année**

- La Constitution du Canada et la Charte canadienne des droits et libertés.

#### **Études autochtones contemporaines, 12<sup>e</sup> année**

- Réactions aux iniquités dans les relations entre peuples autochtones et gouvernements, au Canada et ailleurs dans le monde.

### ***Ressources***

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées pour chacune des activités.

#### **Projet de recherche 1**

- Fiche 5-1, *Droits de vote des Premiers Peuples en Colombie-Britannique, 1949*, page 189.
- Fiche 5-2, *Révisions de la Loi sur les Indiens, 1951*, page 190.
- Fiche 5-3, *Calder c. Colombie-Britannique, 1973*, page 191.
- Fiche 5-4, *Article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982*, page 192.
- Fiche 5-5, *Projet de loi C-31, équité entre les sexes, 1985*, page 193.
- Fiche 5-6, *Delgamuukw c. Colombie-Britannique, 1997*, page 194.
- Fiche 5-7, *Feuille-réponse des stations d'apprentissage*, page 195.
- Fiche 5-8, *Chronologie de la reconnaissance des droits*, page 196.



## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Fiche 5-9, *Chronologie de la reconnaissance des droits : clé*, page 197.
- *BC First Nations Land, Title, and Governance* (FNESC/FNSA 2019)

### Projet de recherche 2

- Fiche 5-10, *Analyse de la Loi sur les Indiens*, page 198.
- Fiche 5-11, *Loi sur les Indiens : lois anti-potlatch*, page 199.
- Fiche 5-12, *Lois électorales fédérales et provinciales*, page 200.
- *What is a Status Card?* CBC News, 2018. (2 min 14).  
<https://www.youtube.com/watch?v=3uP9b3FFz9s>
- *Conspiracy of Legislation: The Suppression of Indian Rights in Canada*. Le chef Joe Mathias et Gary R. Yabsley. *BC Studies*, no 89, printemps 1991, pages 34-40.  
<https://tinyurl.com/fnesc711>
- *Loi sur les Indiens*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/i-5/>

### Projet de recherche 3

- Fiche 5-13, *Droits des Premières Nations en 1948?* pages 201–202.
- Fiche 5-14, *Étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme*, page 203.
- Déclaration universelle des droits de l'homme.
  - Affiche présentant les principaux droits de l'homme.  
<https://tinyurl.com/fnesc914>
  - Texte intégral sur le site de l'Organisation des Nations Unies.  
<https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

### Projet de recherche 4

- Fiche 5-15, *Les Cours du Canada et de la Colombie-Britannique*, page 204.
- Fiche 5-16, *Regina c. White et Bob [1965]*, page 205.
- Fiche 5-3, *Calder c. Colombie-Britannique, 1973*, page 191.
- Fiche 5-4, *Article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982*, page 192.

### Projet de recherche 5

- Fiche 5-17, *Recherche sur les arrêts faisant jurisprudence*, page 206.
- Fiche 5-18, *Sommaire des arrêts faisant jurisprudence sur les droits des peuples autochtones*, page 207.
- Affaires de la Cour suprême du Canada concernant les peuples autochtones. Bibliothèque Simon Fraser. <https://tinyurl.com/fnesc215>
- Sommaire du rapport de la Commission de vérité et réconciliation.  
<https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer-la-verite-reconcilier-pour-lavenir-Sommaire.pdf>

### Projet de recherche 6

- Fiche 5-5, *Projet de loi C-31, équité entre les sexes, 1985*, page 193.
- Équité entre les sexes :
  - Fondation canadienne des femmes. « Égalité des genres : protégeons nos progrès. » <https://canadianwomen.org/the-facts/>
  - ONU Femmes. Glossaires. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=151&mode=letter&lang=fr>

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- La discrimination fondée sur le sexe :
  - National Association of Japanese Canadians. *Gender Discrimination in Canada*.  
<https://najc.ca/human-rights-guide/gender-discrimination-in-canada/>
  - Fondation canadienne des femmes. Égalité des genres : protégeons nos progrès. <https://canadianwomen.org/fr/les-faits/>
- Global News. « *Canadian women are on track to reach gender equality in 164 years, experts say* ». <https://globalnews.ca/news/6637117/>
- « *Marginalization of Aboriginal Women*. » Site Web d'Indigenous Foundations. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/marginalization\\_of\\_aboriginal\\_women/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/marginalization_of_aboriginal_women/)
- Projet de loi C-31. Article de *L'Encyclopédie canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/bill-c-31>

### Projet de recherche 7

- Fiche 5-19, *Reconnaître ses torts : excuses concernant les pensionnats pour Autochtones* (2 pages), page 208.
- *The Power of Real Apologies in a Fake Apology World*. Site Web de l'Anti-Defamation League. 2014. <https://tinyurl.com/fnesc733>

### Projet de recherche 8

- Connaître ses droits : Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones pour les adolescents autochtones.  
<https://fncaringsociety.com/sites/default/files/un-adolescents-guide2013.pdf>

## Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Droits autochtones
  - a. Pavillons d'apprentissage : Les avenues du droit
  - b. Droits et titre autochtones
  - c. Droits bafoués
  - d. Incidence sur les communautés autochtones locales
2. Les droits et la *Loi sur les Indiens*
  - a. Analyse de la *Loi sur les Indiens*
  - b. Qu'est-ce qu'une carte de statut?
  - c. Lecture critique : conspiration législative
  - d. La *Loi sur les Indiens* aujourd'hui

## Unité 5 La reconnaissance des droits

3. Avancées depuis la Seconde Guerre mondiale
  - a. La Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948
  - b. Le droit de vote et le droit à la citoyenneté
4. Arrêts faisant jurisprudence
  - a. Avoir accès aux tribunaux
  - b. Les premiers procès
  - c. Article 35 de la *Loi constitutionnelle*
5. Affaires judiciaires marquantes
6. Reconnaître les droits des femmes
  - a. Qu'est-ce que l'égalité des sexes?
  - b. Qu'est-ce que la discrimination fondée sur le sexe?
  - c. Discrimination contre les femmes autochtones
  - d. Reconnaissance des droits des femmes autochtones
  - e. Aller de l'avant
7. Reconnaître ses torts
  - a. Que signifie « faire des excuses »?
  - b. Analyse des excuses présentées aux anciens élèves des pensionnats pour Autochtones
  - c. Ce n'est pas suffisant
  - d. Quelle est la suite des choses?
8. Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
  - a. Que dit la DNUDPA?
  - b. La DNUDPA en Colombie-Britannique
  - c. Remise en question de la DNUDPA
  - d. La DNUDPA en action?
9. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1 Droits autochtones

Ces activités permettent d'évaluer et d'approfondir la compréhension des élèves en ce qui a trait à la manière dont les droits des Premiers Peuples ont été bafoués, ainsi que de présenter le thème de la reconnaissance des droits.

#### *Questions de recherche*

- Que sont les droits autochtones inhérents?
- En quoi ont-ils été bafoués?

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### Stratégie d'évaluation formative

Observation de la réaction des élèves aux pavillons d'apprentissage afin d'évaluer leurs connaissances générales des grands événements présentés dans cette unité.



Fiche 5-7, Feuille-réponse des stations d'apprentissage, page 195.



Fiche 5-8, Chronologie de la reconnaissance des droits, page 196.



BC First Nations Land, Title, and Governance

### a. Stations d'apprentissage : Les avenues du droit

Les stations d'apprentissage sont une bonne façon d'amorcer l'unité. Les élèves peuvent examiner divers documents pour découvrir brièvement les développements importants qui ont conduit à la reconnaissance des droits autochtones en Colombie-Britannique et au Canada.

- Les fiches 4-1 à 4-6 proposent divers documents à consulter. Chaque station en présente un. Voici la liste des thèmes abordés à chaque station :
  - Droits de vote des Premiers Peuples en Colombie-Britannique, 1949
  - Révisions de la *Loi sur les Indiens*, 1951
  - *Calder c. Colombie-Britannique*, 1973
  - Article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*
  - Projet de loi C-31 sur l'équité entre les sexes, 1985
  - *Delgamuukw c. Colombie-Britannique*, 1997
- Les élèves répondent aux questions de la feuille-réponse de la fiche 5-7, à la page 195. Ils peuvent aussi répondre dans leur cahier de notes ou répondre aux questions de l'enseignant ou enseignante directement à la station. Il y a deux directives sur la feuille-réponse :
  - Qu'as-tu trouvé de .... à propos du document?
    - ...surprenant
    - ...intéressant
    - ...troublant
  - Formule deux questions à propos du document ou du sujet à l'étude.
- Les élèves peuvent également utiliser la ligne de temps vierge de la fiche 5-8, à la page 196, au fur et à mesure qu'ils découvrent les stations.
- Après avoir visité tous ou presque toutes les stations, les élèves discuteront des sujets abordés en petits groupes ou en grand groupe. Questions :
  - Quel thème ou idée générale ces stations ont-elles en commun?
  - En quoi ces documents reflètent-ils les changements survenus dans les relations entre les Premiers Peuples, les gouvernements et les autres Canadiens au fil du temps?
  - Qu'as-tu appris de surprenant, d'intéressant ou de troublant?
- Les élèves peuvent faire part des questions qu'ils ont formulées. En quoi ces questions guideront-elles l'élève dans l'étude du thème de l'unité?

### b. Droits et titre autochtones

Présentation et révision des notions de droits et de droits autochtones.

- Il peut être utile d'avoir recours aux activités du guide *BC First Nations Land, Title, and Governance*. Voir l'unité 5, *Reconciling Indigenous Rights and Title: Treaties and Alternatives*.
  - Unité 5, activité 1-1, *Indigenous Rights and Title*, pages 157 à 159.  
Liste d'activités :
    - Que sont les droits?
    - Quels sont vos droits?
    - Évaluer l'importance des droits
    - Droits autochtones et titres de propriété

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Unité 5, activité 2-2, *Indigenous Rights and Title*, pages 166 et 167.  
Liste d'activités :
  - Qu'est-ce qu'un titre de propriété?
  - Que sont les droits et titres autochtones?
- Chronologie de la reconnaissance des droits. Les élèves se servent de la ligne de temps de la fiche 5-8, page 196, et de la fiche 5-9, page 197, pour inscrire et suivre les grandes avancées de la reconnaissance des droits autochtones en Colombie-Britannique.

### c. Droits bafoués

---

Les Premiers Peuples se sont vu refuser des droits sur un certain nombre de fronts, y compris des droits de la personne, des droits autochtones, des droits spécifiques au territoire et au titre, et même des droits issus de traités.

- Les élèves réfléchissent ensemble aux droits des Premiers Peuples qui ont été bafoués dans le passé et à ceux qui le sont toujours. S'ils ont réalisé les activités des stations d'apprentissage, la discussion peut commencer par les droits dont on fait mention dans ces documents.
- En équipe de deux ou en petit groupe, les élèves classent les droits en catégories qui leur semblent logiques.
- Les élèves font part des catégories qui se dégagent de l'exercice. La discussion peut porter sur les droits de la personne et les droits propres aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis.

### d. Incidence sur les communautés autochtones locales

---

Les élèves réfléchissent aux effets qu'a eus la violation des droits de la personne et des droits autochtones sur les Premiers Peuples de la région dans le passé et des effets ressentis encore aujourd'hui.

- Les élèves provenant d'une Première Nation ou d'une autre communauté autochtone peuvent avoir des exemples concrets à partager tirés de leur vécu ou de leur histoire familiale.
- Les élèves se souviendront d'exemples déjà entendus dans d'autres cours, le cas échéant.
- On peut trouver d'autres exemples locaux dans les médias.
- Formuler des questions sur les conséquences de la violation des droits sur les communautés locales. L'exercice peut se faire sous forme d'activité SQA.

## Projet de recherche 2

### Les droits et la *Loi sur les Indiens*

La *Loi sur les Indiens* est l'un des principaux instruments qui ont mené à la perte des droits des Premiers Peuples. Les élèves étudieront la *Loi* au regard des droits de la personne et des droits autochtones, les amendements apportés au fil du temps et les clauses qui subsistent toujours.

#### *Questions de recherche*

- En quoi la *Loi sur les Indiens* est-elle discriminatoire envers les Premiers Peuples et restreint-elle leurs droits?

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### a. Analyse de la Loi sur les Indiens

---

Les élèves lisent quelques articles de la *Loi sur les Indiens* telle qu'elle a été publiée à des moments précis de l'histoire pour apprendre comment elle a affecté (et affecte toujours) les droits des Premiers Peuples au fil du temps.

#### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser l'activité des phrases à compléter pour évaluer ce que les élèves connaissent de la *Loi sur les Indiens*.



Fiche 5-10, *Analyse de la Loi sur les Indiens*, page 198.

Fiche 5-11, *Loi sur les Indiens : lois anti-potlatch*, page 199.

Fiche 5-12, *Lois électorales fédérales et provinciales*, page 200.

- Phrases à compléter : Entamer la discussion en demandant aux élèves de compléter les phrases suivantes :
  - *La Loi sur les Indiens* est ... \_\_\_\_\_
  - *La Loi sur les Indiens* n'est pas ... \_\_\_\_\_
  - *La Loi sur les Indiens* est la cause de ... \_\_\_\_\_
  - *La Loi sur les Indiens* me fait sentir ... \_\_\_\_\_
- Les élèves peuvent examiner des extraits d'anciennes versions de la *Loi sur les Indiens* et d'autres lois discriminatoires pour en constater la nature discriminatoire et les violations des droits. Les fiches énumérées ci-dessous aideront les élèves à repérer les articles qui ont un caractère discriminatoire et qui bafouent les droits de la personne et les droits autochtones.
  - Fiche 5-10, *Analyse de la Loi sur les Indiens*, page 198.
    - Cette infographie présente la *Loi sur les Indiens*, certains des articles de la *Loi* et une discussion sur la façon dont cette même *Loi* protège les Premières Nations en quelque sorte.
  - Fiche 5-11, *Loi sur les Indiens : lois anti-potlatch*, page 199.
    - Deux différentes versions de la *Loi* qui interdit les potlachs, 1884 et 1927.
  - Fiche 5-12, *Lois électorales fédérales et provinciales*, page 200.
    - La *Loi sur les Indiens* n'était pas la seule loi discriminatoire envers les Premiers Peuples. Se trouvent sur cette fiche des articles des lois électorales du Canada et de la Colombie-Britannique.
- Les élèves sont invités à proposer des raisons pour lesquelles les gouvernements adoptaient des lois particulières. Pourquoi certaines lois s'appliquaient-elles seulement aux Premières Nations et non aux autres citoyens? Par exemple, pourquoi les autorités ont-elles fait des lois pour empêcher les « Indiens » d'entrer dans les salles de billard?

### b. Qu'est-ce qu'une carte de statut?

---

Les élèves découvriront en quoi les cartes de statut d'Indien sont discriminatoires.

- Questions : Qu'est-ce qu'une carte de statut d'Indien? Qui peut obtenir une telle carte? Qui ne peut pas en obtenir une?
- Les élèves étudient les idées fausses et les aspects discriminatoires des cartes de statut d'Indien en visionnant la vidéo *What is a Status Card?* CBC News, 2018 (2 min 14).  
<https://www.youtube.com/watch?v=3uP9b3FFz9s>
  - En grand groupe, les élèves discutent des idées fausses mentionnées dans la vidéo et des conséquences de celles-ci sur les personnes inscrites.
- Autres sources d'information :
  - *The Truth Behind the Indigenous Tax Exemption* The Tyee, 2019 (4 min 2).  
<https://youtu.be/JFgftoW0-5o>
  - *Using an Indian Status Identity* Montreal Gazette, 2015 (2 min 5).  
[https://youtu.be/NI\\_85Gt4GCQ](https://youtu.be/NI_85Gt4GCQ)



## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Un exemple de la façon dont une femme autochtone se sent lorsqu'elle présente sa carte de statut d'Indienne.
- o *Anishnaabe History Status Cards* Chris Waite, 2020 (12 min 5).  
[https://www.youtube.com/watch?v=2qqexE5y8\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=2qqexE5y8_U)
- Remarque : Cette vidéo comporte une scène où l'on voit un emballage de condom.

### c. Lecture critique : conspiration législative

---

Les élèves explorent davantage l'histoire de la perte des droits autochtones par l'entremise de la *Loi sur les Indiens* en lisant l'article universitaire *Conspiracy of Legislation: The Suppression of Indian Rights in Canada*, publié en 1991 par le chef Joe Mathias et Gary R. Yabsley (*BC Studies*, no 89, printemps 1991, pages 34-40). Il se trouve en ligne. <https://tinyurl.com/fnesc711>

- L'article relève les principales façons dont la *Loi sur les Indiens* et d'autres lois ont porté atteinte aux droits et libertés des Premières Nations, en indiquant les clauses pertinentes des différentes versions de la *Loi sur les Indiens*. On y trouve une annexe qui énumère les principales lois fédérales et provinciales qui ont restreint ou violé les droits des Premières Nations.
- Avant que les élèves lisent l'article, il est souhaitable de discuter du contexte dans lequel il a été écrit, en 1991. Par exemple, c'est peu de temps après l'adoption de l'accord de la *Loi constitutionnelle de 1982* et avant que de nombreuses affaires judiciaires marquantes n'aient lieu. Bien que les auteurs utilisent le terme « *First Nations* » (Premières Nations), ce n'était pas un terme courant à l'époque; on employait encore beaucoup le terme « *Indians* » (Indiens).
- Les élèves font état de ce qu'ils ont appris de cette lecture. Questions :
  - o Nomme deux ou trois choses que tu as apprises dans cet article.
  - o Quels sont les principaux arguments que les auteurs avancent?
  - o Quelles preuves les auteurs donnent-ils pour étayer leur théorie selon laquelle la *Loi* était une conspiration?
  - o Qu'est-ce qui a changé depuis la rédaction de cet article? Quelles questions pourrais-tu poser pour découvrir ce qui a changé et ce qui reste pareil dans la *Loi sur les Indiens* à l'égard des Premières Nations?

### d. La *Loi sur les Indiens* aujourd'hui

---

En quoi la *Loi sur les Indiens* est-elle différente aujourd'hui pour les Premières Nations?

- Les élèves étudient la *Loi sur les Indiens* dans sa version actuelle (1985) pour découvrir en quoi elle est discriminatoire et viole les droits autochtones aujourd'hui.
  - o La *Loi sur les Indiens* est accessible en ligne.  
<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/i-5/>
- Après avoir examiné certains articles de la *Loi*, les élèves peuvent juger si ceux-ci restreignent ou protègent les droits des Premières Nations.
  - o L'exercice peut mener à un débat sur les raisons pour lesquelles certaines personnes souhaitent voir abolir la *Loi sur les Indiens* tandis que d'autres croient que les Premières Nations en ont encore besoin pour protéger le peu qu'il leur reste.



## Unité 5 La reconnaissance des droits

### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser la stratégie du résumé en trois étapes pour évaluer les progrès des élèves en ce qui a trait à leur compréhension des répercussions de la *Loi sur les Indiens*.

- Les élèves lisent un article et écoutent l'entrevue de Bob Joseph de CBC Radio intitulée « *Author calls the Indian Act a post-confederations assimilation tool* ». <https://tinyurl.com/fnesc212>
- Les élèves résumant ce qu'ils ont appris sur la *Loi sur les Indiens* en trois étapes. Seuls ou en groupes, les élèves font part de leurs constats en composant trois textes de différentes longueurs :
  - 75-100 mots
  - 30-50 mots
  - 10-15 mots

### Projet de recherche 3 Avancées depuis la Seconde Guerre mondiale

Les élèves étudient les principales étapes qui ont mené à l'adoption de la Constitution canadienne et de la Charte canadienne des droits et libertés, et en évaluent les conséquences sur les Premiers Peuples.

#### Questions de recherche

- Quelle incidence a eu la signature de la Déclaration universelle des droits de l'homme sur les droits autochtones au Canada?

#### a. La Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948

La Déclaration universelle des droits de l'homme a vu le jour au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La recherche ici porte sur son origine ainsi que sur les parties que le Canada a adoptées ou rejetées.

- La Déclaration universelle des droits de l'homme a été signée par tous les pays membres des Nations Unies en 1948. Quelle est l'importance de cette date? (Fait suite à des événements mondiaux majeurs comme la Seconde Guerre mondiale, l'Holocauste, la bombe atomique.) L'enseignant ou enseignante discute de l'incidence que les horreurs de la guerre ont eue à motiver les gouvernements à rédiger la Déclaration.
- La Déclaration reconnaît également les injustices commises à l'endroit des soldats autochtones qui rentraient de la guerre. Ceux-ci ont combattu aux côtés des non-Autochtones d'égal à égal, mais à leur retour, ils subissaient à nouveau de la discrimination. (Voir, par exemple, le premier article de la première partie de la fiche 5-13 part 1, page 201.)
- Quels sont les droits particuliers qu'indique la Déclaration? L'affiche que l'on trouve au <https://tinyurl.com/fnesc914> met en lumière les principaux droits de la personne. Les élèves peuvent également lire le texte intégral de la Déclaration au <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
  - Attirer l'attention des élèves sur ces deux articles qui se rapportent à la prochaine activité :
    - Article 6 : *Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.*
    - Article 26, concernant l'éducation, notamment la partie 3 : *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.*

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Examinons les droits au regard des Premiers Peuples (personnes inscrites en vertu de la *Loi sur les Indiens*) : ces droits étaient-ils respectés au moment de la Déclaration, en 1948? Faire lire les coupures de presse du *Native Voice* pour cette question. Voir la fiche 5-13, partie 1, à la page 201 et partie 2, à la page 202. Ces coupures datent de 1947 à 1950.
  - Le *Native Voice* était le journal du regroupement autochtone Native Brotherhood of BC. Si les élèves ne connaissent ni le regroupement ni le journal, il sera souhaitable de les mettre en contexte. Voir l'unité 9, projet de recherche 2d, page 303, pour plus d'informations.
  - Les élèves y trouveront des indications de la violation des droits de la personne, à l'égard des Premières Nations au moment de la signature de la Déclaration. La fiche 5-14, *Étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme*, à la page 203, donne les articles pertinents.  
*Réponses possibles :*  
Coupure 1 : article 6; coupure 2 : article 1; coupure 3 : article 26(3); coupure 4 : article 25(1)
- Autres sources d'information sur ce sujet :
  - Site Web « *Facing History* ». Une unité détaillée sur la Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.facinghistory.org/resource-library/universal-declaration-human-rights>
  - Texte : version simplifiée de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Site Web du conseil scolaire SD 23, Centre de l'Okanagan. <https://bit.ly/2QraGpu>
  - Vidéo : *What are the universal human rights?* Ted-Ed, 2015. (4 min 46) Une explication animée du fondement de la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU. <https://www.youtube.com/watch?v=nDgIVseTkuE>



Fiche 5-13, *Droits des Premières Nations en 1948?* partie 1 et partie 2 aux pages 201 et 202.

Fiche 5-14, *Étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme*, page 203.

### b. Le droit de vote et le droit à la citoyenneté

Le droit de vote est un élément clé de la Déclaration universelle des droits de l'homme, et pourtant il a été refusé à de nombreux segments de la population canadienne durant la première moitié du vingtième siècle. Un autre droit fondamental, le droit à la citoyenneté, a été également bafoué. Les membres des Premières Nations inscrits n'ont pas été légalement considérés comme des citoyens du Canada avant 1956.

En groupe, les élèves fouillent l'un de ces sujets et élaborent une leçon à enseigner à un autre groupe. Ils doivent tenter de comprendre, en effectuant des recherches, pourquoi certains Premiers Peuples s'opposaient à l'obtention du droit de vote à l'échelle fédérale ou à l'obtention de la citoyenneté canadienne.

- Le droit de vote des Premières Nations en vertu de la *Loi sur les Indiens* est venu par étape : le droit de vote aux élections provinciales a été accordé en 1949, et en 1960 pour les élections fédérales.
- La *Loi sur la citoyenneté canadienne* est entrée en vigueur en 1947, mais elle n'incluait pas les membres des Premières Nations inscrits. En 1956, un amendement a été adopté, élargissant la *Loi* aux Premières Nations, telles que définies par la *Loi sur les Indiens*, pour qu'elles obtiennent la citoyenneté canadienne.

### Projet de recherche 4 Arrêts faisant jurisprudence

Les élèves étudient les grands tournants de l'histoire de la reconnaissance des droits en Colombie-Britannique : deux premières affaires judiciaires et la *Loi constitutionnelle de 1982* qui constituent l'amorce de la reconnaissance des droits et des titres autochtones.

#### Questions de recherche

- Pourquoi la promulgation de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* a-t-elle marqué un tournant pour les droits des Premiers Peuples au Canada?
- Pourquoi autant d'affaires judiciaires visant à faire valoir les droits autochtones s'en sont-elles suivies?
- Pourquoi les actions en justice sont-elles nécessaires pour faire reconnaître les droits des Premiers Peuples?

#### a. Avoir accès aux tribunaux

L'enseignant ou enseignante révisé ou enseigne l'effet des restrictions prévues par la *Loi sur les Indiens* à l'égard des poursuites judiciaires autochtones.


- Voir les restrictions prévues à l'article 141 de la *Loi sur les Indiens*, fiche 5-10, page 198.
- Voir l'unité 9, projet de recherche 2c, page 302, pour des suggestions d'activités sur ce thème.
- Discuter de la façon dont cette politique enfreint les droits de la personne des peuples autochtones.
- Expliquer comment cette politique a pris fin grâce à la révision de la *Loi sur les Indiens* de 1951.

#### b. Les premiers procès

Contexte : La loi interdisant aux Premières Nations de porter leurs revendications devant les tribunaux a eu plusieurs conséquences en plus d'enfreindre leurs droits et les libertés. On connaissait peu les droits autochtones dans l'espace public, comme les tribunaux, des années 1930 à 1960. Si le grand public n'en savait rien, les juges comprenaient bien peu les questions autochtones lorsque les Premières Nations ont commencé à revendiquer leurs droits devant les tribunaux.

Les élèves étudieront deux affaires judiciaires qui contestaient la violation des droits autochtones. La première porte sur les droits issus de traités, tandis que la seconde porte sur les droits et titres ancestraux (autochtones).

- L'enseignant ou enseignante doit s'assurer que les élèves connaissent les différentes juridictions judiciaires qui doivent entendre les causes portant sur les droits et titres ancestraux.
  - La fiche 5-15, *Les Cours du Canada et de la Colombie-Britannique*, page 204, explique le système judiciaire du Canada d'hier et d'aujourd'hui.
  - Les élèves peuvent créer un graphique expliquant les relations entre les différents tribunaux de la Colombie-Britannique et du Canada.
- Sous forme de présentation orale, comme un récit, ou de représentation graphique, comme un album ou une infographie, les élèves décrivent le parcours que doivent suivre les Premières Nations dans le système judiciaire.

 Fiche 5-15, *Les Cours du Canada et de la Colombie-Britannique*, page 204.

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### R. c. White et Bob [1965]

Première affaire à reconnaître que les traités Douglas sont des traités au sens de la loi canadienne. Deux hommes Snuneymuxw ont été condamnés à une amende pour avoir chassé le cerf hors saison. Ils ont interjeté appel, revendiquant le droit de chasser issu du traité Douglas signé en 1854. L'affaire se rend devant la Cour suprême du Canada, laquelle confirme la décision des tribunaux inférieurs jugeant que le traité Douglas était bel et bien un traité. Les droits de chasse accordés dans le traité priment sur les dispositions de la *Loi sur les Indiens* et des lois provinciales sur le gibier.

- Le déroulement de l'affaire White et Bob est raconté dans la fiche 5-16, *Regina c. White et Bob*, page 205.
- Le jugement de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique de 1964 se trouve sur le site Web de l'Institut canadien d'information juridique (CanLII). <https://www.canlii.org/en/bc/bcca/doc/1964/1964canlii452/1964canlii452.html>
- Le petit-fils de Clifford White a entendu parler de cette affaire tout au long de sa jeunesse au sein de sa famille et de sa communauté. C'est ce qui lui a donné envie de devenir avocat. Voir l'article « *The First Nations Connection* » paru dans la revue *Canadian Lawyer* en 2007. <https://www.canadianlawyermag.com/news/general/the-first-nations-connection/267212>

 Fiche 5-16, *Regina c. White et Bob*, page 196.


**Liens multidisciplinaires**  
Carrière

**Liens avec d'autres unités**  
Unité 2, Les récits et l'art de la narration. Faire le lien entre la tradition orale et les récits oraux familiaux.

### Calder c. Colombie-Britannique [1973]

Les Nisga'a, sous la direction de Frank Calder, ont poursuivi la province pour faire reconnaître le titre « Autochtone » (titre ancestral) qu'ils détiennent sur leur ancien territoire tribal. Les cours d'instance inférieure ont nié l'existence du titre autochtone, mais la Cour suprême du Canada a jugé que ce titre existait bel et bien au moment de la Proclamation royale de 1763. Cependant, la Cour était divisée sur la question de savoir si oui ou non les Nisga'a disposaient encore d'un titre sur leurs terres. Mais c'était la première fois que les tribunaux reconnaissent l'existence d'un titre autochtone en dehors des lois coloniales.

- Recherche sur l'affaire Calder pour découvrir en quoi il s'agit d'un point marquant de l'histoire de la reconnaissance des droits et des titres autochtones.
- Voir le résumé de l'affaire à la fiche 5-3, page 191.
- Il existe aussi de nombreuses sources d'information sur le sujet dans des ouvrages et en ligne. En voici quelques-unes :
  - Site Web *Indigenous Foundations*. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/calder\\_case/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/calder_case/)
  - Site Web *Indigenous Corporate Training*. <https://www.ictinc.ca/blog/calder-case>
  - Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/calder-affaire>
- Comment une affaire qui est « perdue » peut-elle être considérée comme une victoire? (Si une affaire judiciaire soulève des questions importantes, le dénouement peut mener à d'autres réformes.)
  - L'affaire Calder a amené le gouvernement fédéral à se doter d'une nouvelle procédure pour traiter les revendications territoriales.


 Fiche 5-3, *Calder c. Colombie-Britannique*, 1973, page 191.

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### c. Article 35 de la *Loi constitutionnelle*

Étude de la signification et de l'objectif de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle*, et implications pour les Premiers Peuples.

- L'enseignant ou enseignante évalue d'abord les connaissances des élèves sur la Constitution canadienne, la Charte des droits et libertés, et l'article 35. Par exemple, l'enseignant ou enseignante peut présenter la partie principale du texte de l'article 35 sans en mentionner la source et demander aux élèves ce qu'ils en comprennent :
- « Les droits existants — ancestraux ou issus de traités — des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés. » Questions :
  - D'où vient cette déclaration?
  - Quelle en est la signification?
  - Quel est le lien avec la Charte canadienne des droits et libertés?
- Discussion sur les principaux articles de la *Loi constitutionnelle* du Canada. Quels sont les principaux articles? (Partie I : Charte canadienne des droits et libertés; partie II, Droits des peuples autochtones du Canada; partie III, Péréquation et inégalités régionales; partie V, Procédure de modification de la Constitution du Canada; partie VII, Dispositions générales.) Le texte de la *Loi constitutionnelle* se trouve au <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html#h-39>.
- La lutte derrière l'article 35. Les élèves découvrent l'histoire de l'inclusion des droits et titres autochtones dans la Constitution. (Comme les versions initiales ne comportaient que peu de références aux Canadiens autochtones, des protestations et des actions citoyennes, comme le mouvement *Constitution Express*, ont mené à l'ajout de l'article 35.)
  - Les élèves peuvent lire ou relire les renseignements de la fiche 5-4, *Article 35 de la Loi constitutionnelle* de 1982, page 192.
  - Voir le site Web d'Indigenous Foundations (UBC), « *Constitution Act, 1982 Section 35* ». [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/constitution\\_act\\_1982\\_section\\_35/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/constitution_act_1982_section_35/)
  - Voir le documentaire *Droit devant*. La portion de 1 h 2 à 1 h 18 met en avant le leadership de George Manuel et plus particulièrement de l'organisation autour du mouvement *Constitution Express*, en 1981. [https://www.onf.ca/film/droit\\_devant/](https://www.onf.ca/film/droit_devant/)
    - Pour en savoir plus sur cette vidéo, voir l'unité 9, La résistance, page 298.

 Fiche 5-4, *Article 35 de la Loi constitutionnelle* de 1982, page 192.

### Projet de recherche 5 Affaires judiciaires marquantes

De nombreuses affaires judiciaires marquantes portées devant la Cour suprême du Canada, qui ont contribué à définir les droits des Autochtones, sont issues de la Colombie-Britannique.

#### Questions de recherche

- Pourquoi tant d'affaires judiciaires marquantes proviennent-elles de la Colombie-Britannique?

## Unité 5 La reconnaissance des droits

Les élèves présenteront au groupe leurs résultats de recherche sur l'un des procès historiques.

- Pourquoi y avait-il encore des procès concernant les droits et les titres ancestraux même après l'adoption de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle*?
  - À titre de référence, les élèves peuvent consulter le feuillet d'information 12 *Reconciliation and Indigenous Rights and Title*, page 247 du document *BC First Nations Land, Title, and Governance*.
  - Réponse possible : L'article 35 reconnaît et confirme les droits autochtones et les droits issus de traités, mais ne les définit pas. Les autres affaires judiciaires ont contribué à définir et à faire valoir ces droits.
- En petits groupes, les élèves peuvent trouver de l'information sur l'une des affaires et faire part de leurs découvertes au reste du groupe sous la forme d'une présentation ou en utilisant la stratégie du casse-tête.
- Voici une liste d'affaires portées devant la Cour suprême du Canada portant sur les droits des peuples autochtones :
  - *Guerin c. La Reine* [1984]
  - *R c. Sparrow* [1990]
  - *R c. Van Der Peet* [1996]
  - *R c. Gladstone* [1996]
  - *Delgamuukw c. Colombie-Britannique* [1997]
  - *R. c. Gladue* [1999]
  - *Nation haïda c. Colombie-Britannique* [2004]
  - *Tsilhqot'in Nation c. Colombie-Britannique* [2014]
- L'enseignant ou enseignante explique la dénomination des affaires judiciaires. Qui poursuit qui? Le premier nom correspond à l'appelant ou à un groupe qui intente une poursuite contre – le deuxième nom – l'intimé ou le groupe qui doit se défendre.
  - Les affaires marquantes sont généralement désignées par le nom du premier appelant figurant sur la liste. Par exemple, le nom officiel de l'affaire communément appelée *Delgamuukw* est « *Delgamuukw, connu également sous le nom d'Earl Muldoe, en son propre nom et au nom de tous les membres des maisons Delgamuukw et Haaxw c. Sa Majesté La Reine du chef de la province de la Colombie-Britannique et le procureur général du Canada* ».
  - Que signifie « R »? (*Regina* ou *Rex*, désignant la reine ou le roi, chef d'État du Canada).
- Les recherches peuvent se faire en ligne ou à partir d'autres ressources. L'organisateur graphique de la fiche 5-17, *Recherche sur les arrêts faisant jurisprudence*, page 206, peut aider les élèves dans leurs recherches.
- Discuter du type d'information à chercher. Par exemple :
  - Quelle question fondamentale l'appelant tentait-il de prouver?
  - Quel précédent l'affaire a-t-elle créé?
  - En quoi l'affaire a-t-elle fait avancer la reconnaissance des droits de peuples autochtones?
- Les élèves trouveront de nombreuses sources d'information sur ces affaires, mais il se peut qu'ils aient besoin d'aide pour déchiffrer la terminologie juridique ou le grand volume de documents, comme les transcriptions du tribunal.




Fiche 5-17, *Recherche sur les arrêts faisant jurisprudence*, page 206.



## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Le site de la bibliothèque Simon Fraser est un bon endroit pour commencer des recherches; on y répertorie la plupart des affaires de la Cour suprême du Canada concernant les peuples autochtones. <https://tinyurl.com/fnesc215>
- Autres sources :
  - Indigenous Foundations. <https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca>
  - Centre for First Nations Governance. Une brève histoire des droits des peuples autochtones jusqu'à l'autonomie gouvernementale, d'avant le contact à aujourd'hui. <https://tinyurl.com/fnesc930>
  - « *About Indigenous Rights and Title.* » *Two World Views in Law*, site Web de l'Union of BC Indian Chiefs. <https://tinyurl.com/fnesc935>
- Une fois les recherches terminées, les élèves peuvent présenter leurs résultats au groupe. Ils trouveront un résumé de chacune des grandes affaires à la fiche 5-18, *Sommaires des arrêts faisant jurisprudence sur les droits des peuples autochtones*, à la page 207.
- Pourquoi décrit-on ces affaires comme des arrêts ayant fait jurisprudence? Expliquer comment les décisions de principe s'inscrivent dans le prolongement des décisions antérieures.

 Fiche 5-18, *Sommaires des arrêts faisant jurisprudence sur les droits des peuples autochtones*, page 207.

### Projet de recherche 6 Reconnaître les droits des femmes

La *Loi sur les Indiens* était discriminatoire à l'égard des femmes; elle imposait la perte du statut d'Indienne aux femmes qui épousaient des hommes non autochtones. Les élèves étudieront les politiques discriminatoires et la façon dont les droits bafoués ont finalement été reconnus et réinstaurés.

Remarque : Certains des sujets et des ressources peuvent déclencher de fortes réactions et émotions chez les élèves. L'enseignant ou enseignante doit être attentif à la capacité des élèves à étudier le dossier lorsqu'il propose ces activités.

#### *Questions de recherche*

- En quoi la *Loi sur les Indiens* a-t-elle affecté le droit des femmes autochtones? Ces effets sont-ils toujours d'actualité?
- Quelles sont les conséquences de la discrimination fondée sur le sexe sur les femmes autochtones?

#### a. Qu'est-ce que l'égalité des sexes?

En petit groupe, les élèves répondent à la question suivante : qu'est-ce que l'égalité entre les sexes? Chaque groupe formule sa propre définition de l'égalité des sexes qu'il pourra partager avec la classe.

- Les élèves peuvent trouver quelques définitions dans différentes sources en ligne (voir quelques exemples ci-dessous). L'exercice peut se faire seul ou en groupe, et les résultats de recherche peuvent être présentés au reste de la classe.
  - Fondation canadienne des femmes. « Égalité des genres : protégeons nos progrès ». <https://canadianwomen.org/fr/les-faits/>
  - ONU Femmes. Glossaires. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=151&mode=letter&lang=fr>



## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Après avoir consulté ces sources, les élèves reviennent à leur définition initiale et la modifient en fonction des informations qu'ils ont trouvées.
- Questions : Au Canada, existe-t-il des lois contre la discrimination fondée sur le sexe?
- Informer les élèves de l'article 15, Droits à l'égalité, de la Charte des droits et libertés qui stipule ceci : « La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques ». Voir la Charte canadienne des droits et libertés. <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/download-order-charter-bill.html>

### b. Qu'est-ce que la discrimination fondée sur le sexe?

---

- Soit dans les mêmes groupes que précédemment, soit dans de nouveaux groupes, les élèves définissent ce qu'est la discrimination fondée sur le sexe et donnent quelques exemples d'inégalités entre les hommes et les femmes (c'est-à-dire les stéréotypes sexistes, les écarts de salaire entre les hommes et les femmes, la violence sexiste et la représentation inégale des femmes dans les rôles de direction, tant dans le milieu professionnel que politique).
- Pour en savoir plus sur la discrimination fondée sur le sexe, voir les sites suivants :
  - National Association of Japanese Canadians. *Gender Discrimination in Canada*. <http://najc.ca/human-rights-guide/gender-discrimination-in-canada/>
  - Fondation canadienne des femmes. Égalité des genres : protégeons nos progrès. <https://canadianwomen.org/fr/les-faits/>
- Présenter la vidéo suivante aux élèves et discuter de certains des impacts que la discrimination fondée sur le sexe, les préjugés et les stéréotypes ont sur les femmes au Canada.
  - Global News. « *Canadian women are on track to reach gender equality in 164 years, experts say.* » (4 min 57). <https://globalnews.ca/news/6637117/women-gender-equality/>

### c. Discrimination contre les femmes autochtones

---

Les élèves explorent comment les femmes autochtones ont été particulièrement victimes de discrimination en examinant les conséquences de la colonisation, notamment l'adoption de la *Loi sur les Indiens* (c'est-à-dire la création de bandes, de listes de bandes et du statut d'Indien) sur le matriarcat traditionnel des Premières Nations, ainsi que sur leur leadership, héritage et identité.

- L'article *Marginalization of Aboriginal Women* sur le site Web d'Indigenous Foundations propose une vue d'ensemble des multiples aspects des conséquences du colonialisme sur les femmes autochtones. [https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/marginalization\\_of\\_aboriginal\\_women/](https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/marginalization_of_aboriginal_women/)
- Que dit la *Loi sur les Indiens* à propos des femmes et de leurs droits? Revoir ou présenter les ressources suivantes :
  - Fiche 5-5, *Projet de loi C-31, équité entre les sexes, 1985*, page 193.

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Vidéo *What is a Status Card?* CBC News, 2018. (2 min 14).  
<https://youtu.be/3uP9b3FFz9s>. (Voir le projet de recherche 2b ci-dessus.)  
Mettre en lumière l'exemple fourni dans la vidéo d'une femme inscrite qui aurait pu perdre ses droits (une femme inscrite épousant un homme non inscrit).
- Voici une autre source digne d'intérêt : « Les femmes et la *Loi sur les Indiens* » de *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/women-and-the-indian-act>
- Questions : Qu'impliquait la perte du statut d'Indienne pour une femme qui épousait un homme de l'extérieur de sa communauté?
- Jusqu'en 1985, en vertu de la *Loi sur les Indiens*, les femmes inscrites perdaient leurs droits « d'Indienne inscrite » lorsqu'elles épousaient un homme non inscrit, tandis que les hommes inscrits qui épousaient des femmes non inscrites conservaient leurs droits. En grand groupe, examiner les questions suivantes :
  - En quoi les clauses de la *Loi sur les Indiens* touchaient-elles les femmes autochtones inscrites et non inscrites?
  - Quelles sont les conséquences de cette perte de statut d'Indienne pour les enfants de ces femmes?
  - Quelles sont les conséquences de l'obtention du droit de s'inscrire pour les enfants de ces femmes?

### d. Reconnaissance des droits des femmes autochtones

Les élèves découvriront le leadership dont ont fait preuve certaines femmes dans l'avancement de la reconnaissance des droits des femmes au regard de la *Loi sur les Indiens*.

- En petit groupe, les élèves effectuent des recherches sur l'une de ces femmes et présentent leurs résultats au reste de la classe. Piste de réflexion : en quoi ces femmes et les procès auxquels elles sont associées ont-ils contribué à l'adoption du projet de loi C-31?
  - Mary Two-Axe Earley
  - Yvonne Bédard
  - Jeannette Corbiere Lavell
  - Sandra Lovelace Nicholas
- Qu'est-ce que l'adoption du projet de loi C-31 en 1985 a eu comme conséquences? L'article de *L'Encyclopédie canadienne* fournit des informations sur les implications du projet de loi C-31 ainsi que divers liens utiles vers d'autres affaires judiciaires.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/bill-c-31>
  - Discuter des conséquences du projet de loi C-31. À quoi a-t-il mené? Et qu'est-ce qu'il n'a pas réussi à accomplir?
  - Les élèves tentent de trouver des indications de la persistance de la discrimination fondée sur le sexe dans la *Loi sur les Indiens* même après l'adoption du projet de loi C-31. (Par exemple, les femmes ont pu récupérer leur statut, mais leurs enfants et leurs petits-enfants n'ont pas pu le récupérer.)

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Poursuivre avec l'étude du cas de Sharon McIvor de 2007. Les élèves découvrent comment l'affaire McIvor a contribué à garantir davantage les droits des femmes en vertu de la *Loi sur les Indiens*.
  - L'article sur l'affaire McIvor (projet de loi C-3) se trouve sur le site de *L'Encyclopédie canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/mcivor-case>
  - Vidéo YouTube : *Making a significant step toward eliminating sex-based discrimination in the Indian Act*, APTN News (4 min 29). Une entrevue avec Sharon McIvor sur la mise en œuvre des dispositions finales du projet de loi C-3. <https://www.youtube.com/watch?v=1UW3eAT6Z7k>
- Les élèves peuvent créer une affiche ou une infographie qui retrace le parcours de la reconnaissance des droits des femmes par la *Loi sur les Indiens*.

### e. Aller de l'avant

---

« L'égalité des sexes n'existe pas dans le vide; elle existe au sein d'un vaste système d'oppression. Cela ne touche pas seulement les femmes en raison de leur sexe. Cela correspond également à d'autres systèmes de désavantage qui touchent de façon disproportionnée les identités minoritaires. Ces systèmes d'oppression se recoupent et leurs effets sont multipliés. »

- Que pensent les élèves de cette affirmation publiée dans l'article « 5 raisons pour lesquelles les Canadiennes et les Canadiens devraient (encore) se préoccuper de l'égalité des sexes »? (CanSFE : Partenariat canadien pour la santé des femmes et des enfants.) <https://cansfe.ca/article/5-raisons-pour-lesquelles-les-canadiennes-et-les-canadiens-devraient-encore-se-preoccuper/>
  - Remarque : « L'utilisation du mot *femme* inclut toutes les personnes qui s'identifient comme femme, y compris, mais sans s'y limiter, les personnes fluides, queers, neutres, non binaires et trans. »
- Les élèves peuvent explorer les façons dont les peuples autochtones résistent à la discrimination fondée sur le sexe aujourd'hui. Voici quelques ressources à ce sujet.
  - Katie Hyslop, reporter pour *The Tyee*. « *I See My Sisters Hurting Down Here All the Time: Indigenous Women in the Downtown Eastside Speak Out* ». <https://thetyee.ca/News/2019/04/03/Indigenous-Women-DTES-Speak-Out/>
  - *Red Women Rising: Indigenous Women Survivors in Vancouver's Downtown Eastside*. <https://dewc.ca/resources/redwomenrising>
  - Campagne Moose Hide. <https://moosehidecampaign.ca/fr/>
- Pour résumer ce projet de recherche, les élèves sont amenés à réfléchir à ce qu'ils ont appris sur l'un ou l'autre de ces sujets :
  - Exemples de discrimination fondée sur le sexe dans la *Loi sur les Indiens*.
  - Les conséquences de la *Loi sur les Indiens* sur les rôles de leaders traditionnels des femmes autochtones.
  - Gestes de résistance des femmes autochtones contre la discrimination fondée sur le sexe (hier et aujourd'hui).

#### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser les réflexions des élèves sur ces questions pour évaluer l'approfondissement de leur compréhension de l'évolution des droits des femmes autochtones.

### Projet de recherche 7 Reconnaître ses torts

Alors que la reconnaissance des droits autochtones avançait, les gouvernements, l'Église et d'autres institutions reconnaissaient certains de leurs torts du passé en présentant des excuses officielles et publiques. (Des excuses similaires ont été présentées aux Chinois, aux Japonais, aux Asiatiques du Sud-Est et à d'autres groupes.)

Ce projet de recherche amène les élèves à analyser et à évaluer ces excuses.

#### Questions de recherche

- Qu'est-ce qui rend les excuses convenables?
- Est-ce qu'il suffit de faire des excuses?

#### a. Que signifie « faire des excuses »?


- Demander aux élèves ce que signifie de faire des excuses. Discuter des différentes réponses proposées.
- Qu'est-ce qui rend les excuses convenables? Selon les élèves, quels sont les critères à remplir pour considérer que les excuses sont convenables? Il peut être souhaitable d'utiliser la stratégie « réflexion-jumelage-échange » ou une discussion de classe.
- Toujours selon les élèves, qu'est-ce qui rend des excuses inadmissibles. Discuter des réponses de la même manière.
- Le présent site propose des activités sur l'analyse d'excuses : *The Power of Real Apologies in a Fake Apology World*. Site Web de l'Anti-Defamation League, 2014. <https://tinyurl.com/fnesc733>

#### b. Analyse des excuses présentées aux anciens élèves des pensionnats pour Autochtones

Bon nombre de groupes qui ont participé ou contribué au système de pensionnats pour Autochtones ont présenté des excuses publiques. Mentionnons notamment le premier ministre du Canada, d'autres politiciens, certains ordres religieux et la Gendarmerie royale du Canada (GRC).

Dans cette activité, les élèves analysent plusieurs excuses officielles et notent si elles sont convenables selon les critères établis en classe.

- Voir les excuses présentées à la fiche 5-19, *Reconnaître ses torts : excuses concernant les pensionnats pour Autochtones*, page 208.
- L'analyse peut se faire en suivant le guide ci-dessous, soit en petits groupes, soit en grand groupe. L'enseignant ou enseignante pourra d'abord modéliser une analyse d'excuses.
  - Relever la date, l'organisme qui présente ses excuses et son implication dans le système des pensionnats.
  - Souligner les mots, expressions ou phrases qui correspondent aux critères d'excuses convenables.
  - A contrario, souligner les sections qui en font de piètres excuses.

 Fiche 5-19, *Reconnaître ses torts : excuses concernant les pensionnats pour Autochtones*, page 208.

#### Pensionnats pour Autochtones

Pour plus d'informations et d'activités sur les pensionnats pour Autochtones, voir les guides pédagogiques de l'enseignant *Indian Residential Schools and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation) du FNEC. <http://www.fnesc.ca/irsr/>

## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Considérer les questions suivantes :
  - Les excuses sont-elles précises? Où?
  - Les excuses sont-elles vagues? Où?
  - Les excuses sont-elles complètes? Pourquoi? Que manque-t-il?
  - Quel est le ton de la présentation?
  - Que manque-t-il? Qu'aurait-on dû dire?
- Avec la classe, élaborer une échelle d'évaluation des excuses. Décider en groupe des critères à utiliser.
- Les élèves donnent une « note finale » aux excuses des différents groupes; ils devront défendre leur note en citant des sections du texte.
- Les élèves peuvent appliquer l'échelle d'évaluation à d'autres excuses.
  - Le *Sommaire du rapport de la Commission de vérité et réconciliation* contient toutes les excuses et déclarations faites par les parties à la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens et par d'autres acteurs ayant joué un rôle direct dans le système des pensionnats.
    - L'intégralité du texte comportant les excuses se trouve à l'annexe 4 du Sommaire (p. 415-445) et couvre la période allant de 1986 à 2015.  
<https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer-la-verite-reconcilier-pour-lavenir-Sommaire.pdf>
- Deux politiciens canadiens ont présenté des excuses officielles que les élèves peuvent regarder en vidéo. À nouveau, les élèves peuvent évaluer chacune d'elles à l'aide de leur échelle.
  - Excuses officielles de Stephen Harper (2008)
    - <https://www.youtube.com/watch?v=aQjnbK6d3oQ>
  - Excuses officielles de Jack Layton (2008)
    - <https://www.youtube.com/watch?v=AVAxVhnqTaw>

### c. Ce n'est pas suffisant

---

Les élèves étudient d'autres cas pour lesquels des excuses ont été présentées ou devraient être présentées.

- Survivants des pensionnats pour Autochtones de Terre-Neuve-et-Labrador. Les survivants des pensionnats de Terre-Neuve-et-Labrador ne faisaient pas partie des excuses de 2008 ou de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens. Les élèves en étudieront les raisons. Voici quelques ressources :
  - « *Harper apology leaves Labrador's former students in cold: Innu, Inuit* », CBC 2008. <https://www.cbc.ca/news/canada/newfoundland-labrador/harper-apology-leaves-labrador-s-former-students-in-cold-innu-inuit-1.736799>
  - « *Tearful Justin Trudeau apologizes to N.L. residential school survivors.* » CBC, 2017. <https://tinyurl.com/fnesc719>. Pour une transcription des excuses, voir le magazine *Maclean's*, numéro du 24 novembre 2017. <https://tinyurl.com/fnesc720>
- Faire des recherches sur les mesures prises et sur les excuses présentées à l'égard d'autres situations préoccupantes, comme les survivants des écoles pour Autochtones et les ententes relatives à la rafle des années 1960.

## Unité 5 La reconnaissance des droits

### d. Quelle est la suite des choses?

---

Les élèves examinent les retombées des excuses officielles présentées en lien avec les pensionnats pour Autochtones et d'autres affaires.

- Réactions des survivants. Les élèves peuvent discuter avec des survivants de leurs réactions aux excuses. Remarque : Les survivants des pensionnats ont des opinions et des sentiments divers concernant le règlement et les excuses. Il est important de respecter toutes les réactions.
  - Terrace, Colombie-Britannique : survivants interviewés le jour où Stephen Harper a prononcé ses excuses :
    - *Residential Schools Apology*. [CFTK News, Terrace (C.-B.)] 2008 (2 min 48). <https://www.youtube.com/watch?v=QPvomRSRzfM>
  - *Are Apologies Enough?* Site Web *Facing History & Ourselves*. <https://www.facinghistory.org/en-ca/resource-library/apologies>
- Questions : Quel rôle les excuses jouent-elles dans la réconciliation? Mener un « sondage en quatre coins » pour recueillir les premières impressions des élèves.
  - Chaque coin de la salle de classe ou d'un espace à l'extérieur reçoit un numéro de 1 à 4.
  - Lire ou écrire au tableau une déclaration, comme : « Quelle est l'importance des excuses officielles dans la réconciliation? ».
  - Un correspond à « pas très importantes » et quatre à « très importantes ».
  - Après une ou deux minutes de réflexion, les élèves se rendent dans l'un des coins en guise de réponse.
  - Les élèves discutent de leur réponse, en petits groupes de deux ou trois si les groupes sont nombreux.
  - Chacun des groupes présente ensuite les raisons de leur choix au reste de la classe.
  - L'enseignant ou enseignante fait suivre l'exercice d'une discussion sur les rôles des excuses dans la réconciliation.
- De façon individuelle, les élèves répondent à la question : Est-ce suffisant de s'excuser? Ils étayent leur réponse en citant ce qu'ils ont appris au cours l'unité.
  - L'enseignant ou enseignante discute de ce que veut dire la question. Les élèves proposent une interprétation.
  - Les élèves décident de la forme dans laquelle ils mèneront leur réflexion. Par exemple, il peut s'agir d'une entrée dans leur journal, d'un échange verbal entre partenaires ou en groupe, ou d'une création visuelle.



### Projet de recherche 8 Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones

La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) a été adoptée en 2007 par la plupart des pays membres, mais le Canada n'en faisait pas partie. Ce n'est qu'en 2016 que le Canada l'a adoptée. En 2019, la Colombie-Britannique a intégré la DNUDPA par l'adoption du projet de loi 41, *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples Act*.

#### Questions de recherche

- En quoi la DNUDPA contribue-t-elle à la reconnaissance des droits des peuples autochtones?
- En quoi l'adoption de la DNUDPA changera-t-elle les relations entre les Premiers Peuples et la société canadienne?

#### a. Que dit la DNUDPA?

---

- En lisant la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, les élèves en découvriront les objectifs ainsi que les principales clauses. Par exemple, on y explique comment les droits des peuples autochtones du monde entier, tant individuels que collectifs, doivent être protégés par les gouvernements.
- La publication *Know Your Rights: United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples for Indigenous Adolescents* est un bon outil pour les élèves. <https://fncaringsociety.com/sites/default/files/un-adolescents-guide2013.pdf> Les élèves peuvent lire le document et discuter des grands principes de la Déclaration présentés à la page 12. On en trouve quatre : le droit à l'autodétermination; le droit à l'identité culturelle; le droit au consentement préalable, libre et éclairé; le droit de ne faire l'objet d'aucune forme de discrimination.

#### b. La DNUDPA en Colombie-Britannique

---

- Les élèves font un compte-rendu de l'adoption du projet de loi 41, *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples Act*, à l'Assemblée législative de la Colombie-Britannique. Ils peuvent travailler de manière autonome pour trouver des vidéos, des sites Web et d'autres documents pour découvrir le processus d'adoption de cette *Loi*. De plus, les élèves se penchent sur les commentaires de leaders autochtones qui se sont exprimés lors de l'adoption du projet de loi.

#### c. Remise en question de la DNUDPA

---

- La vidéo *How UNDRIP Changes Canada's Relationship with Indigenous Peoples* soulève certaines questions à propos de la DNUDPA. (Centre for International Governance Innovation, 2018. 5 min 13.) <https://youtu.be/-Tq7Mnlavqs>
- Les élèves peuvent explorer le rôle qu'a joué la DNUDPA en Colombie-Britannique. En groupe, ils doivent formuler des questions au sujet de la Déclaration. L'exercice peut se faire sous forme d'activité SQA.



## Unité 5 La reconnaissance des droits

- Pistes de réflexion :
  - Qu'est-ce que la DNUDPA?
  - Quelle est l'histoire de la DNUDPA au Canada? Par exemple, pourquoi le Canada a-t-il mis si longtemps à signer la Déclaration?
  - Qu'est-ce que cela signifie pour l'avenir de la Colombie-Britannique?

### d. La DNUDPA en action?

---

- Les élèves sont invités à faire des prédictions sur l'importance qu'aura la DNUDPA pour l'avenir de la Colombie-Britannique.
- Analyse des points de vue de l'article de la CBC : *What does 'implementing UNDRIP' actually mean?* <https://www.cbc.ca/news/canada/north/implementing-undrip-bc-nwt-1.5344825>
- Discussion sur la manière dont la DNUDPA peut être ou est mise en œuvre. Question : Y a-t-il des preuves indiquant que la Déclaration est bel et bien mise en œuvre, apporte des changements ou modifie les relations?

## Projet de recherche 9

### Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et « transmettre au suivant »?

# INDIANS GRANTED B.C. VOTE

## THE AMENDMENT TO "ELECTIONS ACT" MEANS TO B.C. NATIVE INDIANS:

- The right to vote at elections.
- Be a candidate in the elections.
- Preserves any rights in the past.

## THE AMENDMENT DOES NOT MEAN:

- The granting of full citizenship rights such as:
  - Old Age or Mothers' Pensions
  - Social Service
  - Change in Educational or Health Policy

## What Do You Say?

William Scow, President Native Brotherhood of B.C.: "It is a great step forward."

Reginald Cook, Alert Bay: "For the first time in over one hundred years, Indians will be considered adults."

Mr. Pahl, Hartley Bay: "Encouraging advancement."

Dr. G. H. Raley, Vancouver: "The Brotherhood is to be congratulated on their splendid work."

Kitty Green, Port Simpson: "I hope this leads to better education, that our children will enjoy the same educational privileges as others."

Tim Moody, North Vancouver: "This is a start to some kind of equality. What tickles me is that the youngest province in the Dominion has taken the lead, and most of our young people think it is wonderful."

White Eagle, Hatzic: "I do hope they don't mix their vote with the other people in the different ridings . . . I have always maintained as you know, that the Indians are the first citizens of Canada, and they should elect their own representative to the Dominion and Provincial parliaments."

Ellen Neel: "When I heard the news I was tickled that our people will now have the vote. It is a good beginning."

Dr. Peter R. Kelly: "This has opened the door to the way that leads to everything. I have visited the Attorney-General and the Premier. They gave the Indians of B.C. the first real chance they ever had. Mr. Attorney-General assures me he wishes to help and explained that the vote in no way jeopardizes Indian rights."

"I sometimes have felt very discouraged since my last trip to Ottawa, but now I am full of hope."

Guy Williams: "Indians now will have a very powerful weapon in their hands to back up demands for the rights of citizenship."

Ed Kelly, one of our good Indian workers: "This is a great step towards advancement—but it is going to take a few years before the majority of Indians get knowledge of the voting system. The younger ones will all vote eventually. A certain percentage of our older people will vote, and some won't, because they don't understand. But from now on the Native people will study the power of the vote and take notice."



## A NEW DEAL

Editor, Native Voice:

The news of the extension of the right to vote for Indians is a pleasant surprise. I was getting ready for bed when the news came over the air last night. It was so unexpected and isn't this what we have been clamoring for the last 100 years? Clamoring for the removal of a false racial barrier? Now this may be the turning point in our long history.

We are stepping on the threshold and there is no turning back. This is a long, hard won fight. Two of our young people were excited about the news this morning— Joe Hopkins and Bob Barton; but many yet do not realize the importance of this privilege for our future welfare.

This is a new deal and something always comes out after a deck of cards is shuffled.

WILLIAM FREEMAN  
Klemtu, B.C.

## Révisions de la *Loi sur les Indiens*, 1951

### AMENDEMENT DE LA *LOI SUR LES* *INDIENS*, 1951

#### Articles supprimés des versions antérieures de la *Loi sur les* *Indiens*

INTERDICTION  
CONCERNANT LES  
POTLATCHS

INTERDICTION D'ALLER  
AU TRIBUNAL POUR  
DES REVENDICATIONS  
TERRITORIALES

INTERDICTION DE  
FRÉQUENTER LES SALLES DE  
BILLARD

INTERDICTION DE  
FRÉQUENTER LES TAVERNES

#### Articles toujours en vigueur après 1951

Il est légal de boire dans les pubs,  
mais nulle part ailleurs. Il est illégal  
d'être en état d'ivresse ou d'avoir  
de l'alcool sur la réserve.

Il est interdit de voter aux élections  
fédérales sans renoncer à ses droits  
autochtones ou à ses droits issus  
de traités.

### New Indian Legislation Takes Effect Sept. 4

New legislation affecting Canada's 136,000 Indians goes into force September 4, Citizenship Minister Harris announced in August.

The new Indian Act, first major overhaul of Indian legislation in 71 years, was passed at the last session of Parliament.

Charges of the state, the Indians now will have greater power over their own property and their own affairs, Mr. Harris said.

"The aim of the new act is to bring the Indians, by progressive steps, into a position of social, political and economic equality with other Canadians," the minister added.

Some of the changes:

The right to vote in band council elections is extended to Indian women.

Indian bands now can be authorized to have complete control over the spending of band and land revenue money.

*Native Voice*, août 1951, page 2

### Despite Loud Protests Bill 79 Still Imperfect

*John Blackmore (L. Essex West), chairman of the parliamentary committee which studied Bill 79, had said, the day before, that the Indians had had ample opportunity to make their views on the legislation known.*

WE DO NOT agree with the statement of Mr. Blackmore (L., Essex West), that the Indians had ample opportunity to make their views on the legislation known—they did make their views known but the Government went right ahead and most of the Indian views have been ignored.

Some of the changes in the act may be for the better and suitable for the Indians who make their living on their reserves, tax free as farmers—but it brings great hardship to the British Columbia Indians on the coast who work in the logging camps and fishing industry. These men pay large income taxes . . . and are taxed without representation. B.C. Indians will be forced to abide by laws that are suitable for the Indians in other Provinces who live under different conditions.

Mr. Harris' intentions are presumably honourable but his successor might not be so well intended, and there are several dangerous and deadly sections in this new Act which should be revised.

Consider Section 112 whereby the Minister can, after a hearing, enfranchise a band of Indians without their consent. Until these sections are revised, Bill 79 remains, so far as we are concerned, a dangerous and imperfect Act. Why pass an Act unless it is perfect and just?

We cannot, under the circumstances, look on this imperfect bill as anything but a calamity and disaster ending the long and weary fight of those noble old Native Chiefs who sacrificed so much in their fight to win justice and freedom for the future young Native Canadians.

*Native Voice*, août 1951, page 4.



## Calder c. Colombie-Britannique, 1973

### Calder c. Procureur générale de la Colombie-Britannique, 1973

La nation Nisga'a, dirigée par Frank Calder, a poursuivi le gouvernement de la Colombie-Britannique devant la Cour suprême de la province. Les appelants affirment que leur titre autochtone sur leur territoire n'a jamais été légalement éteint.

#### **Cour suprême de la Colombie-Britannique (1969)**

*Vancouver, avril 1969*

Le juge Gould entend l'affaire. L'audience dure six jours. Plusieurs Aînés et chefs Nisga'a viennent à Vancouver assister au procès.

