



Études autochtones

Document-ressource à l'usage
des années intermédiaires (5-8)

**Nouvelles directions
pour le renouveau
de l'éducation**

**Éducation
et Formation
professionnelle
Manitoba**
Linda G. McIntosh,
Ministre



ÉTUDES AUTOCHTONES

*Document-ressource à
l'usage des années intermédiaires (5-8)*

1998

Éducation et Formation professionnelle Manitoba

ISBN 0-7711-2168-7

Copyright © 1997, la Couronne du chef du Manitoba, représentée par le ministre de l'Éducation et de la Formation professionnelle. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Division des programmes scolaires, Direction de l'élaboration des programmes, 1970, avenue Ness, Winnipeg (Manitoba) R3J 0Y9.

Les auteurs ont pris grand soin de nommer toutes les sources originales et de respecter la législation en matière de droits d'auteur. Veuillez signaler toute erreur ou omission éventuelle à Éducation et Formation professionnelle Manitoba qui apportera les corrections nécessaires.

REMERCIEMENTS

Éducation et Formation professionnelle Manitoba remercie les personnes qui ont contribué à la préparation du document *Études autochtones : Document-ressource à l'usage des années intermédiaires (5-8)*.

Ancienne des Premières Nations

M^{me} Myrtle Thomas Peguis (Manitoba)

Rédacteur

Dan Thomas Conseiller Section des lettres et des Sciences humaines
Éducation et Formation professionnelle Manitoba

Membres de l'équipe de l'élaboration

Byron Apetagon	École secondaire Norway House	Div. scol. Frontier n° 48
Margaret Fiddler	École Peguis Central	Peguis (Manitoba)
Sophie Ledoux	École secondaire Winnipegosis	Div. scol. Duck Mountain n° 34
Marshall Murdock	Conseiller	Winnipeg (Manitoba)
Connie Singleterry	Conseillère	Garden Hill (Manitoba)
Larry Tait	École Roland Lauze	Nelson House (Manitoba)

Enseignants de la Division scolaire Winnipeg n° 1 chargés de la mise à l'essai (1986-1989)

Debbie Beach	École Hugh John Macdonald
Mary Courchene	École professionnelle R.B. Russell
Rene Desmet	École Mulvey
Gail Gossfeld	École David Livingstone
Melanie Hall	École professionnelle R.B. Russell
Tom Howard	École Aberdeen
Brenda Longclaws	École Hugh John Macdonald
Leslee Boivin-McKay	École Mulvey
Joe McLelland	École Aberdeen
Robert Milan	École Argyle
Margaret Scott	École Aberdeen
Anastasia Sych-Yerniuk	École David Livingstone

Personnel d'Éducation et Formation professionnelle Manitoba

Lee-Ila Bothe	Conseillère	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Diane Cooley	Coordonnatrice	Section des programmes d'études cadres Direction de l'élaboration des programmes
Claire DesRosiers	Conseillère	Bureau de l'éducation française Conseillère pédagogique en Sciences humaines
Lynn Harrison	Opératrice en éditique	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Michael Hartley	Directeur des publications	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Joyce MacMartin	Responsable de projet	Section des lettres et des Sciences humaines Direction de l'élaboration des programmes
Juliette Sabot	Directrice	Direction générale de l'Éducation des Autochtones
Monty Szakacs	Conseiller (jusqu'en juin 1996)	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Dan Thomas	Chef de projet	Section des lettres et des Sciences humaines Direction de l'élaboration des programmes

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iii
Raison d'être du document	vii
Soutien au changement	ix
Chapitre 1 : La vie autochtone au Canada de nos jours	
(5^e année)	1.1
Les groupes linguistiques et culturels	1.3
Les peuples des Plaines	1.10
Les changements à l'environnement	1.16
Les gardiens de la nature	1.25
L'histoire, la culture et les traditions des premiers habitants de l'Ontario	1.29
Les Autochtones du Québec	1.31
Les Autochtones du Canada Atlantique	1.34
Les jeux des Autochtones (facultatif)	1.36
Chapitre 2 : Les premiers habitants du continent	
(6^e année)	2.1
Les liens avec la terre	2.3
La technologie, la santé et le mode de vie autochtones	2.10
L'influence britannique	2.19
Les traités signés par les peuples autochtones de l'Ouest ...	2.22
Le xx ^e siècle	2.38
Chapitre 3 : Vivre en harmonie avec la Terre	
(7^e année)	3.1
Tous les éléments essentiels à la vie	3.3
Les valeurs liées à l'environnement	3.5
Des cycles interdépendants	3.29
Les cycles naturels de la vie	3.33
La gestion de l'environnement	3.34
Chapitre 4 : Les fondements des idées autochtones	
(8^e année)	4.1
L'action du temps	4.3
Les réalisations des peuples autochtones de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud	3.5
Comparaisons entre l'Europe et l'Amérique du Nord	4.8
Les défis de l'autodétermination	4.10
La contribution au monde	4.16
Glossaire	5.1

Bibliographie.....	6.1
Matériel pédagogique multimédia.....	7.1

RAISON D'ÊTRE DU DOCUMENT

Le cours *Études autochtones* a pour objet de faire comprendre et apprécier la diversité et la fonction des systèmes social, économique et politique des peuples autochtones dans leur contexte traditionnel et contemporain. Ce document ressource à l'usage des années intermédiaires (5-8) a pour but de vous suggérer diverses manières d'intégrer les études autochtones à d'autres matières.

Les guides pour les études autochtones sont répartis en trois regroupements : les années primaires, les années intermédiaires et les années secondaires. Les guides respectent le programme d'études manitobain en Sciences humaines et présente dans chaque chapitre la perspective autochtone. Celle-ci est ensuite approfondie dans les unités du programme d'études en Sciences humaines correspondant à chaque année.

Les unités s'intègrent facilement dans les blocs horaires des Sciences humaines. Elles permettent essentiellement d'examiner les pré-occupations ou problèmes autochtones que les enseignants et les élèves jugent pertinents compte tenu des résultats d'apprentissage prévus dans le cadre du programme des Sciences humaines.

Les enseignants pourront utiliser des éléments de ces unités en vue d'ajouter un contenu autochtone à leurs cours de Sciences humaines, ou afin de susciter un intérêt pour les questions autochtones dans d'autres matières, telles les arts langagiers et les Sciences.

Ils pourront fusionner certains thèmes, activités ou unités, ou les laisser de côté, de façon à présenter un cours adapté à la perspective locale et à répondre aux intérêts des élèves et de la collectivité.

Au niveau des années intermédiaires, on pourra utiliser les unités correspondant à une année spécifique comme base à l'élaboration de cours facultatifs. Au niveau du secondaire, lorsque l'école peut lancer des cours à option, on pourra élaborer un tel cours qui aboutirait à un crédit au niveau S1, S2, S3 ou S4. Ce guide pourrait alors être utilisé avec les textes du programme de Sciences humaines. Voici une brève description de chacun des chapitres.

**Chapitre 1 : La vie autochtone au Canada aujourd'hui
(5^e année)**

- Décrit l'histoire, la culture et les traditions des Autochtones.

**Chapitre 2 : Les premiers habitants du continent
(6^e année)**

- Examine comment les Autochtones assuraient leur survie et se gouvernaient avant l'arrivée des Européens. On y parle des premières rencontres avec les Européens et des transformations profondes que ces contacts ont apportés dans la vie des autochtones.

Chapitre 3 : Vivre en harmonie avec la Terre (7^e année)

- Explore les traditions autochtones et la relation spéciale des autochtones avec la nature.

**Chapitre 4 : Les fondements des idées autochtones
(8^e année)**

- Se penche sur les divers peuples autochtones du monde et leur recherche de l'autonomie. Il examine certains des défis que rencontrent aujourd'hui les sociétés autochtones dans les pays industrialisés.

SOUTIEN AU CHANGEMENT

Les écoles, divisions et districts scolaires qui auraient besoin d'aide pour la mise en œuvre de ce cours pourront communiquer avec le :

**Directeur
Direction générale de
l'élaboration des programmes
Division des programmes
scolaires
Éducation et Formation
professionnelle Manitoba
1970, avenue Ness, bureau W130
Winnipeg MB R3J 0Y9**

**Téléphone : 204 945-7967
Sans frais : %800 282-8069,
poste 7967
Téléc. : 204 948-3229**

**Directeur
Direction de l'élaboration et de la
mise en œuvre des programmes
Bureau de l'éducation française
Éducation et Formation
professionnelle Manitoba
1181, avenue Portage,
bureau 509
Winnipeg MB R3G 0T3**

**Téléphone : 204 945-6022
Sans frais : %800 282-8069,
poste 6022
Téléc. : 204 945-1625**

En outre, de nombreuses équipes chargées de mettre en œuvre les nouveaux programmes d'études et les politiques, ainsi que d'organiser et diriger le perfectionnement continu du personnel et les activités de soutien au niveau de l'école, de la division ou du district ont déjà été mises sur pied. Ces équipes peuvent aussi contribuer à tenir la collectivité au courant des changements lorsque de nouveaux programmes d'études ou de nouvelles politiques sont introduits à l'école.

Idéalement, ces équipes sont constituées d'enseignants, administrateurs, autres membres du personnel scolaire, parents ou tuteurs, élèves et membres de la collectivité. Il est essentiel qu'elles puissent compter sur le soutien et la direction de l'administration, tant au niveau de l'école qu'à celui du district ou de la division. Certains districts et divisions ont créé des comités de la mise en œuvre qui coordonnent le travail de l'équipe.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba appuie le concept de l'équipe de mise en œuvre basée à l'école et s'est engagé à collaborer avec tous ses partenaires pédagogiques en vue de promouvoir et d'appuyer ces équipes.

CHAPITRE 1 : LA VIE AUTOCHTONE AU CANADA DE NOS JOURS (5^e année)

Les groupes linguistiques et culturels 1.3

Les peuples des Plaines 1.10

Les changements à l'environnement 1.16

Les gardiens de la nature 1.25

L'histoire, la culture et les traditions des premiers peuples de
l'Ontario 1.29

Les Autochtones au Québec 1.31

Les Autochtones du Canada atlantique 1.34

Les jeux autochtones (facultatif) 1.36

CHAPITRE 1 : LA VIE AUTOCHTONE AU CANADA DE NOS JOURS (5^e année)

Aperçu

Avant d'entreprendre l'étude approfondie des peuples autochtones des régions spécifiques du Canada, il est préférable que les élèves apprennent où sont situés les peuples autochtones au Canada et qu'ils connaissent les groupes culturels et linguistiques de ces peuples.

Les élèves devraient également pouvoir situer, dans chaque région, les réserves, les collectivités d'Indiens non inscrits et de Métis, et prendre connaissance des organismes autochtones aux niveaux fédéral, provincial et local. Pour que les élèves comprennent le rôle de leadership des Autochtones dans de nombreux domaines, il importe de leur présenter quelques dirigeants autochtones, actuels et passés, de toutes les régions. On pourra aussi examiner certains problèmes d'actualité ou récents que connaissent les Autochtones.

Les groupes linguistiques et culturels

Les habitants de Cross Lake expliquent ainsi l'origine du mot Canada : À leur arrivée sur les rives de la baie d'Hudson, près de Churchill, les premiers Européens auraient demandé aux Autochtones comment ils appelaient leur pays. L'un d'entre eux, qui devait avoir compris la question, répondit : **Ka na tan (sacré)**. Les nouveaux arrivants comprirent Canada. Aujourd'hui encore, les habitants de Cross Lake affirment que le nom Canada vient de là.

D'autres histoires circulent quant à l'origine du nom. Certains disent que c'est une version d'un mot iroquois, **Ken-a-tah**, qui signifie « **regroupement d'habitations** ». Pour les Iroquois, ce n'était rien de plus qu'une description de leur village, mais les Français qui l'entendirent pour la première fois crurent que c'était le nom du pays tout entier.

Dans leur recherche des origines du nom Canada, enseignants et élèves pourraient consulter les ressources suivantes : Ruby Beardy, *Native Studies: The Local History of Cross Lake* (Programme bilingue autochtone du Manitoba, entrevue avec John Daniel Blacksmith, Ancien chez les Cri) et Warren Lowes, *Indian Giver: A Legacy of North American Native Peoples* (voir la bibliographie).

Sur une carte du Canada, les élèves pourront indiquer les principaux lacs et réseaux fluviaux. Pour de l'aide à situer les noms autochtones, ou dérivés des langues autochtones, les élèves peuvent consulter l'ouvrage *Indian Giver, A Legacy of North American Native Peoples* (voir la bibliographie).

Les élèves examineront les facteurs qui ont influencé l'emplacement des réserves.

Les élèves pourront chercher sur une carte du Manitoba la paroisse de St. Peter's. Située au nord de Selkirk, elle se trouvait au centre de la réserve du même nom jusqu'en 1910. Il y a d'abord eu là une colonie crie que la variole a décimée. Par la suite, les Ojibwés s'y sont installés. Leur porte-parole, le chef Peguis, avait signé avec Lord Selkirk un traité autorisant les Highlanders écossais à s'installer près de la colonie Ojibwé. Les élèves pourront réfléchir à l'utilisation qu'auraient faite les Ojibwés des éléments suivants :

- marais (marais de Netley);
- lacs, ruisseaux et rivières;
- sources naturelles et puits artésiens;
- sols alluviaux fertiles;
- forêts mixtes à feuilles caduques (érables, ormes, chênes, peupliers).

Demandez aux élèves de considérer

- comment les Ojibwés se déplaçaient;
- quelles ressources indispensables manquaient dans leur région;
- quelles ressources ils disposaient et leur effet sur le mode de vie Ojibwé;
- comment les ressources pouvaient déterminer le lieu d'habitation;
- si les Ojibwés avaient utilisé les ressources de la région de la même manière que les Cris qui les avaient précédés;
- comment les non-Autochtones ont utilisé ces ressources depuis 1910;
- où est située aujourd'hui la réserve Peguis;

- quelles sont les ressources naturelles dont disposent les gens de Peguis pour leur développement économique;
- de quoi vivent les habitants de Peguis;
- en quoi la cession de St. Peter's ressemble ou diffère de la dispersion des Métis de Sainte-Madeleine en 1938.

Sainte-Madeleine, Manitoba

Après la diaspora des Métis de la vallée de la Rouge en 1870, beaucoup se sont installés dans la région de Sainte-Madeleine. D'autres se sont rendus en Saskatchewan; certains de ceux-là ont préféré revenir au Manitoba après la Résistance (autrefois nommé « Rébellion ») de 1885. Les premiers colons de Sainte-Madeleine achetèrent des quarts de sections, tandis qu'un groupe de familles s'établissaient sur un territoire d'environ quatre sections dans le Township 18, au rang 29. En 1902, une mission auxiliaire de Saint-Lazare (Manitoba) fut établie à Sainte-Madeleine. Une chapelle en rondins fut construite dans l'établissement Métis en 1913. Auparavant, les gens se rendaient à cheval à l'église de Saint-Lazare.

L'école Beliveau, qui accueillait les élèves de la première à la huitième année, fut construite sur la section 29 en 1922. Après 1940, suite à la destruction de la communauté en 1938, les enfants de Sainte-Madeleine furent obligés d'aller à l'école Gambler, située à l'autre bout du township.

Selon le livre *Ste.-Madeleine: Community Without a Town* (voir la bibliographie), les habitants de Sainte-Madeleine pratiquaient une économie de subsistance. La plupart d'entre eux travaillaient périodiquement dans les fermes avoisinantes. Comme la terre était très sablonneuse, l'agriculture de subsistance était la seule possible. La plupart des familles n'avaient que trois ou quatre têtes de bétail et, au plus, deux chevaux.

C'est en 1935 que fut adoptée la Loi sur le rétablissement agricole des Prairies, aux termes de laquelle Sainte-Madeleine était intégrée au pâturage collectif. La terre étant trop sablonneuse pour l'agriculture, on y sema des graminées et elle fut transformée en pâturage. On voulait ainsi prévenir l'érosion et préserver l'eau du sol. Cette loi précisait que les habitants de la région seraient pleinement indemnisés par le gouvernement fédéral, à condition d'avoir payé leurs impôts fonciers, courants et arriérés. On devait leur offrir des terres municipales ou domaniales de meilleure qualité et subventionner leur déménagement.

Hélas, une ou deux familles seulement avaient pu payer les impôts sur leur ferme. La plupart furent considérées comme des squatteurs, bien que ces terres leur aient appartenu depuis fort longtemps. Leurs maisons furent brûlées, leurs chiens abattus devant tout le monde, l'église détruite, et les habitants abandonnés à leur sort. Par 1938, la communauté métisse de Sainte-Madeleine avait disparu, victime d'une loi qui ne reconnaissait ni les droits ni les sentiments des Métis.

Les élèves pourront entreprendre une recherche sur les familles linguistiques autochtones représentées actuellement au Canada et en Amérique du Nord.

Dans leur recherche, ils devront considérer les éléments suivants :

- Les familles linguistiques autochtones chevauchent-elles ou non les frontières des provinces, des pays et des états? Ces répartitions unissent-elles ou divisent-elles les Autochtones? Les élèves pourront échanger leurs explications en petits groupes.
- Les organisations autochtones fédérales et leurs dirigeants et les problèmes qu'elles ont à résoudre. Donnez la position de chacun des dirigeants.
- Les organisations autochtones provinciales, leurs dirigeants actuels et les problèmes qu'elles doivent régler. Quelle est la position adoptée par chacun des dirigeants sur une question spécifique?
- Les organisations autochtones territoriales, leurs dirigeants actuels et les problèmes qu'elles ont à traiter? Quelle est la position de chacun des dirigeants?
- Les droits des Autochtones quels sont-ils? Qui en jouit? Les gouvernements fédéral ou provincial peuvent-ils ou non accorder des droits ou les reconnaître?
- Les points de vue des gouvernements fédéral et provinciaux sur le titre et les droits ancestraux. La position des Haidas ou des Nisga'a affirme qu'ils détiennent le titre sur certaines terres et eaux situées à l'intérieur des frontières de leurs nations. Ils déclarent également qu'ils n'ont jamais été conquis par une puissance étrangère ou coloniale. Le gouvernement de la

Colombie-Britannique estime que le titre et les droits ancestraux se sont éteints avec la conquête. Quant au gouvernement fédéral, il considère les droits fonciers ancestraux comme de simples droits d'usufruit. (**Usufruit : droit d'utiliser et de jouir des biens de la propriété d'un autre**)

Vers la fin des années **1880**, des arpenteurs se mirent à l'œuvre dans la vallée de la rivière Nass, que les Nisga'as habitaient depuis toujours. Ils étaient venus arpenter les limites d'une réserve indienne que la reine Victoria entendait offrir aux Nisga'as, dirent-ils. Ceux-ci répondirent : « Comment la reine peut-elle nous donner quelque chose qui nous appartient déjà? » Ils proposèrent alors aux représentants de la Couronne de négocier.

En **1913**, après avoir essuyé plusieurs refus du gouvernement provincial de la Colombie-Britannique, les Nisga'as demandèrent au roi George V de reconnaître leurs droits. Dans les années **20**, le gouvernement canadien adopta des lois qui interdisaient aux Autochtones de présenter des revendications territoriales. Il était en outre illégal de représenter les Autochtones devant un tribunal pour en appeler de ces lois.

En **1973**, trois des sept juges de la Cour suprême du Canada déclarèrent que le titre ancestral des Nisga'as n'était pas éteint. Le gouvernement fédéral accepta alors de négocier avec ce peuple.

En **1990**, le gouvernement créditiste de la Colombie-Britannique, cédant à la pression publique, entra dans la négociation sur le titre ancestral des terres de la vallée de la rivière Nass.

En **1992**, la province mettait sur pied une Commission d'étude des traités en vue de faciliter la discussion et le règlement des revendications avec toutes les Premières Nations de la province.

Le 12 février **1996**, le Conseil Tribal Nisga'a, le gouvernement fédéral et la Colombie-Britannique signaient une entente de principe sur le premier règlement d'une revendication territoriale dans la province. Cette entente reconnaît le titre des Nisga'as sur 2 000 kilomètres carré de terre dans la vallée de la rivière Nass, dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique; cette Première Nation recevra en outre au moins 175 millions de dollars. Pour leur part, les Nisga'as reconnaissent la souveraineté de la Colombie-Britannique et du Canada et acceptent de payer des impôts à ces gouvernements. L'entente reconnaît de plus aux Nisga'as le droit de participer à l'exploitation forestière avec la province, mais ils ont renoncé au droit de pêche commerciale.

- Le conseil des Premières Nations est un gouvernement local de type particulier. Examinez comment est administrée la réserve en étudiant :
 - la formation du conseil;
 - les similarités et différences entre les gouvernements des Premières Nations et les administrations municipales;
 - l'effet des décisions des Premières Nations sur la vie des élèves leur appartenant.

Activités

Une fois la recherche terminée, invitez des représentants des Premières Nations — Premières Nations qui s'administrent elles-mêmes ainsi que d'autres qui sont plus directement administrées par le gouvernement fédéral — à venir devant la classe expliquer leurs responsabilités. Après la présentation, les élèves dessineront un organigramme des postes et responsabilités du conseil d'une Première Nation.

Invitez un membre d'une Première Nation à venir devant la classe expliquer quelles sont les responsabilités du conseil. Prévoyez une solution de rechange pour le cas où un empêchement soudain obligerait votre invité à se dédire à la dernière minute. Vous pourriez peut-être enregistrer sur vidéo une entrevue avec un conseiller.

Demandez aux élèves d'examiner les raisons qui ont empêché jusqu'ici la plupart des Premières Nations et des collectivités métisses de s'administrer elles-mêmes. Faites-leur examiner les propositions des dirigeants autochtones en ce sens. Analysez pourquoi les gouvernements ne sont pas prêts à partager leurs pouvoirs ou leurs juridictions.

Suggeriez aux élèves d'examiner ce qui distingue une communauté métisse d'une communauté des Premières Nations, ou de toute autre communauté. Par exemple, au Manitoba, c'est le ministère provincial des Affaires du Nord qui administre la plupart des collectivités métisses. Celles des Premières Nations relèvent du ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord canadien. Les collectivités métisses sont dirigées par un maire et un conseil, comme la plupart des autres administrations locales, tandis que celles des Premières Nations ont généralement un chef et un conseil de bande. Les sources de financement de chacune sont différentes, comme le sont aussi les critères d'admissibilité. Les collectivités métisses ont une assiette fiscale (source d'impôts), ce qui n'est pas le cas de la plupart des collectivités des Premières Nations. Les habitants de ces dernières qui ont le statut d'Indiens des traités ne paient pas d'impôt sur le revenu gagné dans la réserve. Les habitants des collectivités métisses payent quant à eux des impôts sur le revenu qu'ils ont gagné au sein de leurs collectivités.

Invitez des représentants d'organisations autochtones locales, régionales, provinciales ou nationales afin d'aider les élèves à comprendre les services qu'offre chacune d'elles.

Amenez avec les élèves à trouver sur une carte géographique les collectivités autochtones dans les provinces, du Canada.

Choisissez un dirigeant autochtone et demandez aux élèves de rédiger sous forme de rapport, de biographie ou d'histoire romancée, un événement important de la vie de ce personnage, ou encore de lire des biographies et autobiographies de différents dirigeants autochtones.

Demandez aux élèves d'écrire une courte biographie sur le thème « **Qui est votre héros?** ». Ils la présenteront ensuite oralement à la classe. Ils pourront choisir une personne célèbre comme **Ovide Mercredi**, **Alanis Obomsowin**, ou encore leur grande sœur ou un grand-parent. Par la suite, les élèves pourront inviter un de leurs héros à venir rencontrer la classe. Référez au livre *Courageous Spirits, Aboriginal Heroes of our Children* (voir la bibliographie).

Demandez aux élèves de nommer des artistes, dirigeants et professionnels autochtones connus. Examinez leurs origines et essayez de voir si elles les ont aidés à atteindre leur objectif dans la vie et, le cas échéant, comment. Dites aux élèves d'utiliser *Tapping The Gift, Manitoba's First People* (voir la bibliographie).

Vous pourrez également consulter le *Manitoba Aboriginal Directory* afin d'y trouver des professionnels et des entreprises autochtones (voir la liste du matériel pédagogique multimédia).

Trouvez des épisodes de l'histoire autochtone racontée du point de vue des Premières Nations et comparez avec la perspective de la société majoritaire. Insistez auprès des élèves sur la nécessité de bien voir les différences et les similarités entre les deux. Demandez-leur ensuite de relever les éléments qui sont mis en valeur dans les deux récits. Dites-leur que souvent il n'y a pas de réponse toute faite. Soulignez que non seulement les peuples peuvent avoir différentes façons d'envisager leur vie et leur collaboration ensemble, mais qu'ils peuvent aussi avoir un point de vue différent sur ce qui est vraiment important.

Thème

Examinez pour quelles raisons le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest n'ont pas encore obtenu le statut de provinces. Quelles sont les propositions avancées qui pourraient changer leur futur statut politique?

Suggérez aux élèves différents documents de référence où ils pourront chercher l'origine du nom de chaque province ou territoire (voir chapitre 1, page 1.3, *Indian Giver : A Legacy of North American Native Peoples.*)

Les peuples des Plaines

Au Manitoba, les peuples autochtones qui vivent dans la Prairie sont les Ojibwés, les Dakotas et les Métis. En Saskatchewan, on trouve les Ojibwés, les Dakotas, les Assiniboines, les Cris des Plaines et les Métis. En Alberta vivent des Ojibwés, des Dakotas, des Assiniboines, des Cris des Plaines, des Métis, ainsi que les Nations de la Confédération des Pieds-Noirs : les Blackfoots, les Kainahs, les Peigans et les Sarcis. Nous allons parler ici de la vie de ces peuples : leurs croyances et coutumes, leurs liens avec la terre, leurs relations avec les autres, leur travail et leurs divertissements.

Un survol des traités signés entre la Couronne et les Premières Nations permettra d'examiner le partage des compétences fédérales et provinciales en ce qui a trait aux collectivités des Premières Nations et des Métis. On pourra également à partir de là se pencher sur les différends actuels concernant les droits issus des traités, et notamment

- le financement de l'éducation postsecondaire;
- le financement des soins de santé;
- le contrôle et l'orientation du développement économique.

On trouve dans les provinces des Prairies de nombreux sites archéologiques et lieux d'inhumation. Les Autochtones en revendiquent la propriété puisque ce sont eux qui les ont créés. Dans les années 30, le gouvernement fédéral a cédé son titre sur les terres et les ressources naturelles aux provinces. Celles-ci estiment maintenant que cela leur donne le droit de propriété et de contrôle sur les sites archéologiques et les lieux d'inhumation qui se trouvent à l'intérieur de leurs frontières respectives. Les élèves se poseront la question suivante : Qui des Autochtones ou des provinces devraient détenir la propriété et le contrôle sur ces sites? Ils devront justifier leur conclusion.

Considérez également l'intérêt que peuvent avoir ces sites pour les Métis. En tant que descendants des premiers habitants du Canada, leur intérêt est-il égal à celui des autres Autochtones?

Les Autochtones affirment qu'afin de créer des économies viables, ils doivent pouvoir contrôler les ressources que recèlent leurs territoires traditionnels. Les gouvernements des provinces n'ont pas reconnu le droit des Autochtones sur les ressources qui se trouvent en dehors des limites des réserves. Demandez aux élèves de penser à une solution possible.

Prenez pour sujet d'étude une collectivité des Premières Nations ou métisse dans les Prairies. Trouvez sa population, sa superficie et celle de ses terres agricoles, le nom du principal employeur de la région et les débouchés pour les produits agricoles. Déterminez quelles sont les collectivités des Premières Nations ou métisses qui sont productives et concurrentielles dans le secteur agricole.

Thèmes

Étudiez et comparez deux groupes d'Autochtones des provinces des Prairies du point de vue de leurs croyances, coutumes, relations avec la terre, relations intertribales, mode de vie actuel, danses, légendes, musique, arts, styles traditionnels, technologie et communications.

Demandez aux élèves d'étudier un des traités. Vous leur conseillerez de définir les traités puis de déterminer qui a l'autorité nécessaire pour conclure et signer des traités. Selon la définition du Petit Robert, un traité est un acte juridique par lequel des gouvernements d'États compétents établissent des règles ou des décisions. Les traités sont signés par les représentants dûment autorisés de l'État en question et habituellement ratifiés par les autorités législatives. Un traité c'est aussi le document sur lequel est inscrit ce contrat.

Amenez les élèves à

- considérer l'importance des événements historiques et des traditions culturelles des peuples autochtones contemporains dans la région des Prairies;
- analyser le contrôle local de l'éducation;
- nommer les collectivités autochtones qui contrôlent l'éducation;
- voir si le contrôle local améliore la qualité de l'éducation (ou non) et les perspectives d'avenir;
- nommer les collectivités qui contrôlent localement les services de santé;
- repérer les emplois offerts localement par des organismes autochtones;
- examiner les possibilités d'emploi dans les collectivités autochtones;
- expliquer pourquoi les Autochtones pensent qu'ils auront ou n'auront pas des possibilités de travailler dans leurs propres collectivités.

Activités

Examinez les styles traditionnels de décoration exécutés avec des piquants de porc-et-pic, en broderie perlée, en vannerie et en poterie. Encouragez les élèves à essayer d'associer certains styles à des nations ou des groupes culturels particuliers.

Amener les élèves à se sur la musique et les danses des Autochtones des Prairies, tels les pow-wows, giges, danses carrées. Montrez des films, faites écouter des bandes audio et participez à des danses. Montrez la vidéo *Music of the Indian and Métis — Parts I & II* (voir la liste du matériel pédagogique multimédia).

Faites faire aux élèves une recherche sur les questions qui préoccupent actuellement les peuples autochtones des Prairies.

Thèmes

Les élèves pourront

- planifier un voyage sur le circuit des pow-wows qui débiterait dans une localité manitobaine comme Roseau River au début de vacances d'été et qui se terminerait à Morley, en Alberta, à la fin de l'été;
- raconter leur voyage, en notant les collectivités autochtones qu'ils traversent, les principaux points de repère, les caractéristiques géographiques, la végétation, et les événements historiques associés à une localité donnée;
- prévoir ce qu'ils verront et les personnes qu'ils pourraient rencontrer;
- mettre en image ou en texte leurs impressions des Autochtones et de leurs collectivités;
- présenter leur travail sur une carte murale des provinces des Prairies;
- découvrir les collectivités autochtones « **au superlatif** » (**la plus grande, la plus éloignée, la plus proche de ...**);
- trouver la population de diverses localités autochtones (les comparer);

- imaginer le mode de vie actuel des Autochtones des Prairies, d'après ce qu'ils savent des caractéristiques géographiques de la région.

La discussion devra faire ressortir la diversité économique, sociale et culturelle.

Thèmes

Quelle influence le contexte culturel a-t-il sur les principales activités économiques et récréatives des Autochtones des Prairies?