*Octobre 1969*

Le juge Gould rejette la prétention des Nisga'a. Il déclare que, si titre il y a, il s'est éteint lorsque la Colombie-Britannique est devenue une colonie. Il précise que la Proclamation royale de 1763 ne s'applique pas à la Colombie-Britannique.



#### **Cour d'appel de la Colombie-Britannique (1970)**

*Vancouver, mars 1970*

Cinq juges de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique entendent l'affaire. Ils confirment la décision de l'instance inférieure comme quoi le titre s'est éteint lorsque la Colombie-Britannique est devenue une colonie.

#### **Cour suprême du Canada**

*Ottawa, octobre 1970*

La Cour suprême du Canada accepte d'entendre l'appel de la nation Nisga'a.

*Ottawa, 29 novembre au 3 décembre 1971*

Les sept juges de la Cour suprême du Canada entendent l'affaire.

*Ottawa, janvier 1973*

Après plus d'un an de délibération, la Cour suprême du Canada rend sa décision. Les juges ne s'accordent pas sur la question de savoir si le titre autochtone sur le territoire a été éteint ou non. Quatre juges ont voté contre les Nisga'a et trois en leur faveur.



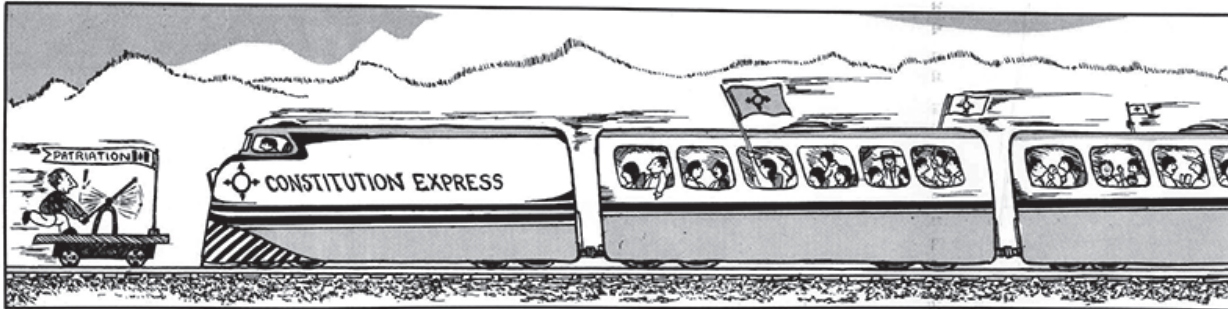
Si la nation Nisga'a n'a pas gagné son procès, pourquoi l'affaire Calder est-elle si importante?

Parce que la majorité des juges de la Cour suprême (6 sur 7) ont reconnu l'existence des droits autochtones dans le droit canadien.

À la suite de cette affaire, le Canada a commencé à négocier un traité avec les Nisga'a en 1976. Le combat a été long, mais le traité des Nisga'a a finalement été signé en 1998.

## Article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*

### Indians taking Constitution Express



*Constitution Express Bulletin*, UBCIC, 5 novembre 1980

1867 : Le Canada est régi par l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qui constitue la Constitution canadienne. Il s'agit d'une loi du Parlement britannique. Tout changement doit être adopté par les politiciens de la Grande-Bretagne.

1980 : Le gouvernement canadien œuvre au rapatriement de la Constitution (la ramener à la maison, au Canada) et y ajoute la Charte des droits et libertés.

Mais on n'y mentionne ni les peuples autochtones ni l'existence de leurs droits ni leurs relations. Jamais ils ne seront consultés.

Ceux-ci organisent donc de nombreuses manifestations. En Colombie-Britannique, l'*Union of BC Indian Chiefs* organise le mouvement Constitution Express. Deux trains emmènent des membres des Premières Nations à Ottawa pour tenir des réunions et manifester.

1982 : Les actions portent leurs fruits. L'article 35 est ajouté à la *Loi constitutionnelle*. Les droits des peuples autochtones sont officiellement et légalement reconnus.

About 800 B.C. Indians will leave Vancouver for Ottawa Monday on two sections of the Constitution Express in a move to delay the patriation of the British North America Act until the special status of the Indian people is reaffirmed.

One train will leave from the CP Rail station at 8 p.m. and pick up other Indians on the Calgary-Regina route. The other will go from the Canadian National station at 9:45 p.m., taking on more passengers at Jasper, Edmonton and way points.

The two trains will join at Winnipeg Wednesday night, arriving in Ottawa Friday morning with an estimated 1,000 or more protesters.

If no promises are given to the Indians in Ottawa they plan to take the Constitution Express to New York in a bid to have the United Nations intercede for them.

*The Vancouver Sun*, 22 novembre 1980, p. A10.

#### Article 35 de la *Loi constitutionnelle*

35. (1) Les droits existants — ancestraux ou issus de traités — des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés.

(2) Dans la présente loi, « peuples autochtones du Canada » s'entend notamment des Indiens, des Inuits et des Métis du Canada.

(3) Il est entendu que sont compris parmi les droits issus de traités, dont il est fait mention au paragraphe (1), les droits existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis.

(4) Indépendamment de toute autre disposition de la présente loi, les droits — ancestraux ou issus de traités — visés au paragraphe (1) sont garantis également aux personnes des deux sexes.

L'article reconnaît et confirme les droits des peuples autochtones,

MAIS

ne les définit pas.

Ce fut à la Cour d'en décider.

# Projet de loi C-31, équité entre les sexes, 1985

## Définition du statut d'Indien en vertu de la *Loi sur les Indiens*

□ homme

○ femme

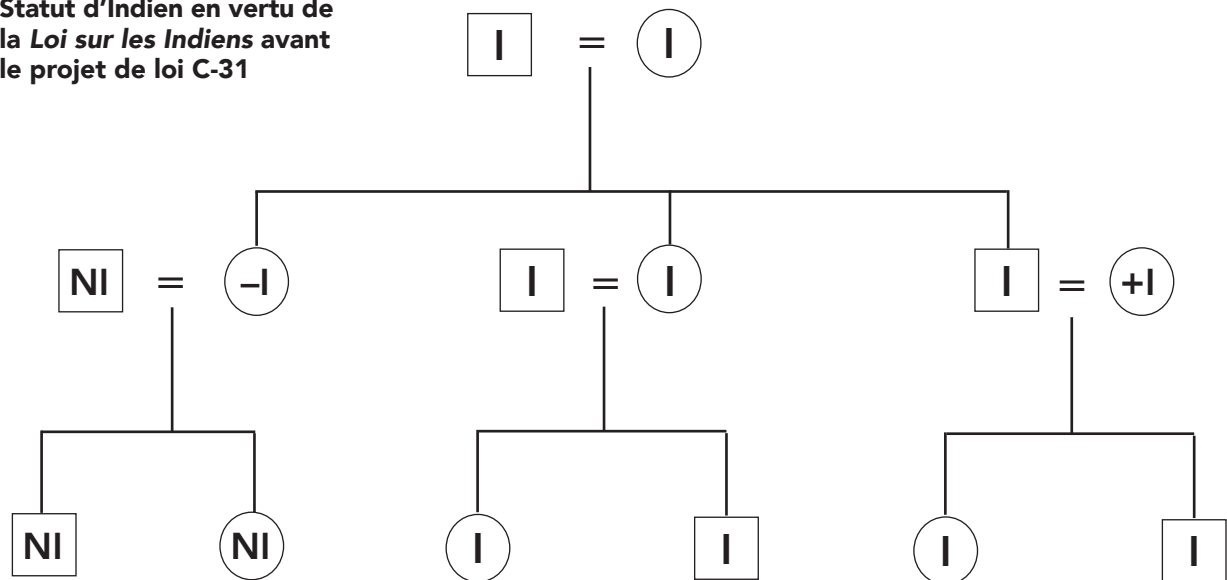
I : Personne inscrite de naissance en vertu de la *Loi sur les Indiens*

NI : Personne non inscrite de naissance en vertu de la *Loi sur les Indiens* (Autochtone ou non-Autochtone)

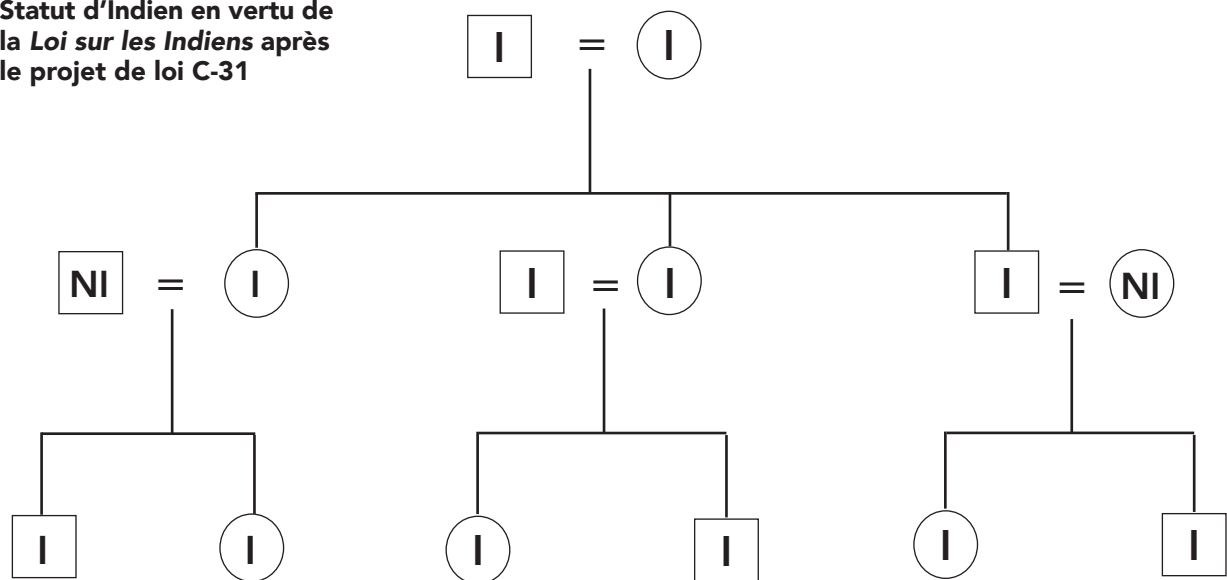
-I : Personne inscrite ayant perdu son statut d'Indien en vertu de la *Loi sur les Indiens*

+I : Personne non inscrite de naissance qui a obtenu le statut d'Indien en vertu de la *Loi sur les Indiens*

**Statut d'Indien en vertu de la *Loi sur les Indiens* avant le projet de loi C-31**



**Statut d'Indien en vertu de la *Loi sur les Indiens* après le projet de loi C-31**



## Delgamuukw c. Colombie-Britannique

### Chronologie de l'affaire

1984

Un groupe de 35 chefs héréditaires Wet'suwet'en ou Gitksan intente une action contre la Colombie-Britannique. Delgamuukw (Earl Muldoe) est le demandeur pour les Gitksan, tandis que Gisday'wa (Alfred Joseph) est l'un des représentants des Wet'suwet'en.

1987-1990

Le procès connu sous le nom de Delgamuukw c. le procureur général de la Colombie-Britannique commence au palais de justice de Smithers le 11 mai 1987. Il s'étire jusqu'au 30 juin 1990. L'affaire est entendue par le juge en chef de la Colombie-Britannique, Allan McEachern. Pendant 318 jours, des témoins sont appelés à la barre, dont des Aînés et des chefs Gitksan et Wet'suwet'en qui racontent des récits oraux.

8 mars 1991

Le juge en chef McEachern rend son jugement. Il rejette les demandes des Gitksan et des Wet'suwet'en, et déclare que le titre autochtone est éteint.

1993

L'affaire est portée en appel devant la Cour d'appel de la Colombie-Britannique. Les juges ne sont pas d'accord avec le juge en chef McEachern; ils ordonnent un nouveau procès pour clarifier la légitimité du titre autochtone.

1997

On y déclare que le juge en chef McEachern a fait erreur en n'acceptant pas les témoignages sous forme de récits oraux. On y déclare que le juge en chef McEachern a fait erreur en n'acceptant pas les témoignages sous forme de récits oraux.

SMITHERS – Le conseil tribal Gitksan-Wet'suwet'en poursuit le gouvernement provincial pour faire reconnaître ses revendications territoriales sur les terres du Nord-Ouest.

Bien que l'action ait été déposée auprès de la Cour suprême de la Colombie-Britannique, le président du conseil tribal Neil Sterritt a déclaré qu'il s'attendait à ce que l'affaire soit portée devant la Cour suprême du Canada et dure de trois à cinq ans.

Il a déclaré que la poursuite est dirigée contre le gouvernement provincial parce qu'il ne reconnaît pas le titre autochtone .

*The Interior News, Smithers, 12 septembre 1984, p. 1.*

La Cour suprême du Canada ordonne un nouveau procès pour résoudre l'affaire, mais celui-ci n'a jamais eu lieu. Cependant, les juges ont établi des principes importants d'interprétation de la définition du titre ancestral. Ils ont également reconnu les récits oraux comme preuves valides devant la cour.

### Le test Delgamuukw de la validité d'un titre ancestral

Dans l'affaire Delgamuukw, la Cour suprême du Canada a établi trois critères de validité du titre ancestral.

1. La nation autochtone doit avoir occupé le territoire avant la Déclaration de souveraineté.
2. Si l'occupation actuelle est invoquée comme preuve de l'occupation avant la souveraineté, il doit y avoir une continuité entre l'occupation actuelle et celle du passé.
3. Au moment de la Déclaration de souveraineté, cette occupation devait être exclusive.



## Feuille-réponse des stations d'apprentissage

Station \_\_\_\_\_ Sujet \_\_\_\_\_

Comment trouves-tu les informations que tu as découvertes?

Surprenantes

Intéressantes

Troublantes

Formule deux questions sur le sujet dont parle le document.

Station \_\_\_\_\_ Sujet \_\_\_\_\_

Comment trouves-tu les informations que tu as découvertes?

Surprenantes

Intéressantes

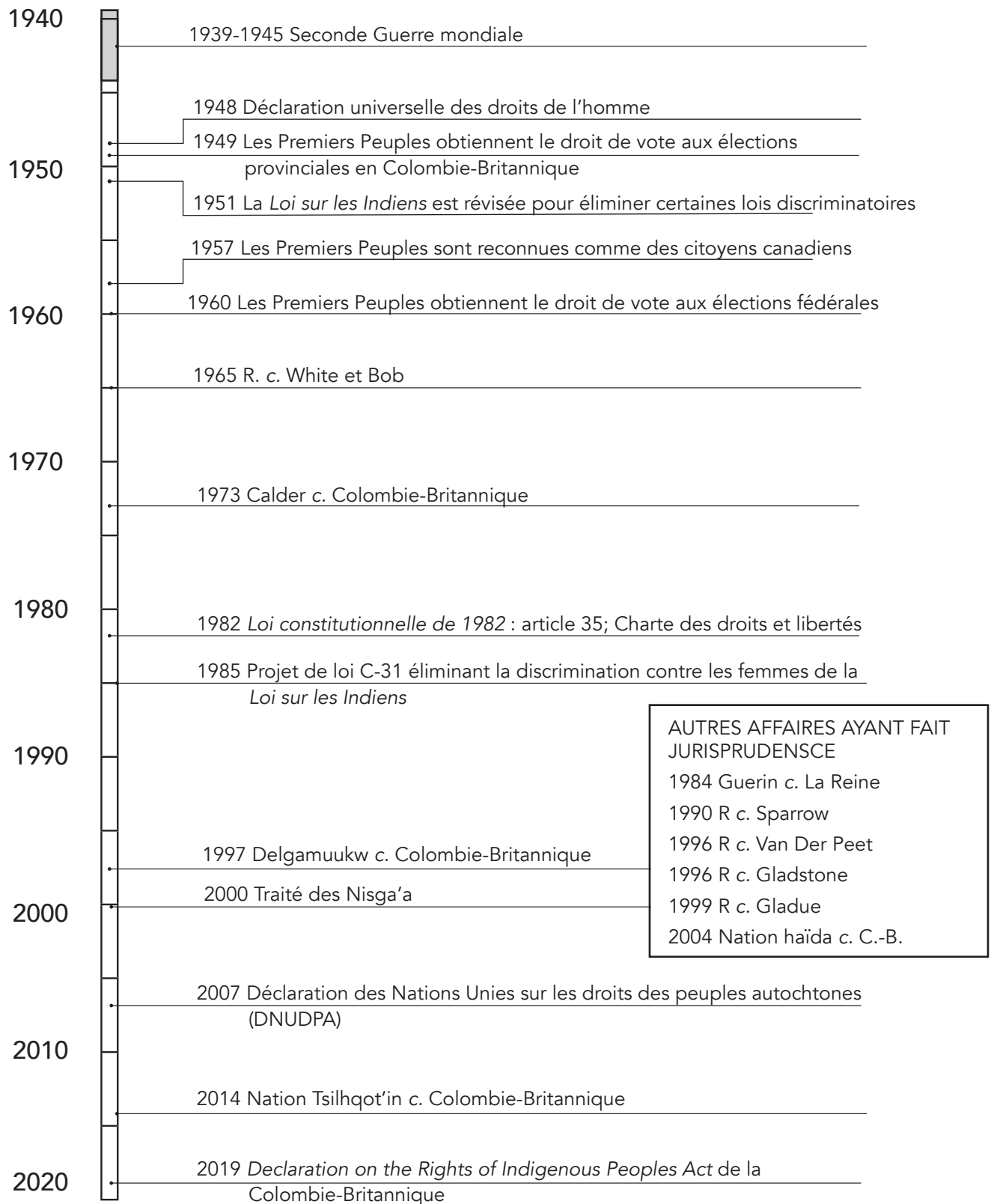
Troublantes

Formule deux questions sur le sujet dont parle le document.

# Chronologie de la reconnaissance des droits



# Chronologie de la reconnaissance des droits : clé



## Analyse de la *Loi sur les Indiens*

La *Loi sur les Indiens* est un ensemble de lois qui définit la relation administrative entre les Premiers Peuples et le gouvernement du Canada (et par extension, l'ensemble de la population canadienne). À l'origine, elle accordait une mainmise totale du gouvernement sur l'éducation, les pratiques culturelles, la politique et l'économie des Premiers Peuples. Elle est toujours en vigueur aujourd'hui, bien que son application soit interprétée au sens de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle*.

### Extraits de la *Loi sur les Indiens*

(Les dates correspondent à l'année où les articles ont été ajoutés.)



Définition (i) (1876) « Personne » s'entend d'un individu autre qu'un Indien.



94 (1941). Le produit de la vente ou de la location de toute terre indienne ou de bois de construction, foin, pierre, minerais ou autres objets de valeur qui s'y trouvent, ou sur une réserve, sera versé au ministre des Finances au crédit du fonds des Indiens.



139 (1920). Tout agent de police peut arrêter, sans mandat, toute personne ou tout Indien surpris en train de jouer ou en état d'ébriété sur une réserve. (...) Cette personne ou cet Indien sera passible d'un emprisonnement d'une durée maximale de trois mois ou d'une amende maximale de cinquante dollars. La moitié de l'amende revient à l'informateur.



140A (1930). Lorsqu'il est prouvé devant un tribunal qu'un Indien, par sa fréquentation excessive d'une salle de billard dans une réserve indienne ou à l'extérieur de celle-ci, dépense ou perd son temps au détriment de lui-même, de sa famille ou de son ménage, il lui sera interdit d'entrer dans cette salle de billard pendant un an.



141 (1927). Toute personne qui sollicite ou demande à un Indien un paiement ou une contribution ou la promesse d'un paiement ou d'une contribution dans le but de réunir des fonds pour la poursuite d'une revendication de la tribu ou bande d'Indiens à laquelle appartient cet Indien sera coupable d'un délit et est passible, sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire, pour chacune de ces infractions, d'une amende n'excédant pas deux cents dollars et n'étant pas inférieure à cinquante dollars, ou d'un emprisonnement n'excédant pas deux mois.



### CHAPTER 98

#### An Act respecting Indians

##### SHORT TITLE

1. This Act may be cited as the Indian Act. R.S., c. 81, Short title s. 1.

##### INTERPRETATION

2. In this Act, unless the context otherwise requires, Definitions.
- (a) "agent" or "Indian agent" means and includes a commissioner, assistant commissioner, superintendent, agent or other officer acting under the instructions of the Superintendent General [Minister]; " Agent." " Indian agent."
  - (b) "band" means any tribe, band or body of Indians who own or are interested in a reserve or in Indian lands in common, of which the legal title is vested in the Crown, or who share alike in the distribution of any annuities or interest moneys for which the Government of Canada is responsible; and, when action is being taken by the band as such, means the band in council; " Band."
  - (c) "Department" means the Department of Indian Affairs [Department of Mines and Resources]; " Department." " Indian agent."
  - (d) "Indian" means
    - (i) any male person of Indian blood reputed to belong to a particular band,
    - (ii) any child of such person,
    - (iii) any woman who is or was lawfully married to such person;" Indian."
  - (e) "Indian lands" means any reserve or portion of a reserve which has been surrendered to the Crown; " Indian lands."

Paragraphe d'introduction de la *Loi sur les Indiens*, version de 1941.

### Protection en vertu de la *Loi sur les Indiens*

Bien que la *Loi sur les Indiens* soit une loi discriminatoire, elle comprend certaines protections pour les Premières Nations.

Elle confère notamment au gouvernement fédéral des responsabilités légales envers ceux-ci. Par exemple, la *Loi* prévoit des exonérations fiscales pour les biens situés dans les réserves et la protection des terres de réserve contre la saisie. Pour l'instant, la *Loi* préserve certains territoires traditionnels comme terres de Première Nation.

La *Loi sur les Indiens* sert également à protéger, dans une certaine mesure, contre l'ingérence des provinces. C'est pourquoi les Premières Nations se sont battues contre l'abolition pure et simple de la *Loi sur les Indiens* sans que d'autres protections juridiques soient en place.

## ***Loi sur les Indiens : lois anti-potlatch***

Les lois interdisant d'importantes cérémonies culturelles sont devenues plus restrictives au fil du temps.

*L'Acte sur les Sauvages (1884)*

3. Tout Sauvage ou autre personne qui participe ou assiste à la célébration de la fête sauvage désignée sous le nom de « Potlatch », ou à la danse sauvage désignée sous le nom de « Tamanawas », est coupable de délit et passible d'incarcération d'une durée maximale de six mois et minimale de deux mois, dans un cachot ou un autre lieu de confinement; et tout Sauvage ou autre personne qui encourage directement ou indirectement un Sauvage ou des Sauvages à organiser ou célébrer cette fête ou cette danse, ou qui y participe, est coupable du même délit et passible de la même peine.

*L'Acte sur les Sauvages (1927)*

140(1). Tout Indien ou toute autre personne qui participe, aide ou encourage, directement ou indirectement, une autre personne à célébrer une fête, une danse ou une autre cérémonie indienne dont le don, le paiement ou la restitution d'argent, de biens ou d'objets de toute sorte fait partie ou en constitue une caractéristique, qu'un tel don d'argent, de biens ou d'objets ait lieu avant, pendant ou après la célébration de celle-ci, ou qui participe ou assiste à une célébration ou une danse au cours de laquelle peuvent avoir lieu la meurtrissure ou la mutilation du corps mort ou vivant de tout être humain ou animal, est coupable de délit et passible, sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire, d'une peine d'emprisonnement de six mois au maximum et de deux mois au minimum.

(2). Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme empêchant la tenue d'une exposition ou d'un salon agricole ou la remise de prix pour les bêtes ou les denrées qui y sont exposées.

(3). Tout Indien dans la province du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta ou de la Colombie-Britannique, ou dans les Territoires, qui prendra part à une danse indienne en dehors des limites de sa propre réserve, ou qui participera à un spectacle, une exposition, une représentation, un festival ou un concours en costume autochtone sans le consentement du Surintendant général ou de son agent autorisé, et toute personne qui incite ou emploie un Indien à prendre part à une telle danse, un tel spectacle, une telle exposition, une telle représentation, un tel festival ou un tel concours, ou qui incite un Indien à quitter sa réserve ou emploie un Indien à cette fin, que la danse, le spectacle, l'exposition, le festival ou le concours ait eu lieu ou non, est passible, sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire, d'une amende n'excédant pas vingt-cinq dollars ou d'une peine d'emprisonnement d'un mois, ou d'une amende et d'une peine d'emprisonnement.

## Lois électorales fédérales et provinciales

La *Loi sur les Indiens* n'était pas la seule loi visant à discriminer les Premiers Peuples. Les lois électorales fédérales et provinciales interdisaient aux personnes inscrites de voter.

### **Loi électorale du Canada** L.R.C. 1952, C. 23, art. 14

14.(2) Les personnes suivantes sont privées du droit de vote lors d'une élection et ne peuvent être inscrites sur les listes électorales; elles ne peuvent ni voter ni être inscrites sur les listes électorales :

(e) tout Indien, tel que défini dans la *Loi sur les Indiens*, résidant normalement sur une réserve, sauf

(i) s'il était membre des forces de Sa Majesté pendant la Première ou la Seconde Guerre mondiale ou membre des forces canadiennes et en service actif après le 9<sup>e</sup> jour de septembre 1950, ou

(ii) s'il a signé une renonciation, en la forme prescrite par le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration, aux exemptions prévues par la *Loi sur les Indiens* à l'égard de l'imposition des biens personnels et, après la signature de cette renonciation, un bref a été délivré pour ordonner une élection dans une circonscription électorale.

Province de la Colombie-Britannique

### **Loi sur les élections municipales, 1948**

4. Les Chinois, les Japonais et les Indiens n'ont pas le droit de voter aux élections municipales pour l'élection d'un maire, d'un préfet, d'un conseiller municipal ou d'un conseiller.

### **Loi électorale provinciale, 1948**

4. (1) Les personnes suivantes ne sont pas autorisées à voter lors d'une élection et ne peuvent demander l'inscription de leur nom sur une liste électorale : —

(a) Tout Indien : Pourvu que les dispositions de la présente clause ne privent pas ou ne rendent pas inapte à voter toute personne qui : —

(i) a servi dans la marine, l'armée de terre ou l'armée de l'air de tout membre du Commonwealth lors d'une guerre et qui produit une réforme de ladite marine, armée de terre ou armée de l'air au registraire lors de la demande d'inscription en vertu de la présente loi et au scrutateur au moment du scrutin;

(ii) a été émancipé en vertu des dispositions de la *Loi sur les Indiens* du Dominion;

(iii) n'est pas résident d'une réserve indienne.



# Droits des Premières Nations en 1948?

Analyse les coupures de presse du *Native Voice* pour trouver des indications de la violation de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

1

## CANADIAN CITIZENS

January 1st, 1947, saw the dawning of a new stage in the lives of Canadian people. With the birth of the new year all people residing in Canada regardless of their birthplace, foreign or British, are entitled by law to call themselves Canadians. Much publicity has already been given through the press and radio on the forward step taken by the Dominion Government which makes further comment from THE NATIVE VOICE unnecessary at this time excepting to mention that under Canadian laws INDIANS ARE NOT PEOPLE.

*Native Voice*, janvier 1947, page 4.



*Native Voice*, February 1947, page 4.

2

## The NATIVE VOICE

### THE SWASTIKA STILL GROWS

Native youth and White youth fought alongside each other in Europe and on the hillsides of Hong Kong accepting and giving each other that comradeship so needed under tense circumstances.

Native workers and White workers work alongside in our mills, canneries, logging camps and most of the other industries in B.C. with a mutual respect for each other.

Some theatre managers on Vancouver Island and Northern B.C. do not believe that there should be joint enjoyment of pictures and carry out a segregation program.

We have been told of a small town in the Northern interior where Natives are refused service in restaurants and where the local medical practitioner has one waiting room for Natives and one for Whites.

The concepts of democracy of both Native and White youth laying alongside the other on the battlefields of the world were at a variance of these smug practices of democracy in certain B.C. communities.

*Native Voice*, janvier 1947, page 8.

3

## BC Indians Aroused Over School Ban On Children

VICTORIA, B.C.—Indians are banding together to demand revision of a section of the Indian Act which compels native children to attend designated schools regardless of the wishes of their parents.

Vancouver Island tribes men were reported this month seething with unrest and discontent following exclusion of 12 Songhee Reserve children from the Craigflower School in Esquimalt.

### UNFAIR LAWS

Tribes along the Fraser Valley, along the Thompson and in far northern B.C. are being told to call their braves together to protest jointly to the federal Indian Affairs department against the "unfair white man's laws."

"We are working on the recommendations now," said Chief Percy Ross of the Songhee Indian reserve.

"We are going to send them to Ottawa. If nothing is done about them there is going to be a blow-up."

Trouble began brewing when the Indian department refused to pay the tuition fees of native children at Craigflower School because they were not attending a school of their religious faith.

The Indian department's action was based on a provision in the act which states:

"No Protestant child shall be assigned to a Roman Catholic school or a school conducted under Roman Catholic auspices, and no Roman Catholic child shall be assigned to a Protestant school or school conducted under Protestant auspices."

*Native Voice*, octobre 1950, page 8.



4

## OUR MAIL BOX

Write to The VOICE any News of Interest in your District, etc.

The following letter has been sent to The Native Voice requesting that it be printed, then forwarded to Mr. Geo. Fellowes, Chilliwack, B.C.

Lytton, B.C.,  
June 26th, 1947.

Mr. Geo. Fellowes,  
Chilliwack, B.C.

Dear Mr. Fellowes:

Having read the Province about you, I thought I'd write to you.

It is not only the Indian reserve in Chilliwack that is neglected. It is exactly the same all along the Indian reserves through here. Old Indian people hardly getting anything on their relief. My mother is 75 years old and gets only \$5.00 (five dollars) relief a month, and she is not allowed to buy anything on it that she needs. She has to get what is on the list that the storekeepers claim is given to them by the Indian Agent, such as flour, baking powder, two pounds of sugar, table salt, rolled oats, cheese, matches, lard (if any), tea and \$1.00 worth of meat, which lasts her only two days and she has to go without the rest of the month.

One old lady's house burned down two years ago. She went to the Indian Agent about it. She was told to go and live with her sister in a one-room house. She is still without a house. And while there were two sawmills running in the Indian reserve, where does the money go?

My mother's log house is in an awful shape. The logs are rotten and has six inches of moss on the roof and leaks all over and has cardboards on window panes. She has been sickly for years and years. Three weeks after my father died, I brought her to my place—five months later we went in to see our Indian Agent about her house, so she could stay there in the summer time when she didn't need much wood. The Indian Agent told her he couldn't let her have what she needed as she is not living there. He also said, "You can make a living on \$5.00 a month all right." We asked him if he could, he did not answer that. Imagine an old woman of 75-years old living alone and having to go out and pack her own wood to keep warm.

One official said in the Province paper, "We are practically run ragged, we can't possibly cope with every needy case at once." What are they doing? When we go in to see our Indian Agent to ask for something we need, he just growls at us and refuses and reminds us who we are. I know, because I've been in there with, and for my mother. Why, our Indian Agent has been in the Indian Office for 16 years or more and seems to have done very little for needy Indians. He promises things for some but never comes through. He is sure of his pay but we have to live poor.

What about the Indian Residential Schools? There is one here and school children buy their own bread to take back to school on Saturdays, and some of them go home at nights when they get a chance to get something to eat and bring some bread and butter and jam back to school with them.

And we don't get any higher education than Grade 6. The Indian Day School here has been closed for over a year. We had a good teacher but she had to resign as the Indian Agent would not give her any school supplies or enough wood for winter. And she was told before she started teaching not to teach any higher than Grade 6.

FROM AN INDIAN GIRL.

*Cette lettre d'une « fillette indienne » parue dans le Lytton est une réponse aux rapports de l'enseignant George Fellowes sur la pauvreté dans la réserve de Chilliwack.*

*Il faut noter que 5 \$ en 1947 correspondent à environ 500 \$ aujourd'hui.*

### TEACHER WILL CONTINUE PROBE

## Fellowes to Tour B.C. Reserves

Schoolmaster George Fellowes, whose revelations of squalor and neglect on the Chilliwack Indian Reserve led to a series of articles in The Daily Province exposing the conditions there, will tour other reserves in the province on invitation of the B.C. Native Brotherhood to "do the same sort of thing."

Mr. Fellowes agreed with Native Brotherhood officials that Chilliwack reserve was no worse than most reserves.

A Native Brotherhood official

declared that reserve was "only one example." Conditions on the west coast of Vancouver Island were "unbelievable," he claimed.

Meanwhile, at Chilliwack, hundreds of letters and telephone calls, hampers of food and clothing are still arriving from Vancouver and other B.C. points. Offers of beds and blankets, badly needed on the reserve and on other reserves, for that matter were being made.

Mr. Fellowes has had to ask that would-be helpers slow down

their support.

Meanwhile, a personal representative of Cardinal McGuigan, former newspaperman Frank Bell, was at the Chilliwack Reserve in the course of an investigation of B.C. reserves sponsored by the Cardinal.

Representatives of an international news magazine have telegraphed request that Mr. Fellowes, who is already author of three books on juvenile problems, write a report of his investigations.

Vancouver Province, 10 juin 1947, page 1.

## Étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme

Lorsque la Déclaration universelle des droits de l'homme a été signée en 1948, de nombreux droits des Premiers Peuples étaient bafoués. Examine certains articles de la Déclaration pour trouver des exemples de ces atteintes. Détermine le statut de ces droits aujourd'hui : les droits sont-ils maintenant reconnus ou sont-ils encore bafoués?

	Exemples d'atteinte aux droits en 1948	Statut aujourd'hui
Article premier. Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.		
Article 6. Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.		
Article 21 (1). Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.		
Article 21 (3). La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.		
Article 25 (1). Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.		
Article 26 (3). Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.		

## Les Cours du Canada et de la Colombie-Britannique

Des affaires ayant fait jurisprudence pour les Premiers Peuples ont été entendues par diverses instances lorsqu'elles étaient portées en appel. Les tribunaux ont changé au fil du temps et certains d'entre eux n'existent plus. Voici un guide de la hiérarchie du système judiciaire d'hier et d'aujourd'hui.

### Anciennes cours

#### **Cour de magistrat**

Cour de première instance pour les infractions mineures, comme les arrestations en vertu des lois sur le gibier. Les magistrats n'étaient souvent pas des avocats ou des juges officiellement formés.

#### **Cour de comté** (jusqu'en 1990)

La Colombie-Britannique est divisée en huit comtés judiciaires, et la cour de comté traitait les affaires de toute la région définie comme un comté. Cette cour entendait les appels des appelants déboutés à la cour de magistrat.

#### **Cour provinciale** (depuis 1969)

Les cours provinciales ont remplacé les cours de magistrat et plus tard, les cours de comté.

#### **Cour suprême de la Colombie-Britannique**

#### **Cour d'appel de la Colombie-Britannique** (depuis 1910)

#### **Cour suprême du Canada**

**Comité judiciaire du Conseil privé** à Londres, au Royaume-Uni (jusqu'en 1933 pour les appels en matière pénale et 1949 pour les appels en matière civile)

En raison des racines coloniales du Canada, la Cour d'appel finale était détenue par la Couronne britannique à Londres. Dans les documents historiques, on la désigne souvent simplement comme « Conseil privé ». Il s'agit d'un comité composé de juristes éminents, lequel est encore en place dans certains pays du Commonwealth.

### Système judiciaire actuel

Il s'agit de la hiérarchie des tribunaux dans le système judiciaire qui s'applique à la poursuite des droits et titres autochtones. Il existe d'autres instances judiciaires.

#### **Cour provinciale**

Tribunal de première instance couvrant les causes criminelles, les causes criminelles impliquant un accusé mineur, les affaires relevant du droit de la famille, les causes de protection de la jeunesse, les petites créances et les infractions au Code de la sécurité routière.

#### **Cour suprême de la Colombie-Britannique**

Cour de deuxième instance, elle entend les causes civiles et criminelles ainsi que certaines affaires de la Cour provinciale portées en appel.

#### **Cour d'appel de la Colombie-Britannique**

La plus haute instance de la province entendant les appels des décisions rendues par la Cour provinciale et la Cour suprême de la C.-B.

#### **Cour suprême du Canada**

La dernière cour d'appel du Canada. Elle n'entend généralement que des causes d'importance nationale et des affaires qui soulèvent un point de droit important. Depuis l'adoption de la *Loi constitutionnelle de 1982*, la Cour suprême du Canada a été appelée à interpréter la loi, y compris les droits des peuples autochtones en vertu de l'article 35, et la Charte des droits et libertés.

## Regina c. White et Bob [1965]

En juillet 1963, deux hommes Snuneymuxw, Clifford White et David Bob, ont été accusés d'avoir chassé le cerf hors saison, en vertu de la loi sur le gibier de la Colombie-Britannique (*BC Game Act*). Lors de leur première comparution devant le tribunal, le 8 juillet, MM. White et Bob ont clairement exprimé leur position :

« Le traité de paix signé il y a des années entre la Couronne et les Indiens, disent-ils depuis le banc des prisonniers, nous donne le droit de chasser et de pêcher à tout moment de l'année<sup>1</sup>. »

L'affaire a été reportée à plusieurs reprises, mais a finalement été entendue par le tribunal de première instance de Nanaimo en septembre. Il y a eu quelques altercations dans la salle d'audience, cependant, et c'est sans parler des boîtes en carton pleines de vieilles carcasses de cerfs présentées comme preuve. James Wilson, l'avocat de MM. White et Bob, tentait de retarder davantage l'audience.

Peu avant le début du procès, l'agent des Indiens à Duncan avait contacté M<sup>e</sup> Wilson. Ce dernier l'informa qu'il tentait de recueillir de l'information d'autres membres des Premières Nations qui voulaient soutenir leurs confrères, mais bon nombre d'entre eux étaient partis pêcher, et qu'il n'avait donc pas tous les témoins dont il avait besoin. M<sup>e</sup> Wilson a déclaré à la cour : « Les droits et libertés de ce groupe de sujets de Sa Majesté sont menacés, sauf si le dossier est bien préparé ».

Cependant, le magistrat Lionel Beevor-Potts estime que l'affaire avait été retardée suffisamment longtemps et a refusé un report. M<sup>e</sup> Wilson s'est alors retiré de l'affaire, affirmant qu'il n'avait pas reçu d'instructions suffisantes. C'est alors que MM. White et Bob prennent eux-mêmes en charge leur défense.

Le dernier jour du procès, le 25 septembre, la salle d'audience est comble de partisans des Premières Nations. Les appelants ont fait venir à la barre des témoins un Aîné de Cowichan et l'historien Joseph Elliott. Il a lu un extrait du traité signé avec James Douglas qui stipule ce qui suit : « il est entendu que nous sommes libres de chasser sur les terres inoccupées ».

Cela ne suffit pas à convaincre le magistrat, qui juge que « le prétendu traité n'est pas pertinent à l'affaire ». En outre, lorsqu'il rend son verdict de culpabilité, il ajoute qu'ils sont simplement têtus et qu'ils auraient pu obtenir des permis de chasse s'ils avaient essayé.

Clifford White a expliqué à la cour : « Nous chassons pour les autres, pas seulement pour nous-mêmes ». David Bob a déclaré que « ce traité stipule clairement que nous sommes autorisés à chasser à tout moment »<sup>2</sup>.

1. *Nanaimo Daily Free Press*, 8 juillet 1983, page 1.

2. *Nanaimo Daily News*, 26 septembre 1963, page 13.

Les hommes ont été condamnés à une amende de 100 dollars ou à 40 jours de prison. Curieusement, le magistrat a dit que l'amende aurait été beaucoup plus lourde s'ils n'avaient pas été Autochtones.

Mais dès que MM. White et Bob quittent le tribunal, les supporteurs se mobilisent pour collecter des fonds en vue d'un appel. Ils engagent un jeune avocat nommé Tom Berger. L'appel est entendu à la Cour de comté de Nanaimo trois mois plus tard devant le juge A. Swencisky.

Le procureur de la Couronne a soutenu que l'arrêt était constitutionnellement invalide et qu'il devait prononcer un non-lieu. M<sup>e</sup> Berger a fait valoir que la Loi sur le gibier ne s'appliquait pas, en raison de ce traité. Le juge Swencisky a décidé que l'appel était fondé et il a acquitté les hommes.

Dans son jugement, M. Swencisky déclare que le droit ancestral des tribus indiennes de Nanaimo de chasser sur les terres inoccupées, qui leur a été confirmé par la Proclamation royale de 1763, n'a jamais été abrogé ou éteint et qu'il est toujours en vigueur et de plein effet<sup>3</sup>.

La province fait appel de la décision, estimant qu'il s'agit d'une question constitutionnelle importante. La *Native Brotherhood of BC* a promis de payer les frais de l'appel pour MM. White et Bob. « La Fraternité est prête à mener ce combat jusqu'à la plus haute instance nécessaire », a déclaré le président Guy Williams.<sup>4</sup>

À la Cour d'appel de la Colombie-Britannique, à Vancouver, en octobre 1964, Clifford White et David Bob font face à cinq juges doyens, qui ont déclaré publiquement être conscients de l'importance de l'affaire<sup>5</sup>. Trois des juges ont donné raison au juge Swencisky et l'affaire est classée.

La province fait immédiatement appel auprès de la Cour suprême du Canada à Ottawa. Toutefois, les sept juges de ce tribunal le rejettent sur le champ. « Nous ne jugeons pas nécessaire de vous entendre », ont dit les juges aux avocats. Ils étaient tous d'accord avec la décision de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique. Le traité de Douglas était un traité au sens de la loi.

Ironiquement, dans une province où il n'y a presque pas de traités avec les Premières Nations, la première affaire judiciaire à reconnaître les droits autochtones concernait la reconnaissance des droits issus de traités.

3 Traduction d'un extrait cité dans *Regina c. White et Bob*, 1964, *Dominion Law Reports*, <https://www.canlii.org/en/bc/bcca/doc/1964/1964canlii452/1964canlii452.html>

4 *Nanaimo Daily News*, 2 octobre 1964, page 10.

5 *Nanaimo Daily News*, 6 octobre 1964, page 5.

## Recherche sur les arrêts faisant jurisprudence

Nom du dossier

Appelants

Défendeurs

Dates des procès à l'échelle provinciale

Dates du procès de la Cour suprême du Canada

Résumé de l'affaire

Décision de la Cour suprême du Canada

Résultats, répercussions sur les droits autochtones

## Fiche 5-18

### Sommaire des arrêts faisant jurisprudence sur les droits des peuples autochtones

Affaire	Décision de la Cour suprême	Répercussions sur les droits autochtones
Guerin c. La Reine [1984]		
R. c. Sparrow [1990]		
R. c. Van Der Peet [1996]		
R. c. Gladstone [1996]		
Delgamuukw c. Colombie-Britannique [1997]		
R. c. Gladue [1999]		
Nation haïda c. Colombie-Britannique [2004]		
Nation Tsilhqot'in c. Colombie-Britannique [2014]		



## Reconnaître ses torts : excuses concernant les pensionnats pour Autochtones

### Excuses aux peuples des Premières Nations

*Le très révérend Robert Smith, modérateur de l'Église Unie du Canada, 1986\**

Bien avant que notre peuple arrive sur ces terres, votre peuple y vivait déjà. Vous teniez de vos anciens une connaissance riche et profonde de la création et du Mystère qui nous entoure, et cette connaissance était pour vous un trésor.

Quand vous avez partagé votre compréhension du monde, nous avons fait la sourde oreille. Dans notre empressement à vous transmettre la bonne nouvelle de Jésus-Christ, nous sommes demeurés insensibles à la richesse de votre spiritualité.

Nous n'avons pas su dissocier notre culture et nos mœurs occidentales de toute l'ampleur et la profondeur de l'évangile du Christ.

Nous vous avons imposé notre civilisation comme condition pour recevoir l'évangile.

En essayant de vous modeler à notre image, nous avons contribué à détruire la vision à l'origine de votre spécificité. De sorte qu'aujourd'hui nous sommes plus pauvres les uns et les autres. Nous portons en nous une image trouble, déformée de notre Créateur et nous nous sommes éloignés de ce à quoi Dieu nous appelait.

Nous demandons votre pardon. Marchons ensemble dans l'esprit du Christ afin que nos peuples soient bénis et que la création de Dieu puisse guérir.

\*Premières excuses publiques jamais présentées concernant les pensionnats par une organisation impliquée. À nouveau, en 1998, l'Église Unie a présenté des excuses plus détaillées.

### Excuses de la Gendarmerie royale du Canada (GRC) relativement aux séquelles des pensionnats indiens

*Giuliano Zaccardelli, commissaire, Gendarmerie royale du Canada, mai 2004*

Bon nombre d'Autochtones ont trouvé le courage de franchir le pas pour sortir de l'héritage laissé par ce terrible chapitre de l'histoire canadienne en partageant leurs expériences. Vous avez entendu l'une de ces histoires aujourd'hui. À ceux parmi vous qui avez subi des tragédies dans les pensionnats, nous disons que nous sommes profondément désolés de ce que vous avez vécu. Comme vous avez pu l'entendre aujourd'hui, la guérison a commencé dans bon nombre de collectivités; un témoignage qui atteste de la force et de la ténacité des peuples et des collectivités autochtones.

Les Canadiens ne pourront jamais oublier ce qui est arrivé et ne devraient jamais l'oublier. La GRC est convaincue que nous pouvons travailler tous ensemble pour tirer des leçons de cette expérience du système des pensionnats indiens et veiller à ce qu'elle ne se reproduise plus.

La GRC s'engage à collaborer avec les peuples autochtones pour poursuivre le processus de guérison. Vos collectivités méritent d'avoir de meilleures options et de meilleures chances. Connaissant le passé, nous devons tous nous tourner vers l'avenir et bâtir un avenir plus prometteur pour tous nos enfants.

Au nom de la GRC et en mon propre nom, à titre de commissaire de la GRC, je vous demande sincèrement pardon pour le rôle que nous avons joué dans le système des pensionnats et pour les abus qui s'y sont produits.



## Reconnaître ses torts : excuses concernant les pensionnats pour Autochtones

### Déclaration de réconciliation, les Jésuites du Canada anglais

*Prononcée par le Père Winston Rye, S.J., lors de l'événement national de la Commission de vérité et réconciliation du Canada au Québec, tenu à Montréal le 25 avril 2013\**

Permettez-moi de commencer aujourd'hui par remercier tous les survivants des pensionnats et leurs familles, les Aînés présents, les membres de la Commission, les leaders religieux, les chefs de communauté et les membres des communautés plus étendues. Nous vous remercions sincèrement pour l'invitation à participer à cet événement important.

Les Jésuites du Canada anglais veulent saisir cette occasion spéciale pour honorer les survivants. Il vous a fallu beaucoup de courage, de force et de générosité pour vous présenter et partager ici, avec nous tous, votre propre histoire, une histoire de chagrin, de tristesse et d'épreuves, mais aussi de résistance et de guérison.

Nous saluons également les enfants et les petits-enfants des survivants qui, à leur tour, ont souffert des traumatismes dus aux pensionnats et ont tiré des leçons de leur détermination et de leur courage.

Nous venons aujourd'hui rendre hommage à tous ceux qui, garçons et filles, sont allés au pensionnat de Spanish. Nous reconnaissons et incluons les élèves qui sont allés au pensionnat pour garçons Saint-Pierre-Claver, au collège Saint-Charles Garnier et à l'école Saint-Joseph pour filles; certains d'entre eux sont aujourd'hui avec nous dans l'assistance.

Cette réunion est un symbole d'espérance et, pour nous tous, un rappel que de tels abus ne doivent plus jamais se reproduire.

Je suis ici au nom des Jésuites pour vous dire que, au plus profond de notre cœur, nous regrettons vraiment ce que nous avons fait pour blesser des individus, des familles et des communautés, en participant au système canadien des pensionnats.

Lorsque les Jésuites ont, pour la première fois, il y a 400 ans, rencontré les gens des Premières Nations, nous avons reconnu la grandeur de vos croyances spirituelles traditionnelles. Au 20<sup>e</sup> siècle, cette ouverture s'est perdue.

L'héritage des pensionnats constitue un malheur effroyable qui assombrit notre héritage d'amitié. Aujourd'hui, nous réapprenons comment compter les uns sur les autres, dans une compréhension plus profonde de notre propre fidélité, grâce aux leçons que vos Aînés nous ont enseignées.

Ce ne fut pas sans résistance que les Jésuites reconnurent que nous avions adhéré activement à un système dont le but était l'assimilation de votre culture traditionnelle. Il était déjà beaucoup trop tard quand nous nous sommes rendu compte du mal que nous avons fait.

Les Jésuites sont fiers de considérer encore comme amis et collègues beaucoup de nos anciens élèves. Nous sommes reconnaissants du pardon et de la compréhension que vous nous avez accordés au fil des ans. Nous vous remercions humblement de rester avec nous et de continuer à nous accueillir dans vos demeures et dans vos communautés.

Nous en venons à faire l'éloge des réussites de nos élèves. Nous reconnaissons que ce qu'ils ont accompli en tant que professionnels, athlètes et chefs de communauté, ne fut pas le résultat de nos efforts en classe — mais celui de leur propre force de caractère et de leur amour de la connaissance.

\* Ceci n'est qu'un extrait des excuses présentées. Pour le texte intégral, voir le Sommaire du rapport de la Commission de vérité et réconciliation aux pages 430-433.



## Unité 6

# L'alimentation, la santé et le bien-être

### Vue d'ensemble

Se nourrir est fondamental à la vie humaine et à l'expérience de chacun. Les aliments sont source d'énergie et de nutriments pour l'organisme et pourtant, certains sont plus santé que d'autres.

Traditionnellement, la relation qu'entretiennent les Premiers Peuples avec la nourriture a toujours été liée à la terre, à la famille et à la communauté, à la gouvernance et à la culture. De plus, la diversité des cultures vivrières dans divers écosystèmes est à l'image de la diversité des Premiers Peuples.

Le savoir traditionnel au regard de l'alimentation et au point de vue médicinal est fondamentalement lié au territoire d'une communauté et s'est acquis sur de nombreuses générations. Avant le contact, les sociétés autochtones disposaient de systèmes de soins de santé élaborés, fondés sur la pratique spirituelle et sur les connaissances holistiques des pharmacopées dérivées de la terre.

Le contact et le colonialisme ont eu des effets dévastateurs sur la santé et le bien-être des Premiers Peuples. Mentionnons notamment l'irruption soudaine de maladies qui ont décimé les populations autochtones, les conséquences particulières de la nourriture offerte dans les pensionnats pour Autochtones et les effets croissants d'une alimentation européenne.

Auparavant, les aliments et la médecine traditionnels aidaient les Premiers Peuples à rester en santé et à trouver le bien-être physique, mental et spirituel; ils croient donc que de se réapproprier ces pratiques et de les réinstaurer produira des résultats similaires aujourd'hui.

### Concepts de base

- Pour les Premiers Peuples, les aliments traditionnels issus de la terre ont des bienfaits médicaux, sont source de nutriments, préservent la santé et font partie de leur identité.
- Les Premiers Peuples ont toujours eu recours à leur savoir médicinal traditionnel et à des pratiques sanitaires pour vivre sainement.
- Le colonialisme a été néfaste pour la santé et le bien-être des communautés autochtones.
- Les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique jouent un rôle de chef de file en ce qui a trait à l'amélioration de l'état de santé et du bien-être des communautés autochtones au Canada.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### **Points de discussion**

- Quels sont les avantages d'une alimentation et d'une médecine traditionnelles aujourd'hui?
- En quoi le contact et la colonisation ont-ils perturbé les systèmes d'alimentation et de soins de santé traditionnels?
- Comment les Premiers Peuples font-ils progresser les questions importantes en matière d'alimentation et de santé aujourd'hui?

### **Objectifs d'apprentissage**

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### **Principes d'apprentissage des peuples autochtones**

*L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, du territoire, des esprits et des ancêtres.*

Comprendre l'interrelation entre toute chose nous aide à comprendre l'importance de la terre – l'endroit où nous vivons – par rapport à notre sentiment de bien-être et d'identité.

### **Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique**

#### Contenu

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Impact des échanges historiques d'idées, de pratiques et de matériel entre les différents peuples autochtones de la Colombie-Britannique et les peuples non autochtones.
- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Défis contemporains auxquels les peuples autochtones de la Colombie-Britannique sont confrontés, y compris l'héritage du colonialisme.

#### **Études sur l'alimentation, 12<sup>e</sup> année**

- Perspectives concernant la souveraineté alimentaire autochtone.

#### **Anatomie et physiologie, 12<sup>e</sup> année**

- Habitudes de vie et leurs effets sur la santé humaine.
- Approche holistique de la santé.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Projet de recherche 1

- Sources d'information sur la banique
  - *Aboriginal Health - Myth Busting Bannock*. Provincial Health Services Authority, 2014. (4 min 41) <https://youtu.be/dIZytE0zGgo>
  - *Bannock: A Brief History*. Unreserved, CBC, 2016. Audio et texte. <https://www.cbc.ca/radio/unreserved/bannock-wild-meat-and-indigenous-food-sovereignty-1.3424436/bannock-a-brief-history-1.3425549>
  - *Baking Bread on a Rock? New Brunswick Community College*. <https://nbcc.ca/indigenous/did-you-know/bannock>
  - *Frybread*, par Jen Miller. Smithsonian Magazine, 2008. <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/frybread-79191/>

#### Projet de recherche 2

- Fiche 6-1, *Sélection de mots : nos aliments les remèdes*, page 233.
- Fiche 6-2, *Importance culturelle des aliments traditionnels des Premiers Peuples*, page 234.
- *'Eating Healthy': Traditional Foods Are Good Medicine For Both Body And Soul*. Dr Sean Wachtel, 2018. Régie de la santé des Premières Nations. <https://bit.ly/2ExJIKk>

#### Projet de recherche 3

- Régie de la santé des Premières Nations. *Traditional Foods Fact Sheets*. [https://www.fnha.ca/Documents/Traditional\\_Food\\_Fact\\_Sheets.pdf](https://www.fnha.ca/Documents/Traditional_Food_Fact_Sheets.pdf)

#### Projet de recherche 4

- *Science First Peoples 5-9* (sciences, peuples autochtones, 5<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années) FNEsc/FNSA. <http://www.fnesc.ca/science-first-peoples/>
- *STA - Sharing mela'hma*. Crystal Dawn Moris, Stopover Splatsin 2019. <https://vimeo.com/362421892>
- Elsie Paul : *As I Remember It, Teachings from the Life of a Sliammon Elder*. <http://publications.ravenspacepublishing.org/as-i-remember-it>

#### Projet de recherche 5

- *Our History, Our Health*. <https://www.fnha.ca/wellness/our-history-our-health>
- Sources d'information sur les épidémies de variole :
  - *The Impact of Smallpox on First Nations on the West Coast*. Indigenous Corporate Training, 2017. <https://www.ictinc.ca/blog/the-impact-of-smallpox-on-first-nations-on-the-west-coast>
  - *La variole au Canada*. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/smallpox>
- Pensionnats pour Autochtones et réconciliation, 5<sup>e</sup> année, activité 3.4, la cafétéria scolaire.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### Projet de recherche 6

- Fiche 6-3, *Les piliers de la sécurité alimentaire*, page 235.
- Fiche 6-4, *Données sur la sécurité alimentaire*, page 236.
- Fiche 6-5, *Projet de régime alimentaire traditionnel*, page 237.
- Carlson, Keith Thor. *You Are Asked to Witness: The Stó:lō in Canada's Pacific Coast History*. Stó:lō Heritage Trust, 1997.
- Régie de la santé des Premières Nations. *Planning Your Journey to Wellness: A Road Map*. [https://www.fnha.ca/WellnessSite/WellnessDocuments/FNHA\\_Wellness\\_Map.pdf](https://www.fnha.ca/WellnessSite/WellnessDocuments/FNHA_Wellness_Map.pdf)
- Pensionnats pour Autochtones et réconciliation. FNESEC/FNSA. <http://www.fnesc.ca/grade5irst/>
- *Secondary Science First Peoples* (sciences, peuples autochtones, secondaire) FNESEC/FNSA. <http://www.fnesc.ca/sciencetrg/>
- Ts'msyen Nation. *Persistence and Change: A History of the Ts'msyen Nation*. Services d'éducation autochtone, conseil scolaire 52, Prince Rupert, 2005.

### Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Les enseignants et enseignantes n'ont pas à réaliser toutes les activités suggérées ni à suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Qu'est-ce qu'il y a de traditionnel dans l'alimentation traditionnelle?
  - a. Goûter aux aliments « traditionnels »
  - b. Est-ce que la bannique est un aliment traditionnel?
2. Manger pour guérir
  - a. Importance culturelle d'une alimentation traditionnelle
  - b. Corps et âme
  - c. Que mange-t-on pour se sentir mieux?
3. Aliments traditionnels et nutrition
  - a. Connaissons-nous bien les sources d'aliments traditionnels?
  - b. Bienfaits d'une alimentation traditionnelle
  - c. Histoire des aliments traditionnels
4. Médecine traditionnelle et santé
  - a. Le partage du thé
  - b. Pharmacopées traditionnelles
  - c. Systèmes de bien-être

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

5. Perturbation des systèmes alimentaires et de soins
  - a. Conséquences de la colonisation
  - b. Les germes du contact
  - c. Nutrition dans les pensionnats pour Autochtones
6. Le bien-être des Premiers Peuples en Colombie-Britannique
  - a. Bien-être personnel
  - b. Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique
  - c. Services de pharmacopées et de pratiques traditionnelles
  - d. Lutte contre les épidémies contemporaines
7. Sécurité alimentaire et souveraineté alimentaire
  - a. Qu'est-ce que la sécurité alimentaire?
  - b. Aliments traditionnels et sécurité alimentaire
  - c. Obstacles à la sécurité alimentaire
  - d. Sécurité alimentaire et changements climatiques
  - e. Évaluation de la sécurité alimentaire régionale
  - f. Souveraineté alimentaire autochtone
8. Est-il possible de s'alimenter de manière traditionnelle de nos jours?
9. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1

#### Qu'est-ce qu'il y a de traditionnel dans l'alimentation traditionnelle?

Pour commencer l'unité, les élèves prennent part à une expérience qui les amène à discuter de ce qui fait d'un aliment un aliment traditionnel.

#### *Questions de recherche*

- Qu'est-ce qui fait d'un aliment un aliment traditionnel?
- De quelles façons nouvelles prépare-t-on les aliments traditionnels?

#### **a. Goûter aux aliments « traditionnels »**

---

L'enseignant ou enseignante organise une activité autour des aliments autochtones traditionnels que l'on mange encore aujourd'hui. Le genre d'activité choisie dépendra de l'endroit où vous vous trouvez. Voici quelques suggestions :

- En équipe, les élèves font de la bannique.
  - Idéalement, la ou les recettes seront locales. Les élèves peuvent proposer la recette qu'ils utilisent à la maison et en essayer des différentes.
  - Après l'activité de cuisine, les élèves passent à l'activité ci-dessous intitulée « Est-ce que la bannique est un aliment traditionnel? »
  - Remarque : La prochaine activité explique la différence entre la bannique et le pain frit.



## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Préparation de confiture. Si possible, la confiture est faite de petits fruits locaux; sinon, les fruits congelés fonctionnent très bien, comme des bleuets. Elle pourra accompagner la bannique.
- En grand groupe ou en petits groupes, les élèves préparent un ragoût ou une soupe; chaque élève peut apporter un ingrédient.
  - En général, les soupes et les ragoûts préparés de la façon autochtone sont faits d'ingrédients provenant de la terre et de l'épicerie, comme des carottes et des oignons. Habituellement, la protéine principale provient des animaux chassés comme du chevreuil, de l'orignal, du lapin ou du canard, ou encore des produits de la mer comme du poisson ou des palourdes. Le bœuf et le poulet ou d'autres protéines conviennent tout autant.
  - Pour une version végétarienne, préparer la soupe des trois sœurs, soit les fèves, le maïs et la courge, des Premières Nations de l'est de l'Amérique du Nord. Pour plus d'informations, voir *Science First Peoples 10-12* (sciences, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) FNESEC/FNSA 2019, activité 7.11, *Companion Planting: An Indigenous Model*, pages 199-200.
- Préparer un plat contemporain à partir d'un ou de plusieurs ingrédients locaux. Par exemple, certains Premiers Peuples adaptent d'autres cuisines à la leur pour préparer des plats comme un *chow mein* aux palourdes ou un curry de chevreuil.
  - Les élèves autochtones pourront suggérer des plats que l'on sert couramment lors d'activités communautaires.
  - Les livres de recettes de chefs autochtones contiennent une foule d'idées.
- Les élèves choisissent un ingrédient que l'on trouve facilement dans la région et l'apprentent selon des techniques traditionnelles. Si possible, ils utilisent des ingrédients, cuisines et outils traditionnels.

### b. Est-ce que la bannique est un aliment traditionnel?

La bannique et le pain frit sont des aliments de base de nombreuses cérémonies culturelles autochtones. Mais sont-ils considérés comme des aliments traditionnels?

Remarque : La bannique est généralement un pain sans levure cuit sur une plaque, sur le feu ou dans un four. Le pain frit est généralement un pain à la levure cuit dans l'huile. Toutefois, dans certaines communautés, les termes sont interchangeables. Il convient de vérifier l'usage local de ceux-ci.

- Les élèves peuvent faire une recherche afin de déterminer si la bannique et le pain frit sont des aliments traditionnels. Ils noteront leur réponse initiale et y reviendront à la fin de la recherche.
- Les élèves peuvent trouver la traduction des termes *bannique* et *pain frit* dans la langue autochtone locale, laquelle ils ajouteront ensuite à leur dictionnaire. (Voir l'activité du « dictionnaire de l'élève » à la page 57.) Comme activité continue, les élèves peuvent créer leur propre dictionnaire bilingue dans la langue des Premières Nations locales au fur et à mesure qu'ils en découvrent les mots au fil des unités. Sans nécessairement inscrire tous les mots rencontrés, ils peuvent choisir les plus importants.)
- Ils peuvent également faire une recherche sur l'origine de ces aliments de base. Voici quelques sources d'information pour commencer :

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- *Aboriginal Health – Myth Busting Bannock*. Provincial Health Services Authority, 2014 (4 min 41). <https://youtu.be/dIZytE0zGgo>
- *Bannock: A Brief History*. Unreserved, CBC, 2016. Audio et texte. <https://www.cbc.ca/radio/unreserved/bannock-wild-meat-and-indigenous-food-sovereignty-1.3424436/bannock-a-brief-history-1.3425549>
- *Baking Bread on a Rock?* New Brunswick Community College. <https://nbcc.ca/indigenous/did-you-know/bannock>
- *Frybread*, par Jen Miller. Smithsonian Magazine, 2008. <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/frybread-79191/>
- <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/bannique>
- Lecture de l'album *Fry Bread: A Native American Family Story* de Kevin Noble Maillard et commentaires. (Roaring Brook Press, 2019.)
- Quels sont les bienfaits et les inconvénients de la bannique et du pain frit sur le plan nutritionnel? Est-il possible d'équilibrer les aspects culturels et nutritionnels de la bannique et du pain frit?
- Retour sur la question : Est-ce que la bannique est un aliment traditionnel? Les élèves ont-ils changé d'opinion? Pour quelles raisons?

### Projet de recherche 2 Manger pour guérir

Importance culturelle d'une alimentation traditionnelle pour les Premiers Peuples.

#### Questions de recherche

- Quels aliments traditionnels sont significatifs pour les Premiers Peuples de la région?
- Que veut dire « manger pour guérir »?