Suggérez aux élèves d'étudier les principales activités économiques et récréatives des Autochtones des Prairies, en tenant compte de leurs antécédents culturels et de l'influence que peuvent avoir les éléments physiques de la région. Ils pourront notamment :

- examiner le rôle de la technologie moderne dans le mode de vie des Autochtones des Prairies;
- apprendre et comprendre l'interaction des Autochtones des Prairies avec les autres Autochtones et Canadiens, et leur influence sur ceux-ci;
- explorer la place de Batoche (Saskatchewan) dans la culture des Métis aujourd'hui;
- se renseigner sur la population optimale d'une réserve en fonction de sa superficie, de ses ressources naturelles et de ses besoins humains, puis comparer avec la population réelle et voir ce qui explique les écarts ou les similarités entre population prévue et population réelle;
- explorer le concept des ressources et le lien entre celles-ci et les peuplements et styles de vie (les Autochtones des Prairies contrôlent-ils les ressources naturelles dans le secteur couvert par le traité?);
- examiner l'emplacement, la population, l'assise foncière et le niveau économique des collectivités autochtones des Prairies en :
 - recherchant quand et pourquoi chacune a été établie;

- comparant les facteurs physiques, historiques, culturels et économiques qui contribuent au caractère de chacune;
- nommant les caractéristiques que partagent ces collectivités en raison de leur emplacement dans les Prairies;
- examiner les liens culturels et linguistiques des Autochtones des Prairies avec ceux d'autres régions du Canada et des États-Unis;
- examiner les systèmes traditionnels de transport et les liens entre les collectivités autochtones (quels types de transport unissent actuellement ces collectivités à d'autres localités autochtones et non autochtones?);
- voir quelles sont les industries dans les localités autochtones des Prairies qui dépendent des ressources naturelles de la région;
- découvrir les activités récréatives populaires parmi les collectivités autochtones des Prairies (quels sont les sports auxquels participent les Autochtones et quels peuples sont associés à ces sports?);
- découvrir des artistes et artisans autochtones qui vivent ou ont vécu dans les Prairies (y compris des conteurs, auteurs, sculpteurs, peintres, acteurs, chanteurs, musiciens et cinéastes) et voir si leurs origines autochtones ont influencé leur œuvre;
- examiner les manifestations annuelles, culturelles et récréatives des Prairies auxquelles participent les Autochtones (ex. : le Stampede de Calgary, Folklorama, les pow-wows);
- explorer les points communs et les différences dans le mode de vie des collectivités autochtones des Prairies et celles d'autres régions du Canada;
- explorer les points communs et les différences entre le mode de vie dans les collectivités autochtones des Prairies et dans d'autres collectivités de la région et d'autres régions au Canada.

Pour autre activité, vous pourriez utiliser *Standing Alone*, que vous trouverez aux pages 15 à 17 du Guide de l'enseignant inclus dans la trousse *First Nations: The Circle Unbroken* (voir la liste du matériel pédagogique multimédia).

Les changements à l'environnement

Ici, les élèves examinent le mode de vie des Autochtones dans le Nord et les problèmes qu'ils connaissent aujourd'hui. L'étude portera principalement sur le droit des Autochtones à exploiter les ressources naturelles du Nord. Les élèves observeront l'exploitation des ressources et la dégradation de l'environnement, et leur effet sur le mode de vie autochtone. On pourra aussi choisir comme thème prioritaire d'étude les droits garantis par les traités, tels le droit de chasse, de piégeage et de pêche.

On pourrait également prendre comme sujet la formation professionnelle et les possibilités d'emploi, ainsi que la manière dont les Autochtones du Nord ont récupéré la technologie et l'ont adaptée à leur mode de vie (ex. : motoneiges, génératrices, téléphones mobiles sur les sentiers de piégeage, canots et moteurs hors-bord, transport aérien, scie à chaîne). Pour l'étude de cas où s'est posé le problème des droits ancestraux et des droits issus des traités, on pourra se pencher sur les affaires du lac Lubicon, du projet hydroélectrique de Limestone ou du lac South Indian. D'autres sujets possibles d'études seraient la campagne menée par les environnementalistes contre le piégeage et le commerce des fourrures, ou encore les changements environnementaux à l'échelle planétaire provoqués par l'industrialisation.

Pour se renseigner sur les localités manitobaines touchées par le développement hydroélectrique, les élèves pourront s'adresser au bureau régional du Manitoba du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, au Manitoba Indian Cultural Education Centre, au Comité des inondations dans le Nord ou à des conseils de bande et conseils communautaires.

Thèmes et activités

Organisez un débat sur la question : « Où est le Nord? ». Les habitants de localités telles que Brochet, Thompson ou Island Lake se considèrent-ils comme des Nordiques? Que diraient les habitants de Baker Lake, Yellowknife ou Inuvik s'ils savaient que des habitants du Manitoba se qualifient de gens du Nord?

Prenez pour sujet d'étude une localité nordique où l'on exploite des ressources naturelles, comme par exemple à :

Cross Lake	Moose Lake
Easterville	Nelson House
Grand Rapids	Norway House
Lubicon Lake	South Indian Lake

Entrenez une recherche pour voir quelles sont les positions des gouvernements fédéral et provinciaux, des Premières Nations et des conseils tribaux, des communautés Métisses et des organismes autochtones sur la question de l'exploitation des ressources ainsi que sur l'indemnisation, la formation, l'emploi et l'exploitation future.

Examinez la présente campagne de la Communauté économique européenne contre les pièges à ressort. Si cette campagne atteint son objectif, quel effet aura-t-elle sur les collectivités autochtones? Par quoi pourrait-on remplacer les pièges à ressort?

Examinez ce qui pourrait remplacer le piégeage. Quelles sont les répercussions sociales et économiques de ces solutions?

Consultez une carte du Canada où sont indiquées les affiliations ethniques et linguistiques de la population canadienne. De quelle origine sont la plupart des habitants du Nord? Quels autres groupes raciaux ou ethniques sont représentés?

Parlez du fait que les Premières Nations et les Inuit sont les premiers habitants du Nord. Situez les principaux groupes autochtones dans le Nord. Les termes Inuit et Dénés désignent qui?

Recherchez les origines des Métis qui vivent dans le Nord.

Voyez comment les Premières Nations et les Inuit se sont autrefois adaptés à leur environnement et présentez les résultats par des tableaux ou sous forme de livret. Examinez également le rôle de la technologie moderne et signalez les changements intervenus suite à l'introduction de ces technologies.

Le point de vue traditionnel des non-Autochtones du Nord est-il très différent de celui des Autochtones de la région? Ces points de vue s'appliquent-ils de nos jours à tous les Autochtones et non-Autochtones (ex. : régions éloignées vues comme de riches gisements ou des patries, exploitation de l'environnement ou coexistence en harmonie)?

Prenez comme sujet d'étude l'un des groupes autochtones nordiques suivants :

Beavers	Kutchins	Chippewyan
Métis	Cris	Mountains
Hares	Esclaves	Inuit

Considérez leur emplacement géographique, leur population, leur histoire, leurs principales activités économiques et leurs dirigeants.

Cherchez ce qui a amené les Dénés (Chippewyans) du village déné de Churchill à partir pour le lac Tadoule, et quelles ont été les conséquences de ce déménagement.

Si votre famille décidait d'aller s'installer ailleurs, quels seraient les articles essentiels dont elle aurait besoin? Notez chaque article sous l'une des catégories suivantes, puis examinez les difficultés qu'il peut y avoir à satisfaire ces besoins dans le Nord. Par exemple :

- une source d'alimentation fiable, d'autres biens de consommation;
- un logement adéquat et abordable, avec chauffage, électricité, eau, sanitaires, etc.;
- des installations récréatives;
- des soins de santé, des écoles, des services de police;
- des organisations religieuses;
- des moyens de transport et des systèmes de communications.

Pendant des générations, les Autochtones ont réussi à survivre avec ce que leur donnait la nature. Notez la flore et la faune natives de la région étudiée. Que faut-il savoir pour en tirer profit?

Expliquez à la classe comment on se procure aujourd'hui certains « aliments du terroir » (de la campagne) (orignal, caribou, chevreuil, poisson). Quel rôle jouent les conditions environnementales? Quels sont les aliments de base que les gens du Nord achètent parce qu'ils ne peuvent pas se les procurer autrement?

Examinez les problèmes que pose l'achat d'aliments dans le Nord que ne connaissent pas la plupart des gens du Sud. Contactez les gérants d'un magasin dans le Nord et d'un supermarché dans le Sud afin de comparer les prix. Expliquez l'écart (ex. : le coût du transport, la population plus réduite, l'absence de concurrence dans bien des cas). Certains produits sont-ils moins chers? Quels produits ne sont pas disponibles régulièrement?

Le régime alimentaire est généralement question de préférence culturelle; or souvent les aliments importés dans le Nord ne sont pas familiers aux Autochtones qui sont habitués à des aliments naturels. Examinez les problèmes qu'a provoqués chez les Autochtones le changement de régime alimentaire.

Parlez de la carie dentaire, de la mauvaise nutrition, de l'obésité, de la faible résistance aux maladies, et des solutions possibles à ces problèmes (ex. : éducation des consommateurs, programmes d'information gouvernementaux et programmes Northern Store sur la nutrition présentés en langues autochtones).

À l'aide d'illustrations ou de photos, montrez comment les logements ont changé par rapport aux abris utilisés autrefois dans la région. Quels sont les avantages et inconvénients de chacun des types, modernes et anciens?

Discutez de la difficulté à atteindre une localité éloignée (déplacements limités par le gel et le dégel, voile blanc, utilisation limitée des routes d'hiver) et comment les habitants de ces localités affrontent ces problèmes. Examinez :

- le coût et la difficulté pour obtenir des pièces de rechange et faire réparer les motoneiges ou moteurs hors-bord, le coût du carburant, le problème du déneigement des routes et pistes d'aéroport;
- la nécessité vitale dans des conditions extrêmes d'avoir un équipement bien entretenu.

Quels modes de transport traditionnels sont-ils encore utilisés dans le Nord? Présentent-ils des avantages par rapport aux transports modernes? des inconvénients? Comment les habitants du Nord combinent-ils les modes de transport modernes et traditionnels selon leurs besoins (ex. : luge en bois tirée par une motoneige, canot équipé d'un moteur)?

Faites une recherche sur l'histoire des transports dans le Nord du Manitoba et présentez les résultats sous forme d'une illustration ou d'une rédaction. Étudiez les attelages de chiens, les raquettes, et le transport de marchandises par canots, les barges de York, les bateaux à moteur et à vapeur, le chemin de fer de la baie d'Hudson, les premiers voyages aériens (pilotes de brousse), les trains de remorque et les expéditions à partir du port de Churchill. Quels autres changements peut-on prévoir?

Faites une enquête auprès des élèves pour savoir combien de temps par semaine les membres de leur famille passent au téléphone et devant la télévision. Ces formes de communications leur paraissent-elles essentielles?

Examinez quelles autres formes de communications servent à maintenir le contact avec la collectivité et avec l'extérieur (télécopieur ou Internet). Pourquoi le contact avec l'extérieur est-il important? Comment les gens du Nord transmettaient-ils les nouvelles avant l'arrivée des moyens de communications modernes?

Regardez des journaux locaux du Nord et considérez :

- comment l'éditeur ou le rédacteur obtient les nouvelles locales et la publicité;
- quel pourcentage du contenu vient de l'extérieur (services de nouvelles du Sud, chroniques affiliées);
- quels secteurs géographiques le journal dessert;
- les questions qui intéressent la population locale;
- en quoi ce journal est semblable ou différent de votre journal local.

Note à l'intention de l'enseignant : Si les élèves connaissent l'Internet ou le réseau autochtone et savent se servir d'un ordinateur, vous pourrez envisager les activités suivantes.

Jouez une situation de rôle où les élèves représentent l'administration locale d'une communauté autochtone nordique qui doit décider s'il faut introduire l'Internet ou un autre système de communication électronique. En préparation du jeu de rôle, les élèves devront prendre connaissance des arguments pour et contre l'installation des réseaux informatiques. Ils pourront notamment considérer les éléments suivants :

- l'utilisation de l'anglais ou d'autres langues européennes sur le réseau pourrait constituer un obstacle à la pratique des langues autochtones;
- l'essentiel du contenu reflète peut-être essentiellement les valeurs et modes de vie des Canadiens du Sud, des Américains ou d'autres groupes non autochtones;
- l'achat et l'entretien d'un ordinateur dans une région éloignée est coûteux;
- les systèmes de communication électroniques permettent de mieux connaître le monde;

- les perspectives en éducation par le contrôle local de certains contenus (grâce au *Rural Development Free-Net*, une personne qui habite dans une localité du Nord ou une collectivité Métisse ou autochtone rurale pourrait suivre des cours **à temps plein** à l'Université de Winnipeg ou au Collège communautaire Red River sans jamais devoir renoncer au soutien, au confort et à la sécurité de son foyer);
- les systèmes de communication modernes permettent de communiquer avec d'autres peuples indigènes ou Premières Nations du monde entier;
- l'Internet rapproche des petits groupes (des gens du monde entier peuvent dialoguer grâce à l'Internet, se prêter main-forte, répondre à des questions ou coopérer sur un projet);
- ces dialogues font circuler de nouvelles connaissances et, avec le temps, mèneront peut-être à l'action;
- la transmission électronique de l'information peut créer des possibilités d'emploi pour les gens des Premières Nations là où le transport physique des marchandises est trop coûteux (ex. : un acheteur situé dans une localité rurale métisse peut organiser directement avec des vendeurs en Asie la revente de produits aux États-Unis).

Compte tenu de l'environnement physique, nommez les activités récréatives saisonnières qui sont possibles dans le Nord. Sont-elles les mêmes que celles qu'on peut pratiquer dans d'autres localités?

Écrivez au bureau d'information touristique d'une province ou d'un territoire pour obtenir des renseignements sur les activités récréatives ou les festivals offerts dans les localités étudiées. Lesquels reflètent particulièrement l'histoire et l'ambiance du Nord (Festival des trappeurs du Nord manitobain, Journées des barges de York à Norway House, Jeux d'été)?

La nature est une ressource unique pour le Nord. Quelles mesures le gouvernement envisage-t-il afin de créer dans la région des parcs à l'état naturel? Expliquez à la classe quels types d'activités seraient autorisées dans ces parcs; lesquels seraient interdites. Que pensent les élèves de ces politiques?

L'art traditionnel du conteur est transmis de génération en génération. Lisez à haute voix des légendes autochtones typiques de la région étudiée ou d'autres histoires d'origine non autochtone qui sont devenues populaires. Voyez comment la télévision, le cinéma ou la radio peuvent avoir modifiés la tradition des conteurs.

Trouvez des renseignements sur les jeux typiques des sociétés autochtones traditionnelles de la région. Lesquels sont encore pratiqués aujourd'hui? Certains ressemblent-ils à des jeux que l'on joue dans d'autres régions du Canada?

Discutez de la nécessité de quitter son village pour aller à l'université ou même parfois à l'école secondaire. Quels problèmes cela pose-t-il, en particulier pour les Autochtones qui doivent composer avec une culture et un milieu qui ne leur sont pas familiers, alors qu'ils sont souvent coupés de leur propre culture? Si possible, invitez un ancien élève à venir partager avec la classe son expérience personnelle; sinon lisez des extraits du livre *My Name is Masak* d'Alice French (voir la bibliographie).

Essayez de trouver des renseignements concernant les programmes de formation professionnelle à l'intention des Autochtones au Manitoba : Université de Brandon, programmes extra-muros des collèges communautaires, programme interuniversités dans le Nord. Examinez les avantages et les inconvénients qu'il peut y avoir à former des Autochtones à travailler dans leur propre milieu (enseignants, infirmiers, dentistes et médecins).

Jouez un jeu de rôle dans lequel un nouvel élève d'une localité du Grand Nord arrive chez vous. Vivrait-il les choses comme vous? Puis, renversez les rôles pour emmener un élève du Sud dans une localité du Grand Nord.

Les remèdes traditionnels sont-ils encore utilisés parmi les Autochtones dans le Nord (ex. : les plantes médicinales)?

Quel est le rôle de la GRC dans les collectivités nordiques et quels programmes de formation permettent à ces localités d'avoir des policiers, avocats et juges autochtones?

Demandez aux élèves de dresser ensemble une liste des activités économiques typiques de la localité étudiée, sans perdre de vue les besoins des habitants d'une collectivité située au Nord et la disponibilité des ressources naturelles. Tenez compte à la fois des activités de l'économie traditionnelle et de celles de l'économie plus récente des salaires :

- la pêche, la chasse, le piégeage, l'exploitation minière, les chantiers hydroélectriques, la production pétrolière et du gaz, l'exploitation forestière, le tourisme, la sculpture sur pierre, la gravure d'art, la fonction publique, l'enseignement, les soins de santé et l'artisanat;

- la disponibilité des emplois et la formation nécessaire (quels emplois ou activités ne sont pas facilement accessibles aux habitants autochtones ou non autochtones?);
- le mode de vie propre à certains emplois (ex. : « Un jour dans la vie d'un ... »);
- comment l'environnement naturel favorise-t-il ou obstrue-t-il les possibilités d'emploi? quelle est l'incidence de la technologie moderne? les choses ont-elles beaucoup changé ces dernières années?;
- voyez quels types de coopératives existent dans les localités du Nord et répondez aux questions suivantes :
 - pourquoi ont-elles été créées?
 - comment fonctionnent-elles?
 - qui prend les décisions? (créez une coopérative à l'échelle de l'école ou de la classe pour vendre ou fabriquer un produit, ou organisez une visite à une coopérative locale afin de voir comment elle fonctionne)
 - que vend-on à la coopérative locale?
 - est-elle différente d'une coopérative autochtone dans le Nord?;
- communiquez avec des coopératives d'artistes dans le Nord (ex. : Northern Images — Canadian Arctic Co-operative Federation Ltd., Yellowknife, Territoires du Nord-Ouest, ou West Baffin Island Co-op à Cape Dorset) et déterminez si
 - les œuvres artistiques que produisent ces coopératives reflètent la culture et le milieu (si possible, organisez une visite à la Galerie d'Art de Winnipeg afin d'y voir la collection d'art Inuit).

Invitez des personnes-ressources en classe, ou communiquez avec quelques personnes qui ont vécu ou vivent dans le pré-Nord ou le Grand Nord. Puis indiquez à la classe

- le nom et le lieu de leur localité;
- la durée de leur séjour dans le Nord;
- comment elles gagnent leur vie;
- ce qui leur plaît le plus et le moins de la vie dans le Nord;
- leur expérience la plus mémorable dans le Nord.

Dressez une bibliographie des documents disponibles à l'école sur un sujet donné tiré de cette section. Pourquoi est-il important, dans le choix des documents, de considérer la date de publication? (Soulignez bien que les publications plus anciennes renforcent souvent des stéréotypes, tels celui de l'Inuit souriant à côté de son iglou.)

Après avoir analysé un document, voyez si son contenu est fiable et suffisant, ou s'il y a lieu de le réviser ou de le compléter par d'autres sources. Pour cela

- vous examinerez les inexactitudes, les stéréotypes;
- vous présenterez des faits et des chiffres plus récents;
- vous offrirez des points de vue différents afin de donner une image plus équilibrée.

Dans le Nord, comme dans d'autres régions du Canada, la vie ne cesse de changer. Il est important de comprendre que le changement qui intervient dans un secteur de la société a des effets sur les autres. Il est souvent difficile d'évaluer l'étendue des changements culturels. Pour aider les élèves à comprendre ce concept, concentrez-vous sur quelques exemples facilement observables d'innovations technologiques qui ont eu une incidence dans le Nord. Les exemples les plus évidents sont l'avion, la motoneige, les armes à feu, la télévision, l'Internet, les chantiers hydroélectriques et les gazoducs.

Choisissez un exemple récent d'innovation technique introduite dans le pré-Nord et le Grand Nord et, après avoir fait des recherches, préparez un diagramme pour illustrer ses effets (ex. : la motoneige).

Examinez les aspects positifs et négatifs du changement suite à l'introduction d'une nouvelle technologie. A-t-on le choix d'accepter ou de rejeter le changement technologique?

L'exploitation des ressources nécessite une importante utilisation des technologies modernes et peut apporter d'importantes transformations à l'environnement social et physique. Dans les régions éloignées du Nord, le développement économique entraîne également la mise sur pied de tout un système de soutien. Choisissez une ressource naturelle (bois d'œuvre, minerai de fer, hydroélectricité) et créez un diagramme indiquant les effets en chaîne de son exploitation. Vous pouvez prendre un projet réel ou inventer une situation hypothétique.

Examinez comment l'exploitation des ressources peut influencer sur la qualité de vie des habitants du Nord. Si possible, essayez de savoir dans quelle mesure les habitants du lieu peuvent participer au processus décisionnel.

Examinez comment l'argent entre et sort de la communauté. Combien d'entreprises en profitent? Combien d'entreprises et de localités voisines en profitent? Combien de fois l'argent doit-il changer de mains à l'intérieur de la localité pour que celle-ci en tire l'avantage minimum et maximum? (Plus l'argent change de mains à l'intérieur de la collectivité, plus celle-ci en profite). Comment ces indicateurs économiques influent-ils sur le développement futur?

Examinez certaines technologies traditionnelles qu'ont développées les Autochtones dans le Nord pour survivre dans leur environnement. Quels autres changements ont-ils introduits? Présentez vos conclusions sous forme de tableaux ou de livrets. Ensuite, voyez quelles technologies modernes ils ont adaptées à leur mode de vie. Ajoutez ces informations à vos tableaux ou livrets afin de montrer comment la vie des gens du Nord a changé.

Les gardiens de la nature

Les Autochtones de la Colombie-Britannique ont toujours considéré que la terre leur appartenait. Cette région a vu naître une multitude de peuples autochtones, chacun avec son histoire, sa culture, sa langue et son assise territoriale. Après un siècle de coexistence et de négociations avec les gouvernements provincial et fédéral, on assiste à une renaissance des structures gouvernementales traditionnelles, telles le conseil des chefs héréditaires. On voit aussi renaître la tradition du potlatch comme facteur spirituel, politique et économique dans la vie autochtone en Colombie-Britannique, et plus spécialement dans les régions de la côte ouest. Depuis quelques années la sculpture traditionnelle et contemporaine renaît. Cet épanouissement des arts a entraîné le rapatriement de bien des masques et habits sacrés, ainsi que d'emblèmes et sculptures ancestrales. Beaucoup de ces objets sont maintenant dans les musées et centres culturels autochtones de localités autochtones. Aujourd'hui, les Autochtones de la Colombie-Britannique se battent pour maintenir leur droit de tutelle sur la nature qui les fait vivre.

Prendre conscience des problèmes environnementaux

Les peuples autochtones de la région côtière de la Colombie-Britannique ont fondé leur société sur les ressources que leur offraient les rivières et l'océan. Le poisson constituait pour eux une nourriture de base, les villages étaient généralement situés sur les rives et les habitations orientées vers l'eau. Lisez des légendes de la côte du Nord-Ouest ou examinez des images d'art autochtone qui illustrent l'importance dans la culture traditionnelle de la région du saumon, du flétan, de l'épaulard et de créatures mythiques tels les serpents de mer.

Voyez si la pêche demeure ou non une activité importante pour les Autochtones de la région aujourd'hui et présentez un rapport de vos conclusions à la classe.

Après avoir mentionné certains des problèmes environnementaux qui affectent les ressources aquatiques (polluants chimiques provenant de l'industrie, surexploitation du poisson, effet des barrages construits pour les centrales hydroélectriques), organisez un débat en classe sur l'un des thèmes suivants :

- les dommages causés à l'environnement par le chantier hydroélectrique du fleuve Columbia;
- la possibilité de redéfinir les limites territoriales canadiennes afin de mieux pouvoir contrôler la pêche.

Examinez diverses activités récréatives pour lesquelles l'eau est nécessaire, sous sa forme liquide ou solide : le yachting, le ski nautique, la pêche sportive, la natation et le ski. Regardez des dépliants touristiques pour évaluer l'importance de l'eau pour le tourisme. Quelle est l'incidence de l'industrie touristique sur les Autochtones?

Renseignez-vous sur le mode de vie d'une communauté de l'intérieur des terres. Orientez la recherche des élèves en leur posant les questions suivantes :

- Qui ont été les premiers Autochtones à vivre dans la région? Quelle était leur principale activité économique?
- Qu'est-ce qui a attiré les non-Autochtones dans la région? À quelle époque?

Examinez les problèmes liés à la conservation des ressources foncières (par ex. : comment l'expansion tentaculaire des villes réduit-elle la surface des terres arables? quelles sont les conséquences de l'irrigation ou de l'exploitation minière à ciel ouvert?). Quels organismes sont responsables de l'utilisation des sols dans la région?

Étudiez le mode de vie et les traditions culturelles d'une collectivité autochtone de la Colombie-Britannique.

Autres thèmes

Faites une recherche sur l'une des Premières Nations de la Colombie-Britannique nommées ci-dessous. Parlez de son emplacement géographique, sa population, son histoire et ses principales activités économiques :

Oweeleno-	Tsimshian	Kootenay
Kitasoo-Nuxalk	Cariboo	Musgamagw
Nisga'a	Carrier-Sekani	Haida
Haisla	Nuu-chah-nulth	Kwakiutl
Sto:lo	Shuswap	Nation Carrier-Chilotin
Sechell	Lillooet	Tahlan
Nation Dax Ka		

Comment l'environnement a-t-il modifié leur mode de vie?

Entrenez une recherche sur le système de gouvernement héréditaire d'une des Premières Nations de la Colombie-Britannique. Quelle autorité chacun des membres du gouvernement détient-il? Quelle est l'autorité de la collectivité? Comparez avec le régime électoral. Quels sont les points semblables? les différences? Dans un système électoral, qui détient l'autorité?

Étudiez la tradition du **potlatch**. Pourquoi a-t-il lieu? Qui en profite? Quelle était autrefois la position de l'église à l'égard du potlatch? Quelle est sa position actuelle? Quelle était la position du

gouvernement? Quelle est sa position maintenant? Le droit d'organiser un potlatch est-il aujourd'hui garanti?

Étudiez l'utilisation et la signification des cuivres (symboles d'autorité), sculptures et masques de cérémonie, ou l'utilisation, la signification et la répartition géographique des totems. Qu'est-il advenu de beaucoup de ces articles sacrés après l'interdiction du potlatch? A-t-on profané les totems en les installant dans des centres culturels ou des organismes philanthropiques dans les réserves ou dans les villes du Canada?

Y a-t-il des Métis en Colombie-Britannique? Quels sont leurs droits? Ces droits sont-ils différents de ceux des Premières Nations? Pourquoi ou pourquoi pas?

Autres activités

Le poisson a toujours tenu une place importante dans la vie des Autochtones de la Colombie-Britannique. Avec la classe, compilez un livre de recettes utilisant des poissons qu'on trouve dans la province puis préparez un festin à partir de ces recettes.

Pendant des siècles, les Indiens de la Colombie-Britannique ont utilisé le cèdre dans la sculpture et la construction. Dites aux élèves de préparer un diorama, un livret ou autre forme de présentation illustrant les nombreuses utilisations qu'ont faites et que font encore les Autochtones du cèdre.

Préparez des biographies d'Autochtones célèbres de la Colombie-Britannique :

George Guide (feu)	Charlene Belleau
George Clutesi (feu)	Phillis Chelsea
Chef Dan George (feu)	Gloria George
Bill Reid	Jo-ann Archibald
Tony Hunt	Dale Campbell

Abonnez-vous à *Kahtou: The Voice of B.C.'s First Nations* pour vous tenir au courant de ce qui concerne les Autochtones en Colombie-Britannique (voir la liste du matériel pédagogique multimédia).

L'histoire, la culture et les traditions des premiers habitants de l'Ontario

L'Ontario est une province vaste et variée géographiquement. Les Autochtones qui y vivent actuellement et ceux qui occupaient autrefois son territoire étaient également très différents les uns des autres.

De nos jours, les Autochtones qui vivent en Ontario sont les Cris, Delawares, Ojibwés, Odawas, Potawatomis et Métis, ainsi que les peuples de la Confédération des Six Nations qui sont les Cayugas, Mohawks, Oneidas, Onondagas, Sénécas et Tuscaroras.

Chacun a sa propre histoire, sa culture et ses traditions. Chaque groupe contribue à la richesse culturelle, économique, politique et sociale de l'Ontario et du Canada.

Enquêtez sur le rôle des Autochtones et de leurs collectivités dans l'exploitation des ressources. Ces rôles sont-ils différents pour les Premières Nations et pour les Métis? Pourquoi? Pourquoi pas?

Trois grandes industries sont présentes à Sault-Sainte-Marie : les pâtes et papiers, le minerai de fer et l'acier. Pourquoi est-il préférable pour une communauté de diversifier ses industries? Quelle incidence ces industries ont-elles eu sur les Autochtones de la région? Ont-elles été bénéfiques ou nocives pour eux?

Examinez quelques-uns des problèmes que cause une grande industrie, comme par exemple la pollution de l'eau, la pollution atmosphérique et acoustique et les pluies acides. Préparez une présentation visuelle des efforts fournis pour nettoyer la pollution dans les Grands Lacs. Examinez les types de pollution, leurs causes et leurs solutions. En quoi la pollution affecte-t-elle les Autochtones qui vivent dans la région des Grands Lacs? Comme ils sont souvent actifs dans des industries primaires telles que la chasse, le piégeage, l'exploitation forestière et la pêche, sont-ils plus ou moins touchés que d'autres qui travaillent dans les secteurs secondaires ou tertiaires?

Sur une carte de l'Ontario, trouvez et indiquez les noms de lieu que l'on peut associer à un groupe ethnique ou culturel précis.

Premières Nations	Français	Anglais	Allemands
Moosonee Ottawa	Sault-Sainte-Marie Lac Seul	Stratford Windsor	Hanover Dresden

Analysez dans le détail les coutumes et traditions d'une collectivité autochtone. Quelles traditions a-t-elle maintenues? Qu'est-ce qui a changé?

Lorsque des personnes de langues, de coutumes et de croyances différentes vivent côte à côte, les possibilités d'interaction, positive ou négative, augmentent. Les gens peuvent prendre conscience des points communs entre les diverses cultures et les apprécier; mais il arrive parfois que des tensions éclatent parce que les gens ne comprennent pas les différences culturelles et s'en méfient.

Analysez les sujets suivants : l'ajustement culturel, les stéréotypes, les préjugés.

Venir d'une région éloignée à la ville, ou arriver dans une nouvelle province ou un nouveau pays peut être une expérience extrêmement traumatisante. Le gouvernement provincial et les autorités locales ont parfois des organismes ou associations qui offrent divers services en vue de favoriser l'adaptation. Des organismes de ce genre existent-ils en Ontario?

Dans quelles régions de l'Ontario trouve-t-on les différents groupes autochtones? Quels sont les problèmes qui les touchent?