#### a. Importance culturelle d'une alimentation traditionnelle

- Les élèves réfléchissent à l'énoncé « manger pour guérir ». Les peuples autochtones l'utilisent souvent pour illustrer l'importance culturelle des aliments traditionnels.
  - Les élèves peuvent inscrire leurs réponses dans un journal ou en discuter avec un partenaire ou en petit groupe.
- De quelle autre façon peut-on interpréter cette phrase? (Par exemple, les aliments traditionnels sont d'excellentes sources de nutriments; la récolte, la préparation et la consommation d'aliments traditionnels procurent un sentiment d'identité et de lien avec la terre; choisir des aliments traditionnels plutôt que des produits provenant de l'épicerie est souvent plus santé.)
- Pour découvrir différentes perspectives sur les aliments et la médecine traditionnels, proposer les vidéos suivantes :
  - *Okanagan Women Elders' Stories: Part 5 - Plants & Medicines*. Première Nation de Westbank, 2016. <https://youtu.be/-sfhfF1Oqsw>
  - *Indigenous Plant Healing*. Island Health Magazine, 2014. Deux Aînées autochtones discutent des propriétés curatives des plantes sur l'île de Vancouver (3 min 24). <https://youtu.be/RANcnIOtR1o>


## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- *Solh Temexw - Food Plant Medicine Knowledge*. Access to Media, 2014. Un Gardien du savoir emmène des jeunes Stó:lō faire une activité d'identification de plantes traditionnelles comestibles et médicinales (7 min 13). <https://vimeo.com/132749448>
- *Wisdom Harvest*. Les Aînés des îles Penelakut et Galiano font part de leurs connaissances sur la recherche de nourriture en plein air et sur la manière dont les changements climatiques et la situation sociale affectent les pratiques de récolte, Vimeo (12 min). <https://vimeo.com/96510119>
- *A Passion for Huckleberries!* Indigenous Tourism BC, 2014. Indigenous Tourism BC, 2014. Un ethnobotaniste autochtone discute des nombreux bienfaits des myrtilles sur la santé. [https://youtu.be/\\_mCgi3NyuN0](https://youtu.be/_mCgi3NyuN0)
- Les élèves doivent consigner :
  - ce qu'ils connaissent d'important sur l'alimentation traditionnelle;
  - ce qu'ils aimeraient savoir à propos des aliments traditionnels.

### b. Corps et âme


L'article *'Eating Healthy': Traditional Foods Are Good Medicine For Both Body And Soul* du Dr Sean Wachtel (2018) amène les élèves à explorer l'idée que les aliments ont des propriétés médicinales. Il se trouve sur le site de la Régie de la santé des Premières Nations. <https://bit.ly/2ExJlKk>

- Avant de faire lire l'article, présenter l'énoncé suivant de l'activité précédente : « Manger pour guérir. » Discuter brièvement des idées qu'ont mentionnées les élèves ainsi que des concepts dont il est question dans les vidéos et qui sont en lien avec l'énoncé.
- La fiche 6-1, *Sélection de mots : nos aliments les remèdes*, à la page 233, peut servir d'amorce à la réflexion sur certains concepts. Seuls ou en groupe, les élèves découpent et classent les mots. Les quatre morceaux blancs sont à garder pour plus tard.
  - Les élèves trient les mots de manière à étayer leurs idées et leurs connaissances sur l'énoncé « Manger pour guérir »; ils peuvent trier, grouper, jumeler les mots comme bon leur semble. Ils expliquent ensuite leur raisonnement.
- Lire ensemble l'article *'Eating Healthy': Traditional Foods Are Good Medicine For Both Body And Soul.*
- Après la lecture, les élèves peuvent réorganiser leur classement des mots en fonction de ce qu'ils ont appris de l'article.
- Discuter de la perception de l'auteur à l'égard des aliments traditionnels ainsi que des causes et des conséquences de la rupture qui existe entre les Premiers Peuples et ces aliments.
- La discussion peut mener à de nouveaux classements de mots reflétant les idées provenant du texte et de la discussion de groupe.
- Les élèves tentent d'établir des liens avec les apprentissages antérieurs en dressant une liste de mots-clés tirés des vidéos ou des discussions d'activités précédentes. Ils les inscrivent sur les quatre morceaux de papier blanc, puis les ajoutent à leurs mots classés. Ils présentent ensuite leur nouveau classement au groupe.
- Lorsqu'ils sont satisfaits de leur classement, ils peuvent coller leurs mots sur une grande feuille de papier intitulée *Manger pour guérir*. Les élèves sont invités à justifier leur classement et à le compléter.

 Fiche 6-1, *Sélection de mots : nos aliments les remèdes*, page 233.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Par exemple : ajouter des titres et des sous-titres aux groupes de mots; relier les mots entre eux pour former une toile ou une carte heuristique; ajouter une courte description expliquant le regroupement ou les liens.
- L'enseignant ou enseignante organise une exposition pour que les élèves voient les affiches des autres groupes. Sur un « post-it », les élèves peuvent écrire une note pour chaque groupe de mots :
  - Intelligent
  - Créatif
  - Ça me rappelle...
  - Une question : ...
- Question : Les perspectives des Premiers Peuples à l'égard des aliments traditionnels et la relation qu'ils entretiennent avec ces aliments contribuent-elles à leur bien-être?
  - Les élèves répondent à la page 234, sur la fiche 6-2, *Importance culturelle des aliments des Premiers Peuples*.
    - Ils inscrivent quatre ou cinq mots tirés de leur classement ou du classement d'un autre élève pour justifier leur réponse.
    - Ils formulent deux ou trois idées ou phrases tirées de leur classement de mots, de l'exposition ou des discussions pour justifier leur réponse.
  - À partir des mots-clés et des idées formulées, les élèves répondent en un ou deux paragraphes à la question suivante : Les perspectives des Premiers Peuples à l'égard des aliments traditionnels et la relation qu'ils entretiennent avec ces aliments contribuent-elles à leur bien-être?

 Fiche 6-2, *Importance culturelle des aliments traditionnels des Premiers Peuples*, page 234.

### Stratégie d'évaluation formative

Les réponses des élèves peuvent servir à évaluer ce qu'ils comprennent des liens entre les aliments traditionnels et le bien-être.

### c. Que mange-t-on pour se sentir mieux?

Qu'est-ce qui fait qu'un aliment a des propriétés médicinales?

- Réflexion sur les aliments que les élèves consomment aujourd'hui que l'on peut considérer comme ayant des propriétés médicinales.
  - Quels critères un aliment doit-il remplir pour être considéré comme médicinal?
- Avec toute la classe, à partir des vidéos et des articles des activités précédentes, établir des critères à remplir pour qu'un aliment soit considéré comme ayant des propriétés médicinales (par exemple, non transformé ou peu transformé; nutritif; demande un effort physique pour l'obtenir (chasse); faible impact environnemental (sa production ne pollue pas)).
- L'enseignant ou enseignante affiche ces critères pour que les élèves puissent les voir.
- Que mange-t-on pour se sentir mieux? Les élèves choisissent un aliment qui, selon eux, répond aux critères de propriétés médicinales et cherchent des sites Internet, des articles ou d'autres sources d'information pour étayer leur choix. Ils doivent consigner les preuves et les sources.
- Ils peuvent faire une présentation de leur aliment en format multimédia comme PowerPoint ou sur une plateforme en ligne comme Glogster.

### Projet de recherche 3 Aliments traditionnels et nutrition

Les élèves évaluent leurs connaissances des aliments traditionnels des Premiers Peuples de leur région et tentent de découvrir les bienfaits de certains aliments sur la santé.

Si possible, les activités permettront aux élèves d'être en lien avec la terre. Il peut s'agir d'une promenade en nature avec un Aîné ou un Gardien du savoir pour identifier certaines plantes comestibles. Si l'école se trouve dans une communauté autochtone, les élèves peuvent participer aux récoltes.

Il est préférable que l'activité soit circonscrite à un endroit à proximité mais, si ce n'est pas possible, elle peut s'étendre dans un rayon régional plus large. Dans les milieux urbains où les élèves proviennent de diverses communautés autochtones, nous proposons de réaliser une étude comparative des écosystèmes.

Dans les écoles de Premières Nations, la direction de l'école et les membres de la communauté peuvent aider à trouver des moyens d'établir un lien avec les aliments traditionnels. Dans les écoles publiques, le service d'éducation autochtone de l'école ou du conseil scolaire ou encore les dirigeants locaux des Premières Nations devraient pouvoir aider à trouver de l'information sur les aliments locaux.

#### *Questions de recherche*

- Les aliments traditionnels répondent-ils aux besoins nutritionnels des Premiers Peuples?
- Quels sont les liens entre la géographie et les ressources alimentaires?

#### a. Connaissons-nous bien les sources d'aliments traditionnels?

- L'enseignant ou enseignante amène les élèves à démontrer ce qu'ils connaissent des sources d'aliments traditionnels qui revêtent une importance pour les Premiers Peuples de la région. Voici quelques suggestions pour y parvenir :
  - Les élèves autoévaluent ce qu'ils connaissent des aliments traditionnels. Le groupe définit une échelle d'évaluation pour cette activité.
  - En petits groupes, les élèves énumèrent le plus de sources alimentaires possible dans un temps donné. Ils présentent ensuite leurs résultats et mettent en commun leurs réponses pour créer une liste de classe.
  - L'enseignant ou enseignante organise diverses stations où l'on trouve des images ou des échantillons de sources d'aliments que les élèves doivent identifier.
- Seuls ou en groupe, les élèves créent une affiche ou une présentation numérique des sources alimentaires locales importantes. Chaque groupe se concentre sur une catégorie alimentaire, comme le poisson, les mammifères, la volaille, les petits fruits, les légumes racines, les algues ou d'autres types d'aliments que l'on trouve dans la région.
- Si possible, l'enseignant ou enseignante affiche des images de sources alimentaires locales dans la classe et met des livres à la disposition des élèves portant sur les sources alimentaires, notamment sur les aliments des Premiers Peuples.

#### **Stratégie d'évaluation formative**

Les élèves peuvent travailler ensemble pour élaborer une échelle d'auto-évaluation de leurs connaissances sur les ressources alimentaires traditionnelles de la région.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### b. Bienfaits d'une alimentation traditionnelle

---

- Discussion sur les bienfaits d'une alimentation traditionnelle. Les élèves peuvent se rappeler ou revoir certaines des idées du projet de recherche 2 réalisé précédemment.
- Les élèves effectuent une recherche sur les propriétés nutritives de certains aliments traditionnels. Voir la publication de la Régie de la santé des Premières Nations intitulée *Traditional Foods Facts Sheets* à cet effet. [https://www.fnha.ca/Documents/Traditional\\_Food\\_Fact\\_Sheets.pdf](https://www.fnha.ca/Documents/Traditional_Food_Fact_Sheets.pdf)
- Les élèves peuvent créer une infographie ou une brochure à visée pédagogique sur les bienfaits d'une alimentation traditionnelle.

### c. Histoire des aliments traditionnels

---

Les élèves tentent de retracer le trajet qu'emprunte un aliment traditionnel de leur choix pour se rendre de la source à la table.

- Seuls ou en petits groupes, les élèves choisissent une plante ou un animal que l'on cueille ou chasse dans la région. La recherche et la présentation porteront sur le cycle de vie de l'organisme ainsi que sur les pratiques de cueillette, de chasse, de préparation, de cuisson et de conservation de l'aliment.
- L'activité peut se conclure par la création d'une recette authentique pour une culture autochtone de la Colombie-Britannique.

## Projet de recherche 4 Médecine traditionnelle et santé

Dans cette unité, les élèves exploreront certains aspects de la médecine traditionnelle et des modes de vie sains.

À noter que pour les Premiers Peuples, ces connaissances peuvent être sacrées ou gardées par des personnes spécialement formées. Il est important de comprendre et de suivre les protocoles locaux qui s'appliquent. Il peut être préférable d'explorer les pratiques et les concepts de façon générale sans trop entrer dans les détails du savoir traditionnel autochtone.

### *Questions de recherche*

- En quoi le savoir traditionnel est-il intégré aux notions de médecine et de santé?
- Dans les sociétés traditionnelles, quelles pratiques utilisait-on pour favoriser et préserver son bien-être?

### a. Le partage du thé

---

Il est bon de commencer cette activité par une séance de thé en utilisant des plantes locales. De nombreuses pratiques médicinales traditionnelles comportent un thé ou une infusion de plante ayant des propriétés bénéfiques connues sur la santé et le bien-être. Voir le guide *Science First Peoples Grades 5-9* (sciences, peuples autochtones, 5<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année), FNEESC/ FNSEA, unité 2, activités 7 et 8, pages 67 et 68.



## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### b. Pharmacopées traditionnelles

---

Les élèves explorent les remèdes traditionnels de la région qui étaient jadis importants et qui le sont encore aujourd'hui.

- L'enseignant ou enseignante peut présenter le sujet en présentant une vidéo sur la préparation des remèdes traditionnels et la transmission des connaissances à la prochaine génération. *STA – Sharing mela'bma*. Crystal Dawn Moris, Stopover Splatsin, 2019 (4 min 13). <https://vimeo.com/362421892>. L'enseignant ou enseignante dirige la discussion sur les responsabilités que doivent assumer les personnes qui acquièrent des connaissances sur la médecine traditionnelle. (Par exemple, les transmettre à la prochaine génération.)
- Aider les élèves à trouver des sources d'information sur la médecine traditionnelle. Selon l'endroit, il existe parfois des ouvrages d'identification de plantes médicinales traditionnelles.
- Si cela est approprié, les élèves peuvent travailler avec un Aîné ou un Gardien du savoir pour acquérir de l'expérience en ce qui a trait aux plantes médicinales.
- Pour d'autres idées d'activités, voir l'unité *Making Spruce Gum Tea*, du National Centre for Collaboration Indigenous Education, à Yellowknife (T.N.-O.). <https://www.nccie.ca/lessonplan/making-spruce-gum-tea/>
- Il est bon de rappeler aux élèves que les connaissances sur les plantes médicinales traditionnelles peuvent parfois être protégées. Expliquer pourquoi ce pourrait être le cas. (Par exemple, certaines plantes sont potentiellement toxiques, et seuls des experts devraient les manipuler et préparer des remèdes à partir de celles-ci.)
  - Si possible, trouver des exemples de plantes médicinales que l'on juge trop puissantes pour discuter ouvertement de leur utilisation. Par exemple, le bois piquant. Voir l'étude de cas à ce sujet dans le guide *Science First Peoples 5-9* (sciences, peuples autochtones, 5<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année), unité 5, activité 5.3, pages 142 à 144.

### c. Systèmes de bien-être

---

Les élèves exploreront différents aspects des systèmes de soins traditionnels.

- Ensemble, les élèves dressent une liste des principaux attributs qui définissent les systèmes de soins traditionnels, énumérant d'abord les caractéristiques qu'ils connaissent, puis complétant leur liste en fonction de recherches effectuées à partir de diverses sources :
  - Site Web interactif d'Elsie Paul : *As I Remember It, Teachings from the Life of a Sliammon Elder*. <http://publications.ravenspacepublishing.org/as-i-remember-it>. Le site est inspiré du livre *Written As I Remember It, Teachings from the Life of a Sliammon Elder*. UBC Press, 2014. Il comporte une section intitulée « Wellness » que les élèves peuvent explorer. Elsie Paul discute de bien-être sous divers aspects selon la perspective culturelle des Sliammon.
  - Vidéo donnant quelques exemples de systèmes traditionnels de santé et de bien-être. Voir *Implementing the Vision: Chapter 1 – System of Wellness*. First Nation Health Council, 2010 (7 min 39). <https://youtu.be/xNhOqjMh8V0>



## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Pour se faire une idée globale des pratiques traditionnelles de bien-être, les élèves peuvent consulter la page Web de la Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique. On y trouve de l'information générale et de nombreux liens permettant d'approfondir les recherches. Faire une recherche avec les mots « *traditional healing* » sur le site de la Régie au <https://www.fnha.ca>. De plus, la page suivante du même site porte sur les cercles de bien-être. <https://www.fnha.ca/wellness/wellness-for-first-nations/first-nations-perspective-on-health-and-wellness>

### Roue de médecine

Avant de discuter de la roue de médecine, il convient d'abord de trouver quelles variations du concept s'appliquent à votre région, le cas échéant. La plupart des cultures autochtones de la Colombie-Britannique l'utilisent de différentes manières.

Le terme *roue de médecine* s'emploie de deux façons.

#### Anciens monuments

Les Premières Nations des Prairies ont construit de grandes roues en pierre munies de longs rayons, comme une roue de vélo. La plupart se trouvent au Canada et d'autres dans les États américains voisins. Elles s'alignent avec la lune, le soleil et les étoiles, et permettent de prédire des phénomènes tels que les solstices et le lever de certaines étoiles. La plus grande et ancienne roue connue se trouve en Alberta et est âgée d'au moins 5 000 ans.

#### Symbole à quatre quadrants

Les quatre quadrants du cercle sont associés aux quatre directions et comportent habituellement chacun une couleur. Ils sont aussi associés aux grandes étapes de la vie et à divers aspects de l'esprit. La valeur de chaque quadrant varie selon les cultures, mais en voici un exemple :

Nord – blanc, vieillesse, hiver, intellectuel

Est – jaune, enfance, printemps, physique

Sud – rouge, adolescence, été, émotionnel

Ouest – noir, âge adulte, automne, spirituel

De nombreux Premiers Peuples reconnaissent la roue de médecine et l'ont intégrée dans leurs pratiques et leurs enseignements. Celle-ci s'aligne bien sur les croyances autochtones largement répandues sur les visions du monde, dont l'importance du cercle et du chiffre quatre.

La roue du bien-être qui se trouve dans le document *Planning Your Journey to Wellness* de la Régie de la santé des Premières Nations est un bon exemple de l'adaptation du concept de roue de médecine. Il s'agit d'une roue du bien-être divisée en quadrants : physique, spirituel, émotionnel et mental.

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- « *Traditional Views on Illness and Healing.* » *Niwhts'idé'ni Hibi'it'ën, The Ways of Our Ancestors: Witsuwit'en History & Culture Throughout the Millennia.* Mélanie Morin, pages 144-149.
- Les groupes discutent de leurs résultats de recherche entre eux et compilent une liste de classe de caractéristiques.
- La discussion migre ensuite vers la pertinence de ces caractéristiques pour la santé et le bien-être dans un contexte moderne. Est-ce que certaines de ces caractéristiques sont moins pertinentes aujourd'hui ?

### Projet de recherche 5 Perturbation des systèmes alimentaires et de soins

Les systèmes traditionnels d'alimentation et de soins ont été grandement affectés par la colonisation. Dans ce projet de recherche, les élèves examineront les grandes forces qui ont causé ces perturbations.

#### Questions de recherche

- Quelles sont les conséquences de la colonisation sur les systèmes alimentaires et de soins que les Premiers Peuples avaient instaurés depuis longtemps?
- Comment peut-on considérer la nourriture comme une force colonisatrice?

#### a. Conséquences de la colonisation

---

- Les élèves réfléchissent aux façons dont la colonisation a modifié les systèmes alimentaires et de soins des Premiers Peuples.
- Proposer la lecture de l'article ci-dessous tiré du site Web de la Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique qui passe en revue les conséquences à ce sujet.
  - *Our History, Our Health.*  
<https://www.fnha.ca/wellness/our-history-our-health>
- Questions en lien avec l'article :
  - Qu'as-tu appris d'intéressant?
  - Qu'est-ce qui t'a surpris?
  - Qu'est-ce qui t'a troublé?

#### b. Les germes du contact

---

L'une des premières conséquences de la colonisation, qui s'est avérée des plus dévastatrices, fut l'arrivée de nouvelles maladies contre lesquelles les populations autochtones n'avaient aucune immunité.

- Les élèves examineront les conséquences des maladies, notamment des épidémies de variole, de différents points de vue :
  - Conséquences du dépeuplement sur les sociétés autochtones; effets sur la famille, les traditions orales et la transmission du savoir.
  - Conséquences sur la gouvernance. Comment les communautés se sont-elles adaptées à la perte des dirigeants?
  - Effets sur les récoltes. Quels effets les maladies ont-elles eues sur la capacité des communautés à récolter de la nourriture?

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Le lien entre les épidémies de variole et les politiques coloniales. Quels effets les politiques publiques ont-elles eues sur la lutte contre les maladies?

Il existe de nombreux livres et sites Internet sur la variole; voici quelques suggestions pour commencer :

*Sites Web :*

- *The Impact of Smallpox on First Nations on the West Coast*. Indigenous Corporate Training, 2017. <https://www.ictinc.ca/blog/the-impact-of-smallpox-on-first-nations-on-the-west-coast>
- *First Nations mourn small pox epidemic that devastated colony a century ago*. Dene Moore, Canadian Press, 2012. <https://infotel.ca/newsitem/small-pox/cp19679921>
- *La variole au Canada*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/smallpox>

*Publications :*

- *You Are Asked to Witness*, chapitre 2, pages 27 à 40.
- *Persistence and Change*, « *The Smallpox Epidemic of 1862* », pages 94 à 96.

### c. Nutrition dans les pensionnats pour Autochtones

---

Les élèves examineront la qualité des aliments que l'on servait dans les pensionnats pour Autochtones ainsi que les conséquences à court et à long terme d'une telle alimentation sur la vie des Premiers Peuples.

- Recherche d'informations sur la qualité des aliments servis dans les pensionnats. Bon nombre de documents sur les pensionnats mentionnent la nourriture qui y était servie. En voici quelques-uns :
  - Pensionnats pour Autochtones et réconciliation, 5<sup>e</sup> année, activité 3.4, *La cafétéria scolaire*. L'activité comprend des documents de source primaire portant sur la qualité de la nourriture dans les pensionnats pour Autochtones.
  - "*Hunger was never absent*": *How Residential School Diets Shaped Current Patterns of Diabetes Among Indigenous Peoples in Canada*, AMC (Association médicale canadienne). <https://www.cmaj.ca/content/cmaj/189/32/E1043.full.pdf>
    - Faire le rapprochement entre la notion de responsabilité et de réconciliation et les derniers paragraphes de l'article. Par exemple, pourquoi est-il important pour les intervenants comme les infirmières, les travailleurs sociaux et les médecins de connaître l'histoire des Premiers Peuples lorsqu'ils les soignent?
- Exemples de questions de discussion :
  - Le type et la quantité de nourriture servie aux pensionnaires leur ont-ils nuï (par exemple, croissance, nutrition, santé physique et mentale)?
  - Quels effets à long terme les pensionnats ont-ils eus sur la santé et le bien-être des pensionnaires?

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### Projet de recherche 6 Le bien-être des Premiers Peuples en Colombie-Britannique

Les élèves exploreront les pratiques traditionnelles de soins et de bien-être qui s'exercent encore aujourd'hui dans les sociétés contemporaines.

#### Questions de recherche

- Comment soutient-on la médecine et les pratiques traditionnelles dans la région et à l'échelle de la province?
- Comment se manifestent aujourd'hui la médecine et les pratiques traditionnelles de bien-être?

#### a. Bien-être personnel

La Régie de la santé des Premières Nations propose une brochure pour aider les Premiers Peuples à adopter des habitudes et des pratiques saines visant à accroître le bien-être personnel : *Planning Your Journey to Wellness: A Road Map*. Le document de 12 pages peut être téléchargé.

[https://www.fnha.ca/WellnessSite/WellnessDocuments/FNHA\\_Wellness\\_Map.pdf](https://www.fnha.ca/WellnessSite/WellnessDocuments/FNHA_Wellness_Map.pdf)

Les élèves peuvent l'utiliser de deux façons :

- Suivre leur propre parcours de bien-être.
- Analyser les facteurs que la Régie de la santé des Premières Nations considère comme importants pour le bien-être des Premiers Peuples.

#### b. Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique

Mise en contexte : Les soins de santé et médicaux dans les communautés autochtones sont assurés par le gouvernement fédéral, soit Santé Canada. Dans de nombreuses communautés, notamment en régions éloignées, les centres de soins de santé sont dotés d'infirmières qui travaillent pour Services aux Autochtones Canada.

Cependant, depuis 2013, la Colombie-Britannique a pris ces centres en charge. En effet, c'est maintenant la Régie de la santé des Premières Nations qui s'occupe des soins de santé dans les communautés autochtones. Elle se charge de tout ce qui concerne la gouvernance, le financement, le personnel et les services offerts. À ce jour, la Colombie-Britannique est la seule province à avoir une Régie de la santé des Premières Nations.

- Les élèves de communautés autochtones peuvent discuter du rôle que joue le centre de soins de santé dans la communauté. A t-il évolué au fil du temps?
- Les élèves peuvent examiner le rôle que joue la Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique pour les communautés autochtones. Quels services offre-t-elle? Voir le site Web.  
<https://www.fnha.ca/>
- Comment fonctionne la Régie à l'échelle provinciale? Comment coordonne-t-elle ses services avec les régies sanitaires provinciales?
  - Par exemple, quel rôle la Régie a-t-elle joué dans la lutte contre l'épidémie de COVID-19 en 2020-2022?

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### c. Services de pharmacopées et de pratiques traditionnelles

---

Les élèves tentent de répondre à la question suivante : quel soutien les Premiers Peuples reçoivent-ils dans leur communauté et dans les centres de soins de santé pour pratiquer leur médecine traditionnelle?

- Les élèves peuvent trouver des exemples d'établissements de soins de santé qui suivent des protocoles ou des pratiques qui reconnaissent et respectent les pratiques traditionnelles des Premiers Peuples. Par exemple :
  - Le Royal Jubilee Hospital de Victoria offre une salle de soins pour toutes les nations : les patients peuvent s'y réunir avec leur famille pour mener des cérémonies, comme faire brûler de la sauge ou du foin d'odeur, chanter et pratiquer d'autres rites culturels. <https://www.islandhealth.ca/sites/default/files/2018-04/all-nations-healing-room-pamphlet.pdf>
  - *Aboriginal Cultural Practices: A Guide For Physicians And Allied Health Care Professionals working at Vancouver Coastal Health*. Vancouver Coastal Health a produit ce guide à l'intention des professionnels de la santé afin qu'ils puissent mieux aider les patients autochtones. <https://www.vch.ca/sites/default/files/import/documents/AH-cultural-practices.pdf>
- Les élèves tentent de savoir si les centres de soins de santé locaux offrent de tels services à la population autochtone et, le cas échéant, lesquels.
- Les élèves tenteront de trouver des exemples de membres des Premiers Peuples œuvrant dans le secteur de la santé et du mieux-être qui recourent à des pratiques traditionnelles et contemporaines.
  - Par exemple, voir l'article du site de la Régie de la santé des Premières Nations : *BC First Nations Wellness Champion: Jessie Newman from Skidegate, Haida Gwaii*. <https://tinyurl.com/fnesc714>
  - Si possible, trouver des modèles locaux de personnes qui prônent la santé et le bien-être des Premiers Peuples.
- Les élèves pourraient identifier les domaines où de telles politiques font défaut dans les établissements de santé locaux et plaider en faveur de leur mise en œuvre.

### d. Lutte contre les épidémies contemporaines

---

Depuis le début de la colonisation, les Premiers Peuples ont été confrontés à de nombreuses épidémies. Les élèves examineront quelle influence l'expérience du passé a eue sur la lutte contre les épidémies ou pandémies plus récentes.

- En grand groupe, discuter des conséquences qu'ont eues les épidémies sur les peuples autochtones dans le passé. Voir le projet de recherche 5 ci-dessus.
- Voici un article qui recadre l'épidémie de COVID-19 dans le contexte des épidémies passées. *Indigenous Peoples and COVID-19*. Site Web *Indigenous Corporate Training*. <https://www.ictinc.ca/blog/indigenous-peoples-and-covid-19>
- Cet autre article indique les problèmes à long terme que les effets de la COVID-19 peuvent avoir sur les cultures autochtones. Voici ce que l'auteur craint pour la survie des cultures.
  - Indigenous Corporate Training. *The Impact of COVID-19 On Indigenous Cultural Continuity*. <https://www.ictinc.ca/blog/the-impact-of-covid-19-on-indigenous-cultural-continuity>

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- En sous-groupes, les élèves peuvent discuter de la façon dont les épidémies ont affecté les Premiers Peuples dans le passé et des décisions qu'ils ont prises en matière de santé et de sécurité au début de la pandémie de COVID-19 en 2020.

### Projet de recherche 7 Sécurité alimentaire et souveraineté alimentaire

Remarque : Certaines activités traitant de la sécurité alimentaire pourraient susciter de fortes émotions chez les élèves qui vivent dans la pauvreté, dont la famille dépend des banques alimentaires ou qui sont en situation d'insécurité alimentaire. L'enseignant ou enseignante doit faire preuve de sensibilité lors de la présentation de vidéos et lors des discussions sur ces sujets.


#### Questions de recherche

- Un retour à la terre peut-il assurer la sécurité alimentaire?
- Comment les Premiers Peuples peuvent-ils exercer une souveraineté alimentaire afin d'avoir le contrôle sur leurs propres ressources alimentaires?

#### a. Qu'est-ce que la sécurité alimentaire?

Que savent les élèves sur la *sécurité alimentaire*? S'ils découvrent à peine le concept, que pensent-ils qu'il signifie?

- Les élèves peuvent trouver quelques définitions de la sécurité alimentaire dans différentes sources en ligne. L'exercice peut se faire en groupe, et les résultats de recherche peuvent être présentés au reste de la classe. En grand groupe, les élèves compilent une liste des principaux attributs de la sécurité alimentaire.
- Il y a quatre facteurs ou piliers pour assurer la sécurité alimentaire; les élèves doivent les connaître pour approfondir leur compréhension du concept. À l'aide de l'organisateur visuel de la fiche 6-3, *Les piliers de la sécurité alimentaire*, à la page 235, ils peuvent prendre des notes ou consigner des exemples ou des questions sur chacun des piliers, soit :
  - Disponibilité
  - Accès
  - Utilisation
  - Stabilité

 Fiche 6-3, *Les piliers de la sécurité alimentaire*, page 235.

#### b. Aliments traditionnels et sécurité alimentaire

Les élèves analysent les quatre piliers de la sécurité alimentaire au regard des aliments traditionnels que les Premiers Peuples se procurent de la terre.

- Comment chacun de ces piliers contribue-t-il à la capacité des Premiers Peuples à se nourrir sur leurs territoires traditionnels? Les élèves consignent leurs réponses sur la fiche 6-3 à la page 225. Exemples de réponses :
  - Disponibilité : Il doit y avoir des aliments à récolter. Dans certains endroits dans lesquels il n'y a pas eu de récolte depuis des années, la terre est envahie par la végétation, et les plantes sont improductives. La perte d'habitat peut signifier qu'il n'y a plus d'animaux à chasser. Certaines sources, comme le saumon, ont décliné pour diverses raisons.




## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Accès : Les peuples doivent pouvoir accéder à la nourriture. Dans certaines régions, ils peuvent ne pas avoir les moyens de se procurer l'équipement nécessaire pour accéder aux ressources. L'accès à des propriétés privées peut être restreint, même si celles-ci se trouvent sur les territoires traditionnels. Existe-t-il des lois régissant l'accès aux ressources?
- Utilisation : Les peuples sont-ils capables de transformer et de stocker les aliments traditionnels en utilisant des technologies traditionnelles ou modernes? Dans certains endroits, la qualité des ressources alimentaires peut être affectée par d'autres facteurs tels que la pollution.
- Stabilité : Quelles sont les forces extérieures qui peuvent affecter l'approvisionnement des aliments traditionnels issus de la terre? Par exemple, les projets de construction tels que les gazoducs ou les barrages; les changements climatiques; le transport tel que les pétroliers, les traversiers, les camions ou les chemins de fer.

### c. Obstacles à la sécurité alimentaire

Les élèves étudient les obstacles que doivent surmonter les communautés autochtones pour accroître leur approvisionnement en aliments et en remèdes traditionnels.

- La fiche 6-4, *Données sur la sécurité alimentaire*, page 236 contient un diagramme qui illustre plusieurs obstacles à l'utilisation des aliments traditionnels, selon des bénévoles autochtones de partout au Canada, dont bon nombre viennent de communautés de la Colombie-Britannique. Le diagramme est tiré du rapport final de novembre 2019 de l'étude sur l'alimentation, la nutrition et l'environnement chez les Premières Nations. [http://www.fnfnesc.ca/docs/FNFNES\\_draft\\_technical\\_report\\_Nov\\_2\\_2019.pdf](http://www.fnfnesc.ca/docs/FNFNES_draft_technical_report_Nov_2_2019.pdf)
- En groupe, les élèves doivent décrire plus en détail les sections du diagramme circulaire. À quoi se réfèrent les étiquettes et quels effets ces éléments ont-ils sur l'accès aux aliments traditionnels? Réponses possibles :
  - Santé : La personne n'est pas assez en forme pour récolter les aliments traditionnels.
  - Absence de chasseur : Il n'y a aucun chasseur qualifié dans la famille.
  - Ressources insuffisantes : La personne ou la famille ne possède pas ou n'a pas les moyens de se procurer l'équipement nécessaire (fusils, bateau, motoneige) pour accéder à la nourriture.
  - Temps : La personne ou la famille n'a pas le temps de récolter les aliments traditionnels.
  - Disponibilité : Il n'y a pas assez de ressources disponibles pour la récolte en raison de facteurs tels que l'exploitation forestière, le développement ou la pollution.
  - Réglementation : Les règlements publics restreignent l'accès aux terres où les ressources étaient traditionnellement exploitées.
  - Manque de connaissances : Les connaissances sur la récolte de certains aliments traditionnels se sont perdues.
  - Accès : Pour diverses raisons, la personne ou la famille n'a pas accès à l'endroit approprié pour se procurer des aliments. (Par exemple, elle habite en ville, loin de ses territoires traditionnels.)

 Fiche 6-4, *Données sur la sécurité alimentaire*, page 236.




## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

- Jeu de rôle : Les élèves choisissent l'un des obstacles décrits dans le diagramme et élaborent un scénario pour en faire la démonstration. Le reste de la classe tente de deviner de quel obstacle il s'agit. La démonstration peut se faire sous forme de mime, d'un tableau ou d'une scène improvisée.

### d. Sécurité alimentaire et changements climatiques

Les élèves établissent des liens entre la sécurité alimentaire et les changements climatiques.

- Selon eux, quels effets auront les changements climatiques sur la récolte d'aliments traditionnels dans la région?
- Ils peuvent répondre après avoir analysé le diagramme 2 de la fiche 6-4, *Données sur la sécurité alimentaire*, à la page 236. On y montre les cinq principaux effets des changements climatiques sur les récoltes d'aliments traditionnels, selon les observations des bénévoles autochtones.
- Les élèves peuvent comparer leurs prédictions à l'information du diagramme 2.

 Fiche 6-4, *Données sur la sécurité alimentaire*, page 236.

### e. Évaluation de la sécurité alimentaire régionale

Les élèves déterminent dans quelle mesure les sources locales d'aliments traditionnels sont fiables comme approvisionnement pour l'avenir des Premiers Peuples. Ils mèneront leur analyse en se référant aux quatre piliers.

- Les élèves font des recherches sur un ou plusieurs aliments traditionnels pour en déterminer le statut actuel en tant que source alimentaire et la fiabilité de l'approvisionnement alimentaire.
  - Par exemple, est-il facile pour les Premiers Peuples de se procurer l'aliment? Peut-on le récolter de manière durable? L'aliment est-il touché par des facteurs tels que les changements climatiques, la perte d'habitat ou d'autres pressions industrielles?

### f. Souveraineté alimentaire autochtone

Les élèves étudient le concept de souveraineté alimentaire des Premiers Peuples.

- Discussion sur le concept de souveraineté alimentaire. Les élèves donnent leur interprétation du concept de souveraineté alimentaire.
- En groupe, ils produisent une affiche ou une vidéo expliquant ce qu'est la souveraineté alimentaire pour les Premiers Peuples. À titre indicatif, ils peuvent répondre aux questions suivantes :
  - Qu'est-ce que la souveraineté alimentaire?
  - En quoi la souveraineté alimentaire est-elle différente de la sécurité alimentaire?
  - La souveraineté alimentaire est-elle importante pour les Premiers Peuples de la région?
  - Comment peut-on atteindre concrètement la souveraineté alimentaire?

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

Suggestions de sources d'information :

- *B.C. Food Systems Network Working Group on Indigenous Food Sovereignty, Final Activity Report*. 2008. 22 pages. Ce rapport décrit de façon générale les systèmes alimentaires autochtones et fait ressortir les différences par rapport aux systèmes coloniaux.  
[https://www.indigenousfoodsystems.org/sites/default/files/resources/WGIFS\\_Final\\_Report\\_March\\_08.pdf](https://www.indigenousfoodsystems.org/sites/default/files/resources/WGIFS_Final_Report_March_08.pdf)
- *Sécurité alimentaire des communautés autochtones. Réseau pour une alimentation durable*. 10 pages. Ce document de travail donne une vue d'ensemble des questions de sécurité alimentaire pour les Autochtones et fait trois recommandations.  
[https://foodsecurecanada.org/wordpress/wp-content/uploads/2023/06/2011-FSC-DP1\\_Indigenous\\_Food\\_Sovereignty.pdf](https://foodsecurecanada.org/wordpress/wp-content/uploads/2023/06/2011-FSC-DP1_Indigenous_Food_Sovereignty.pdf)

### Projet de recherche 8 Est-il possible de s'alimenter de manière traditionnelle de nos jours?

Les élèves commencent un projet de recherche indépendant sur la promotion de la cuisine et de l'alimentation autochtone traditionnelle.

#### Questions de recherche

- Comment les Premiers Peuples reviennent-ils vers une alimentation traditionnelle?

L'enseignant ou enseignante explique le projet aux élèves. Ils devront créer un régime alimentaire le plus traditionnel possible et en faire la promotion pour convaincre des gens à l'adopter.

Ils peuvent s'aider de la fiche 6-5, *Projet de régime alimentaire traditionnel*, à la page 237, pour la planification.



Fiche 6-5, *Projet de régime alimentaire traditionnel*, page 237.

De plus, les livres de cuisine et d'autres sources d'information provenant de chefs autochtones les aideront dans ce projet. Voici quelques exemples de vidéo :

- *Living Legends: Stone, Smoke, and Clay*. Indigenous Tourism BC. (1 min 34). <https://youtu.be/o9xcdGuvRE>
- *Inez Cook: Profile of Inez Cook, co-founder of Salmon n' Bannock Bistro*. (1 min 38). <https://www.youtube.com/watch?v=gMgcYx5J07Q>
- *Tradition with a Side of Bannock-Kekuli Café*. (2 min 55). <https://www.youtube.com/watch?v=DnpglUNCdsU>
- *Kekuli Café Bannock*. (3 min 34). <https://www.youtube.com/watch?v=HNEBu6SMnM0>

## Unité 6 L'alimentation, la santé et le bien-être

### Projet de recherche 9

#### Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?

## Sélection de mots : nos aliments les remèdes

aliments traditionnels	puissant	carburant	médecine
poison	terre	malsain	sain
cérémonie	culture	activité physique	maladie
eau	nature sauvage	relation	aliments transformés

## Importance culturelle des aliments traditionnels des Premiers Peuples

En quoi les perspectives des Premiers Peuples à l'égard des aliments traditionnels et la relation qu'ils entretiennent avec ces aliments contribuent-elles à leur bien-être?

Pour étayer ta réponse, donne des mots-clés et des idées tirés des mots mélangés.

Cinq ou six mots-clés	Deux ou trois idées

Rédige un ou deux paragraphes en réponse à la question suivante :

En quoi les perspectives des Premiers Peuples à l'égard des aliments traditionnels et la relation qu'ils entretiennent avec ces aliments contribuent-elles à leur bien-être?

## Les piliers de la sécurité alimentaire

La sécurité alimentaire est assurée lorsque tous les êtres humains ont, à tout moment, la possibilité physique, sociale et économique de se procurer une nourriture suffisante, salubre et nutritive leur permettant de satisfaire leurs besoins et préférences alimentaires pour mener une vie saine et active.

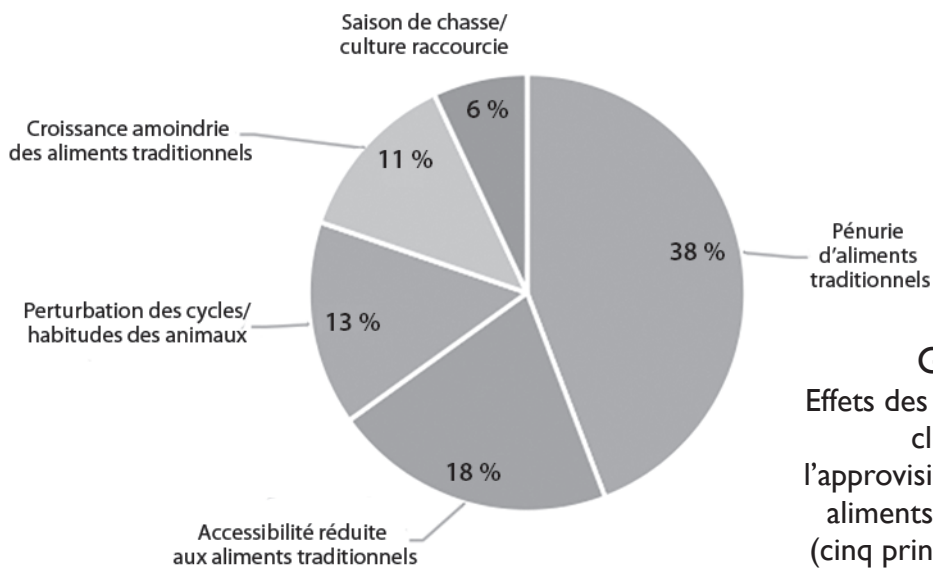
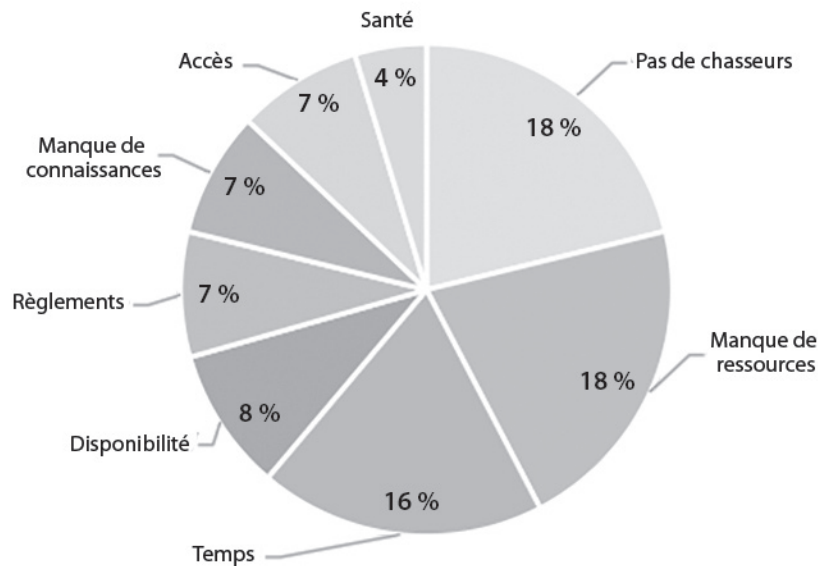
*(Comité des Nations Unies sur la sécurité alimentaire mondiale)*

<p style="text-align: center;"><b>DISPONIBILITÉ</b></p> <p>La nourriture est-elle disponible en quantité suffisante? L'approvisionnement est-il durable?</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACCESSIBILITÉ</b></p> <p>La nourriture est-elle accessible? Peut-on se la procurer et a-t-on les moyens de le faire?</p>
<p style="text-align: center;"><b>UTILISATION</b></p> <p>Peut-on faire bon usage de la nourriture? La nourriture est-elle nutritive et de bonne qualité?</p>	<p style="text-align: center;"><b>STABILITÉ</b></p> <p>Quelle incidence les facteurs locaux et mondiaux ont-ils sur l'approvisionnement alimentaire?</p>

## Données sur la sécurité alimentaire

Dans le cadre d'une étude menée pour l'Assemblée des Premières Nations, des bénévoles autochtones ont répondu à diverses questions sur la sécurité alimentaire et les aliments traditionnels. Certaines de leurs réponses sont présentées dans ces deux diagrammes circulaires.

**Graphique 1**  
Obstacles à la consommation d'aliments traditionnels



**Graphique 2**  
Effets des changements climatiques sur l'approvisionnement en aliments traditionnels (cinq principaux effets)

Source : Rapport final de novembre 2019 de l'Étude sur l'alimentation, la nutrition et l'environnement chez les Premières Nations, pages 44 et 45.



## Projet de régime alimentaire traditionnel

### **Objectif du projet :**

Un organisme œuvrant pour la santé des Premiers Peuples te demande de créer un programme pour faire la promotion des aliments traditionnels de ta région.

Le projet comporte deux parties :

1. Créer un régime alimentaire qui ressemble autant que possible à un régime autochtone traditionnel.
2. Élaborer une campagne promotionnelle pour encourager les gens à suivre ton régime traditionnel.

### **Pistes de réflexion :**

Quelle est TA définition d'un régime alimentaire traditionnel?

Est-ce que tu utiliseras seulement des aliments que l'on trouve naturellement dans ta région? Ou est-ce que les aliments que l'on peut échanger ou acheter d'autres régions seront autorisés?

Quels sont les bienfaits pour la santé d'un régime traditionnel?

Les aliments traditionnels que l'on consommait il y a longtemps sont-ils encore sains aujourd'hui? Par exemple, pour un régime à forte teneur en fruits de mer, il faudrait sans doute tenir compte du taux de mercure qu'ils contiennent aujourd'hui.

Les aliments traditionnels sont-ils écologiques?

A-t-on accès aux aliments traditionnels?

Un régime traditionnel aurait-il aujourd'hui les mêmes avantages que par le passé?  
Doit-on aussi changer de mode de vie?



## Unité 7

### Les ressources et l'économie

#### Vue d'ensemble

Dans le passé, les Premières Nations de la Colombie-Britannique avaient des économies fortes basées sur les ressources que l'on trouvait spécifiquement sur le territoire ou qui faisaient l'objet de traite. Certaines étaient basées sur la pêche, d'autres sur la chasse à la baleine, d'autres sur la chasse au caribou ou au bison, complétées par une diversité d'autres ressources végétales, animales et minérales. Ces économies ont été gravement perturbées par les effets du colonialisme.

Le colonialisme est en grande partie un processus visant à acquérir et à tirer profit des ressources d'un autre État ou d'un autre groupe de personnes. En Colombie-Britannique, ce phénomène a commencé par la traite de la fourrure, puis s'est transformé en une occupation des territoires des Premières Nations pour en extraire les ressources dont ces peuples dépendaient pour le fonctionnement de leur économie traditionnelle. Les Autochtones ont été presque complètement exclus des nouvelles économies de ressources, sauf en tant que travailleurs et salariés. Ils ont vu tous les bénéfices et les profits de leurs ressources traditionnelles disparaître sous leurs yeux et d'autres en tirer avantage.

Le colonialisme a été dévastateur pour les économies traditionnelles et a causé la marginalisation économique de nombreux peuples autochtones. Aujourd'hui, cependant, la plupart des communautés autochtones ont mis en place des programmes de développement qui améliorent les conditions économiques. Notamment, certaines communautés ont retrouvé une certaine mainmise sur leurs ressources traditionnelles.

Cette unité explore les relations entre les économies des Premières Nations et les ressources naturelles qui se trouvent sur leurs terres, et ce, au fil du temps. Les élèves examinent les relations antérieures et actuelles que les Premières Nations entretiennent avec les ressources de leurs territoires – et celles de demain – et l'abus des ressources dans le cadre du colonialisme.

#### *Concepts de base*

- Les Premières Nations ont toujours eu des systèmes économiques sophistiqués et durables basés sur les ressources de leurs terres.
- Le colonialisme a pris le contrôle économique des ressources des Premiers Peuples.
- L'adhésion à l'économie salariale a modifié les structures économiques de base et les structures politiques au sein des sociétés autochtones.
- La répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les provinces a compliqué les questions relatives au contrôle des ressources.

### **Points de discussion**

- Quels sont les liens entre les terres et les ressources des Premières Nations, et leurs économies traditionnelles?
- En quoi les économies traditionnelles des Premières Nations de la Colombie-Britannique ont-elles changé après le contact?
- Quels ont été les principaux effets du colonialisme sur les économies autochtones traditionnelles?
- Comment les Premières Nations de la Colombie-Britannique parviennent-elles aujourd'hui à l'autonomie gouvernementale et à un plus grand contrôle de leurs terres et de leurs ressources?

### **Objectifs d'apprentissage**

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### **Principes d'apprentissage des peuples autochtones**

*L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).*

Les économies traditionnelles des Premiers Peuples sont holistiques, liées à des lieux en particulier et basées sur des relations de réciprocité entre partenaires commerciaux. Les élèves se concentreront sur les différences entre la nature réciproque des économies traditionnelles et l'aspect individualiste des économies occidentales, qui reposent souvent sur le profit.

### **Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique**

#### **Contenu**

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Territoires traditionnels des Premières Nations de la Colombie-Britannique et liens avec la terre.
- Rôle de la tradition orale pour les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Impact des échanges historiques d'idées, de pratiques et de matériel entre les différents peuples autochtones de la Colombie-Britannique et les peuples non autochtones.
- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.

#### **Théorie économique, 12<sup>e</sup> année**

Contenu : Économie contemporaine et peuples autochtones :

- Systèmes économiques historiques des peuples autochtones de la Colombie-Britannique et du Canada.

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- Conditions socio-économiques des peuples autochtones au Canada.
- Relations financières des Premiers Peuples avec les administrations locales et les gouvernements provinciaux et fédéral.
- Relations entre développement urbain et régional, et développement économique des peuples autochtones.
- Développement économique sur les territoires des peuples autochtones.

### Géographie humaine, 12<sup>e</sup> année

- Relations entre les peuples autochtones et l'environnement.
- Organisation politique des régions géographiques.

## Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

### Projet de recherche 1

- Fiche 7-1, *Relations avec la terre*, page 257.
- Livres ou autres sources d'information sur les ressources qu'utilisent les Premières Nations de la région
- Vidéo : *Fishing Sites*. Conseil scolaire 54, Bulkley Valley, site Web sur l'éducation autochtone. <https://www.sd54.bc.ca/wp-content/uploads/2022/10/360p-10.mp4>
- Traditional Governance Systems, *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 4, activité 2d (pages 94-95).

### Projet de recherche 2

- Exemples d'économies traditionnelles de Premières Nations :
  - Stó:lō: *You Are Asked to Witness*, pages 110 à 113.
  - Morin, Mélanie. *Niwhts'ide'ni Hibi'it'ën, The Ways of Our Ancestors: Witsuwit'en History & Culture Throughout the Millennia*. Voir « *Trading with our Neighbours: Witsuwit'en Economy* », pages 64 à 69.
- Fiche 7-2, *Lexique économique*, page 258.
- Fiche 7-3, *Économies de traite et de troc des Premières Nations*, page 259.
- *Kitwanga Fort Report*, George F. MacDonald, Musée canadien de la civilisation, 1989. <https://archive.org/details/kitwangafortrepo0000macd>
- Exemples d'anciennes routes commerciales :
  - Carlson, Keith Thor. *You Are Asked to Witness: The Stó:lō in Canada's Pacific Coast History*. Stó:lō Heritage Trust, 1997. Voir la page 50.
  - Ts'msyen Nation. *Persistence and Change: A History of the Ts'msyen Nation*. Services d'éducation autochtone, conseil scolaire 52, Prince Rupert, 2005. Page 77, *Grease Trails in the Skeena and Nass River Regions*.
- *First Nations Trade, Specialization, and Market Institutions: A Historical Survey of First Nation Market Culture*. André Le Dressay, Normand Lavallee, et Jason Reeves. *Consortium international de recherche sur les politiques autochtones*, 2010. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1372&context=aprci>

## Unité 7 Les ressources et l'économie

### Projet de recherche 3

- Carlson, Keith Thor, ed. *A Stó:lō–Coast Salish Historical Atlas* (Stó:lō Heritage Trust, 1997), pages 64–65, « *Seasonal Rounds in an Industrial World* ».
- Fiche 7-4, *Changements visant à contrôler les terres et les ressources*, page 260.
- *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 6, *Kitsumkalum Beaver Trapping*, 1912, page 201.

### Projet de recherche 4

- Fiche 7-5, *Économies agricoles*, page 261.
- Fiche 7-6, *Statistiques des Affaires indiennes, 1920*, page 262.
- *Indian Residential Schools and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), FNESC/FNSA 2016.

### Projet de recherche 5

- Annuaire des entreprises Métis de la Colombie-Britannique. <https://www.mnbc.ca/work-programs/programs-services/business-directory>
- Métis Financial Corporation of BC. <http://mfcbc.ca>
- Site Web d'Indigenous Tourism BC. <https://www.indigenousbc.com/>
- Règlement final des Premières Nations à l'étape 6 du processus de traité de la Colombie-Britannique. Voir le site Web BC Treaty. <http://www.bctreaty.ca/negotiation-update>
- *Indigenous Forest Bioeconomy Framework*. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/industry/forestry/supporting-innovation/ifbp/ifb>
- *Forests for the Future*, unité 1, leçon 4 : *Reconceptualizing Ecological Knowledge as a Dynamic Process, The Case of the Pine Mushroom Industry in Northwestern British Columbia*. <https://ecoknow.ca/documents/TEKUnit1.pdf>
- *Career Journeys*, site du FNESC. <http://www.fnesc.ca/careerjourneys/>

### Projet de recherche 6

- Indigenous Tourism BC. <https://www.indigenousbc.com/>
- Indigenous Corporate Training INC. *The Impact of COVID-19 on Indigenous Cultural Continuity*. <https://www.ictinc.ca/blog/the-impact-of-covid-19-on-indigenous-cultural-continuity>

## Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Les enseignants et enseignantes n'ont pas à réaliser toutes les activités suggérées ni à suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

## Unité 7 Les ressources et l'économie

1. Relations traditionnelles avec la terre et les ressources
  - a. Relations avec la terre
  - b. Ressources provenant de la terre
  - c. Organisation sociale et gestion des ressources
2. Économies traditionnelles
  - a. Qu'est-ce qu'une économie?
  - b. Économies traditionnelles
  - c. Faire le lien entre les ressources et l'économie
  - d. La traite dans le cadre des économies traditionnelles
  - e. Est-ce que les Premières Nations ont déjà eu des économies de marché?
  - f. Économies traditionnelles et économies contemporaines
3. S'adapter aux nouvelles économies
  - a. Appropriation des ressources
  - b. Cycles saisonniers dans la nouvelle économie
  - c. Conséquences des économies coloniales sur les Premiers Peuples
4. S'adapter à l'économie agricole
5. Économies contemporaines des Premiers Peuples
  - a. Entreprises autochtones
  - b. Bénéficiaire des ressources
  - c. Lien entre l'autonomie gouvernementale et l'économie
  - d. Avantages et inconvénients d'une bioéconomie
  - e. Profil de l'entrepreneuriat autochtone
6. L'environnement comme ressource : le tourisme autochtone
  - a. Le tourisme autochtone
  - b. Étude de cas : le tourisme autochtone en temps de COVID-19
7. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1 Relations traditionnelles avec la terre et les ressources

Les élèves examinent ou découvrent les relations qu'entretiennent les Premiers Peuples avec la terre et les méthodes de gestion des terres et des ressources employées dans les systèmes traditionnels.

#### *Questions de recherche*

- Pourquoi la terre est-elle si importante?
- Quelles sont les principales ressources naturelles pour les Premières Nations locales ou autres?
- Comment gérait-on les ressources dans le passé? Qui était responsable? Qui récoltait et utilisait les ressources?




## Unité 7 Les ressources et l'économie

### a. Relations avec la terre

---

L'enseignant ou enseignante évalue ce que les élèves connaissent des relations qu'entretiennent les Premières Nations avec la terre et de l'importance d'une gestion responsable de celle-ci. En fonction des connaissances générales des élèves, ces derniers sont invités à explorer davantage l'importance de la terre et des ressources pour les Premiers Peuples. Voici quelques activités sur le sujet.

 Fiche 7-1, *Relations avec la terre*, page 257.

#### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser la fiche 7-1, *Relations avec la terre*, page 257, pour évaluer les connaissances de base des élèves sur les relations qu'entretiennent les Premiers Peuples avec la terre.

- Utiliser la fiche 7-1, *Relations avec la terre*, page 257, pour évaluer les connaissances de base des élèves sur les relations qu'entretiennent les Premiers Peuples avec la terre.
  - Formuler des phrases à partir des mots proposés. Idéalement, chaque phrase contiendra deux des mots indiqués.
  - Les élèves peuvent également trier les mots de la manière qui leur semble la plus logique.
- Les activités d'autres guides pédagogiques du FNESC/FNSA peuvent également servir à réviser et à approfondir les connaissances sur la gestion responsable et les relations avec la terre :
  - *Science First Peoples Secondary* (sciences, peuples autochtones, secondaire). Unité 1, activité 1.2. *Relations de réciprocité avec la terre*, pages 40-41.
  - *BC First Nations Land, Title, and Governance*.
    - Fiche 9, *La terre est importante parce que...*, page 113.
    - Fiche 18, *Acrostiche de la gestion responsable*, page 124.
- Voir *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 2, activité 3, *Gouvernance traditionnelle et la terre*, pour poursuivre la discussion sur le concept de gestion responsable.
- Les élèves peuvent écouter ou lire un récit traditionnel qui met l'accent sur les liens avec la terre et en discuter ou le commenter. Dans la mesure du possible, les histoires seront locales.
- Les élèves se penchent sur l'affirmation suivante :

*De nombreux Premiers Peuples croient qu'ils ont été mis sur la Terre pour en prendre soin et pour prendre soin de ses ressources.*

Les élèves peuvent répondre oralement lors d'une discussion avec un partenaire ou en groupe, produire une illustration graphique ou artistique, ou rédiger un paragraphe.

L'enseignant ou enseignante mène une discussion sur la question suivante : en quoi cette vision du monde influence-t-elle la relation qu'une personne entretient avec la terre?

### b. Ressources provenant de la terre

---

Les élèves dressent une liste des principales ressources terrestres et aquatiques auxquelles les Premières Nations de la région avaient accès avant le contact.

Selon le cas, les connaissances des élèves à ce sujet varieront; certains peuvent être très familiers avec les ressources disponibles, tandis que d'autres devront faire des recherches.

## Unité 7 Les ressources et l'économie

L'enseignant ou enseignante pourra mettre à la disposition des élèves des livres ou d'autres sources d'information sur les ressources locales qu'utilisaient les Premières Nations.

Si le temps le permet, l'enseignant ou enseignante peut également préparer une liste de ressources disponibles dans la région à l'intention des élèves.

- En groupe, les élèves réfléchissent aux principales ressources qu'offre la région.
- Après un premier jet, les élèves classent les ressources trouvées. Ont-ils pensé à tous les types de ressources? Voici une liste de catégories possibles :
  - Plantes
  - Mammifères terrestres
  - Poisson
  - Oiseaux
  - Mollusques et crustacés, et autres animaux marins
  - Minéraux
  - Ressources aquatiques
  - Sources de carburant
- Quelles ressources étaient les plus importantes pour les Premières Nations locales auparavant? Les élèves doivent préciser leur réponse.
- Ces ressources sont-elles toujours aussi importantes aujourd'hui? Pourquoi?

### c. Organisation sociale et gestion des ressources

---

Les élèves font une révision des systèmes de gestion traditionnels des ressources employés par les Premiers Peuples.

- L'enseignant ou enseignante passe en revue avec les élèves les principales méthodes de gestion et de contrôle des terres qu'employaient les Premières Nations avant le contact. (Par exemple, les familles, les groupes de maisons, les clans et les communautés avaient des responsabilités d'intendance sur les territoires dont ils héritaient.)
- Voici un exemple tiré des Witsuwit'en. Dans la vidéo « *Fishing Sites* », les Aînés Witsuwit'en discutent de la façon dont les sites de pêche étaient gérés et des méthodes de partage des ressources. Conseil scolaire 54, Bulkley Valley, site Web sur l'éducation autochtone. <https://www.sd54.bc.ca/wp-content/uploads/2022/10/360p-10.mp4>
- Demander aux élèves d'énumérer certaines caractéristiques de l'utilisation traditionnelle des ressources. (Par exemple, la nécessité d'avoir un grand territoire; la capacité de se déplacer vers différents sites de récolte au fil des saisons; le partage des ressources avec tous les membres du clan ou du groupe élargi; et la traite des ressources provenant d'autres parties de la province.)
- Pour découvrir des activités sur les systèmes traditionnels de gouvernance, voir *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 4, activité 2d (pages 94-95).

### Projet de recherche 2 Économies traditionnelles

Les élèves découvriront les principaux aspects des économies autochtones traditionnelles.

#### Questions de recherche

- À quoi ressemblaient les économies des Premières Nations auparavant?
- Dans une économie, quelles sont les relations importantes?
- Quelles étaient les relations importantes dans les économies traditionnelles des Premières Nations?

#### a. Qu'est-ce qu'une économie?

---

Révision ou introduction du terme *économie*.

- Les élèves expliquent ce que le terme *économie* signifie selon eux.
- En petits groupes ou avec toute la classe, ils tentent de formuler une ou plusieurs définitions et de donner des exemples.
- Par exemple :
  - L'utilisation de ressources pour produire des biens et des services qui seront consommés.
  - Système dans lequel un groupe de personnes produit, distribue et utilise des biens et services.
- L'enseignant ou enseignante explique et discute avec les élèves de différents types d'économies, comme l'économie traditionnelle, capitaliste, de marché, etc.

#### b. Économies traditionnelles


---

Les économies traditionnelles sont holistiques, car la plupart des activités de la communauté, si ce n'est pas toutes, font partie de l'économie d'une manière ou d'une autre. Les aspects sociaux, spirituels et culturels de la vie étaient liés à la terre et aux ressources, ainsi qu'à l'économie.

- L'enseignant ou enseignante décrit l'économie traditionnelle des communautés autochtones avant le contact, en mettant l'accent sur les Premières Nations locales. Par ailleurs, les élèves peuvent travailler en groupes pour se renseigner sur les économies traditionnelles des différentes régions de la province, puis présenter leurs résultats et tirer des conclusions sur les économies traditionnelles de la province. Ils trouveront des exemples d'économies traditionnelles dans ces sources d'information :
  - *Stó:lō: You Are Asked to Witness*, pages 110-113.
  - Morin, Mélanie. *Niwhts'ide'nī Hibi'it'ën, The Ways of Our Ancestors: Witsuwit'en History & Culture Throughout the Millennia*. Voir « *Trading with our Neighbours: Witsuwit'en Economy* », pages 64 à 69.
- Lexique économique. L'activité consiste à trouver des mots dans la langue autochtone locale pour décrire les concepts liés aux économies traditionnelles. Il peut s'agir de termes ou d'expressions portant sur la traite, la récolte et la transformation des ressources.
  - Dans la mesure du possible, l'enseignant ou enseignante utilisera des sources locales, dont des enseignants et des enseignantes de langues autochtones, les Aînés et des dictionnaires papier ou en ligne.

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- Le site FirstVoices (<https://www.firstvoices.com>) est un bon endroit pour trouver des mots dans la langue autochtone de la région ou d'autres langues. Vous pouvez soit faire une recherche dans une langue en particulier, soit utiliser le champ de recherche de la page d'accueil pour trouver des mots dans différentes langues.
- Les élèves peuvent créer leur propre liste de mots ou utiliser la liste de la fiche 7-2, *Lexique économique*, page 258.
- Les élèves choisissent des mots-clés à ajouter à leur dictionnaire. Voir l'unité 1, page 57.

 Fiche 7-2, *Lexique économique*, page 258.

### c. Faire le lien entre les ressources et l'économie

---

Les élèves explorent les liens entre les ressources et les cycles traditionnels saisonniers d'une Première Nation.