Quelles sont les principales formes d'activités économiques de chacun de ces groupes?

Comment les Autochtones s'efforcent-ils de préserver leur culture (les écoles de survie, centres culturels et cérémonies)?

Regardez les bandes vidéos de la série *Spirit Bay* (voir la liste du matériel pédagogique multimédia) et lisez les livres qui l'accompagnent. La série comprend également un guide que l'enseignant pourra utiliser pour préparer des leçons sur la vie contemporaine dans une collectivité autochtone de l'Ontario.

Deux des histoires présentées sur les bandes vidéos sont disponibles également en format livre : *Dancing Feathers* et *A Time To Be Brave* (voir la bibliographie).

Les Autochtones du Québec

Les Autochtones de la région que nous appelons aujourd'hui le Québec sont entrés en contact avec les colons européens bien avant ceux des autres régions du Canada. Ils ont vécu la colonisation différemment puisque le Québec a été colonisé par la France et non par l'Angleterre. Mais, si l'on en juge les récents incidents d'Oka, d'Akwesasne et de la baie James, le résultat est essentiellement le même qu'ailleurs.

Examinez quelques traditions culturelles des Autochtones du Québec d'aujourd'hui. Comment vivent-ils dans les centres urbains? Comment ce mode de vie se compare-t-il à la vie en milieu rural?

Renseignez-vous sur les questions courantes qui touchent le Québec et leur incidence pour les Autochtones de la province et d'ailleurs (référendum québécois, loi sur la langue de signalisation).

Utilisez les journaux, les magazines, la télévision et la radio pour dresser collectivement une liste de sujets qui touchent le Québec et classez-les par catégories (économie, politique, religion, société). Certains figureront peut-être dans plus d'une catégorie.

Utilisez un des articles pour préparer un rapport schématique. Tenez compte

- des techniques utilisées pour persuader ou convaincre;
- des preuves qu'apporte l'auteur à l'appui de ses déclarations;
- du parti pris (c'est-à-dire si l'article présente un aspect ou un élément seulement de l'histoire);
- du point de vue — favorable ou contraire — de l'auteur.

Faites une recherche sur des industries contemporaines du Québec et rédigez des rapports ou préparez des présentations qui mettent en relief leurs incidences sur les Autochtones. Faites part de vos découvertes à la classe. Certaines industries à considérer sont :

- l'exploitation minière à ciel ouvert;
- la pêche et le piégeage;
- l'exploitation hydroélectrique;
- l'artisanat;
- la production érablière;
- la production d'amiante;
- le vêtement.

Organisez un débat ou une discussion de classe sur les thèmes suivants :

- la séparation du Québec, l'autodétermination des Autochtones;
- les droits linguistiques des Francophones, les droits linguistiques des Autochtones;
- l'exploitation de l'hydroélectricité et ses conséquences pour les Autochtones;
- le désaccord concernant les frontières du Labrador.
- Oka et autres questions autochtones.

Organisez un échange d'informations locales entre votre école et une école autochtone du Québec.

Examinez quelques-uns des éléments de la culture franco-canadienne au Québec (costume traditionnel, langue, musique, arts, cuisine, croyances religieuses, littérature). A-t-on beaucoup emprunté aux Autochtones? Pourquoi certaines traditions ont-elles été empruntées et d'autres non?

La sève de l'érable sert à la fabrication de bonbons renommés. Lesquels? Comment sont-ils fabriqués? Examinez les traditions historiques reliées à cette activité.

Autres thèmes

Prenez pour sujet d'étude l'un des groupes suivants et trouvez leur emplacement, leur population et leur mode de vie actuel.

Inuit	Cris
Montagnais*	Naskapis*
Mohawks	Abénaquis
Micmacs	Malécites

Étudiez la **Convention de la Baie James**. Essayez de répondre aux questions suivantes : Pourquoi la convention a-t-elle été signée? Comment a-t-elle été appliquée? Quels avantages les Autochtones en tirent-ils? Quels avantages présente-t-elle pour la société canadienne? Quels sont ses aspects négatifs? Comment la vie des Autochtones a-t-elle été transformée par l'exploitation des ressources sur leur territoire?

Prenez pour sujet d'étude les Inuit de la baie James et de la baie d'Ungava dans le Nord du Québec. Examinez leur organisation politique, leur mode de vie et l'histoire du groupe qui est retourné à Killinek après avoir été déplacé par le gouvernement.

Entrenez une recherche puis lancez une discussion sur les Mohawks d'Akwesasne et de Kahnawake, en considérant :

- le statut actuel de leurs réserves;
- les droits que leur conférait le Traité Jay et les problèmes qui en résultent aujourd'hui;
- qui revendique la souveraineté sur leurs réserves;
- leur projet d'autonomie gouvernementale.

Étudiez la **Confédération des Six Nations**. Existe-t-elle encore? Quelle forme prend-elle?

Faites une recherche sur le patrimoine des Métis, dont beaucoup sont des descendants des commerçants français et de femmes autochtones.

Utilisez le scénario suivant pour aider les élèves à se familiariser avec des collectivités autochtones et leur population :

* Ces deux peuples sont maintenant connus sous le nom d'**Innu**.

Avec un ami ou une amie vous allez en voiture de Québec à Montréal. À dix kilomètres de Québec, vous atteignez Village-des-Hurons, avec ses 900 habitants. Dans la partie ancienne du village les rues sont étroites et les maisons centenaires. Il y a une chapelle et des commerces. La partie neuve se trouve au nord et s'étend jusqu'à la rivière Saint-Charles. Elle comprend de nouveaux quartiers résidentiels, un parc industriel et une école. Les rives de la Saint-Charles sont aménagées à des fins récréatives.

Vous continuez le long de la vallée du Saint-Laurent et vous arrivez à Okanak, village Abénaqui situé sur la route 132, à proximité de Sorel, près de Saint-François-du-Lac sur la rive sud de la rivière Saint-François. Le village compte 204 habitants et le territoire abénaqui couvre une superficie de 607 hectares.

Vous continuez en route pour Kahnawake, localité Mohawk d'environ 5 000 habitants située à huit kilomètres au sud-ouest de Montréal. Kahnawake ressemble à la plupart des autres villes de la rive sud du Saint-Laurent.

Vous laissez maintenant votre voiture et survolez le bouclier canadien pour vous rendre au village cri de Mistassini, qui compte la plus importante population crie du Québec, soit 2 500 habitants. Vous poursuivez votre route vers Chisasibi, sur la Grande Rivière, autre localité crie. Les habitants du village sont arrivés de Fort George vers 1980 quand un barrage hydroélectrique a submergé leurs habitations. Dessinez une carte du Québec et inscrivez-y les villages que vous avez visités dans ce scénario et d'autres localités autochtones du Québec.

Les Autochtones du Canada atlantique

Les Autochtones de la Côte Atlantique furent les premiers à rencontrer les Européens et leur histoire est parsemée de massacres et de maladies. Les Béothuks étaient les premiers habitants de Terre-Neuve. Les Européens les ont pourchassés et massacrés. Les maladies importées par les colons ravagèrent leurs communautés. Poussés vers l'intérieur des terres par les Micmacs de la Nouvelle-Écosse et par les pêcheurs européens, les Béothuks se virent coupés des côtes poissonneuses. Les rescapés moururent de faim. Au début du 20^e siècle, la race était éteinte. Les Européens et les autres Autochtones des Maritimes signèrent des traités dont la Cour suprême du Canada confirme aujourd'hui la validité. Les Autochtones des Maritimes ont démontré leur profonde volonté de survivre et aujourd'hui leurs nombres augmentent et leurs perspectives s'améliorent.

Dressez la liste des peuples autochtones de Terre-Neuve et du Labrador. Considérez :

- les dimensions de l'Île-du-Prince-Edouard, la plus petite province du Canada, et comparez-les à celle des principales réserves indiennes du pays;
- la population de chacune des provinces de l'Atlantique a-t-elle augmenté ou diminué au cours des dix dernières années? la population autochtone a-t-elle augmenté ou diminué?;
- les langues que parle la majorité des habitants de la région (quelles langues parlent les Autochtones?);
- les principales activités économiques et récréatives des Autochtones et la relation qu'entretiennent ceux-ci avec l'environnement de la région des Maritimes;
- les questions qui préoccupent actuellement les Autochtones de la région;
- quelques-uns des groupes culturels autochtones qui vivent dans la région (Individuellement ou collectivement, étudiez les traditions culturelles d'un groupe);
- les questions qui sont importantes pour les habitants de l'Atlantique aujourd'hui. Vous pouvez tenir des discussions en classe sur les thèmes suivants :
 - le développement hydroélectrique au Labrador
 - les vols d'entraînement de l'**OTAN**
 - les eaux territoriales
 - le pétrole marin.

Faites une recherche sur les Béothuks, premiers habitants de Terre-Neuve. Examinez comment ils vivaient et ce qui leur est arrivé. Quelles leçons peut-on tirer de leur extinction? Parmi les causes de celle-ci, on peut noter :

- l'épuisement des ressources animales, végétales et halieutiques (poisson) par les Européens et les colons;
- l'intrusion des Européens dans les secteurs traditionnels de campement et de cueillette;
- l'absence d'immunité face aux maladies venues d'Europe;
- les changements climatiques.

Étudiez les questions qui concernent les Innu du Labrador, notamment celle de leurs droits ancestraux. Par exemple, le Canada loue son espace aérien à l'**OTAN** pour permettre à des forces aériennes étrangères d'effectuer des vols d'entraînement à basse altitude. L'utilisation militaire du territoire de chasse traditionnel perturbe le vêlage des caribous et les migrations des troupeaux. Il arrive en outre souvent que des bombes soient lâchées dans des écosystèmes fragiles de la toundra, dérangeant les cycles de l'eau et de la végétation.

Étudiez les Malécites et les Micmacs de l'Atlantique. Examinez leur relation, établie par traité, avec la Couronne. Ont-ils la même relation avec les provinces? Avec les États-Unis? Faites une recherche sur les droits ancestraux, les droits issus des traités et les possibilités d'autonomie gouvernementale. Quelle est l'histoire des Micmacs de Terre-Neuve?

Les jeux des Autochtones (facultatif)

Nous présentons ici l'étude des jeux autochtones afin de mieux faire connaître aux élèves les sports et la contribution interculturelle des Autochtones. Si ces jeux sont intégrés au programme d'éducation physique, les élèves profiteront d'une plus grande variété d'expériences athlétiques. Voici quelques exemples de jeux qui pourraient être adaptés et intégrés au cours d'éducation physique.

Balle double

Chez les Cris des Plaines et les Ojibwés du Manitoba, ce sont les femmes surtout qui jouaient à la balle double. Les jeunes filles ojibwés apprenaient le jeu dès leur plus jeune âge avec un équipement à leur taille. Les équipes étaient composées de cinq ou six joueurs jusqu'à un maximum de dix.

La balle double se joue avec deux balles, faites habituellement d'une peau de daim bourrée, et reliées par une corde de cuir brut de 30 cm environ. Parfois la corde était remplacée par des petits cylindres de bois ou d'os reliés ensemble.

On poussait la balle avec un bâton légèrement incurvé, dont la longueur pouvait varier entre un et deux mètres, et qui portait parfois une encoche à un bout. Chez les Cris, le terrain pouvait avoir jusqu'à 1 600 mètres de long.

Un arbitre lançait la balle double en l'air au milieu du terrain. Les joueurs essayaient de la passer à leurs coéquipiers, de la porter ou de la lancer le long du terrain. Il était interdit de la toucher des mains ou des pieds. Pour marquer un point, il fallait enrouler la balle autour d'un poteau ou la lancer entre deux poteaux. Dans ce dernier cas, les deux balles devaient dépasser la ligne. L'équipe qui marquait le premier but ou le plus grand nombre de buts était victorieuse.

Balle indienne

Dans la plupart des communautés autochtones du Manitoba, hommes et femmes participaient au jeu.

Pour jouer, il fallait une balle et un bâton de baseball. Deux équipes comptant chacune un nombre pair de joueurs s'affrontaient. Une équipe plaçait des joueurs au premier, deuxième et troisième but, sur le monticule du lanceur, dans l'espace du receveur et sur le terrain. Les membres de l'autre équipe devaient tour à tour frapper la balle. Le frappeur frappait la balle qu'on lui lançait puis courait vers le premier, le deuxième, le troisième but et enfin, le marbre. Si un chasseur renvoyait la balle à un but avant que le coureur n'y touche, ce dernier était éliminé.

Le dernier joueur à frapper pouvait courir directement au deuxième but ou s'arrêter au monticule du lanceur et de là lancer son bâton sur le deuxième but. Pour éliminer un joueur, on essaie de le frapper avec la balle. Le dernier frappeur éliminé, les équipes échangent leurs positions.

Attention : Nous ne recommandons pas ces règles car elles pourraient causer des blessures.

Lacrosse

La plupart des Premières Nations, des montagnes Rocheuses jusqu'à la Côte Est pratiquaient ce jeu. Au Manitoba, les Cris, les Ojibwés et les Dakotas y jouaient.

Initialement, c'était une cérémonie qui mettait en compétition des communautés ou des nations. La tradition orale nous apprend qu'au lieu de livrer bataille, de nombreuses Premières Nations se battaient symboliquement au jeu de lacrosse.

Ce sport est resté populaire dans bien des régions et il est pratiqué par des non-Autochtones. Les explorateurs français lui ont donné son nom parce que le bâton courbé et réticulé leur rappelait la crosse d'un évêque. C'est traditionnellement un sport d'hommes qui met en présence deux équipes et jusqu'à des centaines de joueurs.

On y joue avec des raquettes de bois dur, d'un mètre à un mètre et demi de long, recourbées à un bout ou repliées en forme d'arc d'un diamètre de 130 mm. Cet arceau est couvert d'une poche réticulée en cuir brut dans laquelle on porte une balle de bois ou de daim de 90 mm de diamètre. Si la balle est en peau de daim, elle est rembourrée de poils de chevreuil ou d'orignal, ou d'herbe. Le terrain peut aller de 500 m ou à 2 km ou plus de longueur, et les buts se trouvent à chaque extrémité.

Au début du jeu, deux équipes s'affrontent au centre du terrain. La balle est lancée et les joueurs essaient de l'attraper ou de l'envoyer vers le but de l'équipe adverse. Les joueurs poussent ou frappent la balle en courant mais ils ne peuvent pas la toucher avec les mains. Ils essaient de l'arracher à l'équipe adverse et ils ont le droit de frapper l'adversaire avec leur raquette.

L'équipe qui marque le plus de buts a gagné.

Courses à pied

Toutes les Premières Nations organisaient une variété de courses auxquelles hommes et femmes participaient. C'était une forme de conditionnement et d'entraînement à l'endurance, en même temps qu'une compétition entre individus et groupes. Les courses de relais encourageaient en outre le travail d'équipe.

Les courses avaient lieu généralement lors des grandes rencontres d'été. Elles mettaient à l'épreuve l'endurance des participants sur un parcours en campagne d'une trentaine de kilomètres, ou leur accélération sur des distances plus courtes. Certains groupes organisaient des courses de relais. Les participants n'étaient pas nombreux. Chaque collectivité ou Premières Nations envoyait des représentants à la course. Les gagnants en tiraient un grand prestige car leur victoire était celle de la collectivité toute entière.

Courses à raquettes

Toutes les Premières Nations du Nord et certaines Premières Nations des Prairies participaient à ces manifestations. Les coureurs étaient surtout des hommes, mais les femmes n'en étaient pas exclues. Comme chaque coureur n'avait droit qu'à une seule paire de raquettes, il était essentiel qu'elles soient de bonne qualité.