- L'enseignant ou enseignante fait un retour sur la notion de « cycle saisonnier » pour s'assurer que tous les élèves comprennent le concept. (Les déplacements d'une famille ou d'une communauté d'une zone d'exploitation des ressources à une autre au fil des saisons.)
- Étude des cycles saisonniers d'une Première Nation. Quel rôle les cycles jouent-ils dans une économie?
  - Les élèves font des recherches sur les cycles saisonniers d'une Première Nation locale et présentent l'information sous forme visuelle.
- À partir de leur liste de ressources traditionnelles produite lors du projet de recherche 1b (ou à partir d'une nouvelle liste), ils peuvent classer les ressources en fonction de leur importance pour l'économie.
  - Ils déterminent les ressources qui sont les plus abondantes. Auparavant, les ressources étaient-elles plus abondantes que les besoins de la communauté locale? Comment les surplus pourraient-ils être incorporés dans l'économie? (Par exemple, pour la traite.)

### d. La traite dans le cadre des économies traditionnelles

---

Les élèves explorent la traite de ressources entre Premières Nations.

- La fiche 7-3, *Économies de traite et de troc des Premières Nations*, à la page 259, contient de l'information générale à ce sujet.
- Les élèves trouvent des ressources provenant du territoire local qu'ils pourraient éventuellement échanger avec une autre Nation. Voir la liste de ressources en surplus de la partie C ci dessus.
  - Il peut être nécessaire d'étudier d'autres nations pour vérifier s'il leur manque certaines ressources et si elles souhaiteraient faire du troc.
- Étude de l'économie de traite de la Première Nation locale. Qui étaient les principaux partenaires de traite dans le passé?
- Les élèves tentent de trouver qui étaient les principaux partenaires de traite. L'enseignant ou enseignante présente les routes commerciales d'antan de la région. Vous trouverez des exemples dans les sources d'information suivantes :
  - *Kitwanga Fort Report*, George F. MacDonald, Musée canadien de la civilisation, 1989. À la page 10 (page 21 du PDF) du rapport se trouve une carte des routes de commerce sur le territoire Gitksan et dans les alentours. Le document se trouve sur le site Internet Archive (il faut créer un compte, gratuit). <https://archive.org/details/kitwangafortrepo0000macd>

 Fiche 7-3, *Économies de traite et de troc des Premières Nations*, page 259.

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- *You Are Asked to Witness*. La page 50 comprend une carte schématique des relations commerciales entre les Stó:lō et leurs voisins.
- *Persistence and Change*. Page 77, *Grease Trails in the Skeena and Nass River Regions*.
- Si possible, l'enseignant ou enseignante tente de trouver quels types d'échange commercial existent encore aujourd'hui.
- Pourquoi était-il nécessaire de faire la traite dans le cadre d'économies traditionnelles auparavant?

### e. Est-ce que les Premières Nations ont déjà eu des économies de marché?

Analyse de la possibilité d'une économie de marché chez les Premiers Peuples.

- Les élèves examinent la traite en rapport avec les caractéristiques d'une économie de marché, comme la spécialisation, les réseaux commerciaux, les infrastructures publiques, les protocoles et les lois, les moyens d'échange, les droits fonciers.
- L'article ci-dessous suggère que certaines Premières Nations avaient des économies de marché avant le contact. Voir *First Nations Trade, Specialization, and Market Institutions: A Historical Survey of First Nation Market Culture* d'André Le Dressay, Normand Lavalée et Jason Reeves.  
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1372&context=aprci>

### f. Économies traditionnelles et économies contemporaines

Comparaison entre les économies traditionnelles et les économies contemporaines.

- Les élèves tentent de trouver des différences entre les économies traditionnelles et les économies contemporaines. Par exemple, les économies traditionnelles ne reposaient pas sur l'argent comme la plupart des économies actuelles. Les modèles économiques variaient, de même que les systèmes de production, de distribution et de consommation de biens et de services. La plupart des modèles économiques contemporains ou occidentaux reposent sur l'individualisme. Pour en savoir plus, voir la Commission royale sur les peuples autochtones, volume 2, partie 5  
<https://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-02.pdf>
- Les élèves tentent de trouver le plus de relations différentes possible dans les différents modèles économiques. Les résultats peuvent être présentés sous forme de carte de mots ou d'une toile.
  - Par exemple, la famille était au cœur des économies traditionnelles; les relations sociales forment l'architecture de l'économie; il existe des liens inhérents avec la terre et ses ressources; les relations entre nations vont au-delà de la traite de commodités, ce sont des relations sociales et culturelles.
  - Exemples de relations dans les économies contemporaines : employé employeur; les parties sont « désintéressées », c'est-à-dire qu'elles n'ont aucune autre relation d'échange que l'argent.

### Projet de recherche 3 S'adapter aux nouvelles économies

Les élèves examinent les effets qu'a eu l'appropriation coloniale des ressources sur les économies des Premiers Peuples.

Contexte : Au début, les Premiers Peuples ont intégré les économies capitalistes fondées sur les revenus dans leurs propres cycles économiques. Pour beaucoup d'entre eux, comme les peuples de la côte nord-ouest, cette adaptation consistait à gagner un salaire dans des endroits comme les fabriques de conserves, les amenant ainsi à participer davantage aux systèmes de célébration et de potlatch.

À mesure que l'économie salariale prenait de l'importance, le temps consacré à la chasse, au trappage, à la pêche et à la fabrication d'articles ménagers et de cérémonie pour la famille et la communauté a considérablement diminué.

#### *Questions de recherche*

- Quel effet la colonisation a-t-elle eu sur les économies des Premiers Peuples?
- Quels sont les effets de l'appropriation coloniale des terres et des ressources?

#### a. Appropriation des ressources

Les élèves documentent les façons dont les gouvernements et les entreprises ont pris le contrôle des ressources des territoires des Premières Nations.

- En groupe, ils analysent une filière de l'industrie du secteur primaire pour découvrir comment les ressources traditionnelles des Premières Nations leur ont été dérobées. Les secteurs d'activité possibles sont les suivants :
  - Pêche au saumon
  - Forêts
  - Mines
  - Eau
  - Animaux à fourrure (trappage)
  - Chasse au gros gibier (guide)
  - Agriculture
- La recherche peut porter sur les sujets suivants :
  - Comment les Premières Nations géraient-elles les ressources traditionnellement?
  - Comment les entreprises et les gouvernements ont-ils pris le contrôle des ressources?
  - Quelle portion des profits revenait aux gouvernements et aux entreprises comparativement à celle des Premières Nations?
  - Quels ont été les avantages et les inconvénients pour ce secteur d'activité?

#### b. Cycles saisonniers dans la nouvelle économie

Les élèves se penchent sur les changements d'activités saisonnières et les comparent avec les cycles saisonniers traditionnels.

- Les élèves peuvent faire des recherches sur la participation des familles autochtones, soit la leur, soit de la communauté locale (ou une communauté

## Unité 7 Les ressources et l'économie

typique de la région), à l'économie de la Colombie-Britannique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ces personnes travaillaient typiquement dans les secteurs primaires tels que la pêche commerciale et les fabriques de conserves, l'exploitation forestière et les scieries, l'agriculture et l'élevage, la cueillette du houblon, le trappage et comme guide de chasse.

- À quel moment de l'année ces activités avaient-elles normalement lieu?
- Quelles activités traditionnelles continuait-on de réaliser en même temps?
- Il est préférable que les élèves choisissent une période donnée sur laquelle se concentrer, et qui est digne d'intérêt dans leur région.
  - Par exemple, dans certaines communautés, il peut être intéressant d'étudier la période de construction des chemins fer, et pour d'autres communautés, la période de transition vers l'agriculture intensive. Différents groupes d'élèves peuvent étudier différentes périodes.
- Le livre *A Stó:lō-Coast Salish Historical Atlas*, pages 64-65, « *Seasonal Rounds in an Industrial World* » fait une comparaison de ce genre.
- Exemples de questions de discussion :
  - Où passait-on la plupart de son temps?
  - Quelles activités traditionnelles ont été abandonnées ou marginalisées?
- Les élèves peuvent écrire une histoire expliquant comment la vie des familles autochtones locales a changé à cause de la nouvelle économie. Il peut s'agir d'un ouvrage documentaire, par exemple, sur leur propre famille ou communauté, ou d'une histoire fictive.
- Les élèves peuvent créer un projet illustrant les conditions de vie et de travail des Premiers Peuples au temps où ils allaient travailler dans des lieux spécialisés comme une fabrique de conserves de saumon ou une houblonnière. Le projet peut être présenté sous forme de carte, de diagramme, de modèle ou de diorama.
- Les élèves explorent ensuite la mesure dans laquelle les Premières Nations pratiquent encore certains aspects des cycles saisonniers traditionnels durant l'année. Par exemple, de nombreuses familles autochtones sont occupées pendant la saison du saumon, la saison de la chasse, la cueillette des petits fruits et la mise en conserve, ou la collecte de remèdes.


### c. Conséquences des économies coloniales sur les Premiers Peuples

- Les élèves mènent un projet de recherche indépendant sur les conséquences qu'ont eues les économies coloniales sur les Premiers Peuples. Par exemple :
  - Comment les économies autochtones ont-elles changé après la colonisation?
  - Les rôles familiaux ont-ils changé?
  - Les rôles des femmes et des hommes ont-ils changé?
- Voici un exemple tiré des Witsuwit'en. Dans la vidéo « *Fishing Sites* », les Aînés Witsuwit'en discutent de la façon dont les sites de pêche étaient gérés ainsi que des méthodes de partage des ressources. Conseil scolaire 54, Bulkley Valley, site Web sur l'éducation autochtone. <https://www.sd54.bc.ca/wp-content/uploads/2022/10/360p-10.mp4>



## Unité 7 Les ressources et l'économie

- Comment, selon les élèves, le colonialisme et la *Loi sur les Indiens* ont-ils changé la façon dont les Premières Nations utilisaient et occupaient leurs terres?
  - Le texte de la fiche 7-4, *Changements visant à contrôler les terres et les ressources*, page 260, décrit les diverses formes de contrôle des terres depuis le contact jusqu'à aujourd'hui.
- Les élèves produisent une frise chronologique qui illustre les changements de contrôle des terres et des ressources de la Colombie-Britannique depuis le contact.
- Les élèves analysent l'étude de cas sur l'effet des lois de la province sur la capacité des communautés des Premières Nations à chasser et à se nourrir. Voir *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 6, *Kitsumkalum Beaver Trapping*, 1912, page 201.


 Fiche 7-4, *Changements visant à contrôler les terres et les ressources*, page 260.


### Projet de recherche 4 S'adapter à l'économie agricole

Les élèves découvrent les difficultés qu'ont eues les Premières Nations à s'adapter aux économies agricoles.

#### Questions de recherche

- Quels obstacles les Premières Nations ont-elles rencontrés lorsqu'elles ont tenté de se mettre à l'agriculture?
  - Les élèves se penchent sur les questions suivantes : « Pourquoi les colonisateurs voulaient-ils faire des Premiers Peuples des agriculteurs? »
    - Que signifiait une économie agricole pour les Canadoeuropéens?
    - Pourquoi voulaient-ils que les Premières Nations se mettent à l'agriculture?
  - Pour plus de contexte, lire la fiche 7-5, *Économies agricoles*, page 261.
  - Les élèves sont invités à interpréter les données de la fiche 7-6, *Statistiques des Affaires indiennes, 1920*, page 262.
    - Que révèlent ces statistiques à propos de la participation des Premières Nations à l'économie agricole dans différentes parties de la province?
  - Les élèves tentent de découvrir le rôle qu'ont joué les pensionnats dans la promotion de l'agriculture.
    - Lire le texte « *Memories of St. George's Residential School in the 1940s* » du guide *Pensionnats indiens et réconciliation*, 5<sup>e</sup> année, pages 53 à 57.
    - Les élèves peuvent consulter d'autres sources d'information pour trouver des exemples de la promotion de l'agriculture par les pensionnats. Voir *Pensionnats indiens et réconciliation* (FNESC/FNSA 2016).
    - L'enseignant ou enseignante explique combien de temps était réellement accordé à la formation comparativement aux heures de travail habituelles sur la ferme.
  - Certaines sections de la *Loi sur les Indiens* régissant les potlatchs illustrent bien les priorités agraires du gouvernement. Voir la fiche 5-11, *Loi sur les Indiens : lois anti-potlatch*, page 199. (Voir l'article 2 de la *Loi* de 1927, qui encourage la participation aux foires agricoles.)

 Fiche 7-5, *Économies agricoles*, page 261.

 Fiche 7-6 *Statistiques des Affaires indiennes, 1920*, page 262.

### Projet de recherche 5 Économies contemporaines des Premiers Peuples

Le climat économique continue de s'améliorer pour les Premières Nations de la Colombie-Britannique, à l'échelle tant individuelle que collective au sein des communautés. Dans cette unité, les élèves exploreront certains aspects de la croissance économique des Premiers Peuples aujourd'hui.

#### *Questions de recherche*

- De quelle manière les Premiers Peuples se créent-ils des occasions d'affaires aujourd'hui?

#### a. Entreprises autochtones

Les élèves découvrent les diverses entreprises autochtones d'aujourd'hui. Il peut s'agir d'entreprises individuelles et d'initiatives gérées par les gouvernements des Premières Nations.

- Existe-t-il des entreprises autochtones locales? Sont-elles dirigées par des individus ou par un organisme autochtone comme un gouvernement de Premières Nations ou une association?
- Entreprises Métis. Les élèves découvrent les entreprises qui sont gérées par des Métis entrepreneurs. Les sites Web suivants sont un bon endroit pour commencer les recherches :
  - Annuaire des entreprises Métis de la Colombie-Britannique. <https://www.mnbc.ca/work-programs/programs-services/business-directory>
  - Métis Financial Corporation of BC. <http://mfcbc.ca>
- L'environnement peut être vu comme une ressource à exploiter, comme l'écotourisme.
  - Les élèves peuvent consulter le site Indigenous Tourism BC et analyser la manière dont les modes d'expression culturelle traditionnels sont utilisés par cette organisation à but non lucratif, dirigée par les parties prenantes. Quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle approche?
    - <https://www.indigenoussc.com/plan-your-trip/about/>
    - <https://www.indigenoussc.com/>

#### b. Bénéficiaire des ressources

Les élèves font des recherches sur la façon dont les Premiers Peuples reçoivent des bénéfices des ressources exploitées sur leurs territoires.

- Trouver des exemples d'entreprises qui profitent aux Premières Nations grâce à l'exploitation des ressources sur leurs territoires. Il peut s'agir d'entreprises sur la réserve ou d'un partenariat avec d'autres groupes sur le territoire.
- Quels sont les types de bénéfices? (Par exemple, fonds, emplois, santé et bien-être, loisir, infrastructures communautaires.)

## Unité 7 Les ressources et l'économie

### c. Lien entre l'autonomie gouvernementale et l'économie

---

- L'économie et les traités. Les élèves examinent comment les ressources et les économies locales sont inscrites dans les traités modernes de la Colombie-Britannique. Comment les terres et les ressources sont-elles gérées? Quelles dispositions prévoit-on pour le développement économique?
  - Les élèves analysent les règlements finaux des Premières Nations qui ont signé un traité; vous trouverez la liste à cet effet (à l'étape 6 du processus) sur le site Web BC Treaty. <http://www.bctreaty.ca/negotiation-update>. Sélectionner le nom d'une nation, puis faire défiler vers le bas pour trouver le lien vers le règlement final.
  - Pour en savoir plus sur le processus de traité en Colombie-Britannique, voir *BC First Nations Land, Title, and Governance*, unité 5, pages 173 à 175.

### d. Avantages et inconvénients d'une bioéconomie

---

Les élèves découvrent la bioéconomie, qui est en pleine expansion en Colombie-Britannique, et déterminent les avantages et les inconvénients de la participation autochtone à celle-ci.

- Explorer en quoi la bioéconomie est différente de la filière conventionnelle des forêts.
- Découvrir les produits forestiers non ligneux. (Ressources issues de la forêt qui ne sont pas faites de bois, telles que les champignons, les petits fruits, les fleurs, les plantes comestibles ou médicinales.)
- Discuter de la place de la bioéconomie par rapport aux objectifs économiques des Premières Nations.
- Le gouvernement de la Colombie-Britannique propose une page Web sur la bioéconomie forestière autochtone. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/industry/forestry/supporting-innovation/ifbp/ifb>
- Vous trouverez une étude de cas d'un produit forestier non ligneux, soit le champignon du pin (*matsutake*) dans le document *Forests for the Future*, unité 1, leçon 4 : *Reconceptualizing Ecological Knowledge as a Dynamic Process, The Case of the Pine Mushroom Industry in Northwestern British Columbia*. <https://ecoknow.ca/documents/TEKUnit1.pdf>
- Les élèves devront évaluer les avantages et inconvénients de la bioéconomie pour les Premières Nations. (Avantages : source d'emplois, utilisation durable des ressources; inconvénients : commercialisation des connaissances autochtones et des ressources; épuisement des ressources pour certains animaux comme les ours et pour la récolte d'aliments traditionnels.)

### e. Profil de l'entrepreneuriat autochtone

---

Les élèves dressent le profil d'un entrepreneur autochtone.

- Aborder le sujet en présentant une ou deux vidéos provenant du site Web du FNEESC, *Career Journeys*. <http://www.fnesc.ca/careerjourneys/>
  - *Jamie Fletcher, Construction Business Owner and Welder, Careers in Construction*, FNEESC/FNSA (3 min 42). <https://vimeo.com/132989601>
  - *Denise Williams, First Nations Clothing Designer and Entrepreneur, Career Journeys*. FNEESC and FNSA (2 min 48). <https://vimeo.com/139999802>

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- L'enseignant ou enseignante explique l'activité à la classe et discute du type d'information qu'il faut trouver. (Par exemple, type d'entreprise exploitée, motivation initiale pour se lancer en affaires, ressources utilisées, lieu d'exploitation.)
- Les élèves peuvent s'inspirer de profils d'entrepreneurs autochtones déjà publiés.
- Un entrepreneur local peut venir faire une présentation en classe, ou une sortie de classe peut être organisée pour visiter une entreprise.

### Projet de recherche 6

#### L'environnement comme ressource : le tourisme autochtone

Les élèves se penchent sur l'idée que l'environnement est une ressource, notamment dans des secteurs comme l'écotourisme.

##### Questions de recherche

- Quels sont les avantages et les risques associés à l'intégration des cultures et des traditions autochtones au tourisme en territoire?

##### a. Le tourisme autochtone

- Les élèves étudient et comparent diverses industries touristiques intégrant des cultures autochtones en Colombie-Britannique. Pistes de réflexion :
  - Avec qui l'industrie est-elle associée ou affiliée?
  - D'où provient le financement?
  - Que véhicule-t-on comme message?
  - Qui est représenté?
  - Quelle région et quelles ressources l'industrie cible-t-elle (terre, eau, territoire autochtone en particulier, pêche, tours guidés, etc.)?
- S'il y a des entreprises autochtones dans la région, l'enseignant ou enseignante peut communiquer directement avec elles pour inviter un représentant en classe ou organiser une sortie de classe pour aller leur rendre visite.
- Talaysay Tours est un exemple d'écotourisme autochtone.  
<https://talaysay.com/>
  - Voir l'article sur Talaysay Tours paru sur le site Web du Vancouver Sun : *Reconciliation, one guest at a time: Indigenous tourism grows by building relationships on the land.* <https://tinyurl.com/fnesc217>
- Les élèves explorent ensuite Indigenous Tourism BC, un organisme sans but lucratif dirigé par des représentants des membres. Voir les liens <https://www.indigenoustbc.com/> et <https://www.indigenoustbc.com/plan-your-trip/about/>  
Les mêmes questions se posent pour Indigenous Tourism BC :
  - Avec qui l'organisme est-il associé ou affilié? (Par exemple, Destination BC, une société d'État provinciale; Services aux Autochtones Canada, Tourisme autochtone Canada; Diversification de l'économie de l'Ouest.)
  - De quel genre d'entreprise s'agit-il?

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- D'où provient le financement?
- Que véhicule-t-on comme message?
- Qui est représenté?
- Quelle région et quelles ressources l'organisme cible-t-il? (terre, eau, territoire autochtone en particulier, pêche, tours guidés, etc.)

### b. Étude de cas : le tourisme autochtone en temps de COVID-19

- Les élèves se penchent sur les conflits qui ont surgi entre les Premières Nations et des secteurs du tourisme en Colombie-Britannique en lien avec la pandémie de COVID-19.
- Les élèves analysent les articles suivants pour comprendre comment le tourisme et les voyages en Colombie-Britannique étaient dépeints dans les médias au printemps et à l'été 2020. Discussion de classe : De quoi faut-il tenir compte en lisant les nouvelles et les médias sociaux?
  - CTV News. *B.C. Premier says local tourism 'could break records' in 2020.* <https://vancouverisland.ctvnews.ca/b-c-premier-says-local-tourism-could-break-records-in-2020-1.4967510>
  - Indigenous Tourism BC. <https://www.indigenoustbc.com/>
  - Vancouver Sun. *Indigenous Tourism BC's new travel planner app connects travellers to authentic experiences.* <https://vancouver.sun.com/sponsored/travel-sponsored/indigenous-tourism-bcs-new-travel-planner-app-connects-travellers-to-authentic-experiences>
  - Vancouver Sun. *Tourists face uncertainty as B.C. First Nations communities question safety.* <https://vancouver.sun.com/news/tourists-face-uncertainty-as-first-nations-communities-question-safety>
- Les élèves peuvent ensuite se pencher sur les effets que le tourisme a eus sur les Premières Nations durant la pandémie de COVID-19. En classe, discuter des mesures sanitaires et préventives que préconisaient les Premières Nations, du type de consultation qui a eu lieu ou non et d'exemples des réactions des Premières Nations à la reprise des activités touristiques sur leur territoire traditionnel.
  - Indigenous Corporate INC. *The Impact of COVID-19 on Indigenous Cultural Continuity.* <https://www.ictinc.ca/blog/the-impact-of-covid-19-on-indigenous-cultural-continuity>
  - BBC. *Why First Nations communities are uninviting visitors.* <http://www.bbc.com/travel/story/20200525-why-first-nations-communities-are-uninviting-visitors>
  - CBC. *'Our Community is not ready': Heiltsuk Nation relieved fishing lodge not opening.* <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/our-community-is-not-ready-heiltsuk-nation-relieved-fishing-lodge-not-opening-1.5660750>
  - CBC. *West Coast Trail closed to overnight camping after consultation with First Nations.* <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/west-coast-trail-closed-overnight-camping-2020-1.5649943>
  - CBC. *First Nations in B.C. stay firm on stance to seal off communities from tourists.* <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/first-nations-bc-close-borders-covid-19-1.5647337>

## Unité 7 Les ressources et l'économie

- Terrace Standard. *North Coast First Nations call for B.C. border crackdown amidst increased tourism*. <https://www.terracestandard.com/news/north-coast-first-nations-call-for-b-c-border-crackdown-amidst-increased-tourism/>
- Déclaration du chef héréditaire du conseil haïda à l'égard du chalet de la reine Charlotte, 21 juillet 2020. <http://www.haidanation.ca/wp-content/uploads/2020/07/Statement-From-HCC-July-21-2020.pdf>
- Les élèves peuvent aussi approfondir leurs recherches en examinant les conséquences fatidiques qu'ont eues les pandémies chez les Premiers Peuples, les mesures sanitaires et préventives qu'ils ont mises en place durant la COVID-19 et leur réaction à la reprise du tourisme en Colombie-Britannique. Les écoles en milieu urbain peuvent trouver des cas portant sur des Premières Nations de différentes communautés dans la région.

### Projet de recherche 7 Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?

## Relations avec la terre

Formule des phrases qui parlent des relations des Premières Nations avec la terre.  
Incorpore deux mots par phrase se trouvant dans cette liste. Peux-tu utiliser tous les mots?

réciprocité	spirituel
terre	respect
gestion responsable	pérennité
cadeau	saisons
forêt	gouvernance



## Fiche 7-2

# Lexique économique

Découvre les termes en langue autochtone locale qui sont employés pour parler d'économie. Voici quelques suggestions, mais n'hésite pas à en ajouter d'autres.

Français	Langue autochtone :
acheter	
emprunter	
distribution, distribution de cadeaux	
échange	
cher, précieux	
festin, fête	
restituer	
donner un festin	
donner	
tout donner	
fête commémorative	
argent/dollar	
besoins, avoir besoin	
devoir	
payer	
rembourser une dette	
rendre hommage	
recevoir des cadeaux lors d'une fête	
louer	
remboursement d'un prêt	
retour	
épargne	
magasin	
troc	
emporter un cadeau chez soi (reçu lors d'une fête)	
transférer	
traite	
désir, vouloir	

## Économies de traite et de troc des Premières Nations

La traite et les échanges entre familles et communautés sont des aspects essentiels des économies traditionnelles des Premières Nations. On y compte notamment le partage de nourriture, de ressources et de matériaux, mais aussi l'échange d'informations et de connaissances.

Dans le passé, le commerce traditionnel se déroulait de différentes manières : entre familles au sein d'une communauté, entre communautés voisines ou avec des nations éloignées.

La traite au sein d'une communauté permettait d'assurer la sécurité alimentaire. Par exemple, une famille pouvait ne pas avoir le temps de récolter toutes les ressources qui étaient prêtes en même temps. Donc, une famille veillait à pêcher et à transformer le saumon, tandis qu'une autre récoltait des petits fruits. Puis, elles s'échangeaient des aliments afin que chacune d'elles ait suffisamment des deux ressources.

La traite entre communautés permettait aux gens de disposer de nourriture et d'autres ressources qui ne se trouvaient pas sur leur territoire. Par exemple, les Premières Nations de l'intérieur troquaient des peaux de wapiti ou des petits fruits locaux contre des marchandises de la côte comme des eulachons ou des ormeaux.

Les réseaux commerciaux pouvaient s'étendre sur de grandes distances. Les articles de valeur passaient d'une communauté à l'autre, dans une longue chaîne commerciale. Certaines marchandises, comme l'obsidienne et le dentalium, pouvaient parcourir des milliers de kilomètres.

Parallèlement à l'échange de nourriture et de marchandise, on s'échangeait des connaissances traditionnelles. Ces connaissances pouvaient porter sur les ressources et les milieux dans lesquels elles se trouvaient, ou bien sur des innovations technologiques. Parfois, la traite menait à l'adoption de nouveaux mots de vocabulaire dans une langue, les Premières Nations empruntant un terme pour désigner les marchandises qu'elles obtenaient de leurs partenaires commerciaux.

### Centres d'activités commerciales

Partout en Colombie-Britannique, il existait d'importants lieux de rencontre où de grands groupes de Premières Nations se réunissaient à certaines périodes de l'année pour troquer des marchandises, échanger des idées et nouer des relations sociales.

Un grand nombre de personnes s'y sont rassemblées. Il s'agissait souvent de réunions internationales, où des familles de différentes Premières Nations parlaient des langues différentes.

Parfois, les rassemblements se déroulaient dans des endroits où abondaient les ressources comme le saumon, les légumes racines ou les petits fruits. Les gens faisaient les récoltes ensemble et participaient à d'autres types d'échanges. Par exemple, dans la vallée de Peténi (vallée de la Botanie), près

de Lytton, le peuple Nlaka'pamux accueillait ses voisins Secwépemc et Stl'atl'imx ainsi que d'autres nations. Mille personnes pouvaient se rassembler tous les printemps pour faire les récoltes et échanger des marchandises.

Un autre exemple était la récolte d'eulachons tôt au printemps à l'embouchure de la rivière Nass. Les Nisga'a et les Ts'msyen y produisaient une huile ou graisse précieuse et y séchaient les eulachons. Les Haïdas et les Gitxsans se joignaient à eux pour troquer et échanger des idées et des connaissances culturelles.

À d'autres moments, on se rassemblait dans des centres d'activités commerciales après la récolte, à l'automne ou à l'hiver. On y renouait les liens familiaux et les amitiés et on s'adonnait à des jeux sportifs et de hasard, en plus d'échanger des aliments et des matériaux préparés à l'avance.

### Contrôle de la traite

Les systèmes de traite se sont complexifiés dans certaines régions, car de puissants chefs ont pris le contrôle des routes commerciales. Ils ont réussi à s'enrichir et à gagner en puissance et en prestige en contrôlant l'approvisionnement de marchandises, peut-être en raison d'une offre généreuse en saumon ou en eulachon, ou en raison de l'emplacement géographique, qui sait? Par exemple, là où la rivière Skeena passe dans un étroit canyon, les Gits'ilaasü (le peuple du canyon) contrôlaient le passage dans le canyon.

Une autre façon de contrôler le commerce était de former des alliances avec un autre groupe. Ces alliances étaient conclues entre familles, groupes de maisons ou Premières Nations. Souvent, elles se faisaient par l'entremise d'un mariage. Ainsi, les deux familles nouvellement unies pouvaient s'échanger des ressources et devenir partenaires commerciaux.

### Routes commerciales

Pendant des millénaires, les Premières Nations ont développé des réseaux de routes commerciales reliant des peuples de cultures et de langues différentes. Il s'agissait parfois de routes fluviales et maritimes ou de sentiers battus à travers vallées et cols de montagne. Après le contact, certaines de ces voies sont devenues des routes et des autoroutes.

### Commerce, statut et réciprocité

Le partage est un élément important des économies traditionnelles des Premières Nations. Dans certaines cultures où l'on organisait des fêtes et des potlachs, le commerce était essentiel. Les familles ou les groupes de maisons pouvaient s'enrichir et gagner en prestige en acquérant des biens de grande valeur. Mais ils démontraient aussi leur reconnaissance en faisant preuve de générosité lorsqu'ils distribuaient leurs richesses aux autres lors de fêtes et de rassemblements. Les fêtes et les systèmes de potlatch ont consolidé l'importance du commerce.

## Changements visant à contrôler les terres et les ressources

Avant l'arrivée des colons dans ce que nous appelons aujourd'hui la Colombie-Britannique, les Premières Nations gouvernaient leurs propres terres. Les nations, les familles, les clans et les villages ont veillé sur leurs territoires pendant des milliers d'années. Les forêts, les terres, les poissons dans l'eau; toutes les ressources étaient sous leur contrôle. La valeur et la richesse des ressources appartenaient à chaque groupe.

### Traite de fourrure

Les commerçants de fourrures s'intéressaient seulement à la fourrure. Ils disposaient du pouvoir de l'argent et des armes, mais ils n'avaient pas le pouvoir du gouvernement. Les Autochtones, eux, étaient les chasseurs et les trappeurs. Ils avaient le pouvoir de contrôler l'approvisionnement en fourrure. Les commerçants de fourrures dépendaient d'eux pour leurs affaires. Au début, les Autochtones et les commerçants de fourrure étaient partenaires égaux dans la traite de fourrure.

### Gouvernement colonial

Puis la Grande-Bretagne a fait de ce territoire une colonie; la Colombie-Britannique était maintenant sous sa gouverne. Le contrôle qu'exerçaient les Premières Nations sur les ressources a été délibérément ignoré.

Au début, à l'arrivée des colons, la situation ne semblait pas si mal. Certaines Premières Nations travaillaient en échange d'argent. Celles-ci disposaient encore de leurs territoires. Elles tiraient profit de leurs ressources comme elles l'avaient toujours fait. Cependant, lorsque d'autres colons sont arrivés, les deux gouvernements se sont affrontés. Ils voyaient la terre différemment.

Les colons voulaient des terres et ont décidé que celles qu'ils voyaient n'appartenaient à personne. Ils ont jugé qu'ils pouvaient prendre ce qu'ils voulaient. Ils ne comprenaient pas que les Premières Nations avaient toujours pris soin de la terre qu'ils convoitaient.

Le gouvernement britannique a ordonné que des traités soient conclus avec les Premières Nations afin de pouvoir mettre la main sur les terres et leurs ressources. En Colombie-Britannique, le gouverneur Douglas en a conclu quelques-uns, mais les colons ont surtout pris les terres qu'ils voulaient. Le gouvernement britannique a fait passer les colons avant les Premières Nations. Au fil du temps, le contrôle des terres et des ressources a été retiré aux Premières Nations.

Parallèlement, les maladies que les colons ont apportées ont tué beaucoup d'Autochtones. La variole et la grippe ont décimé les familles, les clans et les villages. Les Premières Nations ont perdu beaucoup de leurs citoyens, notamment des chefs, des Aînés et des jeunes.

### Gouvernement du Canada

En 1867, le Canada est devenu un pays. En 1871, la Colombie-Britannique s'est jointe au reste du pays, et les pouvoirs

juridiques ont été répartis entre le Canada et la Colombie-Britannique. Le Canada a pris le contrôle de la vie de toutes les Premières Nations en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

Les Premiers Peuples ont été chassés de leurs terres et déplacés dans des réserves. Les gouvernements traditionnels ont été ignorés. Les cérémonies importantes ont été interdites par la loi. La *Loi sur les Indiens* régissait la façon dont ils devaient se gouverner.

### Gouvernement de la Colombie-Britannique

Lorsque le Canada est devenu un pays, les provinces se sont donné beaucoup de pouvoir. Elles ont pris le contrôle de la terre et de ses ressources.

Cela a entraîné un problème pour les Premières Nations. La Colombie-Britannique part du principe qu'elle possède toutes les terres et toutes les ressources, et elle ne voulait rien donner.

Le gouvernement provincial a nié que les Premières Nations avaient des droits. Il a refusé de conclure des traités avec celles-ci. Il n'a cédé que de petites parcelles de terrain pour constituer les réserves.

La province a vendu une partie des terres à des colons et a gardé le reste. Elle a exploité la terre et a fait des profits en vendant ses ressources. La province a usurpé aux Premières Nations la valeur de la terre et l'a gardée pour elle.

### Communauté autochtone

Les communautés autochtones ont observé bien d'autres gens faire des profits à partir de leurs ressources. Ils les ont vus couper les arbres de leurs territoires et en tirer profit. Ils les ont vus pêcher le poisson dans leurs cours d'eau et en tirer profit. Ils les ont vus extraire des minerais de leurs montagnes et en tirer profit. Les Premières Nations n'ont rien reçu de ces profits.

Elles ont subi de nombreuses pertes : perte d'autonomie gouvernementale, perte des terres, pertes humaines à cause de la maladie, perte du contrôle de leurs ressources. Mais il y a une chose qu'elles n'ont pas perdue, c'est leur lien avec la terre, les ressources et leurs territoires.

Au cours des 150 dernières années, les Premières Nations de la Colombie-Britannique ont défendu leurs droits et titres ancestraux. Ils ont continué à demander que la question foncière en suspens soit réglée. Pour ce faire, les gouvernements fédéral et provinciaux doivent reconnaître les droits et les titres ancestraux comme étant le droit inhérent des Premiers Peuples de la terre – ceci fait partie de la réconciliation.

Aujourd'hui, on peut enfin voir des changements. Les Premières Nations reprennent le contrôle de leurs terres et de leurs ressources. Une certaine réconciliation a lieu par l'entremise de traités. Les Premières Nations possèdent de plus en plus de valeur de leurs terres et de leurs ressources.

## Économies agricoles

L'un des objectifs de la colonisation canadienne était de faire des Premières Nations des agriculteurs. Les colonisateurs croyaient que le style de vie agraire allait « civiliser » les Premières Nations en les forçant à se sédentariser et à cultiver la terre. La *Loi sur les Indiens* comprenait des lois et des politiques spécifiques visant à favoriser l'agriculture. De plus, la plupart des pensionnats pour Autochtones avaient un programme décrit comme une « formation agricole ».

L'adaptation à une économie agricole a nécessité un changement culturel majeur pour les Premières Nations. Les économies traditionnelles fondées sur la terre et les ressources utilisent une diversité de plantes et d'animaux, qu'on récolte sur un vaste territoire contrôlé par des protocoles politiques, sociaux et culturels locaux.

L'agriculture commerciale ne prévoit généralement que quelques cultures ou élevages. Parfois, la production totale d'une ferme ne provient que d'une seule culture. Les agriculteurs vivent et travaillent généralement au même endroit tout au long de l'année. Les travaux, tels que le labourage, les semis, le désherbage et les récoltes, nécessitent davantage de main-d'œuvre. Le tout est régi par différents niveaux de gouvernement.

Les Premières Nations ont souvent été empêchées de prendre part à l'agriculture. Tout comme l'industrie de la mise en conserve du saumon a évincé les Premières Nations de la côte de leurs lieux de pêche traditionnels, l'agriculture les a évincées de leurs territoires ancestraux. Les agriculteurs autochtones ont été confrontés à des obstacles que les non-Autochtones n'ont pas connus.

En effet, les principales ressources nécessaires à l'agriculture sont les terres et l'eau. Les Premières Nations n'ont pas pu participer pleinement à l'agriculture puisqu'on ne leur donnait pas accès à ces ressources. Elles étaient confinées

à leur réserve, dont le sol était souvent beaucoup trop pauvre pour y faire pousser quoi que ce soit et trop petite pour y élever des animaux. Dans l'intérieur aride de la province, où il faut irriguer, les immigrants s'approprièrent normalement le contrôle des cours d'eau.

Toutefois, certaines Premières Nations et d'autres peuples autochtones ont réussi à participer aux économies agricoles en pratiquant l'agriculture commerciale dans certaines régions de la province, comme la vallée de Cowichan, la vallée du Fraser et l'Okanagan. Ils ont connu leur apogée de 1890 à 1920.

Beaucoup d'Autochtones effectuaient des travaux saisonniers dans les fermes, ce qui convenait à leur mode de vie, car ils pouvaient continuer de pratiquer leurs activités saisonnières. L'une des principales occupations était la culture du houblon. Entre les années 1870 et 1940, des centaines de familles se rendaient dans les champs de houblon pour cueillir et traiter les plantes à l'automne, après la saison des conserves de saumon.

L'élevage est devenu une entreprise rentable très tôt dans le processus de colonisation. En effet, l'intérieur de la province offrait de grandes étendues de terre nécessaires à l'élevage du bétail. Cette activité s'est donc établie dans des régions telles que la vallée de l'Okanagan, la vallée de la Nicola, le Cariboo et le Chilcotin. De nombreux Autochtones de l'intérieur étaient des experts dans le domaine. Cette occupation correspondait à leur style de vie, puisqu'ils savaient déjà très bien monter à cheval et élever ces bêtes. Ils travaillaient souvent pour d'autres, mais certains d'entre eux géraient leurs propres ranchs.

Aujourd'hui, les peuples autochtones sont toujours nombreux à participer à l'économie agricole. La *First Nations Agricultural Association of BC* offre un soutien aux producteurs agricoles autochtones de la province.

Chef Johnny Chillaheetza,

Je veux vous parler des pâturages. Il y a longtemps, les Indiens avaient déjà commencé à élever du bétail, des chevaux et tout le reste. Ils disposaient des prairies, et les Indiens ont réussi à produire de gros troupeaux pour eux-mêmes, et à cette époque ils utilisaient beaucoup la prairie; elle n'était sous aucun contrôle, et les troupeaux étaient gros, et ils augmentaient parce qu'il y avait la prairie pour les Indiens à cette époque – la vaste prairie. Maintenant les Blancs se la vendent entre eux, et ils ont tous pris, et les Indiens n'ont plus de terre, et finalement le bétail des Indiens a diminué, parce qu'ils manquent de terre.

... Lorsque le [commissaire aux réserves] Sproat est venu et a fait arpenter les réserves pour les Indiens, il a dit : « Ce ruisseau qui traverse la réserve est pour votre usage; après un certain temps, vous apprendrez peut-être à cultiver votre terre, et ce sera votre eau, pour l'irrigation. Maintenant, je vais inscrire que cette eau est à vous, Indiens, dans les registres de la Reine. » Maintenant, l'eau est enlevée aux Indiens par les Blancs... Il y a longtemps, quand ils disposaient des cours d'eau, les Indiens avaient beaucoup de céréales et de pommes de terre qu'ils plantaient, et ils semaient leur blé...

Maintenant, les Indiens sont pauvres parce qu'on leur prend leur eau, et l'eau est prise aux Indiens de Kamloops pour le port, et leurs terres sont asséchées, et ils n'ont pas d'eau pour les irriguer. Maintenant, les Indiens veulent qu'on leur rende leur eau.

Chef Johnny Chillihtitza [Chillihtitzia], témoignage devant le Comité mixte spécial sur les revendications des tribus indiennes alliées, 1926. Ottawa: Kings Printer, 1927, p. 142.

## Statistiques des Affaires indiennes, 1920

TABLE No. 4: LIVE STOCK AND POULTRY: GENERAL EFFECTS

Agencies.	Horses.			Cattle.					Poultry.
	Stallions.	Goldings and Mares.	Foals.	Bulls.	Steers and Work Oxen.	Milch Cows.	Young Stock.	Other Stock.	
BRITISH COLUMBIA.									
Bahino and Upper Skeena...	10	600	60	5	4	210	160	15	25
Bella Cools.....	6	333	55	2	15	62	39	6	500
Cowichan.....	2	220	53	2	5	211	75	2,090	8,100
Kamloops.....	71	3,428	567	57	331	2,138	551	573	4,416
Kootenay.....	14	1,146	186	16	90	761	680	20	525
Kwawkwalth.....		1				1			420
Lytton.....	43	773	220	36	109	188	434	696	2,282
Nass River*		12				11	5		650
New Westminster.....	19	399	72	29	117	416	472	1,758	7,024
Okanagan.....	25	1,388	252	40	1,122	997	1,321	491	4,250
Queen Charlotte.....		3	1		4	29	18		175
Stikine.....		0							
Stuart Lake.....	10	430	53	14	48	100	165		185
West Coast.....		4		10		35	17		1,100
Williams Lake.....	111	1,976	539	52	424	17	346	430	851
Skeena River*									485
Total.....	311	10,731	1,857	263	2,166	5,266	4,312	6,081	30,888

Agencies.	General Effects.					
	Motor and Sull Boats.	Row Boats and Canoes.	Rifles and Shot Guns.	Steel Traps.	Nets.	Tents.
BRITISH COLUMBIA.						
Bahino and Upper Skeena...	15	220	940	8,950	200	150
Bella Cools.....	141	190	585	4,100	85	90
Cowichan.....	207	363	595	25	99	220
Kamloops.....		64	270	44		508
Kootenay.....		57	190	215		143
Kwawkwalth.....	117	338	298	2,660	221	109
Lytton.....	6	128	325	516	67	197
Nass River*	47	141	210	1,700	103	103
New Westminster.....	158	608	722	918	143	172
Okanagan.....	1	52	303	340	16	230
Queen Charlotte.....	74	130	155	700	22	40
Stikine.....	2	70	405	2,790	158	158
Stuart Lake.....	6	221	619	4,930	292	163
West Coast.....	220	1,230	733	2,195	205	172
Williams Lake.....		46	294	3,914	15	228
Skeena River*	178	203	135	2,650	185	153
Total.....	1,172	3,969	6,779	36,645	1,761	2,858

<https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/collection/aide-recherche/patrimoine-autochtone/Pages/affaires-indiennes-rapport-annuel.aspx>



## Unité 8

# Les cartes et les frontières

### Vue d'ensemble

Cette unité explore diverses perspectives relatives aux terres des Premières Nations et au colonialisme en étudiant les cartes et la cartographie. On y propose de nombreuses activités d'apprentissage pratiques et expérimentales.

Avant le contact avec les Européens, les Premières Nations conservaient la trace de l'utilisation des terres et des territoires de diverses manières, notamment en fonction des expériences vécues. Traditionnellement, les peuples utilisaient des points de repère et toutes les caractéristiques des traditions orales (dénomination, récit, chanson, cérémonie et histoire familiale) pour recenser leurs interactions avec la terre.

Après le contact, les cartes sont devenues les outils de la colonisation. D'une part, les cartographes ont « rayé de la carte » les Premiers Peuples en décrivant le territoire comme une terre sauvage et inhabitée : *Terra nullius*. Lorsque les gouvernements provinciaux et fédéral ont entrepris de formaliser leur prise de contrôle des terres et de ses habitants, la cartographie des réserves indiennes s'est retrouvée au cœur du processus. Les Premières Nations de la Colombie-Britannique se sont vues restreintes à de minuscules parcelles de terre sans aucune reconnaissance des titres ancestraux, aucun traité ni aucune compensation ou presque.

Plus récemment, les Premières Nations ont dû devenir des experts en cartographie. Lors de rassemblements, comme devant les tribunaux ou autour d'une table de négociation de traités ou de planification de la gestion des terres, les cartes sont essentielles pour représenter de nombreux aspects des connaissances traditionnelles et pour valider des droits et des titres ancestraux. Cependant, les Premiers Peuples prennent des risques lorsqu'ils dessinent leurs géographies sur des cartes.

Ces cartes peuvent établir des frontières rigides et entraîner des conflits. Avant le contact, les frontières entre nations étaient souvent fluides ou flexibles. Lorsque certaines régions sont cartographiées, comme les réserves indiennes ou les territoires de revendications territoriales, les frontières deviennent fixes et définitives. Il s'en suit alors divers problèmes pour les Premiers Peuples, comme le chevauchement de territoires revendiqués par les Premières Nations dans un traité ou lors d'autres négociations, ainsi que des obstacles liés à des frontières politiques arbitraires entre les régions.

### Concepts de base

- Les cartes sont des représentations de la réalité vécue.
- Les cartes peuvent être considérées comme des outils de la colonisation.
- Les cartes sont des instruments puissants selon ce qu'elles montrent et ce qu'elles cachent.
- La conception de cartes est devenue un outil important de validation des droits et des titres ancestraux pour les Premiers Peuples du point de vue judiciaire et politique.

## Unité 8 Cartes et frontières

### ***Points de discussion***

- À quoi servent les cartes?
- Comment communique-t-on une situation dans une carte?
- Que révèlent les cartes?

### **Objectifs d'apprentissage**

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.*

Le fait de tenir compte de ce principe démontre un respect des connaissances traditionnelles des terres des Premiers Peuples.

### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

#### **Contenu**

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Territoires traditionnels des Premières Nations de la Colombie-Britannique et liens avec la terre.
- Rôle de la tradition orale pour les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Impact des échanges historiques d'idées, de pratiques et de matériel entre les différents peuples autochtones de la Colombie-Britannique et les peuples non autochtones.
- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

#### ***English First Peoples 12 (anglais, peuples autochtones, 12<sup>e</sup> année)***

- Traditions orales des peuples autochtones : liens entre la tradition orale et la terre/le lieu.

#### **Études autochtones contemporaines, 12<sup>e</sup> année**

- Résistance et survie des peuples autochtones face au colonialisme.

#### **Géographie humaine, 12<sup>e</sup> année**

- Relations entre les peuples autochtones et l'environnement.
- Organisation politique des régions géographiques.

#### **Études du droit, 12<sup>e</sup> année**

- Législation canadienne concernant les peuples autochtones.



## Unité 8 Cartes et frontières

### Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Projet de recherche 1

- Récits traditionnels se rapportant aux terres et aux territoires. Par exemple : *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*.

#### Projet de recherche 2

- Matériel de cartographie.
- Accès au vocabulaire de la langue autochtone locale.

#### Projet de recherche 3

- Fiche 8-1, *Perspectives sur les frontières traditionnelles*, page 285.
- *First Nations Face Border Struggles*, Richard Wagamese, Canadian Geographic, 2010. <http://web.archive.org/web/20200710063926/https://www.canadiangeographic.ca/article/first-nations-face-border-struggles>
- *Kitwanga Fort Report*, George F. MacDonald, Musée canadien de la civilisation, 1989. <https://archive.org/details/kitwangafortrepo0000macd>

#### Projet de recherche 4

- *Répudiation de la Doctrine de la découverte*. Assemblée des Premières Nations, 2018. <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2018/02/18-01-22-Dismantling-the-Doctrine-of-Discovery-EN.pdf>
- *Indigenous Title and The Doctrine of Discovery*, Indigenous Corporate Training, 2020. <https://www.ictinc.ca/blog/indigenous-title-and-the-doctrine-of-discovery>

#### Projet de recherche 5

- Fiche 8-2, *Cartographie des réserves indiennes dans l'histoire de la Colombie-Britannique*, page 286.
- Fiche 8-3, *Création de réserves indiennes en Colombie-Britannique*, page 287.
- Fiche 8-4, *Les réserves de la vallée du Fraser sous le gouverneur Douglas*, page 288.
- Fiche 8-5, *Premières Nations de la basse rivière Fraser, 1867*, page 289.
- Fiche 8-6, *Retranchement des réserves de la basse rivière Fraser, 1867-1868*, page 290.
- Fiche 8-7, *Réactions de la Première Nation Matsqui*, page 291.

#### Projet de recherche 6

- Sources d'information traitant des Premières Nations dont le territoire se situe des deux côtés d'une frontière internationale.
- Information sur le Traité Jay.

#### Projet de recherche 7

- Exemples de cartes contemporaines produites par les Premières Nations.

## Unité 8 Cartes et frontières

### **Description sommaire des sujets de recherche**

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Cartographie et traditions orales
  - a. Cartographie cognitive
  - b. Cartes orales
  - c. Cartographie selon les traditions orales des Premiers Peuples
2. Territoire traditionnel
  - a. Qu'est-ce qu'un territoire traditionnel?
  - b. Les territoires dans les récits traditionnels des Premiers Peuples
  - c. Cartographie des territoires traditionnels
  - d. Géographie et langue
3. Frontières territoriales entre Premières Nations
  - a. Perspectives sur les frontières
  - b. Protocoles relatifs au territoire traditionnel
  - c. La défense du territoire dans le passé
4. Redécouper la vie des Premiers Peuples
  - a. *Terra nullius*
  - b. Examen des cartes des préempteurs
  - c. Réinstallation des Premières Nations locales
  - d. Quels facteurs ont mené au remaniement de la vie des Premiers Peuples?
5. Cartographie des réserves des Premières Nations
  - a. Mise en contexte des réserves indiennes
  - b. Réserves coloniales
  - c. *Indian Reserve Commission* (commission des réserves indiennes)
6. Frontières politiques
  - a. Collectivités autochtones frontalières
  - b. Traité n° 8
  - c. Questions frontalières touchant les Premiers Peuples aujourd'hui
7. Cartographie contemporaine réalisée par les Premiers Peuples
  - a. Cartes autochtones contemporaines
  - b. Chevauchement des juridictions territoriales d'aujourd'hui
  - c. Création d'une carte autochtone locale
8. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

## Unité 8 Cartes et frontières

### Recherches

Remarque : Si certaines Premières Nations divulguent de nombreux aspects de leur géographie et de leurs connaissances traditionnelles au moyen de cartes accessibles au public, d'autres ne le font pas. Avant de commencer l'unité, il est préférable de déterminer quels types de cartes, le cas échéant, les Premières Nations locales souhaitent rendre publics. Il convient également de connaître les protocoles locaux relatifs à la cartographie des différents types de connaissances culturelles.

#### Projet de recherche 1 Cartographie et traditions orales

Les élèves découvrent les liens qui existent entre les traditions orales des Premiers Peuples et les façons de consigner en mémoire et de communiquer les connaissances et les informations sur la géographie.

##### *Questions de recherche*

- Comment les Premiers Peuples consignent-ils les informations géographiques dans le passé?
- Qu'est-ce que la cartographie?

##### a. Cartographie cognitive

La plupart d'entre nous sont capables de cartographier le monde dans lequel nous vivons en recourant à notre imagination et en créant des images dans notre tête des endroits qui nous sont familiers. Réfléchissons à ce processus d'un point de vue personnel.

- Les élèves font un croquis cartographique d'un paysage qu'ils connaissent bien, par exemple, leur quartier, leur communauté, une région où ils vont en vacances ou la région couvrant le trajet à suivre entre l'école, la maison, le travail et le centre commercial.
- Ils ajouteront des détails qui leur semblent importants.
  - Les directives doivent être assez flexibles pour que l'élève puisse les interpréter comme il l'entend.
  - Le temps accordé peut être assez court (une dizaine de minutes), de sorte que l'élève ne s'attarde pas trop aux détails, mais plutôt à son impression du territoire.
- Par ailleurs, les élèves peuvent produire une carte du même environnement, comme la ville, le village, le quartier de l'école ou simplement l'école.
- Les élèves présentent ensuite leur carte. Ils observent également comment les autres élèves s'y sont pris et quelles informations ils ont choisi d'inclure.
- Questions :
  - Quels éléments avez-vous inclus dans votre carte? Quels éléments avez-vous laissés de côté?
  - Que révèle votre carte sur votre sens de l'observation?
  - Quels points de repère avez-vous dessinés? Est-ce les mêmes que les autres élèves?

## Unité 8 Cartes et frontières

- Où avez-vous trouvé les informations à inclure dans vos cartes?
- Était-ce facile ou difficile d'utiliser une carte cognitive pour dessiner un endroit que vous connaissez?

### b. Cartes orales

---

Il est souvent possible de communiquer verbalement certains aspects d'une carte cognitive au moyen d'une carte orale. Il s'agit d'une description verbale des déplacements possibles dans un environnement, par exemple lorsque l'on donne des directions à prendre.

- Où vais-je? En équipe de deux ou en petit groupe, les élèves expliquent comment se rendre à un endroit dans l'école, comme aux casiers, au gymnase, au secrétariat ou à la bibliothèque.
  - Les élèves doivent donner des directives sans toutefois dévoiler la destination.
  - Si l'école est petite et présente peu d'options pour cet exercice, les élèves peuvent donner des directives pour se rendre à un autre endroit du quartier.
- Ensuite, les élèves donnent des directives pour se rendre à un endroit inconnu du reste du groupe. Pour cet exercice, ils devront dévoiler la destination. Les directives sont données verbalement.
  - Il peut s'agir de directives pour se rendre dans une pièce de la maison, pour suivre un trajet dans un parc ou ailleurs à l'extérieur, pour se rendre en voiture à la maison de quelqu'un, pour se rendre à pied à l'arrêt d'autobus ou pour se rendre au secrétariat d'une école déjà fréquentée.
- Discuter de la facilité avec laquelle les élèves ont réussi à suivre les cartes orales.
- Discuter en grand groupe ou en sous-groupes de la facilité ou de la difficulté de donner des indications pour se rendre à des endroits familiers et non familiers. (Par exemple, la personne pouvait probablement mieux suivre les directives vers un endroit qu'elle connaissait bien. Tant la personne qui donnait les directives que celle qui les recevait connaissaient bien l'école.)

### c. Cartographie selon les traditions orales des Premiers Peuples

---

Les sociétés qui pratiquent la tradition orale disposent de multiples moyens de documentation et de communication des données géographiques.

- Les élèves réfléchissent à cet énoncé de la Première Nation Sq'ewlets :  
*Nos cartes traditionnelles ont été créées par nos expériences de la terre, gardées en mémoire et transmises par la mémoire de nos Aînés. Les familles connaissaient chaque pouce des rivières parcourues et des forêts arpentées.*  
(Source : [http://digitalsqewlets.ca/sqwelqwel/past\\_future-passe\\_futur/timeline\\_chronologie-fra.php](http://digitalsqewlets.ca/sqwelqwel/past_future-passe_futur/timeline_chronologie-fra.php), article : 1868 Création de la réserve)
  - Faire un rapprochement entre l'énoncé et les traditions orales autochtones.
  - Faire un rapprochement entre l'exercice des cartes orales et cognitives, et les traditions orales autochtones.

Pour des activités portant sur la tradition orale, voir l'unité 2, projet de recherche 2, *La tradition orale et les histoires traditionnelles des Premiers Peuples*, page 85.

## Unité 8 Cartes et frontières

- Les élèves peuvent dresser une liste de caractéristiques importantes pour communiquer des informations géographiques dans un contexte de tradition orale. (Par exemple, connaissances, expérience, imagination, mémoire collective.)
- Les élèves réfléchissent aux modes de documentation qu'utilisaient traditionnellement les Premiers Peuples pour garder en mémoire les informations géographiques. (Par exemple, dénomination, repères, récits, histoires familiales, signalisation [marques sur les arbres], pétroglyphes et pictogrammes, étoiles et constellations, expériences vécues, autres aspects de la tradition orale, comme les chansons, les masques, les cérémonies et les totems.)
- En groupe, les élèves réfléchissent au type d'information géographique que les Premiers Peuples devaient connaître et dont ils devaient se souvenir pour décrire leurs territoires traditionnels.
  - Les élèves peuvent créer une toile, une carte heuristique, un graphique ou un diagramme pour illustrer les types de connaissances géographiques sur la terre.
  - Exemples de réponses : endroits dignes d'intérêt dans l'histoire familiale; lieux de récoltes, itinéraire de voyage, habitat et routes migratoires des animaux; lieux sacrés; lieux tabous; forts et sites de défense; frontières et territoires voisins.

### Projet de recherche 2 Territoire traditionnel

L'enseignant ou enseignante aide les élèves à se faire une meilleure idée du ou des territoires traditionnels sur lesquels se trouve l'école. La discussion dépend de l'endroit où se trouve l'école; les réponses peuvent être plus faciles à trouver si l'école se trouve près d'une communauté autochtone que dans un milieu urbain.

#### a. Qu'est-ce qu'un territoire traditionnel?

Selon les élèves, qu'entend-on par « territoire traditionnel »? Après un échange d'idées, le groupe en vient à un consensus.

- À noter que « territoire traditionnel » peut être interprété de différentes façons selon le contexte :
  - Le territoire traditionnel d'une Première Nation ou d'un groupe linguistique, comme les Tahltan, les Dakelh ou les Nuxalk. Souvent, en Colombie-Britannique, ces groupes sont représentés par des conseils tribaux.
  - Le territoire traditionnel d'une communauté locale de Première Nation, comme les Premières Nations Kwadacha, Tk'emlúps ou Tsawwassen.
  - Le territoire traditionnel d'une famille ou d'un groupe de clans au sein de groupes plus larges.
- Il est important de préciser que les territoires traditionnels étudiés ici peuvent ne pas correspondre aux territoires dont il est question au sens de la loi et des revendications de droits et de titres autochtones. En outre, il ne s'agit pas de réserves indiennes définies par les gouvernements.
- À noter que les frontières entre les territoires ne sont pas précises.

## Unité 8 Cartes et frontières

### b. Les territoires dans les récits traditionnels des Premiers Peuples

La notion de territoire est souvent ancrée dans l'histoire traditionnelle des Premières Nations. Il peut s'agir de récits qui racontent la création de la terre et du territoire ou encore de récits qui présentent les caractéristiques distinctives d'un territoire.

- L'enseignant ou enseignante trouve et présente des exemples de récits traditionnels qui font allusion aux territoires ou à leur représentation. Si possible, repérer dans les récits locaux des références à des endroits précis.
  - Les élèves pourraient se rendre à ces endroits.
  - Certains éléments physiques comme les montagnes, qui font l'objet de récits importants, peuvent s'observer de loin.
  - Ces éléments peuvent également être observés sur des photos.
- Idéalement, les récits proviendront des Premières Nations locales. Sinon, voici quelques exemples tirés de récits d'autres régions :
  - *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*.
    - Sch'ich'iyúy – The Sisters Mountain (Squamish), pages 81-90. On y raconte l'histoire de la transformation de deux sœurs en deux pics montagneux proéminents visibles depuis Vancouver, que les Squamish appellent les Sœurs, et qui sont connus aujourd'hui sous le nom de Lions.
    - *The Transformer Story of Lil'wat People: Creation of Lil'wat Territory*, pages 13-19. Deux frères et leur sœur, que l'on appelle les Transformateurs, ont façonné les terres du peuple Lil'wat, y laissant des repères que l'on peut encore observer aujourd'hui. Parallèlement, ils ont enseigné au peuple comment récolter les ressources de la terre.
  - *Persistence and Change. The Discovery of the Ginadoiks River*, pages 18-19. Une femme Ts'msyen se rend du territoire de son mari, qui se trouve dans un bassin versant, au village de son frère se trouvant dans une autre vallée. Elle découvre une nouvelle région qui abonde en castors et en saumons. Elle annexe alors cette région au territoire de sa famille.

### c. Cartographie des territoires traditionnels

Les élèves cartographient des endroits dignes d'intérêt sur le territoire traditionnel des Premières Nations locales, en utilisant les noms autochtones dans la mesure du possible.

- L'enseignant ou enseignante revient sur les protocoles à suivre lorsqu'il est question de connaissances autochtones. Questions :
  - Quels types d'endroits ou de toponymes convient-il d'utiliser?
  - Quelles sont les sources d'information appropriées à utiliser?
  - Comment pouvons-nous témoigner notre respect envers les lieux et territoires traditionnels dans leur ensemble?
- En groupe, les élèves cartographient des lieux tels que les lacs et les rivières, les communautés se trouvant sur les territoires et les lieux culturels importants.
- Voici quelques suggestions pour créer une carte :
  - Dessiner une carte sur une feuille de papier.
  - Superposer une feuille de plastique sur une carte papier.
  - Produire une carte numérique à l'aide d'un logiciel ou d'autres ressources en ligne.

## Unité 8 Cartes et frontières

- La communauté locale des Premières Nations dispose peut-être d'autres cartes ou ressources. Cependant, il faut respecter la volonté de la nation à l'égard de la publication de ses cartes culturelles.
- Les élèves apprennent à bien prononcer le nom d'endroits importants en langue autochtone. Il peut être utile de demander l'aide d'un professeur de langue ou d'un autre membre de la communauté.
- S'il existe des cartes des territoires traditionnels, les élèves peuvent être appelés à les lire et à les interpréter.

### d. Géographie et langue

Les élèves apprennent des mots dans la langue autochtone locale pour donner des directives et s'orienter.

- Exemples : directions (nord, est, sud-ouest, etc.); repère ou signe; route, sentier ou chemin; itinéraire; frontière physique.
- Noms d'éléments géographiques tels que Terre, océan, lac, toponyme, rivière, ruisseau, montagne.
- Les élèves peuvent ajouter des mots à leur dictionnaire de langue autochtone. Voir l'unité 1, page 57.
- En utilisant ces mots de vocabulaire, les élèves créent une carte de leur communauté.

## Projet de recherche 3 Frontières territoriales entre Premières Nations

Les élèves étudient comment les frontières entre nations étaient perçues et respectées dans le passé, en temps de paix et en temps de guerre, et comment les anciens protocoles sont appliqués aujourd'hui.

### Questions de recherche

- Comment les Premiers Peuples reconnaissent-ils et respectent-ils les territoires des autres peuples?

### a. Perspectives sur les frontières

- Dans un court article, Richard Wagamese donne son point de vue sur la cartographie et les frontières. L'article peut être lu en groupe par les élèves, à voix haute, à tour de rôle.
  - *First Nations Face Border Struggles*, de Richard Wagamese, *Canadian Geographic*, 2010. <http://web.archive.org/web/20200710063926/https://www.canadiangeographic.ca/article/first-nations-face-border-struggles>
  - Les élèves tentent de repérer deux ou trois phrases qui les ont marquées et expliquent leur choix.
- Les élèves peuvent lire diverses citations sur les frontières traditionnelles entre les Premières Nations. Voir la fiche 8-1, *Perspectives sur les frontières traditionnelles*, page 285.
- Ils sont ensuite invités à composer et à présenter un « a poème trouvé » à partir de ces textes. Voir <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/found-poems> pour en savoir plus sur l'exercice.



Fiche 8-1, *Perspectives sur les frontières traditionnelles*, page 285.



## Unité 8 Cartes et frontières

### b. Protocoles relatifs au territoire traditionnel

---

Les élèves découvrent les protocoles traditionnels que suivent les peuples autochtones lorsqu'ils entrent sur le territoire d'un autre peuple.