Ces courses constituaient un excellent entraînement pour la chasse d'hiver puisqu'elles développaient le conditionnement, l'endurance et les qualités de chasseur. Comme pour les courses à pied, on pouvait prévoir une épreuve d'endurance ou de vitesse. Ces courses, qui avaient lieu en hiver, pouvaient être disputées individuellement ou par équipes. Elles occupent actuellement une place importante dans la plupart des festivals des collectivités autochtones au Manitoba.

Serpent de neige

Au Manitoba, les Cris, les Dakotas et les Ojibwés jouaient au serpent de neige. Le jeu était réservé aux hommes surtout, mais chez les Cris, les femmes avaient leur propre version de ce jeu qui encourageait la dextérité guide le autant que la condition physique.

Pour y jouer, il faut une surface plate et gelée et un projectile en bois d'un à deux mètres de long. Les Premières Nations du Manitoba utilisaient généralement des serpents de neige plus courts que ceux des autres Autochtones.

On fabriquait une baguette de bois rond fuselée, légèrement plus large à un bout, et lestée avec de la corne. Plus tard, le métal a remplacé la corne. La baguette était soigneusement polie afin de la rendre très glissante.

Il existait de nombreuses variantes de ce jeu qui pouvait être disputé par des pairs ou des équipes. Les participants lançaient leur serpent de neige sur la glace ou la neige et marquait des points lorsque leur baguette dépassait celle de l'adversaire.

Vous trouverez dans la liste du matériel pédagogique multimédia des documents qui pourront vous aider à recréer des activités inspirées des jeux autochtones.

CHAPITRE 2 : LES PREMIERS HABITANTS DU CONTINENT (6^e année)

Les liens avec la terre 2.3

La technologie, la santé et le mode de vie

Autochtones 2.10

L'influence britannique 2.18

Les traités signés par les peuples autochtones
de l'Ouest 2.21

Le xx^e siècle 2.37

CHAPITRE 2 : LES PREMIERS HABITANTS DU CONTINENT (6^e année)

Les liens avec la terre

Les données archéologiques que nous possédons aujourd'hui montrent que le peuplement des Amériques remonte beaucoup plus loin que ce que les scientifiques croyaient jusque-là. Ces nouvelles connaissances remettent directement en question la théorie selon laquelle les humains ont migré sur le continent américain pendant la dernière période glaciaire, il y a environ 10 000 ans. D'ailleurs, dans la tradition de la plupart des peuples autochtones, la population des Amériques a été créée ici même; il s'agit donc d'une population indigène et non du produit d'une migration venue d'ailleurs. Ce qui est certain en tout cas, c'est que bien avant que les Européens comprennent qu'il y avait des terres au-delà de l'océan, les Amériques étaient déjà peuplées de nombreuses nations qui y menaient une vie bien remplie, en contact étroit avec la terre. Les premiers habitants des Amériques ne se contentaient pas d'exploiter leurs environs immédiats; ils avaient également établi de grandes routes commerciales qui s'étendaient sur les deux Amériques et qui leur permettaient d'échanger des produits de qualité, des denrées alimentaires et des idées enrichissantes pour tous.

Ils avaient notamment maîtrisé l'art de la métallurgie. La datation au carbone 14 de divers objets en cuivre provenant de la région des Grands Lacs a révélé l'existence d'une industrie du cuivre florissante dans cette région il y a 6 000 à 7 000 ans. Les premiers habitants des Amériques pourraient donc avoir été parmi les premiers humains à travailler le métal.

Dans le domaine de l'agriculture, la plupart des produits cultivés de nos jours un peu partout dans le monde — maïs, pommes de terre, courges, tomates, piments, haricots de Lima et haricots communs, citrouilles, melons, tournesol, ananas, kakis, mangues, avocats, papayes, manioc, cacao, café, vanille, arachides et noix de cajou — nous viennent des peuples autochtones des Amériques, de même que de nombreux autres aliments dont ils faisaient la cueillette — groseilles, fraises,

bleuets, mûres, framboises, sucre d'érable, oignons et navets sauvages, pour n'en nommer que quelques-uns.

Les Autochtones des Amériques avaient aussi des connaissances très poussées dans le domaine de la santé. Sur les quelque 30 000 maladies connues, il semble que 87 seulement les aient affligés. En fait, ce sont les maladies importées par les Européens qui ont entraîné leur disparition quasi totale. Ainsi, de très nombreux Autochtones sont morts de la grippe et de la variole entre le xvii^e et le xx^e siècles. Mais les communautés autochtones ont survécu, et elles sont aujourd'hui débordantes de vie et d'énergie. Un des problèmes auxquels elles doivent maintenant faire face, c'est l'attitude de certaines personnes qui leur refusent le droit d'être ce qu'elles sont et de prendre en main leur propre destinée.

Tracez une ligne du temps que vous pourrez compléter tout au long de l'année. Commencez il y a 70 000 ans et dessinez, entre ce point et le point correspondant à il y a 40 000 ans, des images illustrant à quoi le Canada pouvait ressembler à cette époque.

Essayez d'imaginer la vie à l'ère glaciaire. Pensez à l'habitation, à la nourriture, à la technologie et aux loisirs.

Contexte

Bien que la théorie de l'isthme paléogéographique de Béring demeure la plus répandue pour expliquer comment l'Amérique du Nord a été colonisée par ses premiers habitants, elle n'a jamais été prouvée hors de tout doute et est en concurrence avec d'autres théories. Par exemple, il faut accorder au moins autant de poids aux divers récits de la création qui font partie de la culture des Autochtones du Canada qu'à ceux qu'on retrouve dans les cultures non autochtones.

D'autres théories soutiennent qu'un continent « perdu », ou englouti, comme l'Atlantide dans l'océan Atlantique, la Lémurie dans l'océan Indien ou le Mu dans l'océan Pacifique, aurait servi de pont terrestre par lequel seraient arrivées les populations qui sont à l'origine des civilisations Maya ou Inca. Certaines personnes croient également à une évolution bilatérale distincte des humains dans le sud des Amériques. D'autres, enfin, prétendent que des voyageurs ont pu traverser l'océan entre les côtes africaines et le Brésil, ou entre l'archipel Malais et la Côte

Ouest du continent, en passant par les îles du Pacifique. Ces trois dernières théories sous-entendent que les premiers habitants du Canada seraient venus du Sud, en explorateurs sur leur propre continent.

Bien que toutes ces théories aient leurs lacunes, celle de l'isthme paléogéographique de Béring semble la plus plausible compte tenu des maigres données dont nous disposons à ce sujet. Elle n'exclut toutefois pas les autres possibilités, par exemple celle d'une influence culturelle découlant de traversées du Pacifique.

Longtemps avant l'arrivée des Européens, le continent nord-américain comptait de nombreux groupes culturels distincts. Au Canada seulement, on dénombrait sept grands groupes culturels (ou six selon certains auteurs, qui amalgament habituellement les Algonquiens et les Iroquois ou qui se fondent sur l'existence des **six grands groupes linguistiques**), eux-mêmes divisés en sous-groupes distincts appelés « **nations** ». Il est important de comprendre que chacun de ces groupes culturels avait développé son propre mode de vie extrêmement complexe, en fonction des différents milieux naturels du Canada. On en trouvera une énumération sommaire dans le tableau qui suit.

Régions culturelles	Nations ou Confédérations	Familles linguistiques
Arctique (Inuit)	du Mackenzie du Cuivre du Centre du Labrador	
Côte du Nord-Ouest	Salish de la côte Nootkas Bella-Coolas Kwakiutl Tsimshians Tlingits Haidas	Salishenne Salishenne Salishenne Wakashenne Tsimshiane Tlingite Haida
Plateau	Salish de l'intérieur Kootenays Chilcotins Carriers Tahltans	Salishenne Kootenayenne Athapascane Athapascane Athapascane
Plaines	Assiniboines Sioux Cris des Plaines Pied-Noirs Gros-Ventres Sarcis	Sioux Sioux Algonquienne Algonquienne Algonquienne Athapascane
Subarctique : Ouest	Sékanis Beavers Chippewyans Couteaux-Jaunes Esclaves Dogribs Lièvres Nahanis	Athapascane Athapascane Athapascane Athapascane Athapascane Athapascane Athapascane Athapascane
Subarctique : Est	Béothuks Micmacs Malécites Montagnais Naskapis Algonquins Ojibwés Cris	Algonquienne Algonquienne Algonquienne Algonquienne Algonquienne Algonquienne Algonquienne Algonquienne

Forêts de l'Est	Hurons	Iroquoise
	Pétuns	Iroquoise
	Neutres	Iroquoise
	Iroquois	Iroquoise

Servez-vous des documents de référence suggérés pour situer les populations autochtones actuelles du Canada. Les modes de peuplement ont-ils changé?

Ajoutez à la carte des grandes régions culturelles, dont il a déjà été question, les noms des nations qui habitaient chacune de ces régions immédiatement avant les premiers contacts avec les Européens.

Ajoutez des images se rapportant à chaque région afin d'illustrer quelques-uns des moyens que les Autochtones avaient pris pour assurer leur subsistance grâce aux ressources de leur environnement naturel, par exemple la chasse au bison dans les plaines, ou encore la pêche et les maisons de cèdre sur la Côte du Pacifique. (Les régions culturelles situées à l'extérieur de ce qui est aujourd'hui le Manitoba seront étudiées plus en détail dans des unités ultérieures.)

Indiquez sur la carte quelles sont les nations qui occupaient les régions culturelles correspondant au territoire actuel du Manitoba (ex. les Cris et les Assiniboines).

Examinez attentivement le mode de vie de deux nations autochtones avant l'arrivée des Européens, dans deux régions culturelles différentes du Manitoba d'aujourd'hui (ex. : les Cris, les Assiniboines et les Chippewyans).

À l'aide de livres, d'images, de films et de films fixes, les élèves pourront faire de la recherche sur la façon dont les gens des Premières Nations réussissaient à :

- assurer leur subsistance (nourriture, refuge, habillement, santé, sécurité);
- entretenir des liens avec leur milieu naturel;
- nouer des rapports entre eux (groupe familial ou parenté, organisation sociale);

- se gouverner;
- améliorer leur confort et leur qualité de vie au-delà du strict nécessaire;
- satisfaire leurs besoins non matériels (divertissements, loisirs, musique, arts, contes);
- expliquer et interpréter le monde, de même que leurs perceptions du bien et du mal et des comportements acceptables et inacceptables (leurs valeurs et leurs convictions).

Consignez vos découvertes sous diverses formes : rapports écrits, diagrammes, tableaux, maquettes, dioramas, bandes sonores et images. Tout au long de votre étude, voyez comment les Premières Nations que vous aurez choisies se servaient des ressources de leur milieu naturel pour satisfaire leurs besoins essentiels et améliorer leur vie.

Préparez des résumés visuels ou écrits pour comparer les habitudes de vie de deux Premières Nations différentes.

À noter : Les élèves de la classe, tous ensemble ou en petits groupes, devraient préparer des résumés de ce genre tout au long de l'année dans le cadre de l'étude plus détaillée de chaque région culturelle du Canada. Comparez les similitudes et les différences. Vous pourriez aussi faire le même exercice au sujet d'immigrants non-autochtones.

Étudiez les récits de la création d'au moins deux des groupes autochtones suivants :

- | | |
|-----------------------|-----------|
| • Dénés (Chippewyans) | • Inuit |
| • Métis | • Haidas |
| • Six Nations | • Cris |
| • Ojibwés | • Dakotas |

Posez-vous les questions suivantes : Sur quels points ces récits sont-ils semblables? différents? Quelle est la morale profonde de chacune de ces histoires?

Étudiez aussi les échanges commerciaux entre nations autochtones avant l'arrivée des Européens. Examinez les éléments suivants :

- les découvertes archéologiques relatives aux échanges commerciaux dans les deux Amériques avant les contacts avec les Européens;
- la tradition orale des diverses nations autochtones au sujet des échanges commerciaux auxquels elles se livraient sur un vaste territoire;
- les indices de l'existence d'échanges linguistiques et culturels entre divers groupes du Manitoba, du Canada et de l'Amérique du Nord.

Examinez les méthodes traditionnelles qu'employaient les Autochtones du Manitoba pour se procurer de la nourriture et la conserver. Voyez en particulier :

- de quels types d'aliments disposaient les divers groupes culturels, dans chacune des régions du Manitoba (lesquels de ces aliments étaient les plus utilisés? les moins utilisés?);
- si ces aliments étaient suffisamment nutritifs;
- quelles étaient les méthodes employées pour préserver et entreposer les aliments (séchage, fumage, congélation, cuisson et entreposage dans des paniers d'écorce de bouleau, des jarres à poisson, des glacières ou des caches de nourriture).

Dans ce qui est aujourd'hui le Manitoba, comment les Autochtones se procuraient-ils ce dont ils avaient besoin et ce qu'ils désiraient avant l'arrivée des Européens? Vous pourrez consulter les documents de référence suivants :

- *Introducing Manitoba Prehistory, Culture, Patrimoine et Citoyenneté Manitoba*;
- *Reaching for the Sun: A Guide to the Early History and the Cultural Traditions of Native People in Manitoba* (voir la bibliographie);

- *Les peuples autochtones du Manitoba* (affiches), disponibles auprès de la Direction générale de l'éducation des Autochtones, Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

Une excursion au site d'interprétation de Lockport (Manitoba) vous montrera comment la population de la région en a exploité les ressources sur une longue période.

Préparez une grande carte du Manitoba. Marquez-en les régions culturelles. Indiquez quels peuples autochtones vivaient dans chaque région et comment ils faisaient pour se nourrir, se loger, se déplacer et se vêtir.

À l'aide de livres, de films, de photographies et d'entrevues personnelles, étudiez comment les Autochtones du Manitoba s'y prenaient pour satisfaire leurs besoins non matériels et comment ils le font maintenant; examinez par exemple les loisirs, la littérature, la musique, les divertissements et les arts.

La technologie, la santé et le mode de vie autochtones

L'arrivée des Européens sur les côtes des Amériques n'a pas mis fin à l'histoire et à la culture des Autochtones de ce continent. Elle a cependant entraîné des changements profonds dans leur vie, et ni les gens, ni la terre n'ont plus jamais été les mêmes par la suite. Quand les Européens se sont mis à « explorer » le territoire, c'était en « invités » des Autochtones, qui les ont guidés sur des voies de circulation déjà fréquentées depuis des siècles.

Pour s'adapter à l'environnement nord-américain, les Européens ont dû emprunter la technologie que les Autochtones avaient mise au point pour survivre (ex. : les canots, les raquettes, les parkas et les sacs de couchage). Ils n'en sont pas devenus des Autochtones pour autant; ils ont conservé leur propre identité, mais ils ont appris à survivre. De la même manière, les Autochtones d'aujourd'hui doivent se servir de la technologie moderne pour survivre dans l'environnement contemporain, tout en conservant le sentiment de leur propre identité.

Examinez :

- les raisons qui ont poussé les Européens à s'intéresser à l'exploration aux xv^e et xvi^e siècles;
- les deux grands axes des voyages d'exploration européens qui ont eu une influence sur le pays que nous appelons aujourd'hui le Canada;
- le mode de vie des peuples autochtones qui vivaient le long de la Côte Est et dans les forêts de l'Est;
- la nature des interactions culturelles entre Autochtones et Français dans cette partie de l'Amérique du Nord;
- les motifs qui ont incité les Français à établir des colonies au Nouveau Monde;
- les régions colonisées par des immigrants français;
- la vie dans une colonie française, et ses similitudes ou ses différences avec la vie d'aujourd'hui;
- la façon dont la traite des fourrures a favorisé l'exploration et la colonisation;
- l'influence de l'arrivée des colons français sur le mode de vie traditionnel autochtone;
- les raisons pour lesquelles la Nouvelle-France est passée des mains des Français à celles des Anglais.

Demandez aux élèves de décrire les principales caractéristiques des Autochtones qui vivaient dans l'Est, tant sur la côte que dans les forêts.

Expliquez quelques-uns des changements qui ont résulté des contacts entre Autochtones et Français.

Découvrez à quoi ressemblaient les conditions de vie en Europe aux xv^e et xvi^e siècles (un petit continent, une population très dense, peu de nourriture nutritive, des ressources naturelles rares, peu de place pour prendre de l'expansion, un avenir bouché, une grande pauvreté, et un désir de s'enrichir et de réaliser de grandes choses). Servez-vous d'images ou d'autres documents visuels pour animer votre récit. Décrivez comment

un enfant de 11 ans pouvait vivre à cette époque-là, dans une famille riche ou une famille de paysans. Comment sa qualité de vie se comparait-elle à celle des gens qui vivaient alors en Amérique du Nord?

- À l'aide du modèle proposé au premier chapitre, examinez le mode de vie des Autochtones, qui avaient des sociétés bien établies sur la Côte Est et dans les forêts de l'Est.
- Explorez la nature des contacts entre les Français et les Autochtones dans ces régions.

Les activités et les questions suivantes vous permettront d'examiner les grandes lignes du développement de la traite des fourrures, qui constituait la principale ressource des premiers colons français.

- Quel usage les Autochtones faisaient-ils des fourrures avant l'arrivée des Européens? Quels étaient les réseaux d'échanges commerciaux entre Autochtones? Comment la traite des fourrures a-t-elle influé sur les relations entre Autochtones et Européens?
- Comment fonctionnait la traite des fourrures en Nouvelle-France au xvii^e siècle? Quel rôle ont joué les acteurs suivants : Champlain, les sociétés commerciales françaises, les marchands de fourrures, les coureurs de bois et les Autochtones?

Dressez la liste des marchandises dont on faisait le commerce en Amérique du Nord au xvii^e siècle. Lesquelles étaient les plus importantes pour les Autochtones? Pourquoi? Examinez :

- les effets de la colonisation française sur le mode de vie Autochtone;
- les raisons qui ont poussé certaines nations autochtones à s'allier aux Français et la façon dont elles ont pris cette décision;
- comment se faisait le commerce des fourrures entre les Autochtones et les Français (écrivez une courte pièce sur le sujet);

- les raisons des conflits entre les différentes nations autochtones (comment les autorités françaises ont-elles tiré profit de ces conflits? quels en ont été les inconvénients pour elles?);
- quelle serait votre attitude envers les Français si vous étiez un chasseur Huron;
- ce que Champlain a appris des Autochtones, et vice-versa;
- quelques-uns des changements apportés par la traite des fourrures dans les habitudes de vie des Autochtones (préparez un tableau où vous indiquerez quels ont été les changements les plus importants, et quels ont été les effets positifs et les effets négatifs des interactions entre Autochtones et Européens);
- certains des changements que la traite des fourrures a entraînés pour une Nation Autochtone en particulier (en choisir une et préparez un rapport détaillé);
- comment la vie des Autochtones aurait pu évoluer s'il n'y avait pas eu de contact avec les Européens ou de traite des fourrures.

Examinez une carte de ce qui correspond aujourd'hui aux Maritimes et au Québec. Y a-t-il encore des villes et des villages aux endroits où se trouvaient les premiers établissements des Français et des Premières Nations?

Discutez des aspects positifs et des aspects négatifs de la traite des fourrures. Certains des intervenants pourraient représenter les points de vue suivants :

- l'église;
- un coureur de bois;
- un fermier;
- un chasseur-trappeur autochtone.

Dressez une carte montrant les régions du Nouveau Monde revendiquées par la France et l'Angleterre avant leurs luttes pour la conquête du continent. Discutez rapidement des raisons pour lesquelles les Britanniques voulaient s'assurer le contrôle de la Nouvelle-France. Examinez le rôle des Autochtones dans ce conflit.

Comment vivaient les Autochtones établis sur la Côte Est et dans les forêts de l'Est à l'époque des premiers contacts avec les Européens?

Décrivez les conditions de vie dans l'Europe du xvii^e siècle (petit continent, population dense, manque d'aliments nutritifs, appauvrissement des ressources naturelles, manque de place pour prendre de l'expansion, pauvreté, désir de s'enrichir). Comment la qualité de la vie en Europe se comparait-elle à celle dont les Autochtones de l'Amérique du Nord jouissaient à la même époque? Par exemple, ces derniers vivaient ici sur un continent vaste, modérément peuplé, où ils pouvaient trouver des aliments nutritifs et des ressources naturelles en abondance.

À l'aide des renseignements qui suivent, essayez de comparer la vie que menaient les Autochtones de l'est de l'Amérique du Nord à celle des habitants ruraux de l'Angleterre et à celle des colons qui sont arrivés ici au xvii^e siècle. Vous devriez ainsi avoir une bonne idée de la vie dans chacun de ces endroits.

Les premiers explorateurs qui ont atteint les rives de l'Amérique du Nord ont pris possession du territoire au nom du pays européen qui avait financé leur voyage. Avaient-ils le droit de le faire, ou étaient-ils des intrus qui revendiquaient un territoire appartenant déjà à quelqu'un d'autre? Discutez de cette question et analysez vos sentiments à ce sujet. Est-ce qu'on trouve encore aujourd'hui des exemples de ce genre de chose? Pourquoi?

La vie des Autochtones d'Amérique du Nord et celle des habitants ruraux de l'Angleterre au xvii^e siècle

(Vous trouverez un complément d'information dans *The Conquest of Paradise: Christopher Columbus and the Columbian Legacy*. Voir la bibliographie.)

Les produits de la **chasse** et de la **cueillette** répondaient aux deux tiers environ des besoins alimentaires des Autochtones qui habitaient la partie centrale de la côte est de l'Amérique du Nord. L'agriculture, fondée sur les « **trois sœurs** » — le maïs, les haricots et les courges —, fournissait l'autre tiers. On commençait par planter du maïs, en buttes pour empêcher l'érosion causée par le vent et l'eau alors que la plantation en lignes la favorisait. Les tiges de maïs servaient ensuite de tuteurs aux haricots et les courges formaient un paillis efficace pour conserver l'humidité.

Ensemble, ces trois cultures apportaient aux sols un mélange nutritif complet, et avaient une durabilité et une permanence qu'on ne retrouve même pas dans l'agriculture moderne; en outre, elles se renforçaient mutuellement afin de créer un régime équilibré pour l'alimentation humaine. La plantation se faisait dans les vallées, où les sols étaient particulièrement riches et qu'on laissait en jachère après plusieurs années d'utilisation afin de maintenir et de rétablir la fertilité du sol. On obtenait les meilleurs arbres à fruits et à noix, les meilleures vignes et les meilleures plantes racines en sélectionnant et en améliorant les espèces sauvages les plus appropriées. Les restrictions territoriales et saisonnières touchant la chasse empêchaient la surexploitation et le gaspillage, la pêche se pratiquait avec succès à l'aide de barrages complexes, et les incendies de forêts planifiés permettaient de rassembler le gros gibier tout en garantissant la croissance des espèces végétales dominantes et des petits animaux.

Les plantes cultivées par les Autochtones en Amérique du Nord étaient non seulement plus nombreuses, mais aussi plus productives que celles qu'on connaissait à l'époque en Europe. Par exemple, on n'y trouvait pas de céréales comparables au maïs sur les plans de la productivité, de la valeur alimentaire, de l'adaptation aux terrains vallonnés et de la modification des variétés en fonction du climat. Or, quand les Européens sont arrivés ici, les Autochtones connaissaient déjà quelque 150 variétés de maïs, qu'ils cultivaient avec leurs deux « sœurs » dans l'ensemble des Amériques. Le rendement moyen des céréales en Europe était à cette époque de six graines récoltées pour chaque graine semée, même si cette proportion pouvait passer à dix pour une quand les conditions étaient favorables. En Amérique du Nord, en revanche, le rendement moyen du maïs était de 150 unités pour une, et pouvait baisser à 70 pour une les mauvaises années. En termes de rendement, le maïs est une des cultures les plus efficaces au monde. Son développement est une des plus grandes réalisations mondiales en matière de l'étude des plantes (phytologie).

Les Autochtones avaient aussi mis au point divers médicaments ayant des propriétés anesthésiques, antiseptiques, vermifuges, antitoxiques, cautérisantes, laxatives, purgatives, sédatives ou stimulantes. Les guérisseurs autochtones étaient en outre plus avancés que leurs contemporains européens dans les domaines du massage, de l'obstétrique et de la chirurgie, de même que pour certaines formes de psychothérapie et

d'auto-guérison. Mais les colons dénigraient leurs médicaments et leurs techniques de traitement, qui relevaient à leurs yeux de la magie et de la sorcellerie.

Les Autochtones vivaient dans des maisons propres et spacieuses, dont la structure de bois était recouverte de nattes tressées ou de feuilles d'écorce qui protégeaient efficacement leurs habitants des rigueurs de l'hiver. On pouvait enlever facilement les nattes ou les feuilles d'écorce pour laisser passer l'air et la lumière le reste de l'année. Les villages étaient bien disposés et, d'après certains récits, propres et ordonnés. Ils étaient généralement entourés d'une palissade de troncs d'arbres.

Les colons anglais ont été étonnés de constater que les Autochtones se lavaient tous les matins et avant chaque repas. Les Européens ne comprenaient pas la tradition de l'étuve. Les aristocrates d'Europe — comme le roi James 1^{er}, qui ne se serait paraît-il jamais lavé les mains — jugeaient excessive cette importance accordée à la propreté.

Les vêtements étaient souvent faits de peaux de cerf (chevreuil) ou d'orignal, ou encore de raton-laveur, de lapin, de loup et d'autres espèces. Ils étaient habituellement frangés. On portait des jambières et des mocassins, surtout pour voyager en forêt. Les vêtements de cérémonie incluaient des capes et des coiffures garnies de plumes.

Les outils et l'équipement servant à différentes fins étaient très souvent ornés de décorations extrêmement complexes, depuis les poteries, les récipients en stéatite (pierre de savon) et les couteaux, en roseau et silex ou encore en dents de castor, jusqu'aux pirogues de 15 mètres et aux silos à maïs, en passant par les arcs et les flèches munies de pointes en os. Parmi les objets décoratifs et religieux, on trouvait des ornements de cuivre et d'os, des pipes d'argile, des ceintures perlées et des sculptures d'animaux.

Les textes historiques décrivent les Autochtones comme des gens « **naturellement très courtois** », « **très joyeux et amicaux** » et « **particulièrement généreux et affectueux** ».

Les parents traitaient leurs enfants avec une telle douceur et une telle tendresse que même des Anglais comme John Smith et Ralph Hamor, pourtant réputés pour leur discipline sévère, voyaient ces méthodes d'un œil favorable.

Les femmes étaient considérées comme les égales des hommes dans les domaines économique et politique. Elles pouvaient devenir chefs, célébrer des cérémonies importantes ou se faire guérisseuses. Elles jouissaient de certains droits de propriété et pouvaient recevoir des maisons, des champs ou des parcelles de terre en héritage, par voie matrilineaire. Elles disposaient elles-mêmes du fruit de leur travail et étaient tout à fait libres de choisir leur mari, ce qu'elles faisaient seulement une fois que le candidat avait prouvé qu'il pouvait remplir son rôle, c'est-à-dire qu'il était à la fois un bon chasseur, un bon soutien de famille et un bon amant.

Discutez des questions suivantes :

- les Européens auraient-ils pu survivre en Amérique du Nord sans l'aide des Autochtones, et pourquoi (ou pourquoi pas);
- le scorbut, ses causes, ses symptômes et son traitement (expliquez pourquoi les Européens étaient plus durement touchés que les Autochtones);
- l'origine et le patrimoine du peuple métis;
- l'histoire des Cris et des Inuit du Québec;
- les échanges commerciaux entre Autochtones avant l'arrivée des Européens;
- le système de clans en usage dans la Confédération des Cinq Nations (des Six Nations par la suite) au moment de l'arrivée des Européens.

Effectuez une recherche sur le mode de gouvernement adopté par une des nations des groupes suivants :

- la Confédération des Cinq (Six) Nations : Cayugas, Oneidas, Onondagas, Mohawks, Sénécas et, plus tard, Tuscaroras;
- la Confédération des Trois Feux : Ojibwés, Odawas et Potawatomis;
- les Cris, les Algonquins et les Delawares.

L'influence britannique

Au Canada, l'influence des Européens — avec les échanges commerciaux et l'expansion qui y sont associés — s'est fait sentir le long des trois côtes : celle du Pacifique, celle de l'Arctique et celle de l'Atlantique. La Compagnie britannique de la Baie d'Hudson faisait du commerce le long de la côte arctique, dans la région de la baie d'Hudson et sur les terres environnantes. La pensée, le commerce et le militarisme européens ont donc influencé les Autochtones de cette région tout autant que ceux des autres régions du Canada.

Examinez :

- les raisons pour lesquelles les Loyalistes britanniques et autochtones ont quitté les treize colonies pendant la guerre de l'Indépendance américaine;
- l'influence qu'a eue l'arrivée de ces nouveaux colons sur la vie des Français et des Autochtones déjà établis dans la région;
- les Métis et leur mode de vie avant l'arrivée des colons amenés par Lord Selkirk;
- les raisons pour lesquelles les colons de Lord Selkirk sont venus au Nouveau Monde et les endroits où ils se sont installés;
- l'arrivée des colons de Lord Selkirk et ses effets sur la vie des gens déjà établis dans la région.

Voyez comment la période de migration et de colonisation Loyalistes a changé la vie des Autochtones. Discutez des questions suivantes :

- la participation des Autochtones à la guerre de l'Indépendance américaine;
- les engagements pris par le gouvernement britannique à l'égard de la Confédération des Six Nations;
- le rôle de Joseph Brant;

- le point de vue d'un Mohawk forcé de quitter ses terres ancestrales et de déménager dans le sud de l'Ontario;
- les terres concédées aux Mohawks et les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de leur réinstallation.

Examinez comment la vie des Autochtones et des Français qui habitaient déjà dans la région a été touchée par l'arrivée des loyalistes. Quelles difficultés cela a-t-il créées? Qu'est-ce que tous ces gens avaient en commun? En quoi leurs habitudes de vie étaient-elles différentes? Comment se sont-ils entraidés? Comment leurs rapports ont-ils été profitables?

Cherchez les réponses aux questions suivantes :

- Qui étaient les Métis? (Quel rôle ont-ils joué dans la traite des fourrures? Où se trouvait la principale communauté métisse au Manitoba?)
- Comment les Métis vivaient-ils en hiver? et en été?
- Quelles étaient les utilisations du bison? (Inventez un récit ou faites un dessin décrivant une chasse au bison.)
- Qui étaient les colons de Lord Selkirk? (D'où venaient-ils? Pourquoi ont-ils émigré au Nouveau Monde? Quels articles et quels objets personnels ont-ils apportés avec eux?)
- Qu'est-ce que Selkirk espérait accomplir au Nouveau Monde? (Délimitez sur une carte du Canada les terres qui lui ont été concédées.)
- D'où venaient les Saulteux (Ojibwés) qui vivaient dans la région de la Rouge? (Quels étaient leurs rapports avec les colons de Selkirk?)