- L'enseignant ou enseignante demande aux élèves s'ils connaissent les protocoles à suivre lorsque des étrangers pénètrent sur le territoire d'une Première Nation. Certains élèves peuvent avoir participé à de telles cérémonies, tandis que d'autres ont pu regarder des vidéos à ce sujet.
- Souvent, lorsqu'un groupe fait un voyage en canoë vers un autre territoire, il demande la permission d'accoster la rive qui borde un village. Présenter des vidéos de voyages en canoë démontrant l'arrivée sur un nouveau territoire pour découvrir certains aspects protocolaires. Que font les hôtes et les visiteurs?
  - Exemple : *Canoe Journey: Following Traditional Protocol. Arriving at Tsawout First Nation.* <https://youtu.be/hzA0eSaLDyE>
- Chants de bienvenue. Les protocoles comprennent habituellement un chant de bienvenue à l'intention des visiteurs.
  - Chant de bienvenue des Salish de la côte. Indigenous Tourism BC, 2014. <https://youtu.be/Zp3m7DFUSWc>
- L'enseignant ou enseignante fait le rapprochement entre les protocoles relatifs aux territoires traditionnels et les déclarations de reconnaissance des territoires que nous faisons aujourd'hui. Pour plus d'activités sur les reconnaissances territoriales, voir l'unité 1, page 61.
- Les élèves répondent oralement ou par écrit à la question suivante : quels sont les avantages de suivre les protocoles entre les Premières Nations?

### c. La défense du territoire dans le passé

---

Comme dans toute société, il arrivait parfois que des conflits territoriaux éclatent entre Premières Nations. Selon la situation géographique, on employait diverses stratégies de défense. Citons notamment les postes d'observation, les postes et les forts de défense, ainsi que les refuges pour les Aînés, les femmes et les enfants en temps de conflit.

Le présent projet de recherche est d'autant plus intéressant s'il existe des postes de défense à visiter dans la région ou s'il est possible de les voir en photos. S'il y a peu d'informations disponibles localement, la recherche peut porter sur des postes de défense d'autres régions de la province.

- Que trouve-t-on dans votre région? Existe-t-il des publications ou des documents en ligne sur le sujet? La région compte-t-elle des sites de bataille connus? Il peut y avoir un monument commémoratif ou une marque quelconque. Il existe probablement des récits sur le sujet. Par exemple, il existe un repère connu sous le nom de *Balancing Rock* sur le territoire Secwépemc qui provient d'une guerre entre les Secwépemc et les Okanagan. Voir *Secwépemc People, Land and Laws*, pages 301-304, pour lire le récit traditionnel racontant l'histoire de ce rocher. On y trouve également d'autres récits sur la défense du territoire (pages 304-315).
- Si l'information est facile à trouver, les élèves effectuent eux-mêmes la recherche sur ces endroits, sinon, l'enseignant ou enseignante présente l'information au groupe.

## Unité 8 Cartes et frontières

- Le site historique national de la Colline-Battle Hill-des-Gitwangak est un exemple de poste de défense. Surplombant la rivière Skeena, le site a joué un rôle important dans le commerce entre la côte et les terres intérieures avant le contact. Il s'appelait auparavant le fort Kitwanga. Voici quelques sources d'information à ce sujet :
  - *Kitwanga Fort Report*, George F. MacDonald, Musée canadien des civilisations, 1989. Le rapport comporte beaucoup de données sur la guerre et sur les postes de défense dans le nord de la Colombie-Britannique, dont ceux des nations Gitksan, Ts'msyen, Haïda et Tlingit. On y trouve des descriptions des forts et quelques illustrations. Un modèle du fort de Gitwangak est donné à la page 70 (page 81 du PDF). Une carte de plusieurs forts de la région de Skeena se trouve à la page 10 (page 21 du PDF). <https://archive.org/details/kitwangafortrepo0000macd>. (Il faut créer un compte gratuit pour lire le document.)
  - Site Web de Parcs Canada.  
<https://parcs.canada.ca/lhn-nhs/bc/gitwangak/info>
  - Article de *L'Encyclopédie canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/fort-kitwanga>
- Il peut exister des récits traditionnels décrivant des postes de défense ou des occasions où ces postes ont été utilisés. Vous trouverez un exemple Ts'msyen maalsk, *The Laxlikswa'nm Fortress of the Gitwilgyoots*, dans *Persistence and Change*, pages 22-27.

### Projet de recherche 4 Redécouper la vie des Premiers Peuples

Le colonialisme a produit des cartes qui, d'une part, ont éradiqué les Premières Nations du portrait et qui, d'autre part, les ont évincées de leurs territoires traditionnels pour les relocaliser dans de minuscules réserves.

#### Questions de recherche

- Comment les cartographes coloniaux ont-ils réduit la vie des Autochtones à de simples espaces vides?
- Comment les forces coloniales ont-elles utilisé les cartes pour redéfinir les territoires des Premières Nations?

#### a. *Terra nullius*

- L'enseignant ou enseignante revient sur la définition de *terra nullius* et sur la doctrine de la découverte.
- En groupe, les élèves tentent de trouver des exemples ou des preuves de l'application du concept de *terra nullius* dans le processus de colonisation. Question : Comment l'idée de *terra nullius* a-t-elle mené à l'éviction des Premiers Peuples de leurs terres? (Par exemple, on jugeait que les terres « découvertes » étaient inhabitées et donc à la portée du découvreur.) Voici quelques sources d'information à ce sujet :
  - *Répudiation de la doctrine de la découverte*. Assemblée des Premières Nations, 2018. <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2018/02/18-01-22-Dismantling-the-Doctrine-of-Discovery-EN.pdf>

## Unité 8 Cartes et frontières

- *Christopher Columbus and the Doctrine of Discovery – 5 Things to Know*. Indigenous Corporate Formation, 2016. <https://www.ictinc.ca/blog/christopher-columbus-and-the-doctrine-of-discovery-5-things-to-know>
- *Indigenous Title and The Doctrine of Discovery*. Indigenous Corporate Training, 2020. <https://www.ictinc.ca/blog/indigenous-title-and-the-doctrine-of-discovery>
- L'enseignant ou enseignante discute des raisons qu'ont invoquées les colonisateurs pour dire que l'Amérique du Nord n'était pas habitée à leur arrivée. (Par exemple, ils jugeaient que le territoire était inoccupé ou inhabité selon leurs propres critères. Il ne semblait y avoir ni villes, ni routes, ni cultures. Ils ont ignoré le fait que des peuples y vivaient et utilisaient les terres et les ressources.)
- Les élèves peuvent analyser les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation qui portent particulièrement sur la *terra nullius* et la doctrine de la découverte. Voir les appels à l'action 45, 46, 47 et 49. [https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels\\_a\\_l-Action\\_French.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf)

### b. Examen des cartes des préempteurs

Les élèves étudient un exemple de carte de préempteurs et constatent comment la présence des Premières Nations a pratiquement été effacée.

Contexte : Au même moment où les gouvernements traçaient des réserves de moins de 10 acres pour les familles autochtones, ils donnaient aux immigrants qui étaient des sujets britanniques le droit d'acquérir 160 acres de terre à très peu de frais. Ce processus s'appelle le droit de préemption, et les acquéreurs s'appellent des préempteurs. Ils devaient défricher les terres pour l'agriculture et payer un droit d'enregistrement. Sinon la terre n'appartenait à personne. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, le ministère des Terres de la Colombie-Britannique a produit des cartes pour montrer aux préempteurs les terres qui étaient disponibles.

- Les élèves peuvent comparer un exemple de carte de préemption de la région de la rivière Skeena, dans le nord de la Colombie-Britannique, avec une carte récente montrant les territoires du groupe de la maison Gitxsan.
  - *Bulkley Sheet, 1915*, carte de préempteurs. <https://open.library.ubc.ca/collections/specialp/items/1.0229412#p0z-6r0f>
  - *Carte Gitxsan*. <http://www.gitxsan.com/old/images/stories/PDFs/gitmap2.pdf>
  - Astuce : Orienter les deux cartes de sorte que la rivière Suskwa se trouve dans la même position.
- Les élèves tentent de deviner ce à quoi correspondent les parties en rouge, puis ils consultent la légende pour obtenir la réponse. (Terres disponibles pour la préemption.)
- Les élèves relèvent en détail les principales différences entre les deux cartes.
- Voici deux autres cartes de préempteurs à examiner :
  - *Graham Island 1915*. <https://open.library.ubc.ca/collections/specialp/items/1.0229452#p0z-2r0f>
  - *Carte de préempteurs de 1912* du district de New Westminster et de l'île de Vancouver. <https://open.library.ubc.ca/collections/specialp/items/1.0229424#p0z-2r0f>

## Unité 8 Cartes et frontières

- À noter que les renseignements figurant sur chaque carte diffèrent légèrement.
  - *Bulkley Sheet, 1915*. Terrain déjà revendiqué et subdivisé en lots, lesquels sont indiqués par des numéros. Les réserves indiennes sont similaires aux lots, mais étiquetées *IR*. Toute la zone rouge est ouverte à la préemption.
  - *Graham Island, 1915*. Similaire à la *Bulkley Sheet*.
  - *District de New Westminster, 1912*. Les réserves indiennes sont en rouge; les zones vertes sont des terres réservées à l'exploitation forestière.

### c. Réinstallation des Premières Nations locales

---

Les élèves étudient les changements survenus dans les modes d'établissement des Premières Nations de la région.

- Ils commencent par créer une ou plusieurs cartes représentant le territoire traditionnel de la nation avant le contact et les zones d'établissement contemporaines. (Pour certaines Premières Nations, il peut être nécessaire de produire plus de deux cartes ou étapes si l'histoire de réinstallation est plus complexe.) Voici quelques idées de création de cartes :
  - Une carte unique en utilisant des étiquettes pour identifier différentes périodes.
  - Deux cartes représentant les territoires avant le contact et aujourd'hui.
  - Une carte physique ou numérique incorporant des superpositions.
- Les élèves commencent par cartographier le territoire traditionnel. Il se peut qu'une telle carte ait été créée dans le cadre d'un autre projet de recherche, ou il peut déjà en exister une. Indiquer où les peuples vivaient à différentes périodes de l'année.
- Ensuite, les élèves produisent une deuxième carte montrant les frontières entre les communautés et d'autres zones utilisées de nos jours, comme les camps de pêche.
- L'enseignant ou enseignante discute des liens entre l'établissement principal de la communauté aujourd'hui et les espaces que celle-ci fréquentait auparavant. Par exemple, aujourd'hui, la communauté se trouve-t-elle au même endroit qu'un village hivernal traditionnel?
- Les élèves se penchent sur les forces et les processus qui ont entraîné des changements dans les modes d'établissement des Premières Nations locales.
  - L'établissement de certaines communautés a été influencé par la présence d'un fort ou d'un poste de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson.
  - La plupart des communautés ont une église d'une confession religieuse dominante (catholique romaine, anglicane, méthodiste/unie). Les élèves peuvent tenter de découvrir l'influence qu'a eue l'Église sur la réinstallation. Par exemple, la réinstallation provient-elle de l'influence des missionnaires ou est-ce que ceux-ci sont arrivés au village plus tard?
  - Pour l'ensemble des Premières Nations, la création des réserves indiennes fut un facteur majeur dans le remaniement des modes d'établissement. Les élèves tentent d'évaluer l'ampleur des effets qu'a eus l'imposition des réserves sur la nation. Pour certaines nations, la réserve correspond à l'un des endroits qu'elles fréquentaient jadis. Pour d'autres, la réserve est un endroit éloigné de leurs secteurs traditionnels où elles ont été forcées de se réinstaller.

## Unité 8 Cartes et frontières

### d. Quels facteurs ont mené au remaniement de la vie des Premiers Peuples?

Les élèves se penchent sur les effets qu'ont eus la colonisation et l'industrialisation dans le remaniement de la vie des Premiers Peuples. Ces phénomènes touchent notamment les modes d'établissement et l'accès aux ressources.

- En groupe, les élèves dressent une liste de facteurs qui ont mené au remaniement de la vie des Premières Nations. Il peut s'agir de l'endroit où elles vivent, de la manière dont elles accèdent aux ressources et de l'aménagement de lieux communautaires où se déroulaient des cérémonies. Les principaux facteurs sont les suivants :
  - Traite de fourrure. Certains peuples se sont rapprochés des postes de traite pour en tirer un avantage économique.
  - Christianisme. Certains établissements permanents se sont développés autour d'églises et d'écoles.
  - Les pensionnats pour Autochtones ont obligé les élèves à déménager loin de leur communauté d'origine.
  - Le travail de main-d'œuvre et l'économie capitaliste. Les personnes ont quitté leur communauté pour trouver du travail. Pour beaucoup d'entre eux, aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, ce déplacement était souvent saisonnier, puisqu'ils allaient travailler dans des fabriques de conserves de saumon ou des houblonnières. Pour d'autres, le déplacement était permanent, vers les centres urbains notamment.
  - Construction du chemin de fer.
  - Mégaprojets comme la construction de barrages : Nechako, rivière de la Paix, Site C.
- Cartographie de la vie dans les pensionnats pour Autochtones. Les cartes de pensionnats pour Autochtones donnent une autre perspective du remaniement de la vie des Premières Nations.
  - Les élèves peuvent consulter les plans du pensionnat St. George's près de Lytton, en Colombie-Britannique. Voir le guide *Indian Residential Schools and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), 5<sup>e</sup> année, pages 48 à 51.
  - Les élèves tentent de s'imaginer comment était la vie pour des enfants âgés de 6 à 16 ans dans des espaces aussi restreints.
  - Ils peuvent répondre au moyen d'un graphique en Y, dont les trois sections sont intitulées : « Vue », « Son », « Sentiment ».

### Projet de recherche 5 Cartographie des réserves des Premières Nations

Les élèves découvrent comment les réserves autochtones (indiennes) ont été décidées et dessinées au fil du temps.

Les recherches peuvent porter sur l'histoire des réserves de la région. Il s'agira d'utiliser des archives en ligne et, par le fait même, de donner aux élèves l'occasion de consulter des documents de source primaire, dont des cartes.

## Unité 8 Cartes et frontières

### Questions de recherche

- Comment l'établissement des réserves s'est-il déroulé?
- Quelles politiques ont servi à déterminer la taille et l'emplacement des réserves?
- Comment le système de réserves perturbe-t-il les liens entre les Premières Nations et leurs territoires traditionnels?

### a. Mise en contexte des réserves indiennes

- L'enseignant ou enseignante évalue ce que les élèves connaissent sur les réserves autochtones. Par écrit ou dans le cadre d'une discussion de groupe, ils répondent à la question suivante : qu'est-ce qui distingue un territoire de Première Nation d'une réserve autochtone?
- Les élèves peuvent se référer à la frise chronologique de la fiche 8-2, *Cartographie des réserves indiennes dans l'histoire de la Colombie-Britannique*, à la page 286, pour connaître la période pendant laquelle les réserves ont été déterminées.
  - Que pensent-ils, en général, du processus de création de réserves illustré dans la frise chronologique? (Par exemple, le processus était long, il y a eu différentes phases et différents fonctionnaires responsables, ce qui donne à penser que les réserves ont été établies de différentes manières.)
  - Les élèves connaissent-ils le nom de certains des fonctionnaires qui étaient responsables de l'établissement des réserves? (Ils connaissent peut-être James Douglas et Joseph Trutch.)
- Voir la fiche 8-3, *Création de réserves indiennes en Colombie-Britannique*, page 287, pour en savoir plus sur le processus de création et d'établissement des réserves.
- Recenser les réserves de la Première Nation locale ou d'une autre Première Nation qui intéresse les élèves. Pour les écoles en milieu urbain, les élèves peuvent former des groupes qui feront des recherches sur les réserves de différentes communautés de la région. L'enseignant ou enseignante peut fournir de l'information ou laisser les élèves faire leur propre recherche. Le gouvernement du Canada dispose d'un site de recherche en ligne pour l'ensemble des réserves et des Premières Nations. <https://fnp-ppn.aadnc-aandc.gc.ca/FNP/Main/Search/SearchFN.aspx?lang=fra>
  - Les Premières Nations et les communautés sont énumérées en ordre alphabétique.
  - Sur la page profil de la nation, il faut cliquer sur « Réserves » (sous « Renseignements généraux »). Une liste de réserves s'affiche accompagnée de la taille et des coordonnées de chacune.
  - À noter que les Premières Nations qui ont négocié des traités n'ont plus de réserves. Elles ne figurent donc pas sur ce site. Si les élèves souhaitent retracer les anciennes réserves, ils peuvent utiliser les cartes de la Commission McKenna-McBride. Voici les instructions pour consulter le site Web de l'Union des chefs indiens de la C.-B. (Union of BC Indian Chiefs) à la partie 6c ci-dessous.
- Les élèves repèrent chaque réserve sur la carte ou sur une carte qu'ils ont créée.
  - Pour les écoles de communautés des Premières Nations, le gouvernement local ou le bureau des traités de la Première Nation sera en mesure de fournir les renseignements nécessaires.



Fiche 8-2, *Cartographie des réserves indiennes dans l'histoire de la Colombie-Britannique*, page 286.



Fiche 8-3, *Création de réserves indiennes en Colombie-Britannique*, page 287.





## Unité 8 Cartes et frontières


### b. Réserves coloniales


Les élèves étudient les processus d'établissement de réserves durant la période coloniale.

- Les élèves peuvent se référer à la frise chronologique de la fiche 8-2, à la page 286, pour déterminer trois phases différentes de l'établissement des réserves dans certaines parties de la province à l'époque coloniale. (Réserves issues d'un traité Douglas, réserves du continent de James Douglas, terre retranchée des réserves de Joseph Trutch.)
- Voir les documents de la fiche 8-4, page 288, pour faire l'analyse du processus d'établissement des réserves à cette époque. Les documents portent sur la cartographie des réserves dans la vallée du Fraser. Ils illustrent la différence entre l'attribution assez généreuse de terres durant la période Douglas et les politiques restrictives de Trutch.
  - Fiche 8-4, *Les réserves de la vallée du Fraser sous le gouverneur Douglas*, page 288, un rapport de l'arpenteur William McColl après qu'il ait fini de délimiter les réserves en suivant les directives du gouverneur Douglas et celles indiquées dans une lettre de Chartres Brew.
  - Fiche 8-5, *Premières Nations de la basse rivière Fraser, 1867*, page 289, un tableau montrant la taille de la réserve définie par M. McColl en 1864, ainsi que d'autres informations recueillies par M. Trutch en 1867.
  - Fiche 8-6, *Retranchement des réserves de la basse rivière Fraser, 1867-1868*, page 290, extraits des rapports de Joseph Trutch après sa visite des communautés Stó:lō situées entre New Westminster et Harrison Lake, et de HM Bell qui a arpenté les réserves retranchées.
  - Fiche 8-7, *Réactions de la Première Nation Matsqui*, page 291, extrait d'une lettre de la Première Nation Matsqui adressée au gouverneur colonial.
  - La plupart de ces extraits sont tirés du document *Papers Relating to Land Question*. Les élèves désireux d'aller plus loin dans leurs recherches peuvent lire toute la correspondance concernant les réserves coloniales de la basse rivière Fraser aux pages 41 à 47.  
<https://archive.org/details/papersconnectedw00britala/page/40/mode/2up>
- Les élèves peuvent comparer les dates de ces documents à la frise chronologique pour voir si elles concordent.
- L'enseignant ou enseignante fait lire aux élèves la fiche 8-4 pour trouver des preuves des politiques de création de réserves sous le gouverneur James Douglas. (Par exemple, « toutes les terres revendiquées par les Indiens », « un territoire aussi vaste qu'ils le souhaitent », réserves d'au moins 100 acres; toute terre qui a été défrichée et labourée, donc cultivée.)
- Voir la fiche 8-5 pour connaître la taille des réserves définies par M. McColl.
- Lire les rapports de M. Trutch et de M. Bell de la fiche 8-6. Il pourrait être nécessaire d'expliquer certains des termes utilisés dans les rapports.
  - Les élèves tentent de repérer des indices de l'attitude et des perspectives des représentants coloniaux en ce qui concerne les questions foncières.
  - Comment M. Trutch et M. Bell ont-ils rapporté les réactions des Premières Nations face au retranchement des réserves? (Par exemple, « il n'y aura aucun problème à retrancher les réserves, notamment avec l'accord des Indiens »; « les Indiens sont prêts à se conformer à toute décision prise par le gouverneur »; « tout le monde semble bien satisfait de leurs réserves ».)

 Fiche 8-4, *Les réserves de la vallée du Fraser sous le gouverneur Douglas*, page 288.

 Fiche 8-5, *Premières Nations de la basse rivière Fraser, 1867*, page 289.

 Fiche 8-6, *Retranchement des réserves de la basse rivière Fraser, 1867-1868*, page 290.

 Fiche 8-7, *Réactions de la Première Nation Matsqui*, page 291.



## Unité 8 Cartes et frontières

- Les élèves peuvent ensuite lire la réaction de la Première Nation Matsqui à la fiche 8-7. Comment leur attitude et point de vue se comparent-ils à ceux des représentants coloniaux?

### c. Indian Reserve Commission (commission des réserves indiennes)

Comparer sur les cartes la taille des réserves à celle des territoires traditionnels d'une Première Nation.

- Les bureaux des Premières Nations locales disposent peut-être de cartes de leurs territoires montrant les réserves indiennes et l'étendue de leurs territoires traditionnels.
- Les cartes topographiques produites par le gouvernement provincial (échelle 1:50 000) montrent les réserves indiennes. Si elles font partie de la bibliothèque de l'école, les élèves peuvent les consulter pour repérer les réserves.
- Les élèves peuvent aussi étudier les cartes historiques de leur région réalisées à l'époque de la Commission McKenna-McBride (1916). Ces cartes montrent les réserves qui ont été allouées à cette époque pour toutes les régions de la province. Elles indiquent les réserves originales (qui datent des années 1880 et 1890), les réserves ajoutées à l'époque de la Commission royale et les terres qui ont été retranchées des réserves originales.
  - Les cartes se trouvent en ligne dans la collection numérique du site *Our Homes Are Bleeding* à l'index des cartes <http://ourhomesarebleeding.ubcic.bc.ca/>
  - Sélectionner le bureau (*agency*) qui couvrait la région à l'époque.
  - Une série de cartes s'affichera. Vous trouverez peut-être une carte de la région, mais il vaut mieux consulter d'abord le *Final Report Images* du bureau (à la fin de la liste).
- Il existe une carte numérique des réserves des territoires des Salish de la côte dans les basses terres continentales. Voir le site Web des Sq'ewlets. <http://digitalsqewlets.ca/stames/maps-cartes-fra.php>
- S'ils ont accès au volume 2 de l'Atlas des peuples autochtones du Canada (Société géographique royale du Canada, 2018), les élèves peuvent consulter les cartes de la Colombie-Britannique qui illustrent l'emplacement des réserves par rapport aux communautés d'origine.
- Les élèves réfléchissent aux conséquences qu'a eues la vie forcée dans les réserves sur la vie des Premières Nations. En groupe, ils trouvent le plus de conséquences possible :
  - Perte d'accès aux territoires traditionnels et aux ressources.
  - Perte de contrôle sur les ressources et perte de bénéfices.
  - Changement de style de vie et incapacité à se déplacer sur leurs territoires.
  - Changements de mode d'habitation, passant de structures traditionnelles aux maisons européennes.
  - Réactions émotionnelles face aux injustices (par exemple, aliénation, colère et confusion).

### Projet de recherche 6 Frontières politiques

La colonisation impose des frontières politiques rigides autour de différents espaces désignés par les gouvernements (par exemple, le pays, la province ou la municipalité). Celles-ci affectent les Premiers Peuples de diverses manières.

#### Questions de recherche

- Comment les frontières géopolitiques ont-elles affecté les Premiers Peuples?

#### a. Collectivités autochtones frontalières

Les élèves étudient les conséquences de la frontière canado-américaine pour les Premiers Peuples en général et pour certaines Premières Nations en particulier.

- En petit groupe, les élèves font une hypothèse des conséquences que peut avoir la frontière internationale sur les Premiers Peuples de nos jours comparativement au reste de la population canadienne.
- Quelles sont les conséquences pour les Premières Nations dont les territoires s'étendent des deux côtés de la frontière? Par exemple :
  - Salish de la côte
  - Okanagan
  - Sinixt
  - Ktunaxa
  - Nuu-chah-nulth/Makah
  - Haïda
  - Ts'msyen
  - Tahltan
  - Tlingit
- Autres sources d'information :
  - *The "Really Real" Border and the Divided Salish Community*. Bruce Miller. BC Studies, n° 112 1996-97.  
<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/bcstudies/article/view/1669/1714>
  - *A Border without Guards: First Nations and the Enforcement of National Space*. Benjamin Hoy. *Revue de la société historique du Canada*.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1032842ar>
  - *Homelands and Hearts, Split in Two*. <https://thetyee.ca/News/2018/12/17/Indigenous-Communities-Immigration-Policies/>
- Les élèves explorent les implications du traité de la rivière Columbia sur les territoires et peuples autochtones. Il peut s'agir du traité historique de 1961 ou du traité contemporain dont les négociations ont eu lieu en 2021.
- Traité Jay. Les élèves explorent les raisons historiques qui ont mené au Traité Jay et comment il est appliqué aujourd'hui au Canada et aux États-Unis.
  - Qu'est-ce que le Traité Jay? Les conséquences sont-elles les mêmes pour les peuples autochtones du Canada et des États-Unis?
  - Les élèves trouveront des articles sur les cérémonies qui ont eu lieu pour célébrer le Traité Jay. Voir l'article *Annual Border Crossing Ceremony* paru dans *Native Voice* en août 1951, page 7. Il décrit la cérémonie organisée par la Confédération des Six nations aux chutes du Niagara.  
<http://nativevoice.ca/wp-content/uploads/2018/07/nv-1951v08.pdf>

## Unité 8 Cartes et frontières

### b. Traité n° 8

---

Les élèves examinent les problèmes auxquels sont confrontés les membres des nations signataires du Traité n° 8 en ce qui a trait aux frontières provinciales.

- L'enseignant ou enseignante explique ou revient sur la question des terres que couvre le Traité n° 8 et des frontières qui les séparent, soit celles entre la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Yukon.
- Voir les documents sur la gouvernance, la chasse et le trappage dans *BC First Nations Land, Title, and Governance*, section 7, pages 229 à 233.

### c. Questions frontalières touchant les Premiers Peuples aujourd'hui

---

Les élèves approfondissent leurs recherches pour savoir si, aujourd'hui, les Premiers Peuples sont confrontés à d'autres problèmes occasionnés par les frontières étatiques.

- Voici un exemple de 2018 : « Une femme Tsimshian née aux États-Unis se bat pour rester sur le territoire traditionnel de sa Première Nation au Canada » (en anglais).
  - <https://www.cbc.ca/news/indigenous/u-s-born-tsimshian-woman-fighting-to-stay-in-her-first-nation-s-traditional-territory-in-canada-1.4704477>

## Projet de recherche 7

### Cartographie contemporaine réalisée par les Premiers Peuples

Dans les années 1970, les Premières Nations ont réalisé qu'elles devaient créer des cartes pour défendre leurs revendications territoriales devant les tribunaux et pour éventuellement négocier des traités. La plupart d'entre elles ont produit de nombreuses cartes documentant leur présence sur le territoire et les utilisations qu'elles en faisaient.

Les élèves exploreront l'utilité de créer de telles cartes.

Le personnel enseignant des écoles publiques peut communiquer avec les services d'éducation autochtone du conseil scolaire pour obtenir des cartes et des renseignements supplémentaires, et pour connaître les protocoles à suivre lors de l'utilisation des informations cartographiques des Premières Nations locales.

#### *Questions de recherche*

- Comment les Premiers Peuples utilisent-ils les cartes aujourd'hui?

### a. Cartes autochtones contemporaines

---

- Ensemble, les élèves tentent de trouver des exemples de différents types de cartes qui ont été réalisés par les Premiers Peuples ou que ceux-ci utilisent aujourd'hui. Dans la mesure du possible, ils commenceront leurs recherches sur les Premières Nations locales. Les sites Web des Premières Nations sont un bon endroit pour entamer les recherches.
- Les élèves doivent tenter de déterminer l'objectif de ces cartes.

## Unité 8 Cartes et frontières

- Si possible, les élèves ayant des liens avec une communauté autochtone pourront visiter un bureau de traité ou de gestion des ressources pour consulter les cartes et découvrir à quoi elles servent.
- Le personnel enseignant des écoles publiques peuvent communiquer avec les services d'éducation autochtone du conseil scolaire pour obtenir des cartes et des renseignements supplémentaires.
- À titre d'exemple, voici l'étude sur l'utilisation des zones côtières de la nation Tsawout; un rapport préparé par Peter Evans, Beth Keats et Dave King de Trailmark Systems and Consulting, 1<sup>er</sup> mai 2015. Voir les cartes des pages 20 à 27.
  - <https://iaac-aeic.gc.ca/050/documents/p80054/130289E.pdf>
- Voici un exemple d'utilisation de cartes numériques pour illustrer différents aspects du territoire.
  - Visite guidée du territoire traditionnel, site Web de la Première Nation Ditidaht. <https://www.nitinaht.com/first-nation>. Au bas de la page se trouve la rubrique vidéo *Traditional territory flyover tour*.
- Question de discussion : Quels sont les risques de rendre ces cartes publiques?

### b. Chevauchement des juridictions territoriales d'aujourd'hui

Les élèves se penchent sur les questions portant sur le chevauchement des territoires traditionnels.

- Quel conflit l'obligation ou la nécessité de dessiner des cartes des territoires pour la signature de traités (ou d'autres raisons) occasionnent-elles?
- Pourquoi l'utilisation de carte cause-t-elle des conflits?

### c. Création d'une carte autochtone locale

En grand groupe ou en sous-groupes, les élèves produisent une carte qui montre certains aspects importants des cultures autochtones locales ou d'autres Premières Nations.

Voici quelques suggestions à utiliser seules ou toutes intégrées dans une seule carte.

Remarque : Il est important de connaître les protocoles locaux pour discuter de lieux sur le territoire d'une Première Nation, pour les localiser et pour y accéder.

- Projet de commémoration de lieux importants. Les élèves peuvent répondre à l'appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation portant sur la responsabilité de « commémoration ».

Appel à l'action 68 : Nous demandons au gouvernement fédéral, en collaboration avec les peuples autochtones et l'Association des musées canadiens, de souligner le 150<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération canadienne en 2017 en établissant un programme de financement national pour les projets de commémoration sur le thème de la réconciliation.

- Quels types d'endroits dans la région devraient faire l'objet d'une commémoration, et pourquoi?
- Géographies cachées. Une grande partie de la géographie des Premiers Peuples est inconnue du grand public. Nous pouvons, sans le savoir, traverser un ancien village ou conduire le long d'une ancienne route commerciale. L'exercice peut amener les élèves à illustrer des récits et des événements du passé. Questions :

## Unité 8 Cartes et frontières

- Quels endroits de votre région les gens fréquentent-ils sans en connaître l'importance pour les Premières Nations?
- Comment pouvons-nous rendre visibles certains aspects du territoire des Premières Nations de la Colombie-Britannique? Par exemple, les anciens villages, les lieux de sépulture et les monuments qui sont ignorés, comme les tumulus.
- Le groupe crée une carte ou une autre représentation visuelle de la région qui donne vie à des récits autochtones visibles et invisibles, d'hier et d'aujourd'hui.

### Projet de recherche 8 Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?.



## Perspectives sur les frontières traditionnelles

Les frontières entre territoires étaient prises très au sérieux par les anciens Dítidaht et leurs voisins. Parfois, celles-ci étaient délimitées par de gros rochers sur la plage ou par des pointes de terre.

<https://www.nitinaht.com/first-nation/our-history-culture/>

[Les premiers Européens à se rendre dans les terres intérieures de la Colombie-Britannique] ont rencontré des peuples qui régnaient sur leur territoire, des territoires délimités par des frontières intertribales connues et reconnues de tous. La région de chaque tribu était environ de la taille d'une très grande ferme ou d'un ranch (appartenant à tous les membres de la tribu) qui leur procurait nourriture et vêtements, entre autres choses.

Chefs des tribus Shuswap, Okanagan et Couteau de la Colombie-Britannique.  
Présenté à Kamloops, le 25 août 1910 (*Memorial to Sir Wilfrid Laurier*).

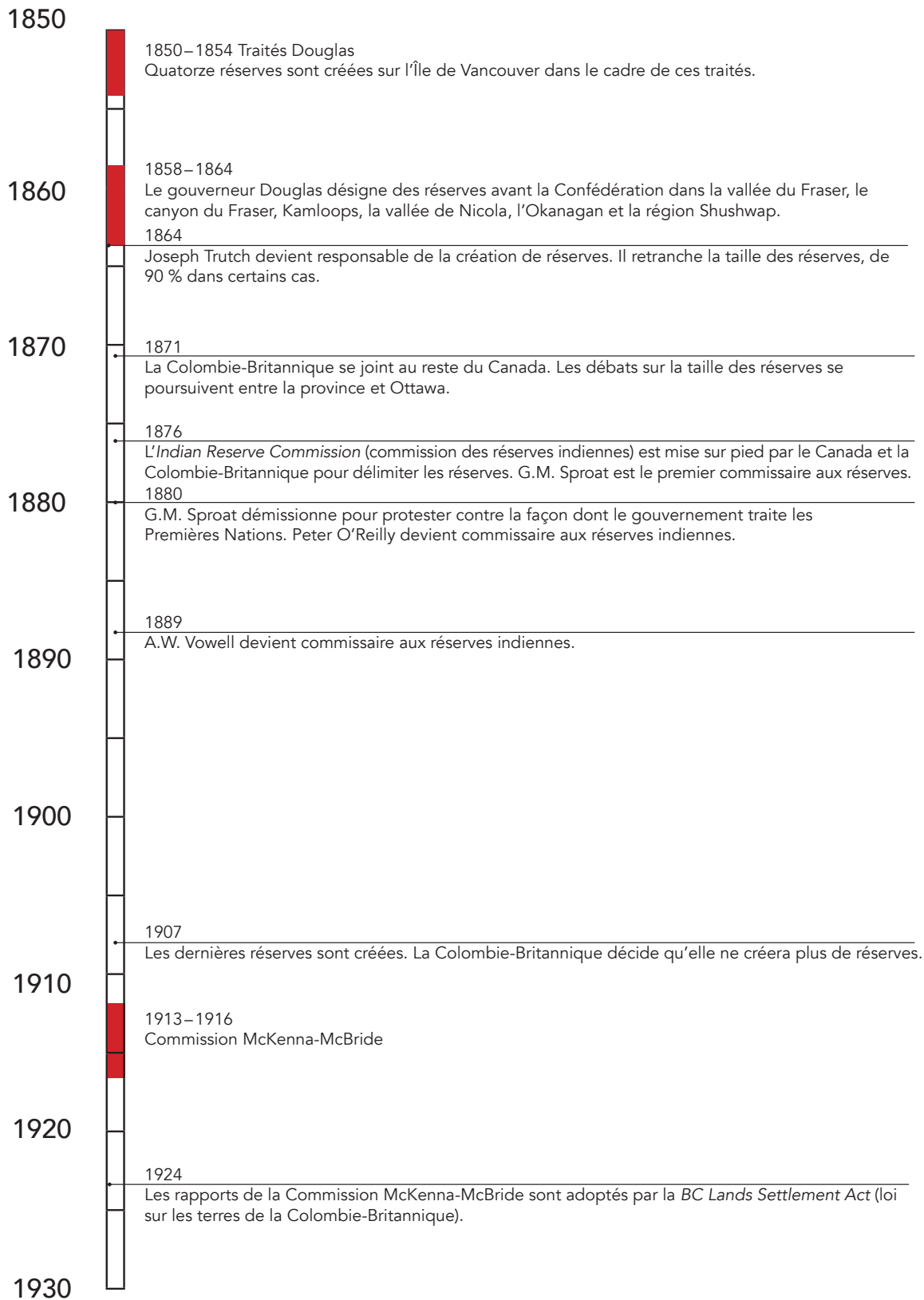
Parfois, la limite du territoire traditionnel d'une famille ou d'une bande était marquée par un gros rocher ou une falaise. D'autres fois, c'est le méandre de la rivière qui marquait la frontière, même s'il n'existe pas de mot en langue ojibwée pour « frontière ». Il n'y a pas de mot pour traduire le terme « carte » non plus. Il n'y a toujours eu que la terre.

Richard Wagamese. *First Nations Face Border Struggles*, *Canadian Geographic*, 2010.



## Fiche 8-2

# Cartographie des réserves indiennes dans l'histoire de la Colombie-Britannique



## Création de réserves indiennes en Colombie-Britannique

Dans de nombreuses colonies, il était pratique courante de réserver certaines parcelles de terre pour les peuples autochtones. La Colombie-Britannique n'a pas échappé au phénomène durant la période coloniale.

### Réserves coloniales, 1849 à 1871

Au début, sous le gouverneur James Douglas, la taille des réserves attribuées aux Premières Nations était relativement importante, bien qu'elle ne représentât qu'une fraction de la taille des territoires traditionnels.

Puis en 1864, Joseph Trutch devient responsable des réserves indiennes pour la colonie. Ses politiques étaient beaucoup plus restrictives : il retrancha largement la taille des réserves du gouverneur Douglas.

### Réserves formées après la Confédération, 1871 à 1912

Après l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération en 1871, les fonctionnaires se sont efforcés d'attribuer des réserves à toutes les Premières Nations de la province. Il y a eu deux grandes périodes de création de réserves.

Les réserves originales ont été formées entre 1876 et 1907. L'*Indian Reserve Commission* a alors vu le jour, ayant pour vocation de sélectionner et de cartographier systématiquement les terres des réserves dans la plupart des régions de la province.

Comme on pouvait s'y attendre, les Premières Nations ont protesté contre le fait d'être forcées de vivre dans des réserves, alors qu'on leur refusait leur titre autochtone. Lorsque les arpenteurs enfonçaient leurs piquets dans le sol pour délimiter les réserves, il arrivait que les membres des Premières Nations les arrachent en signe de protestation.

Les Premières Nations ont fait de nombreuses interventions auprès des gouvernements fédéral et provincial, expliquant les injustices des politiques foncières. La grande problématique des territoires s'est vue attribuer le nom de la « Question indienne au Canada ».

### Commission McKenna-McBride 1912 à 1924

Pour tenter de résoudre la problématique des territoires, le Canada et la Colombie-Britannique ont mis sur pied la « Commission royale sur les affaires indiennes de la province de la Colombie-Britannique », également connue sous le nom de Commission McKenna-McBride. À l'époque, J.A.J. McKenna était le commissaire spécial des affaires indiennes en Colombie-Britannique, nommé par le Canada, et Richard McBride était le premier ministre de la Colombie-Britannique.

Les commissaires, nommés par les gouvernements fédéral et provincial (il n'y avait aucun représentant des Premières Nations parmi eux), se sont rendus dans toutes les communautés autochtones de la Colombie-Britannique. Leur objectif était de déterminer quelle était, selon eux, la taille des parcelles de terre dont avait besoin chaque Première

Nation. Cependant, la plupart des nations, elles, voulaient discuter des titres autochtones, et non pas de réserves. Sauf que les commissaires n'avaient pas le droit d'aborder le sujet.

Certaines Premières Nations ont refusé de rencontrer la Commission tant qu'elle ne traiterait pas de la question. Ainsi, dans de nombreux cas, c'est l'agent des Indiens ou un missionnaire qui suggérait de former des réserves supplémentaires.

De nouvelles réserves ont été formées, mais d'autres ont été retranchées, et les terres ont été rendues à la province.

Des différends sont survenus parce que, si le gouvernement fédéral était responsable de la gestion des terres « indiennes », les réserves indiennes, quant à elles, étaient attribuées à partir de terres sous juridiction provinciale. La province a employé une stratégie d'une allocation dérisoire d'acres par personne par rapport au reste du Canada.

Aujourd'hui, la plupart des communautés de Premières Nations se trouvent sur la réserve principale de leur bande. Dans certains cas, il s'agit du site d'un village ancestral, tandis que dans d'autres, la communauté s'est installée dans un nouvel endroit au sein du territoire traditionnel.

La plupart des bandes ou des Premières Nations possèdent également d'autres terres réservées pour la pêche et d'autres cultures.

Presque partout ailleurs au Canada, les titres autochtones ont été reconnus dans le cadre de traités de cession des terres des Premières Nations. Cependant, le gouvernement de la Colombie-Britannique a toujours refusé de reconnaître les droits et les titres autochtones. Les réserves ont été constituées après bien peu de consultation et en échange d'une maigre compensation.

Le fait d'être obligé de vivre dans des réserves a provoqué d'énormes perturbations pour les communautés des Premières Nations. La plupart d'entre elles avaient des habitudes de récolte saisonnières qui les amenaient à parcourir de vastes régions de leur territoire traditionnel. En vertu de la *Loi sur les Indiens*, elles devaient établir des villages permanents en un seul endroit et construire des maisons de style européen.

Les critères précisant qui pouvait vivre sur une réserve étaient nombreux : seules les personnes inscrites faisant partie de la bande en question; en plus de qui pouvait sortir de la réserve.

Il est important de noter qu'une réserve n'est pas un territoire traditionnel. Il s'agit d'un petit lopin de terre, souvent à peine de la taille d'un « timbre-poste ».

Un territoire, quant à lui, couvre l'étendue des terres qu'utilisait et entretenait une nation depuis de nombreuses générations.

## Les réserves de la vallée du Fraser sous le gouverneur Douglas

*Mr. William McColl's Report.*

New Westminster,  
16th May, 1864.

SIR,—In accordance with Mr. Brew's instructions of the 6th April, I have completed the staking off of the reserves alluded to in that document, (herewith returned).

I beg to inform you that, in addition to the written instructions, I had further verbal orders given to me by Sir James Douglas, to the effect that all lands claimed by the Indians were to be included in the reserve; the Indians were to have as much land as they wished, and in no case to lay off a reserve under 100 acres. The reserves have been laid off accordingly. (See the accompanying diagram).

I also beg to inform you that I have laid off more reserves than what was originally intended when the instructions were written.

List marked A was handed to me by Sir James Douglas, and contained all the names of the reserves that were to be laid off; but afterwards documents B, C, and D were sent, 'giving a considerable larger amount of work than what was expected at first.

This explanation is given to shew cause why the work was so much longer in hand than what was expected, one month being allowed. The work was one month and eleven days in hand. This I leave for your consideration.

I have, &c.,  
(Signed) Wm. McCOLL.

---

ENCLOSURES.

*Instructions to Mr. McColl.*

Mr. William McColl will proceed forthwith to mark out Indian Reserves around the different Indian Villages on the Fraser River, between New Westminster and Harrison River, wherever reserves have not yet been declared and defined. He will also mark as Indian Reserves, any ground which has been cleared and tilled for years by the Indians.

Mr. McColl will mark out with corner and intermediate posts, whatsoever land the Indians claim as theirs; and at any Indian Village where the quantity of land demanded by the Indians is not equal to ten acres for each family, Mr. McColl will enlarge the reserve to that extent. Each grown man to be considered the head of a family.

Mr. McColl will be allowed a month to execute this task.

Surveyor General's Office,  
New Westminster, 6th April, 1864. (Signed) C. BREW.

## Premières Nations de la basse rivière Fraser, 1867

89 Vic.

*Papers relating to Indian Land Question.*

47

## ENCLOSURE.

Statement of the numbers in the Indian tribes on the Lower Fraser, visited by Mr. Trutch and Captain Ball, on the 11th, 12th, 13th, and 14th November, 1867.

Initial letter on plan	Name of the Tribe.	No. of Acres laid of by Mr. McColl.	No. of men in the tribe.	No. of women in the tribe.	No. of children in the tribe.	Number of cattle, horses, pigs, etc., belonging to the tribe.
A	Whonock .....	2000	13	14	9	3 cattle, 12 pigs.
B	Saamoqua .....	500	9	5		6 cattle, 3 horses, 5 pigs.
C	Matzqui .....	9600	22	25	24	12 pigs.
D	Tlalt-whaas .....	2000	Not visited.			
E	Sumass (Upper) .....	1200	8	12	14	21 horses, 12 pigs.
F	Sumass (Lower) .....	6400	22	39	39	1 cow, 3 horses, 16 pigs.
G	Nickaamen .....	6400	Not visited.			
H	Iswhy .....	300	13	11	15	Some pigs.
I	Isqubay .....	3200	33	23	33	5 cattle and some pigs.
J	Koquaa-plit .....	400	8	8	7	8 cattle, 1 horse, & some pigs.
K	Iswaya-aayla .....	1000	11	12	11	9 cattle, 1 horse, & some pigs.
L	Assay-litch .....	400	4	4	2	Some pigs.
M	Yuke-youqua-yoose-sockale.....	2500	Not visited.			
N	So-why-lee.....	4000	Not visited.			



## Retranchement des réserves de la basse rivière Fraser, 1867-1868

En août 1867, Joseph Trutch, commissaire en chef des terres pour la colonie, s'est rendu dans les communautés Stó:lō le long de la rivière Fraser où M. McColl avait délimité des réserves. Voici un extrait de son rapport rendu au gouvernement colonial le 19 novembre 1867.

I am satisfied, as the result of our reconnaissance, that those reserves are in almost every instance too extensive, and in some cases extravagantly so, but that there will be no practical difficulty in reducing them, with the full concurrence of the Indians themselves, within much narrower limits.

The Indians generally, and indeed without exception as far as we could ascertain, are ready to abide by any decision the Governor may make as to the extent of land to be reserved for their use.

They do not seem opposed to relinquishing portions of the lands which, since McColl's surveys, they have been led to consider as set apart for them. They are only anxious to retain their villages and potato patches and such moderate extents of land around them as may be finally reserved by Government for them.

They express themselves, however, as much aggrieved at the appropriation by white settlers of portions of the lands which they have hitherto considered as intended for the Indians alone, evidently regarding such settlements as unauthorized intrusions on their rights.

I took occasion at each village, to inform the Indians that McColl had no authority for laying off the excessive amounts of land included by him in these reserves, and that his action in this respect was entirely disavowed, but that the Governor would direct that such amounts of land should be secured to the use of each tribe as he should determine to be proportionate to their numbers and requirements, and that next spring these reserves would be definitely staked off, and maps of the same given to each Chief, so that the boundaries thereof should be clearly understood.

I also impressed upon them that such lands would not be their property to sell or convey away in any manner, but would be held in trust by the Government for their use as long as they continued to live upon them, and free from all intrusion either of white people or Indians of other tribes.

L'année suivante, le commissaire Trutch a mandaté H.M. Ball et B.W. Pearse de procéder au levé des réserves. Voici le rapport de M. Ball.

*Mr. Ball to Governor Seymour.*

Yale, October 17th, 1868.

SIR,—I have the honour to report that according to instructions I proceeded in company with Assistant Surveyor-General Pearse, to the Harrison, Chilliwhack, and Sumass Rivers, to define and adjust the Indian Reserves situated in that neighbourhood and some others on the Lower Fraser.

The number of reserves visited amounted in all to fourteen, all of which, with one exception, were reduced, and portions of land (averaging ten acres to each adult) allotted proportioned to the size and requirements of the different Indian villages.

We experienced no trouble with the Indians when the proposal of the reductions was made, and all appeared perfectly satisfied with the reserves laid out for them, as every regard was paid to ensure the enclosure of the ground they had previously cultivated. A great anxiety existed amongst most of the villages to have a final settlement of the limits of their land made, more particularly where the reserves were surrounded by white settlers.

Several hundreds of acres of good agricultural and pasture land have consequently been thrown open for pre-emption, which has hitherto been locked up and unused by white settlers, in consequence of its forming part of the large reserves allotted to the different villages in 1864.

I have, &c.,

(Signed)

H. M. BALL.

## Réactions de la Première Nation Matsqui

Dès 1866, les Premières Nations pouvaient voir que les changements introduits par le gouvernement colonial allaient être désastreux. Cette année-là, les chefs des Premières Nations de Lytton, de la vallée du Fraser et des régions côtières se sont réunis à New Westminster pour présenter une pétition au gouverneur Seymour. Ils protestaient, entre autres, contre la rumeur selon laquelle se produirait bientôt le retranchement de la taille de leurs réserves. Leur pétition comprenait cette déclaration :

**Les hommes blancs nous disent beaucoup de choses sur la saisie de nos terres : nos cœurs en sont malades. Nous souhaitons dire ceci au gouverneur Seymour : Protégez nos terres.\***

Ils avaient encore espoir que le gouverneur protégerait leurs terres. Il avait jadis déclaré : « Il y a beaucoup de terres ici, et pour les Blancs et pour les Indiens. Nous ne toucherons pas à vos réserves ».

Cependant, le gouverneur Seymour n'a pas protégé leurs terres. Le commissaire Trutch et d'autres ont convaincu le gouverneur Seymour et le gouvernement colonial que les réserves de la vallée du Fraser étaient trop grandes, ce qui a mené à leur retranchement. Ainsi, la réserve Matsqui est passée de 9 600 acres à 80 acres à peine. La nation n'a pas tardé à exprimer son désaccord et, en décembre 1868, une pétition a été déposée auprès du gouverneur Seymour.

Il y a quelques jours, deux hommes sont arrivés dans notre village disant qu'ils venaient mesurer nos terres. Ces hommes, au plus grand chagrin de vos mémorialistes, plutôt que d'inclure dans notre modeste réserve la terre aride où nous cultivons les pommes de terre et notre cimetière qui se trouve à quelques acres de nos maisons, ont insisté pour dessiner la ligne de notre réserve dans le marais près de la zone où l'eau stagne presque toute l'année, là où il nous est impossible de cultiver les pommes de terre ou quoi que ce soit d'autre. C'est avec confiance qu'en ces tristes jours nous vous présentons cette pétition, votre Excellence, en vous priant de faire preuve de bonté et d'éliminer la cause de notre chagrin<sup>†</sup>.

Le gouverneur Seymour est resté dans la mémoire des Stó:lō grâce à leur tradition orale. On se souvient de « Si:mo » (comme on prononce *Seymour* chez les Stó:lō) comme de quelqu'un qui n'a pas tenu ses promesses.

L'Aînée Stó:lō Mathilda Gutierrez en 2001 :

Si:mo' : Mon grand-père parlait souvent de Si:mo. Il ne disait pas *Seymour*, mais plutôt « Si:mo ...Wel qel mestiyexw ». C'est tout ce qu'il disait, « qel mestiyexw » : un méchant. J'imagine parce qu'il n'a pas tenu la promesse qu'il avait fait à leur endroit.<sup>‡</sup>

\* Pétition des chefs indiens adressée au secrétaire de la colonie, 19 février 1867. La pétition est jointe à la lettre du gouverneur Seymour au très honorable comte de Carnarvon, 19 février 1867, BCA, C. O/27.

† Pétition de la tribu Matsqui au gouverneur Seymour, 6 décembre 1868, archives de la Colombie-Britannique, GR 1372, dossier 503/2.

‡ Jody Wood, *The Crown's Promise*. Stó:lō Nation Aboriginal Rights and Title Department, 2001, page 5.





# Unité 9

## La résistance

### Vue d'ensemble

« En fait, depuis le début de la conquête coloniale, jamais les Indiens n'ont manqué de résister aux quatre forces destructrices qui nous assaillent : l'État, représenté par l'agent des Indiens; l'Église, par les actions des prêtres; l'Église et l'État par l'intermédiaire des écoles et l'État et l'industrie, par les commerçants. »\*

Depuis le premier contact jusqu'à aujourd'hui, les Premiers Peuples ont résisté de diverses manières dans le but de protéger leurs modes de vie. La résilience, les soulèvements et l'activisme dont ils ont fait preuve s'inscrivent dans un continuum qui traverse différentes périodes.

Au début de la colonisation, les Premiers Peuples ont souvent utilisé ce que l'on pourrait appeler une approche de nation à nation, en faisant appel aux tribunaux et en présentant des pétitions, des lettres et des discours aux instances gouvernementales. Il y a eu aussi d'autres formes de résistance, comme le refus de participer à la création des réserves.

Mais les gouvernements leur ont fait de plus en plus obstacle. En 1927, la *Loi sur les Indiens* a été modifiée afin de rendre illégal pour les Premières Nations de faire appel aux tribunaux pour régler certaines questions, notamment les questions foncières.

Plus récemment, les Premiers Peuples ont mené, et mènent encore aujourd'hui, diverses actions contre les injustices de la colonisation.

### Concepts de base

- Les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique et d'ailleurs au Canada ont toujours résisté aux forces de l'impérialisme et du colonialisme, à l'échelle tant individuelle que collective.
- Les actions peuvent se décliner sous différentes formes, allant de la sensibilisation du public aux revendications et aux pétitions, en passant par les perturbations, les manifestations et les barrages.
- Les actions menées par les Premiers Peuples pour contrer le colonialisme ont changé au fil du temps.

---

\* George Manuel, *The Fourth World*, page 69.

## Unité 9 La résistance

### ***Points de discussion***

- Dans le passé, comment les Premiers Peuples s'y sont-ils pris pour résister au colonialisme?
- Aujourd'hui, quelles actions les Premiers Peuples prennent-ils pour obtenir justice?
- En quoi la résistance a-t-elle joué sur la survie des peuples autochtones?
- Comment les forces du colonialisme ont-elles tenté ou tentent-elles encore de briser l'opposition? Quels obstacles les mouvements d'opposition ont-ils dû surmonter?
- En quoi les actions des Premiers Peuples ont-elles évolué au fil du temps?

### **Objectifs d'apprentissage**

Bien que plusieurs voire l'ensemble des principes d'apprentissage et des normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique s'avèrent pertinents, la présente unité thématique porte principalement sur les suivants.

### ***Principes d'apprentissage des peuples autochtones***

*L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.*

Les connaissances acquises dans cette unité permettront aux élèves de reconnaître les conséquences historiques découlant des actions menées par les agents de la colonisation ainsi que les conséquences éventuelles de leurs propres actions.

### ***Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique***

#### **Contenu**

#### **Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année**

- Politiques et pratiques provinciales et fédérales qui ont affecté, et qui affectent encore, les réactions des peuples autochtones de la Colombie-Britannique face au colonialisme.
- Résistance au colonialisme des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.
- Rôle et importance des médias dans l'examen critique et la perpétuité des cultures, des langues et de l'autodétermination des peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

#### **Justice sociale, 12<sup>e</sup> année**

- Processus, méthodes et démarches individuelles, collectives et institutionnelles pour promouvoir la justice sociale.

#### **Histoire du monde au XX<sup>e</sup> siècle, 12<sup>e</sup> année**

- Mouvements des droits de la personne, notamment les mouvements de peuples autochtones.

#### **Arts visuels, 12<sup>e</sup> année**

- Relations entre l'artiste et le public dans divers contextes, et rôles de chacun.
- Influence de la culture visuelle dans les médias sociaux et les autres médias.
- Visions du monde, histoire et récits traditionnels et contemporains des peuples autochtones exprimés par les arts visuels.

## Unité 9 La résistance

### Art dramatique : Cinéma et télévision, 12<sup>e</sup> année

- Visions du monde, histoire et récits traditionnels et contemporains des peuples autochtones exprimés par les images animées.

### Ressources

Voici un aperçu des ressources requises pour réaliser les activités de chaque projet de recherche. D'autres sources complémentaires sont également mentionnées dans les activités.

#### Projet de recherche 1

- *Droit devant*. Marie Clements. Office national du film du Canada, 2017.  
[https://www.onf.ca/film/droit\\_devant/](https://www.onf.ca/film/droit_devant/)

#### Projet de recherche 2

- Fiche 9-1, *Quand est-ce arrivé?* page 317.
- Fiche 9-2, *Le chef Maquinna s'exprime sur les lois régissant les potlatchs, 1896*, page 318.
- Fiche 9-3, *Actions menées durant la ruée vers l'or du Klondike, 1897*, page 319.
- Fiche 9-4, *Conférence de Victoria, 1911*, page 320.
- Fiche 9-5, *Conférence de Victoria, délégués de 1911*, page 321.
- Fiche 9-6, *Déclaration des chefs Gitga'at devant la Commission McKenna-McBride, 1913*, page 322.
- Fiche 9-7, *Conseillers ou agitateurs? Paroles de politiciens*, page 324.
- Fiche 9-8, *Conseillers ou agitateurs? Réponses des Premières Nations*, page 325.
- Fiche 9-9, *En l'honneur de nos grands-pères qui nous ont gardés en vie*, page 326.
- Journal de la Fraternité autochtone *Native Voice*, numéros de 1947 à 1955.  
<http://nativevoice.ca/>

#### Projet de recherche 3

- Fiche 9-10, *Résistance de Kanehsatà:ke*, page 327.
- Fiche 9-11, *Résistance de Kanehsatà:ke, billets de sortie*, page 328.
- Fiche 9-12, *Résistance de Kanehsatà:ke, réactions en Colombie-Britannique*, page 329.
- Fiche 9-13, *CRPA : Commission royale sur les peuples autochtones, 1996*, page 330.
- *Oka Crisis: How It Started*. CBC, 2015 (2 min 36).  
<https://youtu.be/fShsLqN01A0>
- *Kanehsatake, 270 ans de résistance*. Office national du film du Canada, 1993 (1 h 59). [https://www.onf.ca/film/kanehsatake\\_270\\_ans\\_resistance/](https://www.onf.ca/film/kanehsatake_270_ans_resistance/)
- *Braiding Histories*, Susan Dion. UBC Press, 2009.
- Site Web de la CRPA.  
<https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/organisation/a-notre-sujet/strategies-initiatives/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone/pages/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone.aspx>
- *Revolution is Alive*. <https://www.theguardian.com/world/2020/feb/28/canada-pipeline-protests-climate-indigenous-rights>

## Unité 9 La résistance

### Projet de recherche 4

- *Leurs voix nous guideront*. Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. <https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2018/12/MMIWG-EDUCATIONGUIDE-FRENCH-JAN2019-UPDATE-v2-LOW.pdf>
- Plateforme pédagogique pour les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année de la campagne *Moose Hide*. <https://moosehidecampaign.ca/fr/>
- *29th Annual Feb 14 Women's Memorial March for Missing and Murdered Indigenous Women*. Access Television, 2020 (5 min 29). <https://youtu.be/MWezHXHmnJA>
- Site Web de la *Women's Memorial March*. <https://womensmemorialmarch.wordpress.com/>
- *Moose Hide – The Beginning*. Province de la C.-B., 2017 (1 min 33). <https://youtu.be/uIHsWjfyd0>

### Projet de recherche 5

- Projet de la robe rouge (REDress). <http://www.redressproject.org/>
- *Shoes on the steps of the Art Gallery*. CTV News. <https://bc.ctvnews.ca/1-000-shoes-line-art-gallery-steps-friday-in-memory-of-women-killed-in-b-c-1.4718358>
- L'auteure Terese Marie Mailhot propose un point de vue différent. Voir son article *If I'm Murdered Or Go Missing, Don't Hang A Red Dress For Me*, Terese Marie Mailhot, Huffpost, 2017. [https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/if-im-murdered-or-go-missing-dont-hang-a-red-dress-for-me\\_ca\\_5cd4e43be4b07bc72972f347](https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/if-im-murdered-or-go-missing-dont-hang-a-red-dress-for-me_ca_5cd4e43be4b07bc72972f347)

### Projet de recherche 6

- *Pictograph*. (6 min 27). <https://vimeo.com/132751963>
- *10 Ways To Be An Ally To Indigenous People*, *Loose Lips Magazine*, mars 2018. <https://tinyurl.com/fnesc730>
- Cette publication d'Amnistie internationale complète bien l'article précédent. *10 Ways to be a Genuine Ally With Indigenous Communities*. <https://tinyurl.com/fnesc731>

## Description sommaire des sujets de recherche

Ces projets de recherche comportent plus d'activités qu'il est habituellement possible d'intégrer dans l'unité. Il n'est pas requis de toutes les réaliser ni de suivre la séquence proposée. Les activités peuvent être adaptées aux besoins des élèves et de la classe.

L'objectif est de proposer des façons respectueuses d'inclure dans les cours les connaissances et les perspectives pertinentes des Premiers Peuples.

Pour plus d'informations, voir *Comment utiliser le Guide pédagogique du personnel enseignant – Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année*, à la page 6.

1. Que savons-nous des actions menées et de la résistance?
  - a. Droit devant
  - b. Les actions en gros titre
  - c. Les actions dans l'actualité

## Unité 9 La résistance

2. Le militantisme en ses débuts et ses conséquences
  - a. Depuis combien de temps les Premiers Peuples en C.-B. résistent-ils?
  - b. Premières formes de militantisme
  - c. Résistance et obstacles
  - d. La Fraternité autochtone de la Colombie-Britannique
3. La résistance de Kanehsatà:ke et ses conséquences
  - a. Le face-à-face
  - b. Kanehsatake, 270 ans de résistance
  - c. Une perspective autochtone
  - d. Diverses perspectives en Colombie-Britannique
  - e. La réponse du Canada : action et inaction
  - f. Réflexion sur la résistance
4. En mémoire des femmes et des filles autochtones disparues et assassinées
  - a. Marche annuelle à la mémoire des femmes
  - b. La campagne *Moose Hide*
  - c. Où en sommes-nous?
5. Les arts dans le militantisme
  - a. Stations d'apprentissage
  - b. Diversité des réponses artistiques
  - c. L'expression artistique et le militantisme
6. Action étudiante
  - a. La jeunesse en action
  - b. Prononcer un discours
  - c. Que puis-je faire?
  - d. Alliés et alliances
7. Donner en retour et transmettre au suivant
  - a. Qu'as-tu appris?
  - b. Consigner les apprentissages

### Projet de recherche 1 Que savons-nous des actions menées et de la résistance?

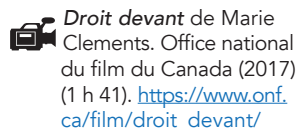
Le thème de la résistance est présenté sous forme d'activités faisant appel aux connaissances antérieures des élèves et explorant des exemples de résistance et de formes de militantisme contemporaines.

#### *Questions de recherche*

Quelles actions les Premiers Peuples ont-ils prises pour contrer le colonialisme?

## Unité 9 La résistance

### a. *Droit devant*



Le film *Droit devant* est une bonne manière de présenter le sujet de cette unité. Il s'agit d'un documentaire musical unique en son genre. Il a été réalisé par la cinéaste autochtone Marie Clements et couvre une grande partie du contenu et des thèmes de l'unité. Il traite également de certains sujets de l'unité 5, La reconnaissance des droits. La vidéo est filmée en Colombie-Britannique et présente d'éminents artistes autochtones qui sont musiciens, compositeurs et acteurs.

*Droit devant* intègre trois principaux fils conducteurs :

- Des discussions sur certains événements historiques au cours desquels les Premières Nations de la Colombie-Britannique se sont organisées pour obtenir justice et faire valoir leurs droits et titres autochtones. On y découvre notamment la formation et le travail de la Fraternité et la Sororité autochtones de la C.-B. (*Native Brotherhood and Sisterhood of BC*), et de l'organisation du mouvement *Constitution Express* en 1980.
- Des séquences musicales, dont certaines se font l'écho d'événements historiques ou de diverses formes d'injustice comme les pensionnats pour Autochtones et les femmes et les enfants disparus et assassinés.
- Des entretiens avec des musiciens sur leur identité et la contribution que leur art apporte au mouvement de justice pour les peuples autochtones.
  - Présentation de la vidéo.
    - La diffusion de la vidéo dépendra de la situation de chaque classe. L'effet sera probablement plus marquant si les élèves la regardent ensemble en une seule séance.
    - Vous trouverez la description des séquences à la prochaine page.
    - La vidéo est sous-titrée, ce qui peut aider les élèves à bien comprendre les paroles de chansons.
  - Pendant le visionnement : Les élèves peuvent noter leurs réactions, soit en notant des mots ou des phrases, soit en faisant des croquis.
  - Après le visionnement, il convient de donner aux élèves l'occasion de réfléchir au documentaire. Les discussions peuvent d'abord se faire en petits groupes, ou chaque élève met sa réflexion à l'écrit.
  - Questions de discussion en petits groupes ou en grand groupe :
    - Qu'avez-vous appris de nouveau?
    - Quelles séquences vous ont le plus émus?
    - Vous sentez-vous inspirés? Par quelle partie de la vidéo? En quoi vous inspire-t-elle?
    - Comment résumeriez-vous la vidéo à quelqu'un qui ne l'a pas regardée?
- Le site Web de l'Office national du film comporte également un volet éducatif que les écoles peuvent consulter si elles sont abonnées aux Exclusivités CAMPUS.

## Unité 9 La résistance

### Vue d'ensemble *Droit devant* (Marie Clements, ONF, 2017)

Temps	Séquences	Notes
0 m	Introduction	La cinéaste parcourt le journal <i>Native Voice</i> .
2 m 50	Musique : <i>Indian Man Chant</i>	Illustration de la formation du groupe <i>Native Brotherhood</i> .
8 m	Souvenirs du groupe <i>Native Brotherhood</i>	Les membres originels et les descendants se souviennent de la formation et du travail du groupe.
14 m 50	Présentation de musiciens	
16 m 20	Musique : <i>This is How it Goes</i>	Illustration d'aspects de la discrimination à l'égard des femmes autochtones et les origines du groupe <i>Native Sisterhood</i> .
22 m 50	Souvenirs du groupe <i>Native Sisterhood</i>	Les membres de la sororité autochtone discutent des valeurs de l'organisation.
27 m 50	Présentation de musiciennes	
29 m 40	Signification de <i>Native Voice</i> (voix autochtones)	Discussions sur les origines du journal de la fraternité autochtone, <i>Native Voice</i> , et son importance pour les communautés des Premières Nations.
33 m 20	Défense des droits et des titres autochtones	Tom Berger et le début des démarches de défense des droits et titres autochtones; premières affaires juridiques : White et Bob; Calder. Les réflexions d'Ed Newman.
38 m 30	Musique : <i>Good God</i>	Réflexion sur les pensionnats pour Autochtones.
41 m 20	Parcours personnels de musiciens	Les musiciens discutent de leur motivation à utiliser leur musique comme outil de lutte pour les causes autochtones.
44 m	Musique : 1965	Réflexion sur la discrimination, la pauvreté et les conditions de vie des Premiers Peuples, et grands titres du <i>Native Voice</i> .
49 m 45	Parcours personnels de musiciens	La suite.
1 h 2 m 30	George Manuel et le mouvement <i>Constitution Express</i>	George Manuel et l'organisation du mouvement <i>Constitution Express</i> par les Premières Nations en 1980.
1 h 6 m 10	Musique : <i>If You Really Believe</i>	Chanson inspirée des paroles de George Manuel, accompagnée d'images du mouvement <i>Constitution Express</i> . Suite des souvenirs sur le mouvement <i>Constitution Express</i> .
1 h 17 m 45	Quelles sont vos ambitions?	Les musiciens expliquent ce qu'ils souhaitent pour les Premiers Peuples.
1 h 19	Musique : <i>My Girl</i>	Réflexion sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées.
1 h 29 m 50	Musique : <i>Droit devant</i>	Tous ensemble, les musiciens interprètent une chanson sur l'optimisme, accompagnés d'images d'exemples récents d'actions de défense des causes autochtones, comme le mouvement <i>Idle No More</i> et la marche annuelle à la mémoire des femmes.
01:36:15	Crédits	



## Unité 9 La résistance

### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser l'activité *Les actions en gros titre* pour évaluer les connaissances générales des élèves sur les actions menées par les Premiers Peuples pour défendre leurs causes d'hier et d'aujourd'hui.

### b. Les actions en gros titre

Les élèves tentent de trouver des exemples d'actions menées par les Premiers Peuples. Il peut s'agir de personnes qui opposent une résistance, protestent ou célèbrent, il y a longtemps ou plus récemment. Ces personnes peuvent provenir de la communauté ou d'ailleurs dans la province ou le pays.

- Seuls ou en équipe de deux, les élèves rédigent un titre qui résume l'exemple qu'ils ont choisi, au tableau ou sur une bande de papier à afficher.
- Les élèves discutent des actions derrière les titres et expliquent leur exemple si nécessaire.
- Le groupe tente de relever des thèmes communs qui ressortent de l'exercice. Quels objectifs les militants avaient-ils en commun?
- Les élèves résument les grandes causes qu'ont défendues les Premiers Peuples.

### c. Les actions dans l'actualité

Les élèves tentent de trouver d'autres exemples récents ou actuels de militantisme à l'échelle locale, provinciale ou mondiale.

- Cet exercice s'inscrit dans le prolongement de l'activité précédente.
- L'enseignant ou enseignante discute de sources d'information que les élèves peuvent utiliser pour trouver des événements récents.
- En équipe de deux ou en petits groupes, les élèves tentent de trouver des exemples.
  - Quel est l'objectif de ces interventions?
  - Les équipes présentent leurs résultats au reste du groupe sous forme de présentation orale.
- Classer les actions trouvées par catégorie (protestation, procédure judiciaire, barrage, programme de sensibilisation, arts, musique).
- Voici d'autres sujets de discussion possibles :
  - Représentations des actes de résistance dans les médias. Comment les actes de résistance ou le militantisme sont-ils caractérisés dans les médias? Comment la représentation des médias renforce-t-elle souvent les doctrines coloniales?
  - Le rôle des médias sociaux pour rapporter les manifestations ou d'autres formes d'action, ou pour afficher une solidarité envers la cause.
  - De quoi faut-il tenir compte en lisant les nouvelles et les médias sociaux? Comment peut-on détecter les informations erronées?

## Projet de recherche 2

### Le militantisme en ses débuts et ses conséquences

Au cours de ce projet de recherche, les élèves étudieront la longue histoire du militantisme autochtone. Les exemples du début de la résistance sont nombreux, une période qui aboutit à l'amendement de la *Loi sur les Indiens* par le gouvernement canadien, interdisant aux Premiers Peuples de faire des revendications territoriales devant les tribunaux.

## Unité 9 La résistance


### Questions de recherche

- Qu'est-ce qui a permis aux Premiers Peuples de poursuivre leur quête de justice pendant plus de 150 ans de colonialisme?
- Quels moyens les Premiers Peuples prennent-ils pour s'opposer à l'oppression et à la discrimination?

### a. Depuis combien de temps les Premiers Peuples en C.-B. résistent-ils?

Les élèves tentent d'analyser depuis combien de temps les Premiers Peuples de la Colombie-Britannique s'opposent au colonialisme et protestent contre la colonisation. L'objectif ici est de suggérer des périodes au cours desquelles un certain nombre d'exemples marquants de résistance ont eu lieu. En fonction des connaissances générales des élèves et des sujets traités, l'enseignant ou enseignante décidera s'il vaut mieux réaliser l'activité en grand groupe ou en sous-groupes.

- Les élèves reçoivent une liste d'événements historiques comportant des actes de résistance, de protestation ou autres. Ces événements doivent avoir eu lieu sur une longue période, du début de la colonisation à aujourd'hui. L'enseignant ou enseignante peut créer sa propre liste ou utiliser les exemples donnés sur la fiche 9-1, *Quand est-ce arrivé?* à la page 317.

 Fiche 9-1, *Quand est-ce arrivé?* page 317.

Événements de la fiche <i>Quand est-ce arrivé?</i>	CLÉ : Ordre chronologique et dates
Première journée annuelle du Chandail orange	1. Guerre des Tsilhqot'in (1864)
Le chef Capilano se rend à Londres pour rencontrer le roi	2. Beaucoup de Premières Nations retirent les piquets d'arpentage lorsque les réserves commencent à être définies (à partir des années 1880)
Guerre des Tsilhqot'in	3. Le chef Capilano se rend à Londres pour rencontrer le roi (1906)
La nation Nisga'a poursuit le gouvernement en justice	4. Les nations Secwépemc, Nlaka'pamux et Okanagan présentent au premier ministre Wilfrid Laurier le <i>Laurier Memorial</i> (1910)
Beaucoup de Premières Nations retirent les piquets d'arpentage lorsque les réserves commencent à être définies	5. La nation Nisga'a poursuit le gouvernement en justice (affaire Calder, 1967)
La défense des terres des Wet'suwet'en	6. Quatre femmes organisent des rassemblements en réponse au projet de loi C-45 du gouvernement fédéral, lançant ainsi le mouvement <i>Idle No More</i> (2012)
Quatre femmes organisent des rassemblements en réponse au projet de loi C-45 du gouvernement fédéral, lançant ainsi le mouvement <i>Idle No More</i> .	7. Première journée annuelle du Chandail orange (2013)
Les nations Secwépemc, Nlaka'pamux et Okanagan présentent au premier ministre Wilfrid Laurier le <i>Laurier Memorial</i>	8. La défense des terres des Wet'suwet'en (2020)


## Unité 9 La résistance

- Les élèves doivent classer les événements en ordre chronologique, soit en découpant les bandes et en les mettant en ordre, soit en numérotant chaque événement.
  - L'objectif n'est pas tant de trouver la bonne réponse, mais de susciter une réflexion sur les événements et sur les périodes où ils se sont produits.
- Parallèlement, les élèves tentent de trouver la date approximative des événements, comme la décennie, ou font des recherches pour trouver les dates exactes.
- Ensuite, comme projet individuel ou de classe à afficher, ils peuvent créer une frise chronologique à partir des événements. D'autres exemples pourraient être ajoutés au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'unité.
- Les élèves sont ensuite invités à réfléchir à quand remonte la résistance des Premiers Peuples face aux injustices de la colonisation.

### b. Premières formes de militantisme

---

Les Premières Nations ont employé plusieurs moyens pour contrer les forces du colonialisme. En consultant une variété de sources primaires, les élèves découvriront les diverses formes de militantisme déployées au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle.

 Fiches 9-2 à 9-6, aux pages 318 à 323.

- Voici des exemples de sources primaires :
  - Fiche 9-2, *Le chef Maquinna s'exprime sur les lois régissant les potlachs, 1896*, page 318.
  - Fiche 9-3, *Actions menées durant la ruée vers l'or du Klondike, 1897*, page 319.
  - Fiche 9-4, *Conférence de Victoria, 1911*, page 320.
  - Fiche 9-6, *Déclaration des chefs Gitga'at devant la Commission McKenna-McBride, 1913*, page 322. (en option, consulter la transcription à la page 323.)
- En équipe de deux ou en grand groupe, les élèves analysent un ou plusieurs documents. Pistes de réflexion :
  - De quel contexte ce document est-il issu?
  - Quelle histoire ce document raconte-t-il?
  - À quelles relations le document fait-il référence?
  - À quelle politique ou à quel événement s'opposait-on?
  - Quel était l'objectif des militants?
- Les élèves partagent ensuite leurs découvertes.
- En sous-groupes ou en grand groupe, les élèves dressent une liste des différents moyens de résistance que les Premières Nations ont utilisés dans le passé.

### c. Résistance et obstacles


---


À la suite des recommandations de la Commission McKenna-McBride, les Premières Nations décident d'unir leurs forces pour défendre leurs droits et leurs titres, et pour traiter d'autres questions importantes telles que l'éducation et la santé. Cependant, le gouvernement continue à leur faire obstacle, allant jusqu'à l'amendement de la *Loi sur les Indiens*, interdisant aux Premières Nations de porter leurs causes devant les tribunaux.


- Tribus alliées. Les élèves trouveront en ligne de l'information sur l'origine de l'Alliance des tribus de la Colombie-Britannique et ses actions.

## Unité 9 La résistance

- Le guide *Indian Residential Schools and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation) contient d'autres exemples des travaux de l'Alliance, notamment des extraits du procès-verbal de la réunion de 1923 avec les tribus alliées à Vancouver. *Residential Schools and Reconciliation* (pensionnats pour Autochtones et réconciliation), 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, livre 2, pages 28 à 30. Ce document comprend une liste des représentants des Premières Nations qui étaient présents à la réunion.
- Les élèves peuvent découvrir les interactions entre les chefs des Premières Nations et le gouvernement qui ont mené à l'amendement de 1927 restreignant l'accès aux tribunaux. La manière dont les politiciens fédéraux ont qualifié l'avocat des tribus alliées en 1920 est dépeinte dans deux documents, ainsi que la réponse de l'Alliance.
  - Fiche 9-7, *Conseillers ou agitateurs? Paroles de politiciens*, page 324.
  - Fiche 9-8, *Conseillers ou agitateurs? Réactions des Premières Nations*, page 325.
- Certains extraits du livre *The Fourth World* du leader Secwépemc George Manuel traitent des premières méthodes de résistance qu'employaient les Premières Nations, ainsi que de l'amendement de la *Loi sur les Indiens* en 1927.
  - Fiche 9-9, *En l'honneur de nos grands-pères qui nous ont gardés en vie*, page 326. (Ce titre vient du chapitre éponyme desquels les extraits sont tirés.)

 Fiche 9-7, *Conseillers ou agitateurs? Paroles de politiciens*, page 324.

 Fiche 9-8, *Conseillers ou agitateurs? Réactions des Premières Nations*, page 325.

 Fiche 9-9, *En l'honneur de nos grands-pères qui nous ont gardés en vie*, page 326.

### d. La Fraternité autochtone de la Colombie-Britannique

Les élèves découvriront la *Native Brotherhood of BC*. (Fraternité autochtone de la Colombie-Britannique) et pourront raconter comment elle a vu le jour et les travaux qu'elle a réalisés. La Fraternité est considérée comme la plus ancienne organisation autochtone active au Canada. À ses débuts, la Fraternité était un syndicat de pêcheurs qui alimentait secrètement les discussions sur les terres et les droits au sein de la communauté. L'organisation en est venue à militer pour les droits et l'égalité des Premières Nations à l'échelle de la province. Toujours active aujourd'hui, elle représente les pêcheurs, les tendeurs et les travailleurs à terre autochtones en Colombie-Britannique.

Parallèlement, la Sororité autochtone (*Native Sisterhood*) œuvrait également pour la cause de l'organisation, se portant à la défense des femmes et des familles autochtones.

- Les élèves orienteront leurs recherches sur les origines, les objectifs et les retombées de la Fraternité et de la Sororité autochtones de la Colombie-Britannique. Questions de recherche possibles :
  - Pourquoi la Fraternité autochtone a-t-elle été créée?
  - Quelle a été l'évolution des objectifs de la Fraternité au fil du temps?
  - Qu'a fait la Fraternité pour faire reconnaître les droits autochtones?
  - Quel rôle le journal *Native Voice* a-t-il joué pour faire avancer les travaux de la Fraternité?

Voici quelques sources d'information sur la Fraternité :

- Entretiens avec les membres de la famille et de la communauté. Certains élèves peuvent avoir des membres de leur famille qui ont fait ou font toujours partie de l'organisation.

## Unité 9 La résistance

- Sources primaires : Exemplaires du journal de la Fraternité, *Native Voice*. Les numéros de 1947 à 1955 sont disponibles en ligne. <http://nativevoice.ca/>
- Sources primaires : *Brotherly Appeal*. Une lettre envoyée dans les premières années de la Fraternité (autour de 1932) aux communautés des Premières Nations. Sur le site Web de l'Université Simon Fraser, « *Native land claims letters: Nass and Skeena rivers area* », *Indigenous Academia Resources*. <http://summit.sfu.ca/item/10353>. Télécharger le fichier 23. (À noter que la lettre ne fait qu'une page, mais que le fichier PDF contient quatre copies de la même lettre.)
- Vidéo : *Droit devant*. [https://www.onf.ca/film/droit\\_devant](https://www.onf.ca/film/droit_devant). Regarder ou revoir la séquence de la vidéo présentant la Fraternité autochtone. Voir le projet de recherche 8-1a à la page 298 et la description sommaire de la vidéo à la page 299.
- Livre : *The Native Voice: The History Of Canada's First Aboriginal Newspaper And Its Founder Maisie Hurley* d'Eric Jamieson, Caitlin Press, 2016.
- Thèses : La formation de la Fraternité autochtone a fait l'objet de plusieurs thèses universitaires. Il peut être intéressant de les explorer plus en profondeur. Il convient toutefois d'aviser les élèves que ces thèses sont écrites dans la langue universitaire typique des années 1980 et 1990, et reflètent les perspectives de l'époque.
  - *The Native Brotherhood Of British Columbia 1931-1950 : A New Phase In Native Political Organization*. Jacqueline Patricia O'Donnell, mémoire de maîtrise, UBC, 1985. <https://tinyurl.com/fnesc712>
  - *"We Are Not Beggars": Political Genesis of the Native Brotherhood, 1931-1951*. Peter Parker, mémoire de maîtrise, SFU, 1992. <https://core.ac.uk/download/pdf/56368034.pdf>

### Projet de recherche 3

### La résistance de Kanehsatà:ke et ses conséquences

L'un des principaux tournants dans les relations des Premiers Peuples avec les autres Canadiens s'est produit en 1990, lorsque les Mohawks de Kanehsatà:ke et la ville d'Oka sont entrés en conflit au sujet de terres traditionnelles. L'épreuve de force a choqué de nombreux Canadiens, notamment en raison de sa durée et de l'intensité du conflit, ainsi que des conséquences qu'elle a eues à long terme.

#### Questions de recherche

- Que nous apprend la résistance de Kanehsatà:ke (crise d'Oka) sur le soulèvement et la protestation dans ce contexte formateur de l'histoire du Canada?
- Quelles sont les conséquences de la résistance de Kanehsatà:ke?

#### a. Le face-à-face

- Le sujet s'introduit bien par la présentation de la fameuse image de l'affrontement entre un guerrier mohawk et un soldat canadien. Cette image circule abondamment en ligne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-crise-doka-1>
  - La classe discute des réactions que suscite l'image.

## Unité 9 La résistance

- L'enseignant ou enseignante explique que cette image est un emblème de l'histoire canadienne. Il demande ensuite aux élèves s'ils savent ce qu'elle représente.
- Après la discussion, l'enseignant ou enseignante présente un angle différent de la même scène. Voir <https://mediaindigena.com/what-impact-did-the-oka-crisis-have-on-you/>. (Cette image montre l'ampleur de la présence médiatique lors du conflit.)
- Les élèves montent une exposition d'images célèbres du conflit de Kanehsatà:ke. Internet en contient de multiples. La CBC a publié cet article. <https://newsinteractives.cbc.ca/longform/oka-crisis-the-legacy-of-the-warrior-flag>
  - Les élèves sont invités à formuler des questions et des commentaires inspirés de ces images.
- En fonction des connaissances générales des élèves, l'enseignant ou enseignante amène ces derniers à discuter de ce qu'ils savent sur la résistance de Kanehsatà:ke, également connue comme la crise d'Oka.
- Voici un reportage de 1990 sur l'escalade du conflit.
  - *Oka Crisis: How It Started*. CBC, 2015 (2 min 36). <https://youtu.be/fShsLqN01A0>
- Autres ressources sur l'affaire :
  - Entrevue avec Ellen Gabriel lors du 30<sup>e</sup> anniversaire de la crise. <https://www.cbc.ca/radio/asithappens/as-it-happens-50th-anniversary-special-friday-1.4903581/years-after-oka-mohawk-activist-ellen-gabriel-says-indigenous-people-still-treated-as-dispensable-1.4903609>
  - Article : *Developer Offers to Give Land Back*. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/kanesatake-pines-gregoire-gollin-1.5204242>
  - Album : *Gord Hill, The 500 Years of Resistance Comic Book*
  - Balado : *The Secret Life of Canada*, épisode 42, *Kanesatake 300 years Later* (33 minutes) <https://tinyurl.com/fnesc727>


### b. Kanehsatà:ke : 270 ans de résistance


- Les élèves visionneront l'illustre documentaire de l'Office national du film réalisé par l'Abénakise Alanis Obomsawin. Ils peuvent utiliser l'organisateur graphique de la fiche 9-10, à la page 327, comme guide lors du visionnement.
  - *Kanehsatake, 270 ans de résistance*. Office national du film du Canada, 1993 (1 h 59). [https://www.onf.ca/film/kanehsatake\\_270\\_ans\\_resistance/](https://www.onf.ca/film/kanehsatake_270_ans_resistance/)
  - Il est suggéré de diviser le visionnement en trois parties afin de revenir sur les séquences au début et à la fin de la classe. Cet exercice peut se faire au moyen de l'organisateur graphique de la fiche.
  - L'organisateur peut aussi servir à noter des observations, des citations tirées du documentaire et des moments importants du conflit.
  - À la fin de chaque séance de visionnement, les élèves présentent au reste de la classe ce qu'ils ont inscrit sur leur organisateur. Il sera alors possible de rectifier les mauvaises interprétations et d'apporter des précisions. L'enseignant ou enseignante sera aussi en mesure de comprendre la réaction des élèves.
  - Pour chaque séance de visionnement, une question de style « billets de sortie » est proposée. Vous les trouverez à la fiche 9-11, page 328.

*Kanehsatake, 270 ans de résistance.*

[https://www.onf.ca/film/kanehsatake\\_270\\_ans\\_resistance/](https://www.onf.ca/film/kanehsatake_270_ans_resistance/)

\*L'enseignant ou enseignante devrait visionner le documentaire avant de le présenter aux élèves, à sa discrétion.

 Fiche 9-10, *Résistance de Kanehsatà:ke*, page 327.

 Fiche 9-11, *Résistance de Kanehsatà:ke, billets de sortie*, page 328.



## Unité 9 La résistance

- Domaine d'intérêt : Tout en regardant le documentaire, les élèves peuvent se concentrer sur différents sujets. Les élèves peuvent choisir un des sujets ou les utiliser pour lancer une discussion après le visionnement.
  - Le rôle des femmes autochtones
  - Le contexte historique
  - Le rôle des médias et la couverture médiatique
  - L'implication de la police provinciale et de l'armée (échelon fédéral)
  - La justice

### c. Une perspective autochtone

---

- Les élèves peuvent étudier le point de vue d'une universitaire autochtone sur la résistance de Kanehsatà:ke. Le livre *Braiding Histories* de l'érudite Potawatomi-Lenapé Susan Dion contient la section « *Events at and Public Responses to Kanesatake* », où l'auteure présente son point de vue sur les événements de Kanehsatà:ke et les réactions à ceux-ci.
  - *Braiding Histories*, Susan Dion. UBC Press, 2009. Le texte en question fait partie du matériel promotionnel du site Web de presse de l'UBC. <https://www.ubcpres.ca/asset/9065/1/9780774815178.pdf>. Les événements de Kanehsatà:ke sont le sujet de discussion des pages 8 à 10 (pages 20 à 22 du PDF).
- Les élèves sont invités à réagir aux commentaires de Susan Dion. Ils peuvent identifier ces paragraphes dans le document numérique, ou l'enseignant ou enseignante peut lire le texte à voix haute.

Cette colère, me semble-t-il, se manifeste par une sorte d'incrédulité, cherchant à trouver réponse : de quel droit nous (nous, les Canadiens) nous incommodent-ils (les Indiens)? Ce que ces images représentent pour moi, c'est le gouffre qui existe trop souvent entre nous. Comme l'écrit Noel Dyck (1991, 13), d'une manière générale, les Indiens et les non-Indiens se trouvent en deux camps opposés dans une histoire d'interaction et semblent être d'autant plus polarisés en raison d'une méconnaissance inégale de l'autre. (Dion, p. 9)

Sans comprendre les antécédents de nos relations, comment les Canadiens peuvent-ils comprendre les conditions actuelles? Comment est-il possible de comprendre de quel droit nous prenons position aux barricades? Nous répondons aux non-Autochtones depuis qu'ils sont arrivés sur notre territoire, mais qu'entendent-ils lorsque nous parlons? Comment la justice est-elle possible dans le sillage d'une docte ignorance? (Dion, p. 10)


- Avec un partenaire ou en petits groupes, les élèves mènent une réflexion sur le texte. Les élèves peuvent ensuite faire part de leur réflexion à l'ensemble de la classe.

### d. Diverses perspectives en Colombie-Britannique

---

Les élèves pourront découvrir comment les gens de la Colombie-Britannique ont réagi aux événements de la résistance de Kanehsatà:ke.

- Les élèves trouveront un article décrivant une manifestation organisée à Vancouver au milieu du conflit, à la fiche 9-12, *Résistance de Kanehsatà:ke : réactions en Colombie-Britannique*, page 329.

 Fiche 9-12, *Résistance de Kanehsatà:ke : réactions en Colombie-Britannique*, page 329.



## Unité 9 La résistance

- Il existe également d'autres reportages de la Colombie-Britannique datant de l'époque sur les événements. Les élèves trouveront peut-être des commentaires dans les journaux locaux si ceux-ci ont été numérisés. (Certaines bibliothèques municipales conservent également des dossiers de coupures.)
  - Voir la liste de journaux disponibles en ligne, partie deux, page 43.
- Les élèves doivent trouver des exemples de la diversité des opinions des Autochtones et des non-Autochtones de la Colombie-Britannique en ce qui a trait à la résistance de Kanehsatà:ke, au Québec. Question : Quelle importance a eu la résistance pour les Autochtones et les non-Autochtones de la Colombie-Britannique?

### e. La réponse du Canada : action et inaction

Dans la foulée de la résistance de Kanehsatà:ke et des efforts d'Elijah Harper pour faire tomber l'accord du lac Meech, le Canada a mis sur pied la *Commission royale sur les peuples autochtones* (CRPA). Les élèves chercheront à découvrir les liens entre Kanehsatà:ke, la CRPA et le suivi des recommandations de la Commission ou le manque d'action.

- La fiche 9-13, *CRPA : Commission royale sur les peuples autochtones, 1996*, à la page 330, procure un certain contexte aux élèves.
- L'enseignant ou enseignante discute des liens entre Kanehsatà:ke et la création de la Commission royale. Pourquoi pensez-vous que le gouvernement a jugé nécessaire de créer la Commission royale?
- Les élèves peuvent enquêter sur la façon dont les personnes de leur communauté ou de leur entourage ont contribué à la Commission royale. La base de données de la CRPA contient la transcription des audiences publiques; il suffit de trouver les audiences qui ont eu lieu dans la région.
  - Site Web de la CRPA. <https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/organisation/a-notre-sujet/strategies-initiatives/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone/pages/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone.aspx>
  - Cliquer sur Recherche : base de données.\*
  - Choisir « Transcription » pour le type de document.
  - Sélectionner « Colombie-Britannique » pour la province.
  - Sélectionner la ville la plus près.
  - Cliquer sur « Recherche » pour obtenir la transcription des audiences qui se sont tenues dans cette ville. Vous atteindrez la transcription en quelques clics supplémentaires.
  - À noter que certaines transcriptions présentent d'abord une liste d'intervenants, tandis que d'autres non.
  - Les élèves peuvent parcourir le document ou faire une recherche de termes dans le texte.
- L'exercice pourrait être de trouver une citation d'un intervenant et de la faire découvrir au reste de la classe. Ou encore de résumer les principaux points mentionnés par l'intervenant. En grand groupe ou en sous-groupes, les élèves discutent des changements qui ont été apportés, le cas échéant, à la suite des commentaires de l'intervenant.
  - Remarque : Certains des commentaires sont très lourds et peuvent déclencher de fortes réactions chez les élèves.



Fiche 9-13, *CRPA : Commission royale sur les peuples autochtones, 1996*, page 330.

## Unité 9 La résistance

- L'enseignant ou enseignante discute avec les élèves de raisons possibles pour lesquelles les recommandations de la CRPA n'ont pas été mises en œuvre, tandis que celles de la Commission de vérité et réconciliation ont été mieux suivies. (Ou est-ce le cas?) Qu'est-ce qui a pu changer entre 1996 et 2015?

### f. Réflexion sur la résistance

#### Stratégie d'évaluation formative

Utiliser la stratégie d'apprentissage 4-2-1 pour évaluer si les élèves comprennent l'importance de la résistance de Kanehsatà:ke en 1990.

- Stratégie 4-2-1. Les élèves reviennent sur ce qu'ils ont appris sur la résistance de Kanehsatà:ke en appliquant cette stratégie d'apprentissage.
  - Chaque élève trouve quatre mots ou phrases qui expriment le mieux ce qu'il a appris.
  - En dyades ou en sous-groupes, les élèves échangent ensuite les mots ou les phrases qu'ils ont choisis pour y trouver des points communs. À partir de cette liste, ils se mettent d'accord sur deux mots ou phrases qui expriment les idées les plus importantes.
  - Ensuite, les équipes choisissent un mot ou une phrase qui exprime le mieux la plus grande leçon ou l'idée à tirer de cet exercice d'apprentissage.
- Comparons la résistance de Kanehsatà:ke à des événements plus récents comme le mouvement *Idle No More* et la résistance des Wet'suwet'en en 2019-2020.
  - L'article de presse *Revolution is Alive* fait un rapprochement entre les événements de Kanehsatà:ke et les actions militantes récentes, dont la résistance des Wet'suwet'en. <https://www.theguardian.com/world/2020/feb/28/canada-pipeline-protests-climate-indigenous-rights>
- Les élèves peuvent tirer des conclusions à partir de ce qu'ils ont appris sur la résistance de Kanehsatà:ke. Questions :
  - En quoi est-ce que le fait de comprendre le déroulement du conflit de Kanehsatà:ke permet-il d'y voir plus clair lorsque d'autres conflits surviennent entre les peuples autochtones et les gouvernements provinciaux et fédéral?
  - Quelles questions devons-nous nous poser lorsqu'on nous présente un reportage sur une barricade, un barrage routier ou une confrontation entre les peuples autochtones et les divers gouvernements?

### Projet de recherche 4 En mémoire des femmes et des filles autochtones disparues et assassinées

Statistiquement, les femmes autochtones sont plus susceptibles d'être victimes de violences que les autres groupes de la société canadienne. Depuis des dizaines d'années, les familles et les communautés autochtones savent que la question des femmes, des filles et des personnes bispirituelles disparues ou assassinées constitue une crise nationale. Les Premières Nations militent, protestent et tentent de sensibiliser la population à cette épidémie qui dure depuis au moins cinquante ans.

Ce militantisme a mené, entre autres, à l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées lancée en décembre 2015 et dont le rapport final est sorti en juin 2019.

## Unité 9 La résistance

**Remarque :** Le sujet en soi ainsi que de nombreuses ressources ci-dessous peuvent susciter de fortes réactions chez les élèves. L'enseignant ou enseignante doit être attentif à la capacité des élèves à étudier le dossier lorsqu'il propose ces activités.

### Ressources recommandées :

---

*Leurs voix nous guideront* est un guide éducatif produit par l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. On y trouve 18 différents thèmes, dont voici quelques exemples :

- Autonomisation des femmes et des filles
- Causes systémiques de la violence envers les femmes et les filles autochtones
- Racisme, discrimination et stéréotypes
- Impact de la colonisation sur les femmes et les filles autochtones

Vous trouverez le guide ici.

<https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2018/12/MMIWG-EDUCATIONGUIDE-FRENCH-JAN2019-UPDATE-v2-LOW.pdf>

Plateforme pédagogique pour les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année de la campagne *Moose Hide*. Website, <https://moosehidecampaign.ca/fr/>

Ce site est très utile pour les enseignants et enseignantes qui souhaitent proposer un parcours d'apprentissage *Moose Hide* à leurs élèves. Le parcours comporte cinq étapes :

- 1) Ouvre-toi les yeux
- 2) Dans ma cour
- 3) En moi, je vois
- 4) Mon serment
- 5) Entretenir la flamme

### Questions de recherche

- Comment les Autochtones et les non-Autochtones se sont-ils organisés autour du dossier des femmes et des filles autochtones disparues et assassinées?
- Que peux-tu faire pour mettre fin à la violence envers les femmes et les enfants?

### a. Marche annuelle à la mémoire des femmes

---

Découvrir ce qu'est la marche annuelle à la mémoire des femmes est une bonne façon d'aborder le sujet du projet de recherche. Tout a commencé dans le quartier Downtown Eastside de Vancouver le jour de la Saint-Valentin en 1991. L'événement se reproduit annuellement depuis. Aujourd'hui, des marches sont organisées dans tout le Canada et aux États-Unis.

- Voici une vidéo sur le sujet à présenter aux élèves : *29<sup>th</sup> Annual Feb 14 Women's Memorial March for Missing and Murdered Indigenous Women*. Access Television, 2020. (5 min 29). <https://youtu.be/MWzHXHmnJA>
- Remarque :** L'enseignant ou enseignante devrait visionner la vidéo avant de la présenter aux élèves.
- Les élèves font part de leurs réactions.
  - Quel est l'objectif de la marche à la mémoire des femmes?
  - Il est bon de mentionner que la marche qui a eu lieu en 2020 était la 29<sup>e</sup> de la sorte. Pourquoi remonte-t-elle à il y a si longtemps? (Par exemple, il reste encore beaucoup à faire pour mettre fin à la violence; il s'agit d'une commémoration en l'honneur des femmes et des filles autochtones disparues et assassinées.)

## Unité 9 La résistance

- Les élèves sont invités à trouver quels protocoles et procédures sont suivis durant ces marches. Voir le site Web <https://womensmemorialmarch.wordpress.com/>
  - L'exercice peut se faire en groupe. (Par exemple, l'événement est axé sur la famille; des discours sont prononcés en guise de commémoration, comme le veut la tradition orale; des chants et des tambours font partie de la procession; la marche se termine par un festin.)
- Les élèves tentent de trouver si des marches à la mémoire des femmes sont organisées dans leur région.

### b. La campagne *Moose Hide*

---

La campagne Peau d'original (*Moose Hide*) a vu le jour en Colombie-Britannique et a pour vocation de militer contre la violence faite aux femmes et de sensibiliser la population à la question.

- L'enseignant ou enseignante commence par demander aux élèves s'ils connaissent la campagne *Moose Hide* et s'ils y ont déjà participé.
  - Dans l'affirmative, ils peuvent expliquer le but de la campagne et les activités qui y sont menées.
  - Comme l'indique son site Web, la campagne *Moose Hide* est un mouvement populaire réunissant des hommes et des garçons autochtones et non autochtones qui s'engagent à mettre fin à la violence à l'égard des femmes et des enfants. L'objectif global consiste à lutter contre la violence, et les hommes, les femmes et les enfants peuvent y contribuer.
- Les vidéos suivantes expliquent la campagne en détail :
  - La campagne *Moose Hide* : une introduction. Campagne *Moose Hide*, 2021 (2 min 57). [https://www.youtube.com/watch?v=5ISRdv0p04E&ab\\_channel=MooseHideCampaign](https://www.youtube.com/watch?v=5ISRdv0p04E&ab_channel=MooseHideCampaign). Dans cette vidéo, on explique les origines de la campagne.
  - *The Moose Hide Campaign*. Régie de la santé des Premières Nations 2015 (5 min 49). (L'enseignant ou enseignante devrait visionner la vidéo avant de la présenter aux élèves, car son contenu peut être choquant pour certains.) <https://youtu.be/0O8a5J0d8Bs>. Des hommes des Premières Nations de la Colombie-Britannique expliquent pourquoi la campagne *Moose Hide* est si importante et plaident pour que les hommes se dressent contre la violence envers les femmes et les enfants.
- Le site Web de la campagne recèle d'informations et d'idées d'activités pour la classe. L'objectif est que les élèves réalisent des activités concrètes et contribuent à soutenir le mouvement. La campagne *Moose Hide* peut servir de projet de classe dans le cadre duquel les élèves ont un moyen d'agir. <https://moosehidecampaign.ca/fr/>
- Ensemble, les élèves réfléchissent à un projet ou à une idée à réaliser en groupes ou individuellement pour sensibiliser la population à la disparition et aux meurtres des femmes et des filles autochtones.
  - À titre d'exemple, voir ce que les élèves de Coquitlam ont réalisé pour la journée de la robe rouge en 2021. Voir le projet de recherche 6a ci dessous.

## Unité 9 La résistance

- Voici quelques exemples de la campagne *Moose Hide* :
  - Marche pour mettre fin à la violence.
  - Cérémonie de jeûne dans les écoles secondaires OU dans les écoles élémentaires, des pères jeûnent pour les femmes et les enfants (voir le guide sur le jeûne sur le site de la campagne *Moose Hide*).
  - Cérémonies en l'honneur des femmes et des enfants, réalisées selon les rites traditionnels locaux.
  - Cérémonies en l'honneur des hommes qui empruntent la voie honorable en valorisant et en traitant bien les femmes et les enfants.
  - Exposition. Réaliser une exposition qui fera circuler votre message. Par exemple, ce poème a été lu à voix haute dans le cadre de la campagne *Moose Hide : Lady* de Bryant Doradea; Campagne *Moose Hide*, 2018 (2 min 12). [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_btmR48tOk](https://www.youtube.com/watch?v=H_btmR48tOk)
- Les élèves choisissent une option, et chacun participe à la campagne soit à titre individuel, soit avec le groupe.
- Bon à savoir pour réaliser le projet de classe et planifier le jeûne :
  - La journée de sensibilisation de la campagne *Moose Hide* a lieu en février de chaque année. Voir le site Web pour plus de détails.
  - Les épinglettes de la campagne peuvent être commandées pour les élèves à partir du site Web, ou la classe peut tenir un kiosque lors d'un événement communautaire.
  - Le groupe fait un jeûne d'une journée en suivant le guide à cet effet qui se trouve sur le site Web de la campagne *Moose Hide*. L'enseignant ou enseignante veille à ce que les élèves discutent des précautions à prendre.
  - Les élèves peuvent rompre leur jeûne en organisant un rassemblement où ils mangeront ensemble et présenteront les autres moyens qu'ils ont pris pour sensibiliser le public :
    - Exposition d'arts de la classe : photos, poèmes, musique.
    - En s'inspirant du rapport final de l'Enquête sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, et des appels à la justice (voir les appels à la justice pour tous les Canadiens), les élèves décident des moyens qu'ils emploieront pour faire avancer la cause en plus de la journée de jeûne.

### c. Où en sommes-nous?

---

- Les élèves font état des progrès réalisés dans le cadre des campagnes de sensibilisation à l'Enquête sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, et de lutte contre la violence.
- Ils peuvent analyser un article ou un document (par exemple, l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées; les appels à l'action), le présenter aux autres élèves et leur demander s'ils estiment que des progrès ont été réalisés.

### Projet de recherche 5 Les arts dans le militantisme

De nombreux artistes – arts visuels, musique, cinéma, performance – autochtones contemporains utilisent leur art pour remettre en question le statu quo, pour lutter contre le colonialisme et pour explorer les divers aspects de leur identité.

#### *Questions de recherche*

- En quoi les artistes se servent-ils de leur art pour militer, que ce soit par les arts visuels, la musique, le cinéma, la littérature, la mode ou les arts numériques?

#### a. Stations d'apprentissage

---

Le projet de recherche se fait au moyen de stations d'apprentissage, où chaque station présente un exemple d'œuvre artistique que les élèves observent, vivent et examinent.

- Idéalement, les élèves découvriront les œuvres pour la première fois, et celles-ci seront contemporaines, impressionnantes et inciteront à la réflexion.
- Voici quelques exemples :
  - Pavillon 1. Grande photo d'une exposition de la campagne de la robe rouge. Il vaut mieux montrer une image provenant de la région.
  - Pavillon 2. Présentation à l'écran de la vidéo *Savage* de Lisa Jackson. <https://vimeo.com/68582103>
  - Pavillon 3. Un chandail ou une affiche affichant le logo de l'artiste Chippewar (Jay Soule), comme la parodie de l'affiche du film *Back to 1491 part 2*. <https://chippewar.com/>
  - Pavillon 4. Une image d'une peinture de Lawrence Paul Yuxweluptun. Voir les nombreux exemples. <https://lawrencepaulyuxweluptun.com/retrospective.html>

#### b. Diversité des réponses artistiques

---

Il est important de comprendre que les artistes autochtones s'expriment de différentes manières devant les questions et les problèmes de société. Les élèves se penchent sur la diversité des modes d'expression utilisés par des artistes et d'autres personnes pour sensibiliser la population aux problèmes de la violence contre les femmes autochtones. (Voir également le projet de recherche 4 ci dessus.)

- Le projet de la robe rouge est un exemple maintenant bien répandu de réponse à la violence perpétrée envers les femmes autochtones.
  - Projet de la robe rouge. <http://www.redressproject.org/>
  - *Shoes on the steps of the Art Gallery*. CTV News. <https://bc.ctvnews.ca/1-000-shoes-line-art-gallery-steps-friday-in-memory-of-women-killed-in-b-c-1.4718358>
- L'auteure Terese Marie Mailhot propose un point de vue différent. Voir son article *If I'm Murdered Or Go Missing, Don't Hang A Red Dress For Me*, Terese Marie Mailhot, Huffpost, 2017.
  - [https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/if-im-murdered-or-go-missing-dont-hang-a-red-dress-for-me\\_ca\\_5cd4e43be4b07bc72972f347](https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/if-im-murdered-or-go-missing-dont-hang-a-red-dress-for-me_ca_5cd4e43be4b07bc72972f347)



## Unité 9 La résistance

- Les élèves analysent différents points de vue. Questions :
  - Quel point de vue se rapproche le plus du tien?
  - Est-ce que les deux points de vue peuvent co-exister?

### c. L'expression artistique et le militantisme

---

- Les élèves choisissent l'œuvre d'un artiste autochtone et explorent comment ce dernier s'est servi de son art à des fins militantes. Il peut s'agir d'une œuvre visuelle, musicale ou littéraire ou d'une autre forme d'expression.
  - Prenons l'exemple de la vidéo *Kelli Clifton – Artiste Ts'msyen*. L'artiste utilise son art pour promouvoir l'apprentissage de la langue Ts'msyen. D. Dueck, 2020. (9 min 23). [https://youtu.be/yiK\\_9p9JxI4](https://youtu.be/yiK_9p9JxI4)
- Par ailleurs, les élèves peuvent créer des œuvres d'art pour exprimer une réaction, protester ou sensibiliser le public à des enjeux qui leur tiennent à cœur aujourd'hui.
- Les œuvres peuvent ensuite être exposées.

## Projet de recherche 6 Action étudiante

Les élèves se penchent sur les actions qu'ont menées les Premiers Peuples et d'autres jeunes de leur âge pour faire avancer des causes importantes. En groupe ou de façon individuelle, ils peuvent décider de mener leurs propres actions. Ils analyseront également le concept d'« allié ».

### a. La jeunesse en action

---

L'enseignant ou enseignante présente des exemples d'actions menées par des jeunes contre les injustices.

- Voir les exemples de l'école secondaire Dr Charles Best à Coquitlam lors de la journée de la robe rouge en 2021. Dans le cadre du cours Justice sociale, pendant un mois, les élèves de 12<sup>e</sup> année ont participé à un projet d'exposition publique de robes rouges et ils ont écrit aux députés provinciaux et fédéraux demandant à voir des gestes concrets pour mettre fin au génocide des femmes et des filles autochtones.
  - Les élèves pourront en apprendre davantage sur le projet et découvrir les réactions qu'il a suscitées en consultant ces liens :
    - *Why are red dresses hanging in Coquitlam trees? Students hope you'll "Google" it to find out.* *Tricity News*, 4 mai 2021. <https://tinyurl.com/fnesc729>
    - *Red dresses hung across B.C. to honour missing and murdered Indigenous women and girls.* *Global News*, 5 mai 2021. Vidéo et article. <https://globalnews.ca/news/7838341/red-dress-day-b-c/>
    - Discours du député Rick Glumac prononcé au Parlement de la Colombie-Britannique louant le travail des élèves. Enregistré dans Hansard, 13 mai 2021. <https://tinyurl.com/fnesc739>
- *Pictograph*. Cette vidéo montre des jeunes Stó:lō créant un nouveau pictogramme pour marquer leur territoire (6 min). <https://vimeo.com/132751963>



## Unité 9 La résistance

- Il faudra peut-être expliquer ce qu'est un pictogramme ou une peinture rupestre. Vous trouverez des exemples ici.  
[https://www.bradshawfoundation.com/canada/western\\_canada/index.php](https://www.bradshawfoundation.com/canada/western_canada/index.php)
- L'article ci-dessous traite d'un projet similaire : *Power, Protest and Pictographs*.  
<https://thetyee.ca/Culture/2019/08/19/Power-Protest-Pictographs/>
- Ils trouveront d'autres exemples sur le site Web de la campagne *Moose Hide* (<https://moosehidecampaign.ca/fr/>) et sur celui de *Project of Heart* (<http://projectofheart.ca/bc/>).

### b. Prononcer un discours

---

**Liens multidisciplinaires :**  
*English First Peoples* (anglais, peuples autochtones), les traditions orales

Le discours est un mode d'action qui permet d'exprimer un point de vue et qui incite les autres à agir. Les élèves prépareront et prononceront un discours dont l'objectif est d'inciter les autres à faire avancer une cause importante pour les Premiers Peuples.

- Le discours portera sur une question ou un sujet contemporain, ou il peut s'agir d'une mise en contexte historique.
- Pour apprendre à rédiger un discours, voir le guide *English First Peoples 10-12* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année), leçon 6 de l'unité *First Peoples Oral Traditions* (traditions orales des peuples autochtones), aux pages 81 et 82.
- Si les élèves ont regardé le film *Droit devant*, ils se rappelleront la séquence de Ronnie Dean Harris (42 min 45) sur la « voix de la maison longue » qui est utilisée pour prononcer des discours.

### c. Que puis-je faire?

---

L'enseignante ou enseignante propose d'autres moyens que les élèves peuvent utiliser pour agir. Quelles causes souhaitent-ils faire avancer?

- Les élèves peuvent concevoir une campagne de sensibilisation ou d'actions pour l'une des questions étudiées dans la présente unité ou précédemment dans le cours. Pistes de réflexion :
  - Pourquoi est-il important d'agir?
  - Comment peut-on s'y prendre?
  - Qui participera au projet?
  - Qui est le public cible? Pourquoi?
  - Quels effets souhaite-t-on avoir?
  - Quels obstacles pourraient survenir?
- Les élèves organisent une campagne d'action collective. Par exemple, un jeûne pour la campagne *Moose Hide* ou un événement avec des membres de la communauté ou des Aînés. L'exercice est une bonne occasion pour les élèves d'atteindre un consensus et de réaliser une activité de groupe.

### d. Alliés et alliances

---

Les élèves se pencheront sur diverses perspectives au sujet des alliés et des alliances avec les Premiers Peuples.

## Unité 9 La résistance

- L'enseignant ou enseignante demande aux élèves s'ils connaissent les termes « allié » et « alliance » en ce qui a trait aux relations entre Autochtones et non-Autochtones. Les élèves répondent selon leurs connaissances et tentent de deviner ce qu'ils signifient.
- Ils peuvent faire une recherche pour tenter de trouver différents points de vue sur le sujet, après quoi ils présenteront leurs découvertes au reste du groupe en citant leurs sources.
  - Exemple de source : *Speaking Our Truth* de Monique Gray Smith (Orca, 2017). Voir les pages 118 à 120.
- L'enseignant ou enseignante discute comment le terme « allié » peut être un problème (n'importe qui peut se proclamer ainsi, la notion du Blanc sauveur, etc.), mais également un objectif pour les élèves et les communautés non autochtones.
- Diverses ressources sur le sujet :
  - Excellente source d'auteurs de Premières Nations de la Colombie-Britannique. *10 Ways To Be An Ally To Indigenous People, Loose Lips Magazine*, mars 2018. <https://tinyurl.com/fnesc730>
  - Cette publication d'Amnistie internationale complète bien l'article précédent. *10 Ways to be a Genuine Ally With Indigenous Communities*. <https://tinyurl.com/fnesc73>

### Projet de recherche 7

#### Donner en retour et transmettre au suivant

Les élèves réfléchissent aux connaissances importantes qu'ils ont apprises dans cette unité et à la façon dont ils peuvent donner en retour et transmettre au suivant.

Voir la description sommaire du Grand projet à la page 51.

#### a. Qu'as-tu appris?

---

Pistes de réflexion pour les élèves :

- Qu'as-tu appris de nouveau dans cette unité que tu considères comme un cadeau?
- Y a-t-il quelque chose en particulier provenant de ton apprentissage qui t'incite à agir?
- Qu'as-tu appris de nouveau à propos de l'endroit où tu habites?
- Qu'as-tu découvert à propos de toi-même?

#### b. Consigner les apprentissages

---

- Les élèves discutent ensemble d'idées pour consigner les apprentissages.
  - Comment peuvent-ils mettre en évidence ce qu'ils ont appris dans le cours, tout en faisant le rapprochement avec les notions de « donner en retour » et de « transmettre au suivant »?



## Quand est-ce arrivé?

Voici quelques exemples d'actions menées par les Premiers Peuples. Mets-les en ordre chronologique.

Première journée annuelle du Chandail orange
Le chef Capilano se rend à Londres pour rencontrer le roi
Guerre des Tsilhqot'in
La nation Nisga'a poursuit le gouvernement en justice
Beaucoup de Premières Nations retirent les piquets d'arpentage lorsque les réserves commencent à être définies
La défense des terres des Wet'suwet'en
Les nations Secwépemc, Nlaka'pamux et Okanagan présentent au premier ministre Wilfrid Laurier le <i>Laurier Memorial</i>
Quatre femmes organisent des rassemblements en réponse au projet de loi C-45 du gouvernement fédéral, lançant ainsi le mouvement <i>Idle No More</i>

## Le chef Maquinna s'exprime sur les lois régissant les potlatchs, 1896

## THE NOOTKA CHIEF SPEAKS.

TO THE EDITOR:—My name is Maquinna! I am the chief of the Nootkas and other tribes. My great grandfather was also called Maquinna. He was the first chief in the country who saw white men. That is more than one hundred years ago. He was kind to the white men and gave them land to build and live on. By and bye more white men came and ill treated our people and kidnapped them and carried them away on their vessels, and then the Nootkas became bad and retaliated and killed some white people. But that is a long time ago. I have always been kind to the white men. Dr. Powell knows it and Mr. Vowell and all the white men who come to my country. And now I hear that the white chiefs want to persecute us and put us in jail and we do not know why.

They say it is because we give feasts which the Chinook people call "Potlatch." That is not bad! That which we give away is our own! Dr. Powell, the Indian agent, one day also made a potlatch to all the Indian chiefs, and gave them a coat, and tobacco, and other things, and thereby we all knew that he was a chief; and so when I give a potlatch, they all learn that I am a chief. To put in prison people who steal and sell whiskey and cards to our young men; that is right. But do not put us in jail as long as we have not stolen the things which we give away to our Indian friends. Once I was in Victoria, and I saw a very large house; they told me it was a bank and that the whitemen place their money there to take care of, and that by-and-by they get it back, with interest. We are Indians, and we have no such bank; but when we have plenty of money or blankets, we give them away to other chiefs and people, and by-and-by they return them, with interest, and our heart feels good. Our potlatch is our bank.

I have given many times a potlatch, and I have given more than two thousand dollars in the hands of Indian friends. They all will return it some time, and I will thus have the means to live when I cannot work any more. My uncle is blind

and cannot work, and that is the way he now lives, and he buys food for his family when the Indians make a potlatch. I feel alarmed! I must give up the potlatch or else be put in jail. Is the Indian agent going to take care of me when I can no longer work? No, I know he will not. He does not support the old and poor now. He gets plenty of money to support his own family, but, although it is all our money, he gives nothing to our old people, and so it will be with me when I get old and infirm. They say it is the will of the Queen. That is not true. The Queen knows nothing about our potlatch feasts. She must have been put up to make a law by people who know us. Why do they not kill me? I would rather be killed now than starve to death when I am an old man. Very well, Indian agents, collect the two thousand dollars I am out and I will save them till I am old and give no more potlatch!

They say that sometimes we cover our hair with feathers and wear masks when we dance. Yes, but a white man told me one day that the white people have also sometimes masquerade balls and white women have feathers on their bonnets and the white chiefs give prizes for those who imitate best, birds or animals. And this is all good when white men do it but very bad when Indians do the same thing. The white chiefs should leave us alone as long as we leave the white men alone, they have their games and we have ours.

I am sorry to hear the news about the potlatch and that my friends of the North were put in jail. I sympathise with them; and I asked a white man to write this in order to ask all white men not to interfere with our customs as long as there is no sin or crime in them. The potlatch is not a pagan rite; the first Christians used to have their goods in common and as a consequence must have given "potlatches" and now I am astonished that Christians persecute us and put us in jail for doing as the first Christians.

MAQUINNA, X (his mark)  
Chief of Nootka.



## Actions menées durant la ruée vers l'or du Klondike, 1897

En 1897, les mineurs ont commencé à traverser les territoires des Dunne-za et des Sekani en route d'Edmonton vers le Klondike. De nombreux mineurs ne respectaient pas ou ne comprenaient pas les protocoles des Premières Nations, ni leurs terres et leurs biens.

Cet automne-là, l'inspecteur J.D. Moodie de la police du Nord-Ouest se rend d'Edmonton au Yukon, à la recherche de la meilleure route à construire. Ce voyage l'amène à traverser le district de la rivière de la Paix dans le nord-est de la Colombie-Britannique. Son rapport fait état de certaines tensions qui se développaient entre les Premières Nations et les étrangers. Cet extrait décrit certaines des actions menées par les Dunne-za et les Sekani à cette époque.

### Rapport de patrouilles de la police montée du Nord-Ouest

Inspecteur JD Moodie, responsable de la patrouille d'Edmonton au 1897

#### POLICE PROTECTION.—ST. JOHN DISTRICT.

One of a party of prospectors going through this district shot two stallions belonging to Chief Montaignee, because they were, he said, chasing his horses. On hearing of this the chief sent two parties in different directions to intercept the white men, declaring that if he was not paid for his stallions he would shoot all the prospectors' horses and then the man who killed his. I believe the matter was settled. Another man stole an Indian pony, and the owner followed him to Fort Graham and recovered it. As the man said he was poor and had no money, the Indian did not press his claim for payment for use of horse or his own time coming after it. A white man told me that he had been robbed in a wholesale way between Dunvegan and Fort St. John by a hired man, who then decamped down the River.

#### FORT GRAHAM.

Mr. Fox informs me that the Indians here at first refused to allow the white men to come through their country without paying toll, and it was only after much talking that they agreed to keep quiet this summer in the hope that the Government would do something to help them. They threatened to burn the feed and kill the horses; in fact, several times fires were started, but the head men were persuaded by Mr. Fox to send out and stop them. A large number of horses have been lost, but whether these have merely strayed or have been driven off it is impossible to say. A guide engaged by several parties (who joined in the expense) deserted a few miles up the river on hearing of a party of St. John Indians having come over to intercept the horse killer as above mentioned, at least this is the reason given.

Even amongst the whites there have been several rows, with threats of shooting, and Constable Fitzgerald was appealed to and quieted things, by threatening to arrest and hold until my arrival any one making a disturbance.

There is no doubt that the influx of whites will materially increase the difficulties of hunting by the Indians, and these people, who, even before the rush, were often starving from their inability to procure game, will in future be in a much worse condition; and unless some assistance is given to them by the Indian Department, they are very likely to take what they consider a just revenge on the white men who have come, contrary to their wishes, and scattered themselves over their country. When told that if they started fighting as they threatened, it could only end in their extermination, the reply was, "We may as well die by the white men's bullets as of starvation." A considerable number of prospectors have expressed their intention of wintering in this neighbourhood and I think it would be advisable to have a detachment of police stationed here, as their presence would go far to prevent trouble. The number of Indians, men, women and children in this District is about 300.

Source : Documents parlementaires du Canada, 1899. Volume 12, documents 15, partie 2, page 12-13.

## Conférence de Victoria, 1911

En 1909, la plupart des Premières Nations de la Colombie-Britannique se sont mobilisées dans le but de défendre leurs droits et leurs titres autochtones en formant un groupe nommé l'Alliance des tribus de la Colombie-Britannique. Les chefs des Premières Nations de toute la province se sont réunis à Victoria en mars 1911. Ils ont tenu une réunion avec le premier ministre McBride et le cabinet, dont le contenu est présenté dans cet article du *Victoria Daily Colonist*.

### INDIAN DELEGATES MEET EXECUTIVE

Ninety six Indian chiefs and delegates who, in the language of their spokesman, had "dragged their weary bodies great distances to ask for justice," appeared before the provincial executive yesterday morning to discuss the question of the title to the unsundered lands of British Columbia. They were accompanied by Dr. A. E. Bolton, Rev. C. M. Cate and Mr. J. I. Teit, of the Columbian Institute of Anthropology of New York, who acted as spokesman for those who were unable to speak English. The members of the executive who met the visiting aborigines were the Premier, Hon. Price Ellison, Hon. Thos. Taylor, Hon. A. E. McPhillips, and Hon. Dr. Young.

Chief R. P. Kelly, who is now in charge of the Methodist Mission at Hartley Bay, read the memorial of the delegates. It set forth in brief that the Indians claim that the Indian tribes still hold full proprietary rights in the unsundered lands of the province. This claim, the memorial said, was acknowledged by Sir James Douglas, by the Colonial Office, and afterwards by the then Governor General, Lord Dufferin. As it was now denied by the provincial authorities, the Indians asked that it be submitted to the courts.

Chief Kelly denied the allegation that the agitation over this alleged title had been fomented by the "Society of Friends of the Indians." On the contrary, he alleged that the claim was advanced by the Indians themselves "in the hope that justice would be done them."

Chief John Chilkaleetsa of Douglas Lake, also spoke through the interpreter. He said, "I wish to hear from you whether you claim that this country of British Columbia belongs to you and your government or does it belong to the Indians? If you claim that it belongs to you, then we are of opposite opinions, and I desire that we should go together to some big court house to have it settled."

George Quakatston, sub-chief of the Cowichans, said: "God knows that I do not come here with a lie in my heart or my mouth to deceive you. We are crowded by white people and we are trying to learn their ways but when we turn our cattle out to graze they are put in pound and we are made to pay for them. My name is written here in this country because God has placed me here and in doing so he put lands here for me to stay on. I just want to get one word from the government as to whether it thinks we own any land or does not."

Tu peux lire la réponse du premier ministre McBride dans la suite de l'article en ligne, lequel comprend aussi une liste de tous les délégués, figurant à la page suivante.

Source : *Daily Colonist*, Victoria, C.-B., 4 mars 1911, page 15. <https://tinyurl.com/fnesc732>



## Conférence de Victoria, délégués de 1911

## The Delegates.

The interview was notable as bringing together, as never before in history, the principal Indians of every section of the province, the delegates including chiefs from the international boundary line on the south, the great Peace River district beyond the Rocky Mountains on the east, the west coast of Vancouver Island, and the Naas and Skeena in the awakening north. Of the aboriginal company, it may in fairness be said, that many of the delegates were men of notable intelligence as well as fine physique—as a group comparing very favorably with as many white men. No fewer than a dozen too were men of worldly substance, possessed of properties valued at from \$25,000 to \$50,000, and even in isolated instances, much more than the latter moderate fortune. The cards of the native callers left with the Premier, included those of Ambrose Reid, of the Tsimpsan tribe; Baptiste Logan, chief of the Vernon band of the Okanagans; Thomas Adolph, of the Fountain band of the Shuswaps; Johnson Grant of the Kitamaahs; Chief W. J. Lincoln, of the Kincoliths; Chief Matthew Johnson, of Port Simpson; Chief A. N. Caulder, of the Lakaitzaps, Naas River; Chief Andrew Mercer, of the Alyansh tribe; Chief Samuel Weeshakes, of the Gwinahas; Chief Walter Woods, of Kitiakdamut; Peter Kelly, of Kithah-ta and Queen Charlottes Basil Sehesket, of the Shuswaps; William Pierrish, of the same historic tribe; Chief Francis Selpaghen, of the Little Shuswap band; Chief Adrian, of the Shuswap and Chase Indians; George Quakatston, of the Cowichans; Eli, of the Nanaimos; Chief Baptiste William of the Williams Lake band; Chief Louis, of the Kamloops band of the Shuswaps; William Kveltesket, of the Soda Creek Band of the Shuswaps; Chief Chianut, of the Nkanip Band of the Okanagans; Chief John Nhamchln, of the Chopaca Band of the Okanagans; Chief John Baptiste, of the Cayuse Creek Band of the Lillooets; Chief John Tselahitsa, of the Douglas Lake Band of the Okanagans; Antoine Tagholest, of the Shuswaps; Chief James, of the Pemberton Band of the Lillooets; Chief Harry, of the Squamish tribe; Chief James Nretesket, of the Lillooet Band of the Lillooets; Chief Joseph Kakyelth and Samson Squaikayilm, of the Cowichans; Chief John Whistamnitza, of the Spences Bridge Band of the Cou-teau or Thompson tribe; Noel, of the Cowichans; Chief Tom, of Squamish; Chief Basil of the Bonaparte Band of

the Shuswaps; William Yelamugh, of the Thompsons; Ignace Jacob, of the Douglas Lake Branch of the Lillooets; Telson William of the Shuswaps; John Williams, of the same native nation; Stephen Uretesket, of the Lillooets; Henry Nice, of the Kitamaahs; Billy Asso, Chief of the Laquiltos; Morice Saxl, of the Pavillon Band of the Shuswaps; Chief Joshua Brown, of the Kithkahtiahs; Chief Charles Noel, of the Quakwilts; Chief George, of the Laquiltos; Chief Thomas of the Sllammons; Chief Charles Smith, of the Laquiltos; Chief Albert King and Peter Elliott, of the Bella Coola tribe; William Nahame, of the Squamish tribe; Chief Charlie, of Squamish; Chief Thomas, of the same tribe; Chief Julian, of Clo-oose; John Elliott, of the Cowichans; Chief Julius, of Sechelt; Chief Thomas Harris, of the Tsawaitinos; Chief Robert, of the Pavillon band; Chief David, of Saanich; Saul, of the Okanagans; Bazille Falardeau, of the Shuswaps; Thomas Lindley, of the Okanagans; Chief Maximln, of the Halowt band of the Shuswaps; Chief Louis Leekamis, of the Ohiats; Harry of the Nanaimos; Hereditary Chief Antoine Seamawon of the Cowichmans; Chief Antoine Yapskint, of the Coldwater band of the Thompson nation; Hereditary Chief Francois Pakeipitsea, of the Pentleton band of the Okanagans; Alexis Skius, of the Ashnola band of the Okanagans; Abraham Jack, of the Chemainus tribe; Chief Charles Allison, of the Hedley band of the Okanagans; August Jack, of Chemainus; Chief Peter Tatoosh, of the Ohiats; Thomas James, of the Songhees; Sub-Chief Louis Frank, of the Spuzzum band of the Thompsons; Charles Weskaletsa, of of the Cowichans; Chief Joe, of Esquimalt; William Jack, of the Songhees; Thomas Paul, of Saanich; Chief Harry Nega, of the Mamallik-alulas; S. Cook, of Nimpkish; Peter Edward, of the same tribe; Philip Thomas, of the Shuswaps; Chief Thomas Jack, of the Anderson Lake band of the Lillooets; Chief Louis James, of the Seaton Lake band of Lillooets; August James of the Shuswaps; Chief Aléck of the Tsawaitinos; Chief Billy, of the Matallpes; Chief Jim Wahnuk, of the Tenatuks; and Chief John Clark of the Clawitsis.

It is reported that the Indians will, upon receipt of the written reply promised them by Premier McBride, denying their petition, appeal in the matter of their supposed claim, to Ottawa and to London. J. M. Clarke, K. C., of Toronto, has been retained by them as counsel in this regard.

# Déclaration des chefs Gitga'at devant la Commission McKenna-McBride, 1913

210  
Hartley Bay B.C. Aug. 1/13

Mr. Wetmore, Chairman  
Indian Commissioner.

Unfortunately we are not able to be all at Home here in Hartley Bay in time to meet you as our work is not yet done at the Canneries, so we decided to leave this note for you in case you visit our Village during our absence; Therefore, we hereby make the following statement in writing, which we trust you will consider same carefully the same as if we had a talk with you personally.

We shall not consider or accept any offer from any one until our claim is settled by Justice. Our prayer is that our Title for our lands and unsurrendered lands be made clearer, recognized and acknowledged to us by both the Dominion and Provincial Governments, that is the vital point of our request or claim.

We have no new request or new thing to state before you, but the same old claim demanding our Title be settled by Justice.

Signed Head Chief Ambrose Robinson  
 " " " " Aleck Moody  
 " " " " John Anderson  
 " " " " H. L. Clifton

## Transcription de la déclaration des chefs Gitga'at devant la Commission McKenna-McBride, 1913

Hartley Bay, C.-B., août 1913

M. Wetmore, président  
Commissaire aux affaires indiennes

Malheureusement nous ne sommes pas en mesure de tous être à la maison, ici, à Hartley Bay, à temps pour vous rencontrer puisque nous n'avons pas fini de travailler à la fabrique de conserves. Nous avons donc décidé de vous laisser ce mot au cas où vous viendriez au village durant notre absence. Ainsi, nous déclarons ce qui suit par écrit, et nous comptons sur vous pour y accorder la même considération que si nous vous adressions directement la parole.

Nous ne considérerons ni n'accepterons aucune offre de quiconque avant que notre demande soit réglée en justice. Nous souhaitons que le titre autochtone sur nos terres et les terres non cédées soit clair, reconnu et respecté par les gouvernements fédéral et provinciaux; voilà l'essence même de notre revendication ou requête.

Nous n'avons pas de nouvelle demande ni rien d'autre à vous déclarer, autre que la même vieille revendication, que notre titre soit reconnu par la justice.

Signé Chef Ambrose Robinson  
Chef Aleck Moody  
Chef John Anderson  
Chef H. L. Clifton



## Conseillers ou agitateurs? Paroles de politiciens

Le projet de loi 13 devait changer la façon dont les terres des Premières Nations seraient traitées par le Canada et la Colombie-Britannique au printemps 1920. Les chefs de l'Alliance des tribus de la C.-B. se sont rendus à Ottawa pour remettre une pétition et demander à s'exprimer devant la Chambre des communes. Voici un extrait du débat qui a eu lieu en réponse à leur demande.

Arthur Meighen était le surintendant général des affaires indiennes et allait bientôt devenir premier ministre.

W. L. Mackenzie-King était chef de l'opposition et, plus tard, premier ministre.

### Débats de la Chambre des communes, Ottawa.

29 mars 1920

**Mr. MACKENZIE KING:**

There are some representatives of the Indians in the city at the present time who wish to be heard in reference to the matter, and who are anxious to present their case to some members of the House, and I think it is due to them that we should give them a chance of being heard through their representatives.

**Mr. MEIGHEN:** It is a wonder they did not petition me.

**Mr. MACKENZIE KING:** I do not know why they did not, unless it was, as the minister has intimated to-night, that he was not inclined to listen to the Indian point of view.

**Mr. MEIGHEN:** I never heard of the matter before.

*(Cy Peck était député de la circonscription de Skeena. La première partie de son discours sur ses connaissances des Premières Nations de la région de Skeena n'apparaît pas ici.)*

**Mr. PECK:** I should like to know who are the Indian agitators that come from British Columbia. Some representatives of the Indians may be all right, but I may mention a man named O'Meara—

**Mr. FIELDING:** An Italian, apparently.

**Mr. PECK:** He is an agitator, wherever he comes from. He annually makes a business of going to the Indians and collecting a few hundred dollars to keep him going. He is a sea lawyer and keeps up an agitation from year to year, and these people come down and try to confuse—I was going to say confound—the minister.

**Mr. MACKENZIE KING:** That is not the gentleman I refer to.

**Mr. PECK:** This man is typical of them.

**Mr. BUREAU:** I have the names of the men here. They are Peter Calder, of Nishga Tribe; George Matheson, of Tsimpshian Tribe; Peter R. Kelley, of Haida Tribe; Basil David, of Shuswap Tribe; all representing the Allied Indian Tribes of British Columbia.

**Mr. PECK:** I know them; they are all O'Meara's children.

**Mr. MACKENZIE KING:** The minister wondered a moment ago why the representatives of the Indians did not petition him. If the minister is agreeable to postponing this matter I shall be glad to ask them to see him to-morrow if possible, or at any other time he may suggest.

**Mr. MEIGHEN:** For the sake of getting the Bill through I would deny myself the extreme pleasure of seeing Mr. O'Meara.

**Mr. MACKENZIE KING:** I am not speaking of Mr. O'Meara.

**Mr. MEIGHEN:** I am afraid there is too much truth in the remarks of the hon. member for Skeena (Mr. Peck). Mr. O'Meara has undoubtedly made himself the parent of considerable trouble among the Indians of British Columbia, and I do not feel very sympathetic at all towards his whole mission and his conduct.

**Mr. MACKENZIE KING:** I am not referring at all to Mr. O'Meara, but to a man named J. A. Teit.

**Mr. MEIGHEN:** Mr. O'Meara is not an Indian, but one of a number of people who make themselves leaders of Indian trouble. He is not alone in that regard. The Indian is just as much the victim of the agitator as many other people in this country, and when Mr. O'Meara is presenting Indian affairs and obtaining signatures to petitions he does not pretend to do so on his own behalf. He always puts forward the Indians. I do not think there is any reason for delaying this Bill at all. So far as I am concerned it would only mean coming back again. These men have been heard times without number, back over the years, by the last Government and the Government before the last. I would not wonder but that the leader of the Opposition himself has received delegations on this very point. It has been in controversy—if you call this a controversy—for years and years; I cannot say how long, but I know the dispute dates back into a good part of the period of the Laurier Administration, if indeed it does not antedate that. I do not think that any good purpose would be served by crowning the matter with another delegation and sitting and listening to the story over again.

## Conseillers ou agitateurs? Réponses des Premières Nations

Les membres de l'Alliance des tribus qui s'étaient rendus à Ottawa ont rapidement réagi aux propos étonnants tenus par les politiciens. Voici un extrait de leur réponse adressée au Parlement et présentée par Peter Calder, George Matheson, Peter R. Kelly et Basil David le 29 mars 1920. L'Alliance des tribus continue son combat pour faire voir aux politiciens leur point de vue sur les revendications territoriales, comme le montre cet extrait :

La Chambre des communes du Canada réunie en Parlement.

1. Vos pétitionnaires sont les représentants dûment autorisés de l'Alliance des tribus indiennes de la Colombie-Britannique, rassemblant presque toutes les grandes tribus de la province.
2. Par l'entremise de Hansard, vos pétitionnaires ont été informés du débat concernant le projet de loi 13, qui a eu lieu dans votre honorable Chambre le vendredi 26, et l'ont examiné.
3. Vos pétitionnaires ont noté en particulier certaines déclarations qui, à cette occasion, ont été faites par le ministre de l'Intérieur et le député de Skeena, ou par l'un de ces honorables messieurs. Les déclarations auxquelles nous faisons référence, soit dans les termes exacts, soit dans leur effet, sont les suivantes :  
*[Les cinq premières déclarations du débat proviennent de la citation figurant sur la fiche 9-7.]*  
(6) p. 326 – M. MEIGHEN : Je comprends qu'il n'y a pas d'agent des Indiens ou de missionnaire ou quiconque qui est concerné qui ne dénonce les hommes ou l'homme qui en sont à la tête.  
(7) p. 326 – Que la délégation représente une minorité d'Indiens ou une petite portion de l'ensemble.  
(8) p. 826 – Que la délégation est composée d'un grand nombre de fauteurs de troubles.  
(9) p. 326 – Que M. O'Meara agit sans mandat.
4. Vos pétitionnaires déclarent que les déclarations susmentionnées sont totalement erronées et absolument infondées.
5. Vos pétitionnaires souhaitent donc humblement que votre honorable Chambre envoie lesdites déclarations à une commission spéciale pour une enquête complète.

Rencontre entre l'Alliance des tribus indiennes de la Colombie-Britannique et le ministre de l'Intérieur, Vancouver, 27 juillet 1923.

Peter Kelly

Une autre remarque que je tiens à faire concerne la référence à notre avocat principal, Monsieur A.E. O'Meara. L'idée s'est répandue à l'étranger que M. O'Meara mène les Indiens par le bout du nez, comme il se faisait jadis, et qu'il agite nos esprits même contre notre volonté. Je pense pouvoir dire devant ce groupe représentatif des Indiens, je crois, représentant presque tous les coins de cette province que ce n'est pas tout à fait le cas. M. O'Meara nous conseille; c'est la raison pour laquelle nous l'avons engagé. Nous l'avons engagé pour qu'il nous donne son avis, son interprétation de questions importantes, mais nous nous réservons le droit de suivre ou non ses conseils. Nous n'acceptons jamais ce que nous n'approuvons pas, et nous avons rejeté de nombreux plans présentés par M. O'Meara. Nous ne nous sommes, à aucun moment, liés au point d'être obligés d'accepter tous ses plans. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'en dire plus à ce sujet. Quant au fait qu'il soit le seul agitateur, je pense qu'il intervient dans la mesure où nous lui permettons d'intervenir.  
[page 15]

Le premier document complet écrit sur les revendications territoriales de la Colombie-Britannique était un memorandum des chefs de Douglas Portage, préparé par leur avocat A.E. O'Meara, le 3 mai 1911.

Nous rendons hommage à ces chefs pour leur diligence, et nous rendons hommage à leur avocat qui a été maltraité par ses confrères du barreau.

George Manuel, *Fourth World*, 1974, p. 82.

## En l'honneur de nos grands-pères qui nous ont gardés en vie

### Extraits du livre *The Fourth World* par George Manuel, 1974.

George Manuel (1921–1989) était un leader et un activiste Secwépemc. Il a été président de la Fraternité des Indiens du Canada (1970–1976), a fondé le Conseil mondial des peuples autochtones et a été président de l'Union des chefs indiens de la C.-B. (Union of BC Indian Chiefs) (1979–1981).

Ces extraits de son livre *The Fourth World* (Le Quatrième monde) rappellent et commentent les premières manifestations de résistance des Premières Nations et la modification de la *Loi sur les Indiens* en 1927.

#### Résistance

En fait, depuis le début de la conquête coloniale, jamais les Indiens n'ont manqué de résister aux quatre forces destructrices qui nous assaillent : l'État représenté par l'agent des Indiens; l'Église par les actions des prêtres; l'Église et l'État par l'intermédiaire des écoles et l'État grâce aux interventions de l'industrie. (p. 69)

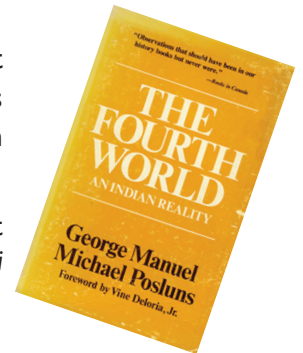
#### La grandeur du peuple

Nous ne pouvons pas nous remémorer les grands politiciens dont les noms sont encore prononcés dans leurs villages sans rappeler d'abord que leur grandeur provenait du peuple qu'ils dirigeaient. Beaucoup de femmes au foyer et de simples ouvriers, dont les noms se perdent sauf pour leurs descendants les plus directs, ont poursuivi la lutte en menant leur propre vie et en apportant leur soutien matériel et spirituel pour rendre nos porte-parole plus forts. Leur force sera rendue à leurs enfants en triple. (p. 70)

#### Résistance contre les lois anti-potlatch

L'un des moyens [de contourner les lois anti-potlatch] consistait à déconstruire le potlatch, en organisant les différentes parties – le festin, les danses, les dons – à des moments et dans des lieux différents. Ou encore en organisant la fête dans un lieu éloigné connu seulement des invités, peut-être sur une île lointaine. Je me souviens qu'on distribuait des oranges dans lesquelles étaient insérés des billets d'un dollar. Tant que la police ou l'agent ne trouvait pas tous les éléments d'un potlatch en un lieu ou à un moment donné, il n'y avait pas d'infraction. Les variations possibles d'astuces n'étaient limitées que par le nombre de personnes qui ont gardé la tradition vivante.

Nous rendons hommage à tous ces grands-pères dont l'imagination s'est élevée au-dessus de celle de leurs oppresseurs. (p. 78-79)



#### L'heure sinistre

Le 31 mars 1927, le Parlement du Canada a adopté une loi modifiant la *Loi sur les Indiens*, rendant illégale la collecte de fonds dans le but de faire valoir une revendication indienne :

149A. Toute personne qui sollicite ou demande à un Indien un paiement ou une contribution ou la promesse d'un paiement ou d'une contribution dans le but de rassembler des fonds pour la poursuite d'une réclamation que la tribu ou la bande indienne à laquelle appartient cet Indien... sera coupable d'un délit et passible, sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire, d'une amende maximale de deux cents dollars et d'au moins cinquante dollars ou d'un emprisonnement maximal de deux mois.

Je crois que ce fut le moment le plus sinistre de l'histoire du Parlement du Canada. S'il y a eu d'autres moments où les forces de l'ordre ont été à ce point tordues et dénaturées, je laisserai les autres parler de leurs propres souffrances. (p. 94–95)

#### Nouvelle version du militantisme

La revendication territoriale ne s'est pas éteinte lorsque le Parlement a déclaré le caractère définitif de son propre jugement. Mais les actions militantes concertées des Indiens de la Colombie-Britannique portaient dorénavant sur les causes plus directes de la pauvreté avec l'arrivée de la Grande Dépression : l'assistance sociale, les possibilités d'emploi, l'application au niveau local des règlements de chasse et de pêche.

Ce sont ces questions qui avaient rassemblé les peuples lors des toutes premières tentatives d'organisation entre tribus.

Mais la lutte pour la survie ne s'est pas arrêtée là. Il n'y a eu qu'un changement de direction stratégique face à un feu violent, ce qui fut indispensable pour la suite de la lutte. (p. 95)

## Résistance de Kanehsatà:ke

### Kanehsatake, 270 ans de résistance

Plonge dans l'action d'une lutte séculaire. Alanis Obomsawin, cinéaste abénaquise, passe 78 jours tendus à filmer le désormais célèbre affrontement entre les Mohawks, la Sûreté du Québec et les Forces armées canadiennes.

Pendant le visionnement du documentaire, prend note de tes observations, de citations, de points forts du conflit ou de toute autre réflexion qui te vient en tête.

Kanehsatake, 270 ans de résistance	Première partie : arrêter à 35 min 40
Kanehsatake, 270 ans de résistance	Deuxième partie : arrêter à 1 h 9
Kanehsatake, 270 ans de résistance	Troisième partie : 1 h 9 jusqu'à la fin



## Résistance de Kanehsatà:ke, billets de sortie

### Conflit de Kanehsatà:ke

Billet de sortie de la première partie : Faire des liens

Qu'avons-nous appris cette année qui corrobore ce que nous avons vu dans la première partie du documentaire, qui y correspond ou qui s'en rapproche?

### Conflit de Kanehsatà:ke

Billet de sortie de la deuxième partie : Moment important

Trouve un moment important qui s'est produit durant la deuxième partie. Rédige un court résumé, cite un commentaire ou décris le moment en expliquant la raison pour laquelle il est important, ce que tu as appris ou ce qu'il enseigne au téléspectateur.

### Conflit de Kanehsatà:ke

Billet de sortie de la troisième partie : Synthèse

Quel est le message à retenir? Qu'as-tu appris? Que retiendras-tu de cet événement?

## Vancouver réagit aux événements d'Oka

# Downtown intersection blocked by 300 protesters

By STEWART BELL

Traffic at a major downtown Vancouver intersection was blocked for more than four hours Tuesday night by supporters of Mohawk Indians in Oka, Que.

"Army out of Oka, no more genocide," chanted about 300 protesters who sat and stood at the intersection of Georgia and Howe beginning at 7:30 p.m.

When two dozen police officers approached the intersection at 11 p.m., the protesters agreed to move to the lawn in front of the Vancouver Art Gallery, where a camp had been set up Monday night after a 90-minute vigil stopped traffic at the intersection of Georgia and Granville.

The Vancouver Blockade Support Group organized the camp-in Tuesday after the chief of staff of the Canadian Armed Forces announced the military would dismantle the Mohawk barricades at Oka. Tents were scattered around the art gallery lawn and signs, one reading: "This is Indian land," leaned against the building.

Jack Wasacase, who was leading the group with a megaphone, said he agreed after talking to senior police officers at 11 p.m. to move the

demonstration in order to avoid a violent confrontation.

"We just don't want anyone hurt. We have children here and we have elders here," said Wasacase, a Saulteaux Indian from Saskatchewan who now lives in Vancouver.

But an hour later, the protesters were back at the intersection and traffic was once again blocked.

Three police officers emerged from the Hotel Vancouver 45 minutes later and told Wasacase that hotel managers in the area had been complaining about the noise. The protesters again moved to the lawn outside the art gallery and agreed to stay there until morning, when they will decide on further actions.

They also agreed that uniformed police officers would wander around the demonstration. A police spokesman said they would act "strictly as a limited police presence."

The mostly non-native crowd was joined by about 25 Haida Indians, who demonstrated at Peace Park on the south side of the Burrard Street Bridge before walking downtown to join the protest there.

Bernice Brown, a Haida who now lives in Vancouver, said the native demonstration was organized by the

United Native Nations. "This is in sympathy with Oka, and to get the withdrawal of the military," she said.

Peter Leach, a Lillooet Indian who now lives in Vancouver, said one of the chiefs of the St'at'imx Nation had asked him to come to the demonstration to say a prayer for the Mohawks. Representatives from other native groups, including the Gitksan-Wet'suwet'en, also came to show solidarity for the Mohawks.

But Stephano Muzzatti came for another reason. He said he wanted to defend what he thinks most Canadians want, which is for the military to dismantle the barricades at Oka.

"The Indians have valid land claims, but they have no more right than me or you to use weapons," said Muzzatti, who was heckled for voicing his views.

"All they are doing is turning public support against them. I supported the Indians up until this. But I don't anymore."

*The Vancouver Sun*, 29 août 1990, p. 2.

## CRPA : Commission royale sur les peuples autochtones, 1996

L'année 1990 fut charnière pour les Canadiens autochtones. Deux événements majeurs ont dominé l'actualité cet été-là : la résistance de Kanesatake à Oka, au Québec, et l'échec de l'Accord du lac Meech, dont Elijah Harper du Manitoba était l'un des principaux acteurs.

Les actions menées à Kanesatake et l'attention médiatique qu'elles ont suscitée ont sensibilisé les Canadiens aux injustices dont sont victimes les populations autochtones.

Le même été, l'Accord du lac Meech, qui visait à modifier la Constitution canadienne, échoue. Cela est dû en grande partie à l'opposition d'Elijah Harper, un député des Premières Nations du Parlement du Manitoba. Il a été le seul à voter contre l'adoption de la résolution d'accepter l'Accord du lac Meech. Sa raison était que les populations autochtones n'avaient pas été consultées ou n'avaient pas participé aux négociations.

Le gouvernement de l'époque, dirigé par le premier ministre Brian Mulroney, devait faire face à une prise de conscience croissante de l'absence de droits autochtones. Comme le font souvent les gouvernements lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, M. Mulroney a demandé une Commission royale d'enquête, dont le mandat était d'« examiner l'évolution des relations entre les peuples autochtones, le gouvernement canadien et la société canadienne dans son ensemble ».

La *Commission royale sur les peuples autochtones* (CRPA) a été mise sur pied en 1991. Les travaux qui en ont résulté se sont étalés sur cinq ans et constituaient un projet monumental. La Commission, composée de quatre membres d'origine autochtone et de trois membres non autochtones, a parcouru le pays pour entendre les mémoires de près de 100 communautés diverses.

Dans son rapport final, la Commission a formulé plus de 400 recommandations, dont certaines ont nécessité la modification de la Constitution par le gouvernement. Les principales recommandations sont les suivantes :

- La création d'un parlement autochtone.
- L'adoption d'une nouvelle Proclamation royale énonçant l'engagement du Canada à instaurer une nouvelle relation.
- L'adoption de lois énonçant des processus relatifs aux traités, et la reconnaissance de nations et de gouvernements autochtones.
- Le remplacement du ministère fédéral des Affaires indiennes par deux nouveaux ministères, l'un chargé de mettre en œuvre la nouvelle relation avec les nations autochtones, et l'autre de fournir des services aux collectivités n'ayant pas encore opté pour l'autonomie gouvernementale.

Cependant, après la présentation du rapport final en novembre 1996, peu de mesures directes ont été prises, en particulier en ce qui concerne les principales recommandations qui nécessitaient des changements importants dans les politiques gouvernementales.

Bien que la Commission royale n'ait pas eu les résultats espérés au départ, elle reste un corpus impressionnant et complet de recherches sur les relations entre les populations autochtones, les gouvernements canadiens et la société canadienne.

Cette *Commission royale sur les peuples autochtones* est née à une époque d'effervescence où l'avenir de la fédération canadienne était vivement débattu.

Elle s'est concrétisée dans les mois troubles qui ont suivi l'avortement de l'Accord du lac Meech et la confrontation, à l'été 1990, entre les Mohawks et le pouvoir de l'État canadien à Kanesatake (Oka), au Québec.

Alors que nous terminons la rédaction de notre rapport en 1995, de nouvelles confrontations à Ipperwash, en Ontario, et au lac Gustafson, en Colombie-Britannique, indiquent que les problèmes fondamentaux qui ont donné lieu à notre Commission sont loin d'être résolus.

Source : *Commission royale sur les peuples autochtones*, volume 1, page 17.

La CRPA en chiffres
Audiences publiques tenues : 100
Mémoires présentés : plus de 2 000
Rapports de recherche commandés : 350
Pages du rapport final : 4 000
Recommandations : 440
Temps recommandé pour la reconduction : 20 ans
Volumes dans le rapport : 5
Année de publication du rapport final : 1996
Année de la réponse officielle du gouvernement : 1998

Rapport final de la *Commission royale sur les peuples autochtones* (1996)

Volume 1 : Un passé, un avenir

Volume 2 : Une relation à redéfinir (2 parties)

Volume 3 : Vers un ressourcement

Volume 4 : Perspectives et réalités

Volume 5 : Vingt ans d'action soutenue pour le renouveau

Le rapport est disponible en ligne. Il s'agit de faire une recherche à partir des mots clés « Rapport final CRPA ».

# Glossaire

**Accueil** : L'accueil est un acte public posé par les membres de la Première Nation sur le territoire où se déroule un événement. La forme d'accueil dépend des protocoles particuliers de la nation. Il peut s'agir d'un discours de bienvenue, d'une prière ou, dans certains rassemblements, d'une danse ou d'un chant traditionnel.

**Agence indienne** : Une ancienne unité administrative du ministère des Affaires indiennes. Chaque province était divisée en régions appelées agences, généralement en fonction de groupements géographiques et linguistiques. Chaque agence avait un agent qui était responsable des Indiens inscrits sur son territoire. Le nombre et la localisation des agences ont changé au fil du temps. Les premières agences en Colombie-Britannique, que l'on comptait au nombre de six, ont été créées en 1881. En 1913, il y en avait quinze. Les agences indiennes ont été en place jusqu'en 1969.

**Agent des Indiens** : Le représentant local du gouvernement fédéral et du ministère des Affaires indiennes responsable de l'administration de la *Loi sur les Indiens* dans les réserves de sa juridiction. Les agents exerçaient un pouvoir étendu dans la vie courante des membres des Premières Nations; ils avaient notamment le droit de veto sur toute action des conseils de bande. Presque tout ce qui concernait ce qui se rapprochait d'une administration municipale devait passer par l'agent des Indiens. Certains agents ont essayé d'agir en faveur des Premières Nations au sein de leurs agences, dans la mesure permise par la *Loi sur les Indiens*. Beaucoup dépendaient du caractère et des croyances de chaque agent; certains étaient plus progressistes que d'autres. Jusqu'en 1910, les agents de la Colombie-Britannique se rapportaient au surintendant des Affaires indiennes de la Colombie-Britannique. Après cela, ils se rapportaient aux fonctionnaires à Ottawa.

**Aîné** : Un titre de respect et d'importance dans les communautés autochtones, détenu par ceux et celles dont la sagesse et les connaissances guident et aident la communauté. La qualité d'Aîné n'est pas définie par l'âge, mais par le respect que confère la communauté à cette personne en raison de sa sagesse, de ses actions et de ses enseignements.

**Assimilation** : On parle d'assimilation lorsqu'un groupe distinct est absorbé dans une société dominante et perd son identité. Au Canada, les politiques fédérales d'assimilation visaient l'extinction des peuples autochtones en tant qu'entités juridiques, sociales, culturelles, religieuses et raciales distinctes au Canada.

**Autochtone** : Un terme générique utilisé dans la *Loi constitutionnelle de 1982* désignant trois catégories distinctes de peuples autochtones : les Premières Nations, les Inuits et les Métis. Le terme « Autochtone » est souvent utilisé de manière interchangeable avec les termes « Premiers Peuples », « peuples autochtones ». Il ne faut pas traduire le terme « Aborigène » lequel est de moins en moins utilisé en anglais par le terme « Aborigène » car le terme en français désigne les Aborigènes d'Australie. Il faut lui préférer « Premières Nations », « Inuit », « Métis » ou « Premiers Peuples ».

**Autochtones** : Le peuple originel d'un territoire ou d'une région. Au Canada, le terme peut être utilisé de manière interchangeable avec « Premiers Peuples » ou « Premières Nations ».

**Autodétermination** : Le droit d'une communauté à déterminer ce qui est le mieux pour elle. Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et veillent sur leur développement économique, social et culturel comme ils l'entendent.

## GLOSSAIRE

**Autonomie gouvernementale :** Dans un contexte autochtone, l'autonomie gouvernementale est la structure et les processus formels que les nations ou communautés autochtones peuvent utiliser pour gérer leur peuple, leurs terres, leurs ressources et les programmes et politiques connexes. Ces programmes peuvent faire partie d'ententes avec les gouvernements fédéral et provinciaux.

**Bande :** Groupe de Premières Nations défini selon la *Loi sur les Indiens* au profit duquel des terres ont été réservées ou dont l'argent est détenu par le gouvernement fédéral. De nos jours, de nombreuses bandes préfèrent être appelées « Premières Nations ». La bande peut aussi parfois désigner un groupe traditionnel de Premières Nations semblable à un village, à un groupe de maison ou à un clan.

**Bande indienne selon la *Loi sur les Indiens* :** Voir **Conseil de bande**.

**Chef élu :** Le chef ou conseiller en chef d'une communauté autochtone contemporaine, le chef d'une bande ou d'autres modes de gouvernement autonome.

**Chef ou dirigeant héréditaire :** Un rôle ou un titre transmis de génération en génération selon les coutumes et protocoles de la nation. Les détenteurs du titre ou du rôle peuvent être élevés durant leur jeunesse de sorte à développer certaines qualités pour occuper une position d'influence. Les règles de transmission du titre varient selon les nations.

**Colonialisme :** Lorsqu'une puissance étrangère prend le contrôle des terres, des territoires et des peuples d'une autre région, entraînant une relation inégale, l'exploitation des ressources et des politiques d'assimilation.

**Commission de vérité et réconciliation du Canada :** La Commission de vérité et réconciliation a été créée dans le cadre de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens en 2008. Des milliers de survivants, leurs familles et d'autres personnes partout au Canada ont témoigné afin que soient documentés les souvenirs des pensionnats et leurs conséquences. Un rapport intermédiaire a été publié en 2012. Le rapport final a été remis en 2015 et comprend 94 appels à l'action. Les témoignages, documents et autres matériels sont conservés au Centre national de recherche sur les pensionnats indiens à l'Université de Winnipeg, où se poursuivent les travaux de la Commission.

**Communauté autochtone :** Il s'agit souvent du principal établissement d'une bande de Premières Nations sur une réserve. De nombreuses Premières Nations préfèrent le terme « Première Nation » à « communauté autochtone ».

**Conseil de bande :** Forme de gouvernement élu en vertu de la *Loi sur les Indiens*, composé d'un Chef conseiller et de conseillers. Leur autorité est établie dans la *Loi* et est limitée aux réserves indiennes concernées.

**Convention de règlement relative aux pensionnats indiens :** À partir des années 1990, les survivants des pensionnats pour Autochtones ont commencé à intenter des actions en justice en vue d'obtenir une compensation pour les mauvais traitements qu'ils avaient subis. Le nombre de réclamations a continué à augmenter et, en 2002, un recours collectif national a été déposé pour obtenir une indemnisation pour tous les anciens élèves des pensionnats indiens au Canada, ainsi que pour les membres de leur famille. À la suite d'autres jugements de la Cour suprême défavorables au Canada et compte tenu du nombre impressionnant de procès visant à obtenir une indemnisation, le Canada et près de 80 000 survivants sont parvenus à un accord en 2005, appelé la Convention de règlement relatif



## GLOSSAIRE

aux pensionnats indiens. Cet accord a été ratifié en 2006 et mis en œuvre en 2007. Il s'en est suivi une promesse d'indemnités individuelles ainsi que la création de la Commission de vérité et réconciliation et l'allocation de fonds consacrés à un processus de réparation.

**Couronne** : Terme désignant l'État ou le gouvernement de l'État dérivé de la relation historique entre le Canada et la monarchie britannique, dont Sa Majesté est le chef.

**Doctrine de la découverte et concept de *terra nullius* (terre n'appartenant à personne)** : Utilisés par les colonisateurs comme justification pour déclarer leur droit et suprématie sur les terres des Premières Nations, et déplacer de force les peuples autochtones.

**Droit coutumier** : L'ensemble des lois non écrites fondées sur des milliers d'années de pratiques culturelles suivies par les Premières Nations, qui se traduisent par divers protocoles, règles de comportement, coutumes et pratiques.

**Droit inhérent** : Un droit fondamental, naturel qui appartient indissolublement à un groupe de personnes et qui ne provient pas d'une source extérieure.

**Droits ancestraux** : Les droits inhérents et originels des Premières Nations, des Inuits et des Métis qui confèrent un droit à l'indépendance et à l'autonomie gouvernementale; ils ne sont pas octroyés par un gouvernement, mais confirmés par la *Loi constitutionnelle de 1982*. Voir également **droits autochtones**.

**Droits autochtones** : En droit canadien, les droits autochtones ou ancestraux sont des droits collectifs afférents à l'utilisation et à l'occupation continues par les peuples autochtones de territoires (territoires traditionnels). Ce sont des droits naturels (c'est-à-dire qu'ils ne sont octroyés par aucune entité ni personne) qui existaient avant le contact avec les Européens. Les peuples autochtones étant divers et des sociétés distinctes, il n'existe pas de définition unique de tels droits.

**Droits protégés par l'article 35** : Certaines personnes autochtones canadiennes utilisent ce terme en référence aux droits autochtones ou aux droits inhérents qui sont inscrits dans l'article 35 de la *Loi constitutionnelle*.

**Entente sectorielle** : Un accord entre une Première Nation et les gouvernements du Canada ou d'une province concernant qui a compétence d'une filière particulière (foresterie, éducation, etc.).

**Entente sur l'autonomie gouvernementale** : En règle générale, une entente entre une Première Nation et le gouvernement fédéral et éventuellement un gouvernement provincial, qui définit les pouvoirs respectifs et les lois qui prévalent dans diverses circonstances.

**Fête/Festin** : Terme général désignant les différents types de rassemblements officiels organisés par les Premières Nations au cours desquelles une variété de questions culturelles, sociales, économiques et politiques sont traitées dans un forum public. Voir aussi *potlatch*.

**Groupe de maison** : Une forme d'organisation sociale de certaines Premières Nations qui regroupe de grandes familles élargies reliées par des territoires communs, des traditions orales et des noms hérités.

**Histoire orale** : Des récits qui relatent les connaissances d'un peuple qui sont transmises d'une génération à l'autre.

## GLOSSAIRE

**Indien** : Terme anciennement utilisé par les explorateurs et les colons pour désigner les peuples autochtones de l'Amérique du Sud, de l'Amérique du Nord et de l'Amérique centrale. Au Canada, le terme a un sens juridique selon la *Loi sur les Indiens*, soit une personne d'une Première Nation inscrite en vertu de cette *Loi*. Pour certaines personnes autochtones, le terme « Indien » confirme leur ascendance et protège leur relation unique et historique avec la Couronne fédérale. Pour d'autres, les définitions énoncées dans la *Loi sur les Indiens* ne sont pas des affirmations de leur identité. En ce qui concerne les présentes ressources pédagogiques, le terme « Indien » est utilisé dans des contextes historiques et juridiques. Par exemple, la *Loi sur les Indiens* est toujours en vigueur et d'actualité gouvernementale.

***Loi sur les Indiens*** : Une loi du Parlement canadien qui concerne les Indiens inscrits, leurs bandes et le système des réserves indiennes. Depuis sa création en 1876, elle a contrôlé de nombreux aspects de la vie économique, culturelle, éducative et personnelle des membres des Premières Nations.

**Matriarche** : Une femme respectée qui joue un rôle prépondérant au sein d'une communauté de Premières Nations, de par sa sagesse et les conseils qu'elle donne, et dans certaines sociétés autochtones, elle dispose d'un grand pouvoir décisionnel.

**Ministère des Affaires indiennes (MAI)** : Ancien nom du ministère responsable des politiques relatives aux peuples autochtones du Canada. En 1965, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) l'a remplacé. Ce dernier est devenu plus tard Affaires indiennes et du Nord Canada (AANC). En 2011, le nom est changé pour Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC), puis Affaires autochtones et du Nord Canada. En 2017, le ministère est divisé en deux : le premier étant Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada et le deuxième Services aux Autochtones Canada.

**Obligation fiduciaire, devoir fiduciaire** : En général, concept utilisé par les tribunaux canadiens lorsqu'une personne doit veiller aux intérêts d'une autre personne. La personne de confiance (fiduciaire) a le devoir d'être loyale et d'agir avec honnêteté et bonne foi. Les tribunaux ont statué que le gouvernement canadien a une relation fiduciaire envers les Premières Nations.

**Orateur** : Dans les sociétés autochtones, une personne choisie par les chefs de famille, de clan ou d'une communauté pour parler en leur nom lors de rassemblements publics.

**Potlatch** : Un mot couramment utilisé aujourd'hui pour décrire les cérémonies traditionnelles au cours desquelles les participants pratiquent le partage des richesses et des ressources. Voir également **fête/festin**.

**Reconnaissance du territoire** : La reconnaissance est un acte de respect envers les Premières Nations locales et leurs territoires traditionnels. Il s'agit d'une attestation de leur présence sur le territoire dans le passé, le présent et le futur. La reconnaissance se fait généralement au début d'une assemblée, d'une réunion, d'un cours, d'un spectacle ou d'un autre genre de rassemblement public. Il incombe au responsable, à l'hôte ou au maître de cérémonie de prononcer une déclaration de reconnaissance du territoire.

**Réserve** : Une réserve indienne, selon la *Loi sur les Indiens*, est une « parcelle de terrain dont Sa Majesté est propriétaire et qu'elle a mise de côté à l'usage et au profit d'une bande ».



## GLOSSAIRE

**Revendications territoriales globales :** Des traités modernes conclus entre les peuples autochtones et le gouvernement fédéral. Elles sont fondées sur l'utilisation et l'occupation traditionnelles des terres par les peuples autochtones qui n'ont pas signé de traités et n'ont pas été déplacés par la guerre ou d'autres moyens. Ces revendications sont réglées par la négociation. Elles contiennent diverses dispositions relatives à l'argent, aux terres, à la gouvernance, aux ressources, à la langue et à la culture, entre autres choses. Les traités sont des accords mutuellement contraignants protégés par la Constitution.

**Revendications territoriales particulières :** Revendications territoriales qui s'appliquent à des questions particulières relatives à la réserve d'une Première Nation en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

**Souveraineté :** Autorité d'un État de se gouverner lui-même, sans interférence de la part de source ou d'entité externe.

**Système de laissez-passer :** Système de contrôle mis en place par le ministère des Affaires indiennes entre 1885 et 1951 qui obligeait les Premières Nations à obtenir la permission de l'agent des Indiens avant de quitter leur réserve. La mesure dans laquelle le système appliqué variait d'une agence à l'autre.

**Terre :** Ce terme a plusieurs sens, notamment les biens immobiliers ou le sol. Dans le présent document, il désigne généralement l'ensemble du monde naturel qui englobe les territoires traditionnels des Premières Nations, dont la géographie, la flore, la faune, l'eau et le ciel.

**Terres de la Couronne :** Les terres qui appartiennent au Canada ou aux provinces.

**Territoire cédé :** Les terres qu'un groupe donne à un autre groupe dans le cadre d'un traité ou d'une autre entente.

**Territoire non cédé :** Terres qui n'ont pas été cédées ou dont la propriété n'a pas été transférée.

**Titre ancestral :** Le droit inhérent à la propriété et à la souveraineté des Premières Nations sur leurs terres et ressources traditionnelles. Voir aussi **titre autochtone**.

**Titre autochtone :** Le titre autochtone ou ancestral est un droit autochtone. Il s'agit d'un droit foncier. Il comprend le droit à l'utilisation exclusive et à l'occupation des terres. Il donne droit au détenteur de décider ce qu'il fera des terres et comporte une composante économique incontournable.

**Tradition, traditionnelle :** Pratiques culturelles et institutions du passé qui ne sont pas statiques, mais qui évoluent constamment.

**Tradition orale :** Un moyen d'inscrire en mémoire les connaissances par la parole plutôt que par l'écrit, par exemple, les lois, les croyances, les coutumes, les récits et toute autre forme de savoir culturel.

**Traité :** Un accord volontaire entre deux ou plusieurs nations par lequel sont établies des obligations mutuellement contraignantes.



# BIBLIOGRAPHIE

Bon nombre de ces sources d'information se trouvent en ligne. Si vous ne trouvez pas certains livres à la bibliothèque de l'école, consultez la bibliothèque municipale ou demandez-lui de faire un prêt auprès d'une autre bibliothèque.

Pour d'autres sources d'information utiles, voir les bibliographies des guides *BC First Nations Land, Title, and Governance* et *Indian Residential School and Reconciliation*.

Les ressources apparaissent dans l'ordre suivant :

1. Biographies
2. Récits autochtones et communautaires
3. Livres, articles et thèses d'actualité
4. Archives
5. Vidéos
6. Sites Web
7. Guides pédagogiques, unités et leçons
8. Albums

## 1. BIOGRAPHIES

Voici une sélection restreinte de biographies et autobiographies de personnes autochtones.

Assu, Harry. *Assu of Cape Mudge: Recollections of a Coastal Indian Chief*. UBC Press, 1989.

Le chef Harry Assu décrit divers aspects de sa vie de meneur dans la communauté de la Première Nation Lewiltok First Nation community de Cape Mudge. Certaines sections revêtent un intérêt particulier : le chapitre 2, *Organization of My People* (pages 16 à 24), qui traite des réserves indiennes de la bande de Cape Mudge; ainsi que le chapitre 4, *Potlatch and Privilege*, (pages 39 à 58) et le chapitre 7, *Renewal of the Potlatch at Cape Mudge* (pages 103 à 121).

Bellis, Gaadgas Nora et Jenny Nelson. *So You Girls Remember That: Memories of a Haida Elder*. Harbour, 2022.

Un récit oral de Gaadgas Nora Bellis (1902-1997) décrivant sa propre vie et ses expériences, ainsi que l'époque où elle a vécu, alors que les relations entre les Haïdas et le Canada changeaient et évoluaient.

Birchwater, Sage. *Chiwid*. New Star Books, 1995.

Chiwid est une femme Tsilhqot'in autonome qui a vécu de la terre une grande partie de sa vie. Ce livre est un recueil de récits oraux à son sujet et au sujet de sa famille et de la vie dans la région Chilcotin de la Colombie-Britannique au milieu des années 1900.

Bolton, Rena Point. *Xwelíqwiya: The Life of a Stó:lō Matriarch*. AU Press, Athabasca University, 2013.

Dans son autobiographie, Rena Point Bolton, une tisserande, enseignante et leader auprès de sa communauté, raconte des histoires et son vécu; ce que c'était de grandir sur le territoire Stó:lō, le long du fleuve Fraser, de fréquenter le pensionnat Coqualeetza et d'élever une famille. Elle discute des nombreux enseignements qu'elle a reçus de ses Aînés, en particulier des protocoles culturels.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Ellis, Deborah. *Looks Like Daylight. Voices of Indigenous Kids*. Groundwood Books / House of Anansi Press, 2013. Également disponible en livre électronique.

Entretiens avec de jeunes autochtones (âgés de 9 à 18 ans) de partout au Canada et aux États-Unis. Les jeunes discutent de leur quotidien, de leur identité et de la façon dont les perceptions du grand public influencent ce qu'ils sont. Les récits racontés à la première personne sont courts, comptant généralement de trois à huit pages.

Gordon, Katherine Palmer. *We Are Born With Songs Inside Us*. Harbour Publishing, 2013.

Un recueil de 16 biographies de membres des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique issus d'horizons les plus divers. Mentionnons, entre autres, Kim Baird, ancienne cheffe de la Première Nation Tsawwassen; Lisa Webster-Gibson, artiste du monde de la parole et batteuse de rock-and-roll; John Marston (Qap'u'luq), artiste et conteur de Chemainus; Trudy Lynn Warner, actrice principale dans la négociation du traité Maa-nulth; et Anne Tenning, éducatrice Stz'uminus.

Jacobson, Diane. *My Life in a Kwagu'l Big House*. Theytus, 2005.

Un récit autobiographique d'une enfance passée à Alert Bay dans les années 1960, dans une maison qui a conservé de nombreuses caractéristiques et qualités d'une Grande maison traditionnelle Kwakwaka'wakw. L'auteure donne un aperçu de ce qu'était l'enfance à cette époque, un concept de plus en plus rare en raison de l'obligation de fréquenter les pensionnats.

McFarlane, Peter et Doreen Manuel. *Brotherhood to Nationhood: George Manuel and the Making of the Modern Indian Movement*. 2020.

Nouvelle édition d'une biographie, ce livre retrace la vie et l'œuvre de la personnalité Secwépemc George Manuel, reconnu comme un fondateur du mouvement autochtone moderne au Canada et à l'international. On y relate également les grands rôles qu'ont joués les femmes de la famille Manuel dans la quête perpétuelle des droits autochtones.

Paul, Elsie. *Written as I Remember It. Teachings from the Life of a Sliammon Elder*. Vancouver, UBC Press, 2014.

Elsie Paul, en collaboration avec sa petite-fille Harmony Johnson et l'érudite Paige Raibmon, nous fait découvrir son savoir traditionnel et nous raconte sa vie et des histoires du peuple Sliammon dans ses mots et son style particuliers. Voir également le site Web interactif inspiré du livre.

<http://publications.ravenspacepublishing.org/as-i-remember-it>

Penn, Briony. *Following the Good River: The Life and Times of Wa'xaid*. Rocky Mountain Books, 2020.

Biographie de Wa'xaid (Cecil Paul), un Aîné Kitlope, racontant son parcours de reconstruction à la suite des traumatismes vécus au pensionnat et son travail de protection de la forêt pluviale de Kitlope qu'il a entrepris plus tard.

Peter, Ruby Sti'tum'atul'wut. *What Was Said To Me*. Royal BC Museum, 2021.

Sti'tum'atul'wut (Ruby Peter, 1932-2021) était une Aînée Cowichan qui, pendant soixante-dix ans, a veillé à protéger et à transmettre la langue Hul'q'umi'num'. Ce livre est inspiré de récits oraux à propos de sa famille et de sa vie qui ont été enregistrés en 1997.

Porter, Michelle. *Approaching Fire*. Breakwater Books, 2020.

La poète et journaliste Métis documente une biographie de son arrière-grand-père, le violoneux et interprète Métis Robert Goulet.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Robinson, Eden. *The Sasquatch At Home: Traditional Protocols And Modern Storytelling*. University of Alberta Press, 2011.

Ce petit livre est tiré d'une conférence d'Eden Robinson tenue en 2010. Il s'agit d'un compte rendu de certains moments de sa vie dans le village de Kitamaat, où elle parle de ses parents et de la communauté avec humour. Elle incorpore des notions sur les protocoles culturels qui sont importants pour la Première Nation Haisla.

Rondina, Catherine. *How a First Nations Kid Became a Superstar Goaltender*. Lorimer Recordbooks, 2018.

Ce livre facile à lire suit la vie de Carey Price, gardien de but du Canadien de Montréal, depuis sa jeunesse dans la Première Nation Ulkatcho jusqu'à sa consécration de grande vedette du hockey et de modèle à suivre.

Saskamoose, Fred. *Call Me Indian*. Penguin Random House, 2021.

Le livre a pour sous-titre « des traumatismes des pensionnats indiens au premier joueur autochtone reconnu comme un Indien à intégrer la Ligue nationale de hockey ». Fred Sasakamoose n'était pas seulement un joueur de hockey professionnel, mais aussi un porte-parole pour les Premières Nations et un grand acteur d'initiatives sportives pour les jeunes.

Sellars, Bev. *They Called Me Number One: Secrets and Survival at an Indian Residential School*. Talonbooks, 2013.

Cette autobiographie de la cheffe Bev Sellars porte sur son passage au pensionnat de la mission de St. Joseph à Williams Lake, mais raconte également sa jeunesse dans sa famille et ses études universitaires, ainsi que son parcours comme personnalité politique.

Warner, Andrea. *Buffy Sainte-Marie*. Greystone Books, 2018.

Cette biographie de la musicienne, artiste, éducatrice et activiste crie retrace sa longue carrière et comprend ses réflexions personnelles sur des sujets tels que survivre à la maltraitance, la célébrité, le bonheur et la décolonisation.

## 2. RÉCITS AUTOCHTONES ET COMMUNAUTAIRES

Ces livres portent sur une Première Nation en particulier ou un groupe culturel. On y raconte des exemples précis de sujets abordés dans les unités du présent guide. Certains livres sont plus anciens et se trouvent peut-être à la bibliothèque municipale ou en demandant un prêt entre bibliothèques. Voir aussi la liste des biographies.

Beynon, William. *Potlatch at Gitsegukla: William Beynon's 1945 Field Notebooks*. Margaret Anderson, and Marjorie Halpin (eds). UBC Press, 2000.

L'éthnographe Ts'msyen William Beynon a consigné l'ensemble des pratiques observées lors d'un potlatch de cinq jours dans la communauté Gitksan de Gitsegukla en 1945. Dans ce livre, ses carnets sont retranscrits directement, présentant de manière très détaillée les événements qui ont eu lieu. On y trouve également des articles de presse universitaire apportant des précisions sur le contexte et les notes d'observation.

Carlson, Keith Thor. *I am Stó:lō!* Stó:lō Heritage Trust. 1998.

Ce livre décrit de nombreux aspects de la culture et de l'histoire Stó:lō du point de vue de l'étudiant. Voici certains des sujets traités :

Page 11 : Comment la transmission des noms d'une génération à l'autre permet aux Stó:lō de garder la trace des droits de propriété. (*Witnessing potlatching*)

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Pages 29 et 30 : Histoire racontant comment l'esturgeon a été créé, en établissant des liens avec la nature. « Nous traitons tout ce qui se trouve dans la nature avec respect, car tout de la nature est vivante et fait partie de notre famille. »

Pages 35 à 54 : Histoire de Th'owxeya, une vieille femme qui mangeait des enfants, racontant les origines du moustique. La leçon rappelle aux enfants de ne pas sortir tard le soir. (La femme a enlevé les enfants, mais ceux-ci ont réussi à la piéger et à la pousser dans le feu qu'elle avait préparé pour les faire cuire. Elle s'est transformée en milliers de petits morceaux qui sont devenus des moustiques.)

Pages 73 à 81 : Histoire de pilleurs de la côte racontant comment un certain tourbillon du fleuve Fraser appelé Hemq'eleq, qui signifie « est dévoré par l'eau », est considéré comme un gardien. Les pilleurs de la côte ne connaissaient pas le tourbillon et s'y faisaient aspirer. Les Stó:lō de la région, eux le connaissaient et savaient comment naviguer sur les eaux. De plus, ils combinaient leurs pratiques spirituelles à leurs compétences.

Pages 81 à 94 : Description de l'héritage des sites de pêche, des cérémonies de dénomination et les potlachs du passé; on y discute de l'importance des témoins lors du potlatch.

Pages 90 et 91 : Sux'yel, récit sur les connaissances et les techniques de chasse au grizzly. Le chasseur utilise ses connaissances du comportement de l'ours pour le piéger; il utilise une arme spéciale en os qu'il insère dans la bouche de l'ours. Lorsque l'ours ferme la bouche, l'os lui perce le cerveau, tuant instantanément l'animal.

Carlson, Keith Thor, ed. *A Stó:lō-Coast Salish Historical Atlas*. Stó:lō Heritage Trust, 1997

Une présentation détaillée de 15 000 ans d'histoire naturelle, culturelle et spirituelle du peuple salish de la côte, depuis la dernière grande glaciation jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle. Le livre renferme de nombreuses cartes anciennes, représentations cartographiques originales, photographies et œuvres d'art. On y trouve une compilation exhaustive des noms de lieux Halq'emeylem, accompagnée de textes descriptifs et de traductions.

Carlson, Keith Thor. *You Are Asked to Witness: Stó:lō in Canada's Pacific Coast History*. Stó:lō Heritage Trust, 2001.

Ce livre parle des peuples de langue Halq'emeylem, connus sous le nom de Stó:lō, qui vivent le long du bassin versant du bas Fraser. On y traite de questions variées allant des premiers contacts à l'urbanisation contemporaine, donnant des points de vue importants et souvent négligés de l'histoire de la côte Pacifique du Canada.

Carrier Sekani Family Services. *Culture and Diversity*. Livret PDF, 7 pages.

<https://tinyurl.com/fnesc923>

Cette brochure illustrée est un résumé de la gouvernance, des protocoles culturels et des clans Carrier. On y explique les protocoles à suivre lors d'un Bah'lats (fête).

Collison, Pansy. *Haida Eagle Treasures: Traditional Stories and Memories from a Teacher of the Tsath Lanas Clan*. Brush Education Inc. 2017.

Ce livre contient des récits traditionnels et personnels qui explorent la culture haida. On y parle notamment de la création du peuple haida, des femmes haïdas et des ours. On peut aussi lire plusieurs pièces de théâtre inspirées de récits : *The Haida Chief Who Built; Tow and Tow-Ustahsin* et *Raven and the Moon*. Le chapitre intitulé *Traditions and Culture* décrit les différents potlachs organisés par les Haïdas.

Fiske, Jo-Anne et Betty Patrick. *Cis dideen Kat (When the Plume Rises): The Way of the Lake Babine Nation*. UBC Press, 2000.

Une étude de l'histoire et des Balhats ou potlachs dans la nation du lac Babine présentée sous forme d'entretiens avec des personnalités de la communauté, de récits oraux et de recherches d'archives.



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Furniss, Elizabeth. *Changing Ways: Southern Carrier History, 1793-1940*. Conseil scolaire de Quesnel et les bandes indiennes de Kluskus, Nazko, Red Bluff et Ulkatcho, 1993.

Ce livre destiné à des élèves décrit l'histoire des Dakelh du sud ou des Premières Nations Carrier après le contact. Le chapitre 5, *The Land Issue*, se penche sur les questions du titre autochtone et les conséquences du colonialisme sur les terres des communautés Dakelh du sud, et couvre de manière générale les questions foncières en Colombie-Britannique. Le chapitre 6, *Government Laws*, décrit l'effet qu'ont eu les lois particulières sur le peuple Dakelh, notamment les droits de pêche, de chasse et de piégeage, et traite de sujets tels que l'agent des Indiens, les conseils de bande et l'interdiction d'organiser des célébrations culturelles.

Furniss, Elizabeth. *Dakelh Keyob: The Southern Carrier in Earlier Times*. 1993. Quesnel School District and Kluskus, Nazko, Red Bluff and Ulkatcho Indian Bands.

Ce livre destiné à des élèves décrit les cultures traditionnelles des Premières Nations Dakelh du sud ou Carrier. On y trouve quelques récits traditionnels et de l'information sur les systèmes de gouvernance traditionnels et les pratiques de chasse.

Histoires présentées dans le document *People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*:

- *The Transformer Story of Lil'wat People: Creation of Lil'wat Territory*, pages 13 à 19. Deux frères et leur sœur, que l'on appelle les Transformateurs, ont façonné les terres du peuple Lil'wat, y laissant des repères que l'on peut encore observer aujourd'hui. Parallèlement, ils ont enseigné au peuple comment récolter les ressources de la terre.
- Coyote (Lil'wat), pages 21 à 43. Cette histoire raconte différentes aventures de Coyote, le personnage du filou ou transformateur. Tout d'abord, il tente de créer un fils à partir de différents matériaux issus de la terre comme de la boue, des roches, de la poix et enfin de l'écorce de peuplier (enseignements sur les différentes propriétés de ces matériaux). Ensuite, Coyote et son fils partent en voyage, et diverses transformations se produisent en chemin.
- La jeune fille qui s'est transformée en loup (Musqueam), pages 49 et 50. Une version courte de l'histoire d'une jeune fille qui, fatiguée de devoir toujours chasser le cerf pour sa famille, se transforme en loup.
- Qelqelil (Musqueam), pages 53 à 68. Une version musqueam de la création des moustiques.
- Smwkwa'a7 – Le grand héron (Squamish), pages 75 à 78. Les Transformateurs préparent le monde pour l'arrivée des humains et transforment un vieux grincheux en grand héron.
- Sch'ich'iyúy – Les montagnes sœurs (Squamish), pages 81 à 90. C'est l'histoire de la transformation de deux sœurs en deux pics montagneux proéminents visibles depuis Vancouver que les Squamish appellent les Sœurs et qui sont connus aujourd'hui sous le nom de Lions.
- Histoire de la création de la nation Tsleil-Waututh, pages 97 à 101. Le premier homme et la première femme sont créés à la suite de transformations d'aspects du monde naturel.

Ignace, Marianne et Ronald E. Ignace. *Secwépemc People, Land and Laws*. McGill-Queen's University Press. 2017.

Ce livre de 588 pages est un récit complet racontant l'histoire des Secwépemc sous forme d'histoire orale accompagnée d'une étude multidisciplinaire des domaines de l'histoire, de l'archéologie, de la linguistique et des sciences. On y trouve un certain nombre d'histoires traditionnelles Secwépemc.



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Kennedy, Dorothy et Randy Bouchard. *Sliammon Life, Sliammon Lands*. Talonbooks, Vancouver, 1983.

Ce livre n'est plus récent (on y trouve le mot « Indien » du début à la fin), mais il contient une mine d'informations sur les Premières Nations Sliammon – le peuple du nord de la Sunshine Coast et au-delà, dont Sliammon, Homalco, Klahoose et l'île Comox. Les chapitres pertinents sont :

- 5 : *Moving Up in the World*. (La structure sociale des Sliammon, comprenant de l'information détaillée sur les différents types de cérémonies.)
- 10 : *May the Waters Be Calm*. Récits traditionnels Sliammon.
- 13 : *Indian Reserves and Indian Rights*. Un récit détaillé de la formation des réserves de Sliammon et de leur modification par la Commission McKenna-McBride, ainsi que les cartes et documents originaux.

McIlwraith, Thomas. *'We Are Still Didene': Stories of Hunting and History From Northern British Columbia*. University of Toronto Press, 2012.

L'ethnographe explore la place de la chasse au cœur de la vie et de la culture du peuple d'Iskut dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique. L'étude se compose de nombreuses histoires et de souvenirs racontés par des personnes d'Iskut. Elle traite également des changements récents et des défis que pose le développement industriel sur leurs territoires traditionnels. C'est une source utile pour les enseignants et enseignantes et les élèves de 12<sup>e</sup> année.

Mann, Marlaena et Warner Adam. *Nowh Guna': Our Way. Carrier Culture, Knowledge + Traditions*. Prince George: Carrier Sekani Family Services, 2016.

Ce livre illustré donne une vue d'ensemble de la culture, des territoires, des protocoles et de la gouvernance Carrier ou Dakelh.

Marshall, Daniel P. *Those Who Fell From the Sky. A History of the Cowichan Peoples*. Cultural & Education Centre, Cowichan Tribes, 1999.

Ce livre couvre l'histoire des peuples Cowichan avant et après le contact. Il traite de sujets tels que la création des réserves, les traités de Fort Victoria (Douglas) et la résistance.

Morin, Mélanie. *Niwhts'idé'nī Hibi'it'ën, The Ways of Our Ancestors: Witsuwit'en History & Culture Throughout the Millennia*. Deuxième édition. Conseil scolaire 54 et Witsuwit'en Language and Culture Authority, 2016.

Ce livre présente le peuple Witsuwit'en et son histoire. Il explore en profondeur le système de clans des Witsuwit'en et les liens qui existent entre l'utilisation traditionnelle des terres, la spiritualité et les valeurs du peuple. On y trouve des récits oraux de diverses époques de l'histoire ancienne Witsuwit'en, ainsi que l'histoire récente qui a formé la nation Witsuwit'en et la vallée Bulkley, telle que nous les connaissons aujourd'hui.

Nation Ts'msyen. *Luutigm Hoon – Honouring the Salmon: An Anthology Told in the Voices of the Tsimshian*. Nation Tsimshian, conseil scolaire 52 (Prince Rupert), 1999.

Un recueil de récits et d'articles variés sur tous les aspects du saumon et de son importance dans la vie des Ts'msyen.

Nation Ts'msyen. *Persistence and Change: A History of the Ts'msyen Nation*. Services de l'éducation autochtone, conseil scolaire 52, Prince Rupert, 2005.

Un livre à couverture rigide documentant la culture et l'histoire de la nation Ts'msyen. Disponible auprès des Services de l'éducation autochtone du conseil scolaire 52 de Prince Rupert.

Nelson, Nella. Karin Clark, illus. *Welcome Family and Friends to Our Bighouse. Kwakwaka'wakw Potlatch*. Union Bay BC: Raven Publishing, 2017.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Histoire d'un Potlatch contemporain Kwakwaka'wakw racontée par une jeune fille de 12 ans. Contenant de nombreuses illustrations, le livre décrit les préparatifs et les principales parties du potlatch. Chapitres (traduction) : 1. Se rendre au *pasa* (potlatch). 2. Se rendre au Gukwdzi (Grande maison). 3. Le potlatch commence. 4. Le T'seka (cérémonie de l'écorce sacrée). 5. Les T'la'sala (danses de la paix). 6. Les Makah. 7. Les témoins.

Nisga'a Nation. *From Time Before Memory*. Conseil scolaire 92 (Nisga'a), 1996.

Un livre à couverture rigide destiné aux élèves présentant en détail les nombreux aspects de la culture traditionnelle et moderne Nisga'a, dont l'organisation sociale, le rôle des chefs, les fêtes, les communautés Nisga'a, les vêtements, le combat et la spiritualité Nisga'a.

Okanagan Nation. *Kou-Skelowh / We are the People*. Theytus Books, 1999.

Trois récits traditionnels de l'Okanagan (traduction) : Le don de nourriture (sous la direction du grizzly, les plantes et les animaux promettent de se sacrifier et de fournir de la nourriture aux humains); La création des noms (les animaux se voient attribuer des rôles avant l'arrivée des humains); La tortue libère les animaux (la tortue est plus maligne que l'aigle pour libérer les animaux).

Paul, Elsie. Légendes sur le **qaayx** (vison), sur le site Web, *Written as I Remember It. Teachings from the Life of a Sliammon Elder*.

<http://publications.ravenspacepublishing.org/as-i-remember-it/mink-legends>

Elsie Paul raconte huit histoires traditionnelles sur le vison, le **ʔaʔamun** (sliammon) filou. Les élèves peuvent voir l'auteure raconter les histoires sur vidéo et lire les textes.

*People of the Land: Legends of the Four Host First Nations*. Theytus Books. 2009.

Récits des Premières Nations Lil'wat, Musqueam, Squamish et Tsleil-Waututh publiés dans le cadre des Jeux olympiques de Vancouver-Whistler de 2010. Les histoires traditionnelles sont abondamment illustrées dans cette anthologie. Elles exposent des liens interpersonnels et des liens entre les peuples et la terre, et transmettent des savoirs et des histoires traditionnels. Ces enseignements sacrés – qui touchent des sujets allant de la création à la dénomination – sont rassemblés dans une anthologie d'histoires racontées par les conteurs de chaque nation. Le livre célèbre les quatre Premières Nations hôtes qui ont accueilli sur ces territoires ancestraux les Jeux olympiques et paralympiques d'hiver.

Première Nation Ditidaht. Survol du territoire traditionnel. Site Web de Nitinaht.

<https://www.nitinaht.com/first-nation/>

Cette vidéo se trouve sur le site Web de la Première Nation Ditidaht. On y montre les terres et les cours d'eau du territoire traditionnel des Ditidaht, mettant en évidence certaines zones que le peuple utilise et habite depuis des générations.

Sewid-Smith, Daisy. *In Time Immemorial*. BC Studies, n° 89, 1991. (PDF 18 pages) En ligne.

<https://tinyurl.com/fnesc941>

Daisy Sewid-Smith raconte l'histoire de la nation Kwakwaka'wakw, notamment les histoires d'origine et les relations avant et après le contact. L'auteure explique que la gouvernance était centrée sur la famille élargie et les clans, ainsi que l'importance des cérémonies pour la gouvernance.

*Songhees*. Songhees First Nations. 2013.

Ce grand livre en couleurs célèbre les Premières Nations Songhees et renferme d'anciennes photos et d'autres plus récentes, des récits traditionnels et des textes portant sur les familles, l'exercice du pouvoir et la gouvernance traditionnelle, et les valeurs culturelles du peuple Lekwungen. Il peut être adapté à tous les niveaux scolaires.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Ts'elxwéyeqw Tribe. *Being Ts'elxwéyeqw: First Peoples' Voices and History from the Chilliwack-Fraser Valley, British Columbia*. David M. Schaepe, Ed. Harbour Publishing, 2017.

Ce livre volumineux et complet est richement illustré de photos et de cartes qui détaillent les territoires du peuple Ts'elxwéyeqw (Chilliwack). Le livre est essentiellement composé d'entretiens avec des membres de la nation Ts'elxwéyeqw, accompagnés de documents contextuels. Tout au long du recueil, on propose des exemples de récits historiques et de la gestion de territoires en particulier.

*We Get Our Living Like Milk From the Land*. Éditeurs : Lee Maracle, Jeannette C. Armstrong, Delphine Derickson et Greg Young-Ing; recherche et compilation : *The Okanagan Rights Committee* et *The Okanagan Indian Education Resource Society*. Theytus Books, 1994.

Survol historique de la nation Okanagan à partir de l'histoire de la création et de la vie traditionnelle, en passant par le premier contact et la colonisation, en allant jusqu'aux récentes questions politiques et revendications territoriales, y compris la DNUDPA.

### 3. LIVRES, ARTICLES ET THÈSES D'ACTUALITÉ

Ces ressources seront bien utiles pour donner un contexte général à l'enseignant ou enseignante et aux élèves ainsi que pour les éclairer sur certains sujets traités dans le cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année.

Archibald, Jo-Anne Q'um Q'um Xiim. *Indigenous Storywork. Educating the Heart, Mind, Body and Spirit*. UBC Press, 2008.

Ce livre est inspiré de travaux et d'expériences vécues auprès d'Aînés salish de la côte et Stó:lō, et vise à donner un cadre de référence sur les liens qui peuvent être établis entre les récits traditionnels et l'art de la narration, et les pratiques pédagogiques, ce que l'auteure appelle l'étude de récits.

Armstrong, Jeannette, Lally Grauer et Janet MacArthur, éditeurs. *Okanagan Women's Voices. Syilx and settler writing and relations, 1870s to 1960s*. Theytus Books, 2021

L'écriture et les relations entre les Syilx et les femmes colons, en grande partie d'origine européenne, qui se sont installées dans les terres intérieures du sud de la Colombie-Britannique, présentant les textes et les récits de sept femmes : Susan Moir Allison (1845-1937), Josephine Shuttleworth (1866-1950), Eliza Jane Swalwell (1868-1944), Marie Houghton Brent (1870-1968), Hester Emily White (1877-1963), Mourning Dove (1886-1936) et Isabel Christie MacNaughton (1915-2003).

*Atlas des peuples autochtones du Canada* en quatre volumes. Société géographique royale du Canada, 2018. Volume 1 : La Commission de vérité et réconciliation. Volume 2 : Les Premières Nations. Volume 3 : Les Inuits. Volume 4 : Les Métis.

L'Atlas contient de nombreuses cartes de référence récentes des peuples autochtones du Canada ainsi qu'une section consacrée à la vérité et à la réconciliation. Le volume 1 est composé d'articles explorant de nombreuses questions autochtones. Les cartes de la Colombie-Britannique du volume 2 sont uniques et illustrent sous forme graphique les réserves des Premières Nations et les territoires non cédés. Il comporte aussi de nombreuses photographies anciennes et récentes ainsi qu'un glossaire de termes courants en langue autochtone.

Brown, F. et Y. K. Brown (compilateurs). *Staying the Course, Staying Alive – Coastal First Nations Fundamental Truths: Biodiversity, Stewardship and Sustainability*. Biodiversity BC. Victoria (C.-B.), 2009. Télécharger au [www.biodiversitybc.org](http://www.biodiversitybc.org) consulter le lien <http://ow.ly/LV5X302mlHN>

S'appuyant sur des exemples issus des Premières Nations Heiltsuk, Namgis et Haida, ce livre traite de sept vérités fondamentales qu'ont en commun la plupart des Premières Nations de la Colombie-Britannique : création, lien avec la nature, respect, savoir, intendance, partage et adaptation au changement. De nombreux exemples proviennent de récits et d'enseignements traditionnels.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Centre culturel U'mitsa. *The History of the Potlatch Collection*. Umista Centre, Alert Bay.  
<https://tinyurl.com/fnesc950>

Un article décrivant comment la collection de trésors du potlatch et les masques des Kwakwaka'wakw leur ont été pris puis restitués plus tard.

Centre for First Nations Governance. *A Brief History of Our Right to Self-Governance, Pre-Contact to Present*. 2007. P, 2007. Livret PDF, 36 pages. Site Web sur la gouvernance des Premières Nations,  
<http://fngovernance.org>. Lien : <https://tinyurl.com/fnesc930>

Un tour d'horizon simple de la nature changeante de l'autonomie gouvernementale, notamment en ce qui a trait à l'héritage des droits traditionnels des Premières Nations, à l'érosion de la propriété et de la gouvernance pendant la colonisation, et à l'affirmation de ces droits dans les constitutions et les lois du Canada.

Colombie-Britannique. *Aboriginal Worldviews and Perspectives in the Classroom. Moving Forward*. Victoria : imprimeur de la Reine pour la Colombie-Britannique, 2015. En ligne. <https://tinyurl.com/fnesc205>

Ce document destiné aux éducateurs décrit les meilleures pratiques pour aborder les perspectives autochtones en classe. Il est inspiré de discussions menées dans un certain nombre de communautés autochtones de la province. Voici les sujets traités : caractéristiques des perspectives et des visions du monde autochtones; attributs d'un programme d'éducation adapté; indicateurs de réussite; prochaines étapes possibles.

Colombie-Britannique. *In Plain Sight. Addressing Indigenous-specific Racism and Discrimination in B.C. Health Care*. 2020.

<https://engage.gov.bc.ca/app/uploads/sites/613/2020/11/In-Plain-Sight-Summary-Report.pdf>

Examen du rapport sommaire des mesures de lutte contre le racisme en Colombie-Britannique de novembre 2020, mené par l'honorable Dr M.E. Turpel-Lafond (Aki-Kwe), réviseur indépendant.

Commission de vérité et réconciliation du Canada.

*Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Résumé du Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. <https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer-la-verite-reconcilier-pour-lavenir-Sommaire.pdf>

Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation en six volumes. Chaque volume contient également des bibliographies détaillées. Tous les volumes peuvent être téléchargés à partir du site du Centre national pour la vérité et la réconciliation. Le site comprend également des index distincts pour chaque volume, ainsi que d'autres documents connexes à télécharger.

<https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>

Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). <https://bibliotheque-archives.canada.ca/fra/organisation/a-notre-sujet/strategies-initiatives/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone/pages/initiatives-patrimoine-documentaire-autochtone.aspx>

La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a été créée par décret, le 26 août 1991, et a présenté son rapport en octobre 1996. Elle avait pour mandat d'examiner les difficultés relationnelles entre les peuples autochtones (Premières Nations, Inuits, Métis), le gouvernement du Canada et la société canadienne dans son ensemble, et de proposer des solutions.

*Compte rendu du Forum sur les protocoles culturels et les arts, 3 et 4 mars, Penticton, C.-B.* First Peoples' Cultural Council.

<https://fpcc.ca/resource/proceedings-of-the-cultural-protocols-the-arts-forum-2014/>

Le compte rendu du forum qui s'est tenu au Centre En'owkin et qui a rassemblé 70 artistes autochtones, personnalités du monde de la culture et alliés pour discuter de la façon dont les protocoles culturels influencent, informent, remettent en question et viennent soutenir la pratique artistique.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Conseil scolaire de l'Okanagan (SD 23). Version simplifiée de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Site Web du conseil scolaire SD 23, Centre de l'Okanagan. <https://bit.ly/2QraGpu>

Gendron, Danielle. "Eating Gitxaala, Being Gitxaala: Food and Cultural Security." *Of One Heart: Gitxaala and Our Neighbours*. New Proposals, vol. 8, n° 1, 2016, pages 91 à 106. Site Web de New Proposals. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/newproposals/article/view/188297>

Cet article décrit le système alimentaire de la nation Gitxaala de Kitkatla. L'auteure, une étudiante universitaire, a mené des recherches sur les sources et la sécurité alimentaires à Kitkatla. Elle parle de l'importance des aliments traditionnels dans la culture et la vie des Gitxaala, et décrit certaines des principales ressources alimentaires, notamment la la'ask, un type d'algue, et l'investissement personnel que demandent la récolte et la transformation de cet aliment. De plus, ce peuple a à cœur le concept de *syt güülm goot*, la composante réciproque du système alimentaire, soit le partage avec l'autre.

Gray, Lynda. *First Nations 101*. Vancouver: Adaawx Publishing, 2022. 2<sup>e</sup> édition mise à jour et augmentée. Publié à l'origine en 2011.

Sous-titre : *Tons of stuff you need to know about First Nations people* (des tonnes de choses à savoir sur les peuples autochtones). Ce livre répond à de nombreuses questions que les non-Autochtones peuvent se poser à propos des cultures, de l'histoire, de la politique, des genres et des langues autochtones, entre autres choses.

Gray Smith, Monique. *Speaking Our Truth, A Journey of Reconciliation*. Orca, 2017.

Un livre captivant qui traite du chemin de la réconciliation dans un style qui parle aux jeunes. On y trouve de courts entretiens avec de nombreux Autochtones jeunes et moins jeunes.

Jamieson, Eric. *The Native Voice: The History Of Canada's First Aboriginal Newspaper And Its Founder Maisie Hurley*. Caitlin Press, 2016.

L'histoire de la Fraternité des Autochtones de la Colombie-Britannique (*Native Brotherhood of BC*), la création de son journal *The Native Voice* et le rôle de l'alliée Maisie Hurley. Avant-propos du chef Robert Joseph.

Joseph, Bob. *21 Things You May Not Know About The Indian Act*. Indigenous Relations Press, 2018.

Ce livre fait l'analyse de la *Loi sur les Indiens* et de ses conséquences en discutant de 21 principales clauses. Une deuxième section traite des options d'autonomie gouvernementale pour l'avenir. Les annexes comprennent les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, et quelques citations de John A. Macdonald et de Duncan Campbell Scott.

Joseph, Bob. *Indigenous Relations: Insights, Tips & Suggestions to Make Reconciliation a Reality*. Indigenous Relations Press, 2019.

Tout comme *21 Things You May Not Know About The Indian Act*, ce livre est destiné aux entreprises et aux fonctionnaires qui travaillent avec les peuples autochtones, mais constitue tout de même une référence utile pour les enseignants et enseignantes et les élèves de 12<sup>e</sup> année. On y propose de nombreuses consignes à suivre en présence de personnes et de groupes autochtones.

Kelm, Mary-Ellen. *Colonizing Bodies: Aboriginal Health and Healing in British Columbia, 1900-50*. Vancouver: UBC Press, 1998.

Voir le chapitre 4, *A "Scandalous Procession": Residential Schooling and the Reformation of Aboriginal Bodies*. Également publié sous forme d'article dans *Native Studies Review* v. 11, n° 2 (1996). En ligne. [http://portal.usask.ca/docs/Native\\_studies\\_review/v11/issue2/pp51-88.pdf](http://portal.usask.ca/docs/Native_studies_review/v11/issue2/pp51-88.pdf)



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

King, Thomas. *The Inconvenient Indian: a curious account of Native people in North America*. Toronto: Doubleday. Publié à l'origine en 2012; édition illustrée en 2017.

À la fois une histoire et une subversion de l'histoire, ce livre a lancé une discussion nationale sur ce que cela veut dire d'être un « Indien » en Amérique du Nord et sur la relation entre les Autochtones et les non-Autochtones au cours des siècles qui ont suivi leur première rencontre. La nouvelle édition comprend des centaines d'images, notamment d'œuvres d'art, de logos, d'archives et de monuments.

Lutz, John Sutton. *Makúk: A New History of Aboriginal-White Relations*. UBC Press, 2008.

John Sutton Lutz examine les relations entre les Autochtones et les colons en Colombie-Britannique sous l'angle du travail et de l'économie, retraçant le rôle des Premières Nations dans la nouvelle économie après le contact et les effets que celle-ci a eus sur ces peuples. Le livre comporte un chapitre consacré aux Tsilhqot'in. De plus, tout au long du livre, l'auteur parle de potlachs.

McCue, Duncan. *Reportage en milieu autochtone*. <https://riic.ca/francais/>

Ce site Web et les articles qu'il contient sont destinés aux journalistes, mais présentent des perspectives importantes qui peuvent être appliquées par les enseignants ou enseignantes et les élèves.

Mathias, chef Joe et Gary R. Yabsley. *Conspiracy of Legislation: The Suppression of Indian Rights in Canada*. *BC Studies*, n° 89, printemps 1991, pages 34 à 40. <https://tinyurl.com/fnesc711>

L'article relève les principales façons dont la *Loi sur les Indiens* et d'autres lois ont porté atteinte aux droits et libertés des Premières Nations, en indiquant les clauses pertinentes des différentes versions de la *Loi sur les Indiens*. On y trouve une annexe qui énumère les principales lois fédérales et provinciales qui ont restreint ou violé les droits des Premières Nations.

Monchalain, Lisa. *The Colonial Problem: An Indigenous Perspective on Crime and Injustice in Canada*. University of Toronto Press, 2016. 448 pages.

Une ressource complète pour la plupart des sujets présentés dans ce guide pédagogique. Les chapitres d'introduction couvrent des sujets tels que les définitions canadiennes des peuples autochtones, la démythification de stéréotypes, les visions du monde, l'enseignement et les protocoles autochtones. On y parle ensuite de gouvernance autochtone, du colonialisme ancien et contemporain, de l'interprétation des traités et des droits autochtones, des peuples autochtones et de « l'État », de l'assimilation, de la criminalité, de la violence à l'égard des femmes autochtones, de la justice canado-européenne par rapport à la justice autochtone, etc.

Mosby, Ian. *Administering Colonial Science: Nutrition Research and Human Biomedical Experimentation in Aboriginal Communities and Residential Schools, 1942–1952*. *Histoire sociale/Social history*, volume 46, numéro 91, Mai–May 2013. 29 pages. En ligne.

<http://fns.bc.ca/our-resources/administering-colonial-science-nutrition-research-and-human-biomedical-experimentation-in-aboriginal-communities-and-residential-schools-1942-1952>

Cet article présente des recherches sur la manière dont les expériences et les études nutritionnelles ont été menées dans les communautés des Premières Nations et dans les pensionnats indiens de 1942 à 1952. Les recherches ont été effectuées dans le nord du Manitoba et à la Baie James. On trouve aussi de l'information sur l'expérimentation du pensionnat indien d'Alberni.

Neasloss, Doug. Un entretien avec Doug Neasloss. Green Fire Productions. Série *Exploring the Great Bear Sea*, 2016. À télécharger. <https://www.greatbearsea.net>

Doug Neasloss, acteur de la communauté de Klemtu, discute de certains aspects des conséquences du colonialisme sur le peuple Kitasoo/Xai'ais de Klemtu, notamment sur le système héréditaire de chefferie et son rôle dans l'intendance de la terre, le potlatch et l'agent des Indiens. Voir les pages 79 à 84 du guide pédagogique du programme d'études de sciences humaines de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> année. Voir la section vidéo *Tour d'horizon de l'histoire des Premières Nations*.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Newman, Carey et Kirstie Hudson. *Picking up the Pieces. Residential School Memories and the Making of the Witness Blanket*. Orca, 2019. 180 pages.

Ce livre raconte l'histoire de la couverture des témoins, une œuvre d'art conçue et créée par l'artiste autochtone Carey Newman. Elle comprend des centaines d'articles provenant des pensionnats indiens du Canada. En format livre ou numérique.

Orange Shirt Society. *Orange Shirt Day*. Phyllis Webstad et Joan Soarley, éditeurs. Medicine Wheel Education, 2020.

Ce livre à couverture rigide explore les conséquences intergénérationnelles que vivent les peuples autochtones dans le but de sensibiliser le public qui prendra la voie de la réconciliation, notamment lors de la Journée du chandail orange, et diffusera le message de la campagne « Chaque enfant compte ».

Regan, Paulette. *Unsettling the Settler Within: Indian Residential Schools, Truth Tell, and Reconciliation in Canada*. UBC Press, 2010.

L'auteure est une universitaire non autochtone et a été directrice de recherche pour la Commission de vérité et réconciliation. Elle remet en question une grande partie de l'identité acceptée des colons au Canada, en faisant valoir que les Canadiens non autochtones doivent passer par leur propre processus de décolonisation.

Steel, Debora. *Hungry children at Alberni residential school used as guinea pigs*. *Windspeaker*, v. 31, n° 5, 2013. <http://www.ammsa.com/publications/windspeaker/hungry-children-alberni-residential-school-used-guinea-pigs>

Cet article de journal fait état des réactions des Premiers Peuples de Port Alberni à la découverte de recherches expérimentales en nutrition menées auprès d'enfants fréquentant le pensionnat indien dans les années 1950.

*This Place: 150 Years Retold*. Highwater Press, 2019.

Il s'agit d'une anthologie de romans illustrés contenant des histoires racontées par dix écrivains portant sur l'histoire du Canada des 150 dernières années du point de vue des Autochtones. Chacune de ces histoires correspond à un moment important dans la chronologie des événements historiques. Voici les histoires :

*Annie of Red River* de Katherena Vermette. Annie Bannatyne est une Métis mariée à un illustre membre du monde des affaires de Winnipeg. Elle est sortie de son « rôle d'épouse » et a commis un acte de résistance unique qui a enflammé l'imagination du jeune Louis Riel.

*Tilted Ground* de Sonny Assu. L'histoire du chef Billy Assu e Kwakwaka'wakw racontée par son arrière-arrière-petit-fils; notamment la manière dont il a dirigé son peuple à l'époque de l'interdiction des Potlatch.

*Red Clouds* de Jen Storm. Une version romancée de faits vécus dans l'affaire Jack Fiddler qui expose le fossé entre les lois et protocoles traditionnels Anishinaabe et les lois coloniales.

*Peggy* de David A. Robertson. Francis « Peggy » Pegahmagabow est le soldat autochtone le plus décoré de la Première Guerre mondiale, mais de retour chez lui, dans la Première Nation Wasauksing en Ontario, il est victime de discrimination de la part de l'agent des Indiens et du gouvernement. En 1949, il se présente comme chef suprême du gouvernement national indien (précurseur de l'Assemblée des Premières Nations).

*Rosie* de Rachel et Sean Qitsualik-Tinsley. Une histoire fantastique inspirée du chamanisme inuit.

*Nimkii* de Kateri Akiwenzie-Damm. Une mère raconte à sa fille les tragédies qu'elle a vécues lorsqu'elle a été enlevée à sa famille lors de la rafle des années 1960.



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

*Like a Razor Slash* de Richard Van Camp. Une histoire racontée dans le contexte du projet de gazoduc de la vallée du fleuve Mackenzie dans les Territoires du Nord-Ouest, portant principalement sur la vie du chef Frank T'Seleie, un survivant du pensionnat qui a prononcé un important discours de protestation contre le projet.

*Migwité'tmeg: We Remember It* de Brandon Mitchell. Listuguj, une communauté Mi'gmaq dans l'est du Québec, se bat pour faire respecter ses droits traditionnels de pêche.

*Warrior Nation* de Niignewewidam James Sinclair. Les événements marquants qui ont mené à la résistance d'Oka, ainsi que ceux qui sont survenus pendant et après la crise.

*kitaskinaw 2350* de Chelsea Vowell. Représentation imaginaire de relations nouvelles dans la vie des Autochtones pour l'avenir.

UNICEF. *Connaître ses droits! Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones pour les adolescents autochtones*. Secrétariat de l'Instance permanente sur les questions autochtones, 2013. 40 pages. <https://fncaringociety.com/sites/default/files/un-adolescents-guide2013.pdf>

Rédigé par Cindy Blackstock (Gitksan) en collaboration avec UNICEF, ce livret explique à un public d'adolescents les grandes lignes de la DNUDPA. Il comprend aussi une banque de mots et un petit questionnaire permettant aux élèves de tester leurs connaissances. Le livret est sous forme de magazine coloré téléchargeable ou consultable en ligne.

Van Camp, Richard. *Gather: Richard Van Camp on the Joy of Storytelling*. University of Regina Press, 2021.

Le conteur et auteur Tłı̄cho Dene Richard Van Camp nous fait part de sa sagesse au sujet d'histoires recueillies pendant 25 ans et l'art de les raconter. Le livre comprend des discussions sur la joie et l'importance de partager des histoires, plusieurs histoires que l'auteur a entendues, des conseils pour raconter des histoires et des protocoles pour inviter des conteurs dans les écoles.

Vowell, Chelsea. *Indigenous Writes: A Guide to First Nations, Métis, and Inuit Issues in Canada*. Highwater Press, 2016. 291 pages.

Dans 31 essais, l'écrivaine Métis Vowell explore le vécu des Autochtones depuis l'époque du contact jusqu'à aujourd'hui selon cinq catégories : la terminologie des relations; la culture et l'identité; la déconstruction des mythes; la violence étatique; les terres, l'apprentissage, la loi et les traités.

Webstad, Phyllis. *Beyond the Orange Shirt Story*. Medicine Wheel Education, 2021.

Ces histoires sont racontées par les voix d'amis et de membres de la famille de Phyllis Webstad, et relatent leurs expériences d'avant, pendant et après leur séjour au pensionnat pour Autochtones. Les histoires conviennent à tous les groupes d'âge.

Younging, Gregory. *Elements of Indigenous Style: A Guide for Writing By and About Indigenous Peoples*. Brush Education, 2018.

Ce guide est destiné aux écrivains et aux éditeurs, mais il contient des informations utiles sur la façon d'approcher les Autochtones et d'écrire à leur sujet pour un public plus large.

### 4. ARCHIVES

Bryce, Peter Henderson. *The story of a national crime: being an appeal for justice to the Indians of Canada; the wards of the nation, our allies in the Revolutionary War, our brothers-in-arms in the Great War*, 1922. <https://archive.org/details/storyofnationalc00brycuoft>

Centre national pour la vérité et la réconciliation. Collection d'archives de données sur les écoles. <https://archives.nctr.ca/actor/browse?sort=alphabetic&sortDir=asc&entityType=840>

Parmi les nombreuses ressources du Centre national pour la vérité et la réconciliation, cette base de données en ligne rassemble des informations sur les différents pensionnats indiens. Elle comprend des documents historiques, des cartes de lieux et des photographies anciennes. On y trouve également certains documents importants provenant des écoles. (Il s'agit des mêmes fichiers que ceux énumérés dans la section Documents scolaires du ministère des Affaires indiennes des guides pédagogiques du FNEC/FNSA de la 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.)

Colombie-Britannique. Assemblée législative. *Papers Connected With the Indian Land Question, 1850-1875*. Government Printer, Victoria 1875. 175 pages. En ligne <https://tinyurl.com/fnesc922>

Recueil d'importants documents originaux assemblés par le gouvernement provincial en 1875 pour faire la lumière sur les politiques coloniales et provinciales à l'égard des Premières Nations durant les années 1850 à 1875. Il s'agit principalement de correspondances entre divers groupes, dont les Premières Nations, les fonctionnaires coloniaux, les colons et d'autres citoyens de la colonie et de la province. On y trouve également le texte de tous les traités de l'île de Vancouver (Douglas). Le document se trouve en ligne, où il est possible de le consulter ou de le télécharger en format PDF.

Khahtsahlano, August Jack. *Conversations with Khahtsahlano, 1932-1954*. Archives de la ville de Vancouver, 1955. Compilé par le major J. S. Matthews. <https://tinyurl.com/fnesc703>

Le chef August Jack Khahtsahlano est une personnalité et un historien Squamish qui a transmis beaucoup d'informations sur la vie traditionnelle et les expériences des Squamish après le contact à l'archiviste de la ville de Vancouver J.S. Matthews. Ce livre est une compilation de leurs conversations. On y trouve également des cartes avec les noms de lieux traditionnels ainsi que des dessins de Khahtsahlano.

Lettres de revendications territoriales autochtones : région des rivières Nass et Skeena. Indigenous Academia Resources, Simon Fraser University. <https://summit.sfu.ca/item/10353>

Une collection de correspondance originale datant d'environ 1909 aux années 1930. Les lettres semblent tirées de la collection du chef Wisek, Stephen Morgan, un dirigeant de la communauté Gitksan de Gitsegukla. Certaines traitent de questions personnelles, mais la plupart ont trait aux problèmes importants auxquels les dirigeants Gitksan étaient confrontés, notamment la Commission McKenna-McBride, les droits fonciers et les premières organisations des tribus alliées et de la Fraternité autochtone de la C.-B. La collection constitue un ensemble unique de sources d'information primaires que les élèves peuvent explorer pour découvrir comment les Premières Nations ont tenté de traiter avec les gouvernements et de s'organiser pour faire reconnaître leurs droits.

*The Native Voice*. Native Brotherhood of BC. <http://nativevoice.ca/>

Copies numérisées du mensuel *The Native Voice*, journal officiel de la Fraternité autochtone de la Colombie-Britannique, de 1947 à 1955.

## 5. VIDÉOS

*Augusta*. Anne Wheeler. Office national du film du Canada (1976) (16 min).

<https://www.nfb.ca/film/augusta/>

Ce documentaire dresse le portrait d'Augusta Evans, une femme Secwépmeç de 88 ans qui a passé sa vie dans les collines près de la région de Williams Lake. Fille de chef, Augusta a fréquenté le pensionnat et a perdu son statut d'Indienne inscrite lorsqu'elle a épousé son mari non autochtone. Augusta a appris la profession de sage-femme dans un livre et a aidé à mettre au monde de nombreux bébés. Elle était bien appréciée dans sa communauté, où elle transmettait ses connaissances et chantait ses chansons.

*Charte canadienne des droits et libertés*. Springtide, 2013 (6 min 34). [https://youtu.be/YAIM1qzO9\\_w](https://youtu.be/YAIM1qzO9_w)

Une explication animée de la Charte canadienne des droits et libertés.

*Droit devant*. Marie Clements. Office national du film du Canada, 2017 (1 h 41). Peut être téléchargé gratuitement pour un usage personnel et contre une modique somme pour un usage en classe.

[https://www.onf.ca/film/droit\\_devant/](https://www.onf.ca/film/droit_devant/)

Moitié comédie musicale, moitié documentaire, ce film porte sur la lutte et l'activisme pour les droits civils des Premiers Peuples au Canada. Inspiré d'articles parus dans le *Native Voice*, l'un des premiers journaux autochtones publiés par la Fraternité autochtone de la Colombie-Britannique.

*Haítzaqv líáçí - Heiltsuk Bighouse*. River Voices, 2018 (5 min 46).

<https://www.youtube.com/watch?v=jH8vxFxHGII>

Les membres de la communauté de Bella Bella parlent de l'importance de bâtir une nouvelle Grande maison au cœur de leur communauté. Ils discutent du potlatch et de la manière dont la culture Heiltsuk a été transmise jusqu'à aujourd'hui.

*The Elders are Watching*. Roy Henry Vickers et David Bouchard. Big Raven, 2011 (9 min 32).

<https://youtu.be/4VLBfOqS4j4>

Cette vidéo est un complément du livre du même nom. On y illustre comment des promesses d'intendance de la terre ont été brisées.

*First Nations University of Canada professor explains the importance of elders in the community*. CBC, 2019 (1 min 55). <https://youtu.be/BdRe3cD6Ijk>

Cette courte vidéo traite des rôles traditionnels des Aînés dans les sociétés autochtones, de leurs rôles dans le renversement des effets de la colonisation et du nombre important d'invitations lancées de nos jours aux Aînés pour qu'ils participent aux programmes éducatifs et à d'autres événements.

*First Nations History Overview*. Karen Meyer, 2016 (14 min 2). [https://youtu.be/j7KJF\\_171KE](https://youtu.be/j7KJF_171KE)

Un entretien avec Doug Neasloss de Kitsoo. La transcription se trouve dans la série *Great Bear Sea*. (Voir la note à la section 5, Neasloss, Doug.)

*Indigenous Plant Diva*. Kamala Todd, Office national du film, 2008 (9 min 13). [https://www.onf.ca/film/indigenous\\_plant\\_diva/?\\_gl=1\\*18v85dg\\*\\_gcl\\_au\\*MTg3ODY1MDk5LjE2NzkzMzcwMDQ](https://www.onf.ca/film/indigenous_plant_diva/?_gl=1*18v85dg*_gcl_au*MTg3ODY1MDk5LjE2NzkzMzcwMDQ)

Un portrait de T'uy'tanat-Cease Wyss (Skwxwu7mesh/Stó:lō/Hawaïen/Suisse), artiste et ethnobotaniste. Dans cette vidéo, elle nous fait part de ses connaissances sur les plantes en milieu urbain. Elle décrit également comment elle transmet son savoir à sa fille, Senaqwila.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

*Kelli Clifton – Ts'msyen Artist*. D. Dueck, 2020 (9 min 23). [https://youtu.be/yiK\\_9p9JxI4](https://youtu.be/yiK_9p9JxI4)

L'artiste et professeure de langues décrit comment elle incorpore son apprentissage des langues dans son œuvre d'art, et son œuvre d'art dans son apprentissage des langues.

*Ktunaxa Nation: Building From Their Vision*. 2012 (13 min 55). Centre for First Nations Governance. <https://youtu.be/DTZhlZsZMpU>

Cette vidéo documente les démarches entreprises par la nation Ktunaxa pour obtenir l'autonomie gouvernementale par l'entremise du processus des traités de la Colombie-Britannique, en mettant l'accent sur l'action citoyenne.

*Land Code*. Première Nation Akisqnuq. 2017 (3 min). <https://vimeo.com/209334834>

Une vidéo éducative réalisée par la Première Nation Akisqnuq, membre de la nation Ktunaxa, alors que les membres s'apprentent à voter l'adoption d'un code foncier qui leur donnerait le contrôle de leurs terres.

*LONG JIM and other Chilcotin Stories*. River Voices, 2018 (8 min 2). [https://youtu.be/9w\\_4myWpBUg](https://youtu.be/9w_4myWpBUg)

En se concentrant sur les lois naturelles Tsilhqot'in ou la philosophie ancestrale qui explique comment vivre de manière responsable sur la terre et de bien s'en occuper, l'équipe de tournage a bravé l'hiver glacial pour filmer « Long Jim et d'autres histoires de Chilcotin ». Ce documentaire innovateur combine des entretiens sur l'ancien mode de vie des Tsilhqot'in et sur la responsabilité sacrée de chacun de protéger la terre, la faune, la flore et l'eau avec la reconstitution d'épisodes de la vie de Long Jim, un Aîné Tsilhqot'in né dans les années 1870 ou 1880, qui était très respecté comme modèle de caractère et de vertus chez les Tsilhqot'in.

*My Name Is Kahentiiosta*. Alanis Obomsawin. Office national du film du Canada (1995) (29 min). [https://www.nfb.ca/film/my\\_name\\_is\\_kahentiiosta/](https://www.nfb.ca/film/my_name_is_kahentiiosta/)

Ce court documentaire d'Alanis Obomsawin raconte l'histoire de Kahentiiosta, une jeune femme mohawk de Kahnawake arrêtée après les manifestations armées de la crise d'Oka, en 1990, laquelle a duré 78 jours. Elle a été détenue quatre jours de plus que les autres femmes. Sous quel motif? Le procureur du gouvernement du Québec n'acceptait pas son nom autochtone.

*Okanagan Women Elders Stories*. Première Nation de Westbank, 2016.

Cette série vidéo présente des entretiens avec des Aînées de la Première Nation de Westbank qui portent sur divers sujets comme les protocoles culturels, les croyances et l'utilisation de plantes médicinales.

Partie 1 – Introduction. <https://youtu.be/-SZaL9MBgZg>

Partie 2 – Traditions familiales et coutumes. <https://youtu.be/YrbTuXsxJng>

Partie 3 – Croyances familiales et langues. <https://youtu.be/hwKIId4DZOB8>

Partie 4 – Tente à sudation. <https://youtu.be/xvkKowkjMYk>

Partie 5 – Plantes et remèdes. <https://youtu.be/-sfhfFIOqsw>

Partie 6 – Cuir cru et peau de daim. <https://youtu.be/SVdbTGWQ7eI>

Chapitre 7 – Coutumes de l'enfance. <https://youtu.be/nI-sJrrGBG4>

*Respect*. Karen Meyer. 2016. *Great Bear Sea Project*. (9 min 47). <https://youtu.be/XhNPUOFIHOQ>

Un conteur Kitasoo raconte le récit de Gitnagunaks. À la fin, il explique dans le détail pourquoi il faut respecter le monde naturel et le cercle de la vie, et en prendre soin.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

*Ruse ou traité?*. Alanis Obomsawin. Office national du film du Canada, 2014 (1 h 24).  
[https://www.onf.ca/film/ruse\\_ou\\_traite/](https://www.onf.ca/film/ruse_ou_traite/)

Long métrage documentaire réalisé par la cinéaste autochtone Obomsawin, dont le talent est reconnu, sur l'histoire et les actions en cours entourant le Traité n° 9.

Vidéos du conseil tribal Nuu-chah-nulth. <http://www.nuuchahnulth.org/video>

Cette page comprend des entretiens réalisés auprès de quelques personnalités Nuu-chah-nulth qui discutent de divers sujets, dont la gouvernance, la résilience et le renouveau, la spiritualité, le rôle des femmes et les enseignements sacrés.

*Westbank: A Self-Governing First Nation* Vidéo. Services aux Autochtones Canada (gouvernement du Canada), 2012 (3 min 23). <https://youtu.be/G6d5FMBcYik>

Cette vidéo produite par le gouvernement du Canada décrit les aspects positifs du gouvernement pour les résidents autochtones et non autochtones de la Première Nation de Westbank.

*What are the universal human rights?* Ted-Ed, 2015 (4 min 46).  
<https://youtu.be/nDgIVseTkuE>

Une explication animée du fondement de la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU.

*Working at Westbank First Nation*. (13 min 59) Première Nation de Westbank, 2017.  
[https://youtu.be/O0R8kIDz\\_6c](https://youtu.be/O0R8kIDz_6c)

Cette vidéo met en contexte la décision de la Première Nation de Westbank de tenter d'obtenir l'autonomie gouvernementale et présente les résultats fructueux des négociations.

*Young Indigenous Leaders of the Okanagan*. Indigenous Tourism BC, 2018 (4 min 41).  
<https://youtu.be/Ej8ndURJle4>

Cette vidéo présente deux jeunes leaders de la Première Nation d'Osoyoos. Ils parlent de la façon dont ils ont appris à respecter la terre quand ils étaient jeunes et de la vision qu'ils ont pour la prochaine génération.

### 6. SITES WEB

Vous trouverez ici une liste de sites Web utiles qui sont éducatifs et parfois interactifs. Ils sont présentés par ordre alphabétique du titre.

*As I Remember It*. Elsie Paul. Ravenspace Publishing, UBC.  
<https://ravenspacepublishing.org/publications/as-i-remember-it/>

Ce site interactif est inspiré du livre d'Elsie Paul *Written as I Remember It. Teachings from the Life of a Sliammon Elder* (UBC Press, 2014). On y trouve des clips audio, des vidéos et des textes traitant de quatre sujets principaux : le territoire, la communauté, le colonialisme et le bien-être.

Assemblée des Premières Nations de la Colombie-Britannique. *Carte interactive*.  
<https://www.bcafn.ca/first-nations-bc/interactive-map>



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

*Carte des peuples autochtones en Colombie-Britannique.* Services aux Autochtones Canada.  
<https://sac-isc.gc.ca/fra/1623334709728/1623335671425>

Une carte numérique montrant les principales communautés de Premières Nations dans la province. Le site comprend également un lien vers une carte de la population Métis de la Colombie-Britannique.

*La Déclaration universelle des droits de l'homme.* Affiche. <https://tinyurl.com/fnesc914>

Une affiche attrayante présentant les principaux droits de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

*First Nations A-Z Listing.* Site Web du gouvernement de la Colombie-Britannique.  
<https://tinyurl.com/fnesc944>

Le site Web contient des informations sur toutes les communautés des Premières Nations de la Colombie-Britannique, dont l'emplacement, leur participation à certains mouvements et les progrès réalisés dans le processus de traité de la Colombie-Britannique, les conseils tribaux et d'autres associations dont elles sont membres, de même que les accords qu'elles ont signés et d'autres négociations auxquelles elles ont participé. On y trouve aussi des liens vers le site Web de certaines Premières Nations.

First Peoples' Cultural Council. *Carte des Premiers Peuples de la Colombie-Britannique.*  
<https://maps.fpcc.ca/>

Une représentation interactive en ligne des langues, des cultures et des lieux autochtones de la Colombie-Britannique.

*Húyat, Our Voices, Our Land.* Nation Heiltsuk. <http://www.hauyat.ca>

Ce site interactif nous invite à explorer un territoire particulier de la Première Nation Heiltsuk. On y trouve des récits oraux, des entretiens avec des membres de la communauté et une visite virtuelle illustrant les liens qui existent entre les Heiltsuk et la terre.

Indigenous Corporate Training Inc. <https://www.ictinc.ca/>

Ce site Web, produit sous la direction de Bob Joseph, contient une mine d'informations récentes visant à sensibiliser les non-Autochtones aux questions autochtones contemporaines. Le site est conçu pour les entreprises, mais on y trouve tout de même des renseignements utiles et accessibles à tous.

*Indigenous Foundations.* <https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca>

Ce site Web a été développé dans le cadre du programme d'études sur les Premières Nations de l'Université de la Colombie-Britannique en 2009. On y couvre de nombreux sujets comme l'histoire, la politique et les cultures des peuples autochtones du Canada.

*Indigenous Watchdog.* <https://indigenouwatchdog.org/>

Cet observatoire des questions autochtones suit les progrès réalisés et l'absence de réponse en ce qui a trait aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, et à d'autres questions importantes. Son objectif est de fournir des informations pertinentes et actuelles afin de sensibiliser le public aux questions autochtones en adoptant une perspective autochtone.

*Native Land.* <https://native-land.ca/>

Ce site est une carte interactive du monde montrant les territoires autochtones dans de nombreuses régions, notamment en Amérique du Nord. Il ne s'agit pas d'une carte officielle, mais plutôt d'un projet en développement.



## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

*Our Homes Are Bleeding*. Collection numérique de l'Union of BC Indian Chiefs.  
<https://tinyurl.com/fnesc946>

Ce site est une riche mine d'archives numériques comptant de nombreux documents de source primaire relatifs à l'histoire des Premières Nations en Colombie-Britannique. On y trouve notamment des registres du ministère des Affaires indiennes, des témoignages de Premières Nations lors de réunions sur les revendications territoriales, des cartes et des photos.

*Sq'ewlets: A Coast Salish Community in the Fraser Valley*. <http://digitalsqewlets.ca/>

Ce site Web élaboré raconte l'histoire du peuple Sq'ewlets qui vit à la confluence de la rivière Harrison et du fleuve Fraser. On y couvre tous les aspects culturels, dont la langue, la tradition orale et l'histoire après le contact. On y trouve des vidéos, des cartes, des photos, des illustrations et des sections interactives, comme la frise chronologique, ainsi que quelques histoires sur l'origine accompagnées de vidéos et de transcriptions.

*Tradition vivante : Le Potlatch Kwakwaka'wakw sur la côte nord-ouest*. Musée virtuel.  
<https://umistapotlatch.ca>

Un site Web multimédia qui explore l'importance du potlatch pour les Kwakwaka'wakw. On y explique la culture et la société des Kwakwaka'wakw, ce qu'est un potlatch, comment la collection de trésors du potlatch et les masques ont été confisqués après que la cérémonie a été interdite de force dans ces communautés, puis comment ils leur ont été restitués. On y propose également des leçons pour les enseignants et enseignantes.

### 7. GUIDES PÉDAGOGIQUES, UNITÉS ET LEÇONS

Les unités et les activités proposées ci-dessous proviennent d'autres organismes. Elles sont bien adaptées aux sujets étudiés dans le présent guide du personnel enseignant.

Antoine, Asma-na-hi, Rachel Mason, Roberta Mason, Sophia Palahicky, et Carmen Rodriguez de France. *Pulling Together: A Guide for Curriculum Developers*. Victoria, C.-B., BCcampus. 2018.  
<https://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers>

Ce guide est conçu pour le personnel enseignant d'études postsecondaires afin de faciliter l'intégration et le respect des connaissances autochtones dans le programme d'études.

First Nations Education Steering Committee/First Nations Schools Association Resources. Toutes ces ressources peuvent être téléchargées en ligne. <http://www.fnesc.ca/learningfirstpeoples/>

- *BC First Nations Land, Title, and Governance Teacher Resource Guide*. 2019.

Ce guide est un outil pour les enseignants et enseignantes et les élèves de toutes les écoles de la Colombie-Britannique, y compris les Premières Nations, le public et les écoles indépendantes. L'objectif du document est d'approfondir la compréhension des formes traditionnelles et contemporaines de gouvernance des Premières Nations de la Colombie-Britannique en particulier, et notamment de fournir des informations sur le traité moderne et d'autres solutions de rechange. On y trouve de l'information générale utile ainsi que des activités et des ressources pour les élèves de la 2<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ce guide est divisé en six unités et propose aussi du matériel d'accompagnement supplémentaire. Bien que les quatre premières unités soient organisées par niveau scolaire, les enseignants et enseignantes trouveront dans chacune des unités des activités qui peuvent être adaptées à d'autres niveaux si nécessaire. Les unités 5 et 6 peuvent être appliquées de la 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

- *English First Peoples 10–12*. 2018.

Le guide sert de base à la mise en œuvre du cours *English First Peoples 10–12* (anglais, peuples autochtones, 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) du programme d'études de la Colombie-Britannique. Ce guide est un outil pour les enseignants et enseignantes et les élèves de toutes les écoles de la Colombie-Britannique, y compris les Premières Nations, le public et les écoles indépendantes. Il remplace et vient mettre à jours deux anciens guides du FNEŠC : *English First Peoples 12 Teacher Resource Guide (2008)* et *English First Peoples 10 and 11 Teacher Resource Guide (2010)*.

Il est riche en ressources et contient de l'information générale utile sur des sujets tels que l'histoire, la tradition orale et le lieu, ainsi que des activités reposant sur la littérature traitant de sujets similaires à ceux du cours Peuples autochtones de la Colombie-Britannique, 12<sup>e</sup> année.

- *Indian Residential Schools & Reconciliation Gr. 5, 10, and 11/12 Teacher Resource Guides*. 2015.

Le guide *Indian Residential Schools & Reconciliation Gr 5* est conçu pour aider les élèves du primaire à comprendre l'évolution des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones au cours de l'histoire du Canada, et pour les encourager à participer à la réconciliation. Le guide vise des élèves de 5<sup>e</sup> année, mais il convient aussi à des niveaux scolaires supérieurs. Les principales ressources d'apprentissage se trouvant dans le guide sont des documents publiés, ce qui est propice à une approche pluridisciplinaire entre les normes d'apprentissage des arts du langage et des sciences humaines.

Le guide *Indian Residential Schools & Reconciliation Gr 10* est conçu pour aider les élèves du secondaire à comprendre l'évolution des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones au cours de l'histoire du Canada, et pour les encourager à participer à la réconciliation. Le guide vise principalement les élèves de 10<sup>e</sup> année, mais il convient aussi à des niveaux scolaires supérieurs.

Le guide pédagogique *The Indian Residential Schools & Reconciliation Gr 11–12 Teacher Resource Guide* en deux volumes propose une stratégie d'apprentissage par projets de recherche aux élèves de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> année dans le cadre de divers cours, l'objectif étant la compréhension de l'évolution des relations entre Autochtones et non-Autochtones au cours de l'histoire du Canada. Cette ressource est bâtie comme une unité d'étude complète, mais chacune des composantes peut aussi être adaptée à votre propre programme d'études. Les deux livres se complètent. Le premier comprend des informations générales, un guide de planification pour l'enseignement, un sommaire des ressources et du matériel reproductible. Le second comprend des documents d'information qui serviront dans le cadre des activités d'apprentissage proposées dans le premier livre.

- *Science First Peoples Grades 5–9* (2016) et *Secondary Science First Peoples Teacher Resource Guide* (2019).

Ces guides proposent des ressources visant à faciliter l'intégration d'un contenu riche en connaissances et en perspectives autochtones (non adaptées) en sciences et dans d'autres domaines d'études.

Le guide comprend des informations générales sur la reconnaissance et l'intégration des perspectives des Premiers Peuples en sciences et en recherches scientifiques. On y propose également un guide de planification d'études et des exemples d'unités thématiques multiniveaux entièrement développées qui s'inscrivent dans les programmes d'études de la Colombie-Britannique.

LearnAlberta (province de l'Alberta). *Walking Together; First Nations, Métis and Inuit Perspectives in Curriculum*. <http://www.learnalberta.ca/content/aswt/>

Cette ressource numérique vise le perfectionnement professionnel des éducateurs. Bien qu'elle traite des Premières Nations de l'Alberta, certains éléments peuvent être utiles aux éducateurs de la Colombie-Britannique. La section Guide de discussion, intitulée *Talking Together*, propose diverses activités pouvant être adaptées au perfectionnement professionnel.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Nishnawbe Aski Nation. *Healing the Generations Residential School Curriculum*. 2017.  
<http://rschools.nan.on.ca/>

Ces ressources destinées aux élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année portent sur la nation Nishnawbe Aski et sont fondées sur les programmes d'études de l'Ontario, mais elles sont facilement adaptables aux programmes d'études de la Colombie-Britannique. On y trouve plusieurs récits de survivants et des leçons complètes pour chaque niveau scolaire, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Le matériel complète bien les unités du FNESEC. Chaque leçon propose des renseignements généraux, des activités, des feuilles de travail, des lectures, des questionnaires et des rubriques.

*Our Homes are Bleeding*. Guides de l'enseignant de la collection numérique. UBCIC.  
<https://tinyurl.com/fnesc952>

Cette section se trouve sur le site Web *Our Homes Are Bleeding* de l'*Union of BC Indian Chiefs*. Il s'agit d'un outil pour les enseignants et enseignantes produit à partir de nombreux documents de source primaire de la collection.

Parler vrai au pouvoir. *Wilton Littlechild – Vérité et réconciliation*.  
<https://pvapcanada.ctf-fce.ca/lecons/wilton-littlechild/>

Ces activités explorent l'idée de vérité et de réconciliation au regard de la vie de Wilton Littlechild, un chef cri qui a été député et délégué aux Nations Unies dans le cadre de la rédaction de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Il a aussi été membre de la Commission de vérité et réconciliation, et est membre de l'Ordre du Canada. Le site propose du matériel biographique et des plans de leçon s'étalant sur six périodes de cours. Le niveau scolaire suggéré est de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.

Siya:ye Yoyes Society. *9000 Years of History in the Land of the River People: The Stó:lō: From Time Immemorial*. En ligne sur le site de la bibliothèque Siwal Si'wes. <https://swwslibrary.com>. Lien direct : <https://tinyurl.com/fnesc927>

Cette ressource pour les enseignants et enseignantes a été produite avec la participation d'éducateurs de plusieurs conseils scolaires de la vallée du bas Fraser, de nombreux Aînés et Gardiens du savoir Stó:lō, ainsi que des chercheurs historiens et des archéologues. On y trouve 10 modules, dont *Who are the Stó:lō*, *Oral Traditions*, *Social Structure* et *Potlatch*. Le site comprend également une trousse de références de 100 pages pour l'enseignant ou enseignante contenant une foule d'informations générales, de cartes et d'images. Il est conçu pour les élèves de niveau intermédiaire, mais son contenu peut être adapté à tous les niveaux scolaires.

Services de l'éducation autochtone, conseil scolaire 52 (Prince Rupert). Les guides pédagogiques suivants peuvent être obtenus auprès de Wap Sigatgyet des Services de l'éducation autochtone du conseil scolaire 52.

- *P'te'ex dił Dzepk, Clans and Crests*. Services de l'éducation autochtone, conseil scolaire 52.  
Une unité pluridisciplinaire conçue pour la 2<sup>e</sup> année visant à aider les enseignants et enseignantes et les élèves à comprendre l'importance des clans et des blasons dans la société Ts'msyen.
- *Pts'aan: Totem Poles*. Services de l'éducation autochtone, conseil scolaire 52.  
Une unité pluridisciplinaire conçue pour la 6<sup>e</sup> année visant à aider les élèves à comprendre la pleine signification des mâts commémoratifs ou totems dans les cultures de la côte nord-ouest.
- *Suwilaayksm Dzepk: Learning About Crests*. Services de l'éducation autochtone, conseil scolaire 52.  
Une unité pluridisciplinaire conçue pour la 7<sup>e</sup> année expliquant le rôle des blasons dans le système de clans et de maisons des Ts'msyen.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Union of BC Indian Chiefs. *“About Indigenous Rights and Title.” Two World Views in Law.* Site Web de l’Union of BC Indian Chiefs. <https://tinyurl.com/fnesc935>

Cette unité traite des décisions juridiques historiques et contemporaines qui ont façonné le domaine du titre et des droits autochtones. Elle comprend, entre autres, la Proclamation royale de 1763; l’Acte des Sauvages (1876) et la *Loi constitutionnelle de 1982*.

UVIC. *Les lettres du gouverneur : Colonies de l’Île de Vancouver et de la Colombie-Britannique.* département d’histoire. <http://www.govlet.ca>

Cette ressource en ligne à l’intention des enseignants et enseignantes se veut un soutien à l’apprentissage de quatre défis de compétences essentielles. Elle est produite à partir de documents de source primaire de la collection *Dépêches coloniales de la Colombie-Britannique*. On y propose entre autres le défi « Les traités de Douglas et les traités numérotés ont-ils été négociés de façon impartiale? » Les activités à réaliser en classe sont bien détaillées.

### 8. ALBUMS

Ces livres sont des livres illustrés et contiennent relativement peu de texte. Bien qu’ils soient principalement publiés à l’intention des élèves du primaire, ils peuvent néanmoins constituer des ressources utiles pour tous les niveaux.

Abood, Debra. *I Know I am Precious and Sacred.* Peppermint Toast Publishing, 2016.

Un enfant et un grand-père parlent du sens des termes « précieux » et « sacré ». Il s’agit d’une ressource utile pour discuter des enseignements et des valeurs ancestrales.

Aleck, Celistine. *Granny and I Get Traditional Names.* Série Strong Stories Coast Salish. Strong Nations Publishing Inc, 2018.

La famille d’une jeune fille se prépare à donner un festin. La fillette et sa grand-mère se voient attribuer des noms lors de la cérémonie de dénomination dans le territoire Snuneymuxw. Le livre décrit les principaux protocoles et procédures qui ont lieu lors d’un festin.

Bouchard, David et Roy Henry Vickers, R. *The Elders Are Watching.* Tofino (C.-B.). Eagle Dancer Enterprises, 1993.

Cette histoire illustrée transmet un message des Aînés ou des ancêtres des Premières Nations à ceux qui n’ont pas tenu leurs promesses de prendre soin de la terre. Le livre commence par deux introductions : *Thoughts* de Roy Henry Vickers et *Whispers* de David Bouchard. La partie principale du livre est un poème de David Bouchard et des peintures de Roy Henry Vickers. Voir aussi la vidéo du même nom.

Campbell, Nicola. *A Day with Yayab.* Tradewind Books 2018.

Dans la vallée de la Nicola, une famille des Premières Nations fait une sortie pour aller cueillir des plantes. Une grand-mère transmet à ses jeunes petits-enfants ses connaissances sur la vie des plantes et le monde naturel.

## PEUPLES AUTOCHTONES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : BIBLIOGRAPHIE

Klockars, Donna. *Planning the Feast*. Série Strong Readers. Strong Nations Publishing Inc, 2013.

Cette histoire parle d'une communauté d'animaux qui préparent un festin. On y décrit tout ce qu'il y a à faire, ainsi que la façon dont les autres se sentent lorsqu'un membre de l'équipe ne fait pas sa part du travail. Corbeau est bon pour dire aux autres ce qu'ils doivent faire, mais lorsque les animaux comprennent finalement qu'ils font tout le travail eux-mêmes, ils révisent sa liste de tâches et c'est Corbeau qui finit par faire tout le travail. On parle ici des qualités d'un bon meneur. Pourquoi les animaux écoutaient-ils Corbeau au départ? Pourquoi ont-ils changé d'avis et révisé la liste de Corbeau?

Nicholson, Caitline Dale. *I Wait: nipehon*. Toronto : Groundwood Books/House of Anansi Press. 2017.

Trois générations – la grand-mère, la mère et l'enfant – s'en vont cueillir de l'achillée sauvage. Grâce aux illustrations éloquentes et à un texte simple, les lecteurs découvrent le lien qui existe entre les gens et avec la terre. Fait important : chacun remercie la terre. On y trouve aussi une recette de thé à l'achillée sauvage.

Spalding, Andrea et Alfred Scow. *Secret of the Dance*. Orca Books, 2006.

Cette histoire raconte une époque où les potlatchs, les danses cérémonielles et le port d'insignes et de masques étaient interdits par la loi canadienne. Un jeune garçon, dont l'histoire est inspirée de l'enfance du juge Alfred Scow, est témoin du dernier potlatch secret des membres de sa communauté avant que la menace d'emprisonnement ne les fasse cesser de danser.

Vickers, Roy Henry et Robert Budd. *Orca Chief*. Harbour Publishing, 2015.

Inspirée d'un récit traditionnel Ts'msyen souvent appelé Gitnagunaks, l'histoire se déroule à une époque où les animaux vivaient dans des communautés tout comme les humains et avaient des façons similaires de gouverner. Le livre raconte l'histoire de quatre hommes Kitkatla (Gitxaala) qui sont allés en voyage de pêche. Ils dérangent le chef des épaulards ou orques dont le village se trouve sous la mer. Les hommes maltraitent en outre l'une des créatures marines. En colère contre ceux-ci en raison de leur manque de respect, le chef les invite dans sa maison sous-marine. Cependant, il leur enseigne les nombreux aliments que l'on trouve dans la mer. Les humains rapportent ses connaissances à leur peuple.

Vickers, Roy Henry et Robert Budd. *Peace Dancer*. Harbour Publishing, 2016.

Lorsque les enfants du village Tsimshian de Kitkatla maltraitent un corbeau, une grande inondation submerge la terre. Les villageois s'attachent au sommet de la montagne Anchor et promettent d'apprendre à leurs enfants à valoriser toute forme de vie. Lorsque l'eau se retire, les villageois désignent un chef qui exécute la danse de la paix lors de chaque fête pour transmettre l'histoire de l'inondation et l'importance du respect.

Webstad, Phyllis. *The Orange Shirt Story: The True Story of Orange Shirt Day*. Medicine Wheel Education, 2018.

Le premier livre de Phyllis Webstad qui raconte ce qu'elle a vécu au pensionnat indien et qui est à l'origine de l'adoption à grande échelle de la Journée du chandail orange.

Webstad, Phyllis. *Phyllis's Orange Shirt*. Medicine Wheel Education, 2019.

Une adaptation de livre *The Orange Shirt Story* pour les enfants âgés de quatre à six ans.





# Index

## A

affaire Calder, 170, 177, 191, 197, 299  
affaire Gladstone [1996], 179  
affaire Gladue [1999], 179  
affaire Sparrow [1990], 179  
affaire Van Der Peet, 179  
Agence indienne, 90  
Agent des Indiens, 145, 287  
agriculture, 251, 261  
Aînés, 12, 61  
alimentation, 211–238  
alliances commerciales, 259  
Alliés, 314  
*Anatomie et physiologie, 12<sup>e</sup> année*, 212  
Appel à l'action. Voir Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation  
Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, 112, 114, 119, 132  
article 35 de la *Loi constitutionnelle*. Voir *Loi constitutionnelle (1982)*  
*Art dramatique : Cinéma et télévision*, 295  
*Arts visuels, 12<sup>e</sup> année*, 294  
Assu, Chef Billy, 348  
audience du projet d'agrandissement du réseau Trans Mountain, 92  
autonomie gouvernementale 18, 56, 253

## B

banque, 216  
*BC First Nations Land, Title, and Governance*, 8, 64, 170, 179, 281  
Bédard, Yvonne, 182  
Berger, Thomas, 205, 299  
bien-être, 211–238  
biographie, 93–95  
Bryce, Peter, 111, 126

## C

campagne *Moose Hide*, 310  
carte d'inscription, 172  
carte orale, 268  
cartographie cognitive, 267  
Centre d'amitié autochtone. Voir centres d'amitié  
Centres d'amitié, 23, 38, 58  
cercles de parole, 31

changements climatiques, 230, 236  
chanson, 61, 69, 73, 79, 86, 98, 263, 272, 331  
Chaque enfant compte, 123–126  
Chillaheetza, chef John, 261  
Clements, Marie, 298  
colonialisme, 15–16, 93, 239  
colonisation, 15, 28, 60–61, 79, 89–91, 137, 144–147, 181, 211, 224–225, 249–251, 261, 263, 279, 280, 293–294, 300–301, 309  
Commission de vérité et réconciliation, 4, 18, 117, 133, 134, 152, 209, 274, 308  
Commission McKenna-McBride, 42, 286, 287, 302, 342  
Commission royale sur les peuples autochtones, 18, 133, 307, 330  
Commodore, Margaret, 94  
communauté, 54  
compétences essentielles, 6  
conférenciers autochtones invités, 23–32  
connaissances traditionnelles, 14, 157  
Constitution Express, 192, 298  
Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, 117, 185  
Corbiere Lavell, Jeannette, 182  
couverture des témoins, 118  
COVID-19, 226  
cycles saisonniers, 247, 249

## D

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA), 152, 153, 187–188  
Déclaration universelle des droits de l'homme, 169, 174–175, 197  
décolonisation, 17  
Delgamuukw, 91, 101, 170, 179  
dépeuplement, 15  
Ditidaht, 343  
diversité, Premiers Peuples, 17, 63–66, 142, 211  
Doctrines de la découverte, 273  
droits de vote, 170, 175, 200  
droits des femmes 180–183  
droits et titres autochtone, 17  
droits intellectuels, 22

## E

Earley, Mary Two-Axe, 182  
économie, 239–262, 276  
*English First Peoples 10, 11, and 12 TRG*, 111  
*English First Peoples 12*, 80, 85, 138, 264

Enquête nationale sur les femmes et les filles  
autochtones disparues et assassinées, 18  
*Études autochtones contemporaines, 12<sup>e</sup> année,*  
138, 80, 80  
*Études du droit, 12<sup>e</sup> année,* 166, 264  
*Études sur l'alimentation, 12<sup>e</sup> année,* 212  
évaluation, 9  
excuses, 184–186

## F

femmes et filles autochtones disparues et assassinées,  
299, 308–311  
FirstVoices (site Web sur les langues), 247  
fleuve Fraser, 81, 147, 146, 278, 288, 289, 290, 355  
foyer d'accueil, 124

## G

Geddes, Carol, 94  
génocide, 126  
*Géographie humaine, 12<sup>e</sup> année,* 241, 264  
géoradar, 114, 131  
gestion des ressources, 245  
Gisdaywa (Alfred Joseph), 157  
Gits'ilaasü, 259  
Gitxaala, 346  
Gitxsan, 101, 194, 247, 259, 272–274, 349  
gouvernance, 15, 19, 56, 64, 72, 245, 257  
Guerin c. La Reine [1984], 179

## H

Haïda, 280, 340, 344  
Heiltsuk, 344, 351, 354  
*Histoire du monde au XX<sup>e</sup> siècle, 12<sup>e</sup> année,* 294  
histoires traditionnelles, 13, 26  
Hunt, Corrine, 94

## I

identité, 137, 141  
*Idle No More,* 299, 308  
intendance, 244  
interdiction concernant les potlachs, 199, 348  
interrelation, 12, 68, 212

## J

Jamieson, Roberta, 94  
Jolibois, Georgina, 122, 135  
Joseph, chef Robert, 86  
Journée du chandail orange, 121

Journée nationale de la vérité et de la réconciliation,  
112, 121–123, 135  
*Justice sociale, 12<sup>e</sup> année,* 166, 294

## K

Kahtsahlano, August Jack, 89  
Kanehsatà:ke, 146, 304–308  
Kilawna, Kelsie, 116  
King, Thomas, 84  
Ktunaxa, 280  
Kwakwaka'wakw, 342–343, 344, 355  
Kwantlen, 53

## L

Lamer, juge en chef, 91  
*Langue parlée, 12<sup>e</sup> année,* 80  
Langues, Premières Nations 12, 56, 57, 64  
Lewiltok, 337  
lieu, 14  
Lil'wat, 155  
*Loi constitutionnelle de 1982, article 35,* 170, 176, 178,  
192, 197, 198, 204  
*Loi sur les Indiens,* 15, 170, 171–174, 181, 198, 199  
Lovelace Nicholas, Sandra, 182

## M

McIvor, Sharon, 183  
MacLeod, Sophie, 94  
Makah, 280  
maladie, 15, 211, 224  
Manuel, George, 299, 303  
Maquinna, chef, 99  
Marche annuelle à la mémoire des femmes, 299, 309  
Marcher sur ses deux jambes (enseignement  
Secwépemc), 131  
médias, 52  
méthodologies de recherche autochtones, 33–35, 44  
Métis, 19, 20, 55, 61, 86, 133, 134, 192, 252, 354  
ministère des Affaires indiennes, 42, 89, 90, 328, 331,  
334, 350, 355  
missionnaires, 145  
Musqueam, 143

## N

Namgis, 344  
Nation haïda c. C.-B. [2004], 179  
Nation Tsilhqot'in c. Colombie-Britannique [2014], 179  
*Native Brotherhood and Sisterhood of BC,* 202, 298, 299, 303  
Newman, Carey, 118

Nisga'a, 177, 343  
Noms, 137–164  
noms de lieux, 143, 147–150  
nutrition, 220, 225  
Nuu-chah-nulth, 280

## O

Obomsawin, Alanis, 305  
Oka. *Voir* Kanehsatà:ke  
Okanagan, 151, 261, 272, 280, 343, 344, 346, 353  
orthographe, 65, 151

## P

Paul, Elsie, 338, 353  
Paull, Andrew, 89  
pensionnat indien de Kamloops 113, 131  
Pensionnats indiens, 16, 18, 145, 184, 225, 251, 261, 276  
pensionnats indiens, tombes anonymes, 103, 134  
Pierre, Sophie, 94  
plantes médicinales traditionnelles, 222  
poème trouvé, 271  
potlatch, 334, 337, 339, 340, 342, 343, 347, 348, 355, 357, 359  
Première Nation Cowichan, 261, 342  
Première Nation Haisla, 339  
Première Nation Matsqui, 291  
Première Nation Tla-o-qui-aht, 60  
Principe de Jordan, 124  
Principes d'apprentissage des peuples autochtones, 68, 74, 75, 76, 77, 165, 212  
Proclamation royale de 1763, 177, 205  
projet de loi C-31, 170, 193  
Projet de la robe rouge, 312  
prononcer un discours, 314  
protocole, 21, 33, 49, 53, 59–63, 72, 87, 139, 142, 272, 310  
protocoles culturels, 13, 339

## R

racisme systémique, 16, 93  
rafle des années 1960, 16, 145, 185, 348  
réciprocité, 13, 26, 51, 68, 69, 259  
récit, 25–32, 79–102  
réconciliation, 22, 68, 69, 73, 93, 137, 138, 153–154, 155–156, 186, 254, 260  
Reconnaissance, 22, 56, 61, 73, 272, 334  
reconnaissance des territoires. *Voir* Reconnaissance  
réflexion-jumelage-échange, 59  
Régie de la santé des Premières Nations, 226  
Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique, 125

Régie des langues autochtones, 65  
régime alimentaire. *Voir* régime alimentaire traditionnel  
régime alimentaire traditionnel, 231  
Registre commémoratif national des élèves, 121  
remèdes traditionnels, 222  
Réserve indienne, 16, 279, 286, 287, 334  
ressources, 239–262  
Robbins, Fred, 121  
roue de la médecine, 223  
routes commerciales, 259  
ruée vers l'or de la vallée du Fraser, 149

## S

Salish de la côte, 64, 280  
santé, 211–238  
savoir autochtone, 68  
sécurité alimentaire, 228–231, 259  
Secwépemc, 143, 157, 272  
Seymour, gouverneur Frederick, 291  
shishálh (Sechelt), 155  
Sinixt, 280  
Sliammon, 338, 342, 353  
soldat autochtone, 348  
Songhees, 343  
sources autochtones authentiques, 40  
Squamish, 155  
Stó:lō, 218, 246, 357  
sujets délicats, traiter de, 29, 104  
système judiciaire, 204

## T

Tahltan, 280  
*Terra nullius*, 263, 273, 333  
territoire traditionnel, 10, 19, 20, 22, 79, 255, 266, 269, 270, 271, 274, 275, 285, 343  
*Théorie économique*, 12<sup>e</sup> année, 240  
Tk'emlúps te Secwépemc, 113, 131  
Tlingit, 280  
traditions orales, 85–88, 91, 118, 137, 138, 177, 268–269  
Traité 8, 281  
Traité de la rivière Columbia, 280  
Traité Douglas, 57, 177, 205, 260, 286, 342, 350, 358  
Traité Jay, 280  
traités modernes, 253  
Trutch, Joseph, 90, 289, 290  
Ts'elxwéyeqw, 343  
Tsilhqot'in, 60  
Tsleil-Waututh, 341, 343  
Ts'msyen, 280, 339, 342, 357, 359

## U

*Union of BC Indian Chiefs*, 42, 90, 192, 324, 326, 355  
usines de Three Sisters, 216

## V

variole, 15, 224

## W

Wagamese, Richard, 83, 91, 97, 271, 285  
wapato, 64  
Webstad, Phyllis, 121  
Wet'suwet'en, 101  
White et Bob [1965], 177, 299