Les activités et les questions suivantes peuvent aider à orienter les élèves dans leur étude de la colonie de la Rivière-Rouge. Examinez les questions suivantes :

- Quelles étaient les principales activités des colons de Selkirk? (Comment se comparaient-elles à celles des Métis?)

- Quels aliments ces colons consommaient-ils à l'occasion de leurs célébrations? (Comment cela se comparait-il au menu des célébrations métisses? Si possible, préparez une célébration similaire, costumez-vous de façon appropriée et servez de la nourriture traditionnelle. Quelles pouvaient être les chansons et les danses faisant partie de ces célébrations?)
- Comment la gigue de la Rivière-Rouge est-elle née? (Invitez un Métis ou une Métisse à en faire une démonstration devant la classe.)
- Quelles étaient les principaux divertissements des colons de la Rivière-Rouge?
- En quoi consistait la proclamation de Macdonnel interdisant aux Métis de vendre du pemmican à l'extérieur de la colonie? (Que se serait-il passé si les Métis avaient obéi? Qu'ont-ils fait?)
- Comment la bataille de Seven Oaks (Sept-Chênes) aurait-elle pu être évitée?
- Qu'est-ce qu'un Ojibwé vivant près de la nouvelle colonie pouvait penser de l'arrivée des colons dans la région de la rivière Rouge?

Présentez des images d'Autochtones vivant dans différentes régions du Canada à l'époque de la Confédération. Étaient-ils pour ou contre la Confédération? Pourquoi?

Autres thèmes et activités

Étudiez quels droits l'**Acte de l'Amérique du Nord Britannique** reconnaît aux Autochtones. Examinez les rapports entre la Couronne et les peuples autochtones, historiquement et actuellement. Étudiez l'origine et l'évolution de la **Loi sur les Indiens**.

Voyez comment la traite des fourrures a modifié le mode de vie des Autochtones. Quel rôle les Cris ont-ils joué dans ce commerce? Qu'est-ce qu'un « **made beaver** »? En quoi consistait le « **système de crédit** »?

Quels liens la Compagnie de la Baie d'Hudson entretenait-elle avec les Inuit et les membres des Premières Nations?

Les élèves pourront aussi étudier l'histoire du bison en Amérique du Nord. Quelle en était la population originale? Quel usage les Autochtones faisaient-ils des bisons? Que leur est-il arrivé? Pourquoi? Que fait-on des bisons aujourd'hui? Où les trouve-t-on?

Examinez la tradition du **potlatch** sur la Côte Ouest. Quelle était sa signification historique? S'agissait-il d'une cérémonie politique ou religieuse, ou des deux à la fois?

Discutez du système des « laissez-passer » (pass laws) délivrés à une certaine époque aux Autochtones de l'Ouest canadien. Pendant combien de temps a-t-il été en vigueur? Pourquoi?

En vous reportant à la **Loi sur les Indiens**, étudiez l'origine et l'évolution des mesures législatives visant l'émancipation, l'éducation et la pratique des cérémonies.

Racontez la Résistance de la Rivière-Rouge, dirigée par Louis Riel.

Les traités signés par les peuples autochtones de l'Ouest

Les premiers habitants de ce qui est aujourd'hui l'Ouest canadien étaient les Cris, les Ojibwés, les Dénés, les Assiniboines (Stoneys) et les Pieds-Noirs (Siksikas, Bloods ou Kainahs, Peigans et Sarcis). Les Dakotas chassaient aussi à l'occasion à l'ouest de la Rouge. De nombreux Dakotas et Winnebagos sont ensuite arrivés au Manitoba en 1862, fuyant le Minnesota; d'autres encore, venus des deux Dakotas et du Montana, sont arrivés dans l'Ouest canadien avec Sitting Bull. Les Dakotas ont le statut d'Indiens au Canada; toutefois, contrairement aux autres peuples autochtones du pays, ils ne sont pas considérés comme des « Indiens visés par un traité », mais comme des réfugiés politiques des États-Unis parce qu'ils n'ont pas signé de traité avec la Couronne britannique. Les Autochtones qui ont conclu des traités pensaient partager leur territoire avec des gens pauvres et opprimés, puisqu'on leur avait dit que les colons installés sur leurs terres ancestrales venaient souvent de régions de l'Europe dirigées par des souverains tyranniques*.

* Cette observation est fondée sur de nombreux témoignages de l'Ancien Ojibwé Peter O'Chiese, chef héréditaire de la bande d'O'Chiese, en Alberta. Ses propos sont confirmés par ceux d'autres Anciens chez les Ojibwés, par exemple feu Paul Huntinghawk, de la Première Nation de Rolling River, au Manitoba, et feu Herman Atkinson, de Roseau River.

Cette croyance s'explique par plusieurs facteurs. D'abord, les colons de Selkirk, les principaux bénéficiaires du traité signé avec la bande de Peguis en 1817, étaient effectivement de petits paysans chassés de leurs terres par le mouvement des enclosures en Grande-Bretagne. Plus tard, les traités signés à partir de 1871 (les Traités 1 à 5, au Manitoba) visaient à permettre à de pauvres colons islandais, victimes d'une éruption volcanique dans les années 1870, de s'établir dans la région. Il existe de nombreuses histoires, confirmées par les colons islandais eux-mêmes, au sujet de l'aide que les Autochtones ont apportée à ces gens après avoir constaté personnellement leurs difficultés. Enfin, les Mennonites arrivés au Canada en 1874 avaient dû fuir les persécutions religieuses en Russie.

D'autres colons étaient des citoyens pauvres qui s'essayaient à l'agriculture, tandis que les Autochtones pouvaient compter sur des ressources alimentaires relativement stables, qu'ils avaient leur mot à dire sur la façon dont ils étaient gouvernés, qu'ils ne payaient pas d'impôt et qu'ils étaient libres de leurs mouvements. Ils croyaient qu'il ne pouvait y avoir qu'un seul traité, fondé sur le partage, la vérité, la générosité et la confiance. Malgré les variantes dans les textes des divers traités, la tradition orale des Autochtones de l'Ouest, du Manitoba aux Rocheuses, est unanime : si ceux-ci ont accepté de partager leurs terres avec les nouveaux venus, c'était pour que les ressources découlant de ce partage puissent produire l'argent nécessaire au respect des droits accordés aux Autochtones en vertu de ces traités.

Au XIX^e siècle, une « **nouvelle nation** » — qui porte aujourd'hui le nom de « **métisse** » — s'est développée dans ce qui est de nos jours l'Ouest canadien. La population métisse est issue d'unions entre des Blancs qui pratiquaient la traite des fourrures et des femmes autochtones. Les Métis ont contribué à la création de la province du Manitoba et à la protection des droits fonciers de tous les colons de cette époque. En vertu de l'**Acte concernant les terres des Métis**, ces derniers devaient recevoir au Manitoba des titres officiels sur 565 000 hectares de terres qui devaient demeurer en leur possession. Mais les Métis ont perdu leurs terres au Manitoba à cause des problèmes et de la duplicité qui ont entouré la remise des titres provisoires (certificats sur lesquels étaient décrites les terres qu'ils pouvaient échanger contre de l'argent comptant). Ces certificats ont causé des torts particulièrement considérables parce qu'ils se combinaient aux règles sur la superficie des terres à défricher et à cultiver chaque année. Les Métis ont également

perdu leurs titres fonciers parce que beaucoup d'entre eux n'étaient pas au courant des changements apportés aux lois fiscales.

Beaucoup d'entre eux ont donc quitté la région de la rivière Rouge pour s'installer plus à l'ouest, espérant pouvoir y conserver leur mode de vie. Aujourd'hui, ils sont éparpillés dans tout l'ouest et le nord du Canada, et bon nombre d'entre eux vivent en ville.

Discutez des questions suivantes :

- Pourquoi et comment le Manitoba est-il devenu une province du Canada en 1870?
- Pourquoi le gouvernement a-t-il déménagé les gens des Premières Nations dans des réserves?
- Comment la création des réserves a-t-elle modifié le mode de vie traditionnel des Autochtones?
- Quelles sont les différences et les ressemblances entre la vie dans les réserves aujourd'hui et dans le passé?

Voyez pourquoi le Manitoba ne s'est pas joint à la Confédération en même temps que les quatre premières provinces, en 1867. Les activités suivantes aideront les élèves à retracer les événements qui ont mené à l'entrée du Manitoba dans la Confédération en 1870.

Sur une carte indiquant les frontières du Canada et des Territoires du Nord-Ouest après 1867, marquez l'emplacement de la colonie de la Rivière-Rouge et délimitez le reste du territoire contrôlé par la Compagnie de la Baie d'Hudson.

À cette époque, environ cinq habitants de la colonie sur sept étaient des Métis issus de l'union d'un Français ou d'un Anglais avec une femme des Premières Nations. À combien se chiffrait la population de la colonie en 1869?

Quels sont les changements qui ont influé sur le mode de vie des Métis (ex. : la diminution des troupeaux de bisons, l'arrivée des navires à vapeur qui ont remplacé le transport par canot et par charrette, et l'augmentation du nombre de colons anglophones)?

Même si leurs intérêts étaient en jeu, les colons de la Rivière-Rouge ont été exclus des négociations visant à transférer au Canada les pouvoirs que détenait la Compagnie de la Baie d'Hudson. Les habitants de la colonie avaient-ils des inquiétudes au sujet de cette prise de contrôle imminente? Énumérez quelques-unes de leurs préoccupations possibles, puis faites une recherche pour vérifier vos hypothèses. Organisez un jeu de rôle dans lequel des Métis francophones et anglophones discutent de leurs craintes au sujet :

- de la perte de leur principal moyen de subsistance (le bison) à cause de l'expansion de l'agriculture;
- de l'expropriation de leurs terres puisque peu de Métis détenaient des titres clairs sur leurs propriétés.

Examinez une carte de la colonie de la Rivière-Rouge sur laquelle figurent les paroisses de la région. Y retrouve-t-on des modes d'établissement caractéristiques? Comment les lots des Métis étaient-ils divisés? Pourquoi les Métis étaient-ils inquiets à l'arrivée des arpenteurs canadiens? (La création de municipalités en damier (système en quadrillé) pouvait-elle détruire leur régime foncier fondé sur le peuplement des lots de rivières.

Citez à la classe des exemples de terres expropriées récemment par des gouvernements, dans votre région ou dans d'autres parties du Canada. Comment ont réagi les gens visés? Est-il possible d'établir des parallèles avec la situation des Métis dans les années 1860?

Lisez *A Very Small Rebellion* de J. Truss (voir la bibliographie) et expliquez à la classe comment cette histoire se rattache aux préoccupations des Métis au sujet de l'expropriation de leurs terres.

Examinez le rôle de William McDougall dans les événements de la Rivière-Rouge. Comment la communauté métisse a-t-elle réagi à sa présence?

Lisez ou chantez la version française de la chanson de Pierre Falcon intitulée « **Tribulations d'un roi malheureux** », qui raconte les actions de McDougall du point de vue des Métis. Si possible, visitez le parc La Barrière, à Saint-Norbert, pour découvrir pourquoi il a été nommé ainsi.

Les colons de la Rivière-Rouge voulaient exprimer leurs préoccupations avant que le transfert des pouvoirs ne soit terminé, et ils avaient établi une liste de revendications à l'intention du gouvernement canadien. Quels étaient les principaux éléments de leur pétition? Comment leurs propositions ont-elles été reçues? Pensez-vous que leurs demandes étaient raisonnables?

Trouvez des exemples actuels de groupes de pression, aux niveaux local, provincial ou fédéral, qui ont présenté des pétitions au gouvernement pour lui demander de faire quelque chose pour eux. Est-il possible d'établir des parallèles avec la situation en 1870?

Certains Métis, qui réclamaient des mesures plus fermes, avaient établi un gouvernement provisoire. Trouvez qui étaient les leaders de ce mouvement et quel était le rôle de ce gouvernement. Qui étaient ses principaux opposants? Quelles ont été les conséquences de l'exécution de Thomas Scott?

Le gouvernement canadien a fini par négocier avec le gouvernement provisoire et par adopter pour la nouvelle province du Manitoba bon nombre des conditions énoncées dans sa liste de revendications.

Mettez-vous à la place du rédacteur en chef du **Nor'Wester** en 1870. Imaginez la première page de l'édition dans laquelle vous annoncez l'entrée de la province dans la Confédération. Incluez des entrevues dans lesquelles des citoyens expriment leur réaction aux événements.

On dit souvent que **Louis Riel** est le **Père du Manitoba**. Rédigez un court texte pour expliquer si ce titre est justifié à votre avis, et pourquoi.

Qui a été le premier député du Manitoba au Parlement fédéral? Pourquoi n'a-t-il jamais occupé son siège?

Le gouvernement canadien a reconnu les revendications territoriales des Métis en accordant à chaque famille un certificat d'argent. Invitez un membre de la **Fédération des Métis du Manitoba** à venir expliquer en quoi consistaient ces certificats, ou faites la recherche vous-mêmes. Organisez un jeu de rôle dans lequel une famille métisse francophone doit décider si elle échangera son certificat contre des terres au

Manitoba ou si elle partira vers l'Ouest. Présentez les avantages et les inconvénients de ces deux options.

Sur une carte du Canada, situez les principaux endroits où se sont établis les Métis quand ils ont quitté le Manitoba. Pourquoi sont-ils partis?

Organisez une excursion à l'Assemblée législative du Manitoba. Quelles images et quels documents y commémorent les événements de 1870 et le premier gouvernement manitobain? De quelles autres manières la contribution des Métis à l'histoire du Manitoba a-t-elle été soulignée (ex. : le boulevard Inkster, l'édifice Norquay, le lac Falcon et Isbister Hall, à l'Université du Manitoba)?

La culture des Indiens des Plaines, fondée sur la chasse au bison, était florissante au XIX^e siècle grâce à la disponibilité des marchandises et des chevaux venus d'Europe. Mais les Métis craignaient que l'arrivée de nombreux colons n'accélère la disparition de leur mode de vie déjà menacé.

Les membres des Premières Nations des Territoires du Nord-Ouest partageaient une bonne partie des préoccupations des Métis de la Rouge au sujet de la colonisation de l'Ouest. La politique appliquée au XVIII^e siècle par le gouvernement britannique avait toutefois créé des précédents qui allaient dicter les actes des futurs gouvernements canadiens. En effet, il leur serait difficile désormais de confisquer purement et simplement des terres dans les Territoires du Nord-Ouest sans indemniser leurs habitants originaux.

Cent ans plus tôt, lorsque les immigrants européens s'étaient mis à arriver en grand nombre, les premiers habitants des forêts de l'Est avaient vu leur culture menacée de la même façon. Le gouvernement britannique avait reconnu leurs revendications territoriales en signant des traités visant à acheter des terres pour la colonisation non- Autochtone (c'est ainsi qu'en 1781, il avait acquis la rive ouest de la rivière Niagara des Ojibwés et des Mississaugas) et en créant des réserves pour les Autochtones. En 1784 (après la Révolution américaine) la réserve des Six Nations établie à Brantford, a été donnée aux Mohawks Loyalistes.

Certains peuples autochtones de l'Est avaient migré vers l'ouest à ce moment-là pour préserver leur mode de vie traditionnel.

Ainsi, une bande de 200 Ojibwés de Sault-Sainte-Marie, menée par le chef Peguis, était allée s'établir en 1790 le long du ruisseau Netley, à 50 km au nord du confluent de la Rouge et de l'Assiniboine. Un siècle plus tard, cependant, cette option n'était plus à la portée des Autochtones.

Examinez comment les rapports entre les Autochtones et le gouvernement canadien ont mené à la création de réserves dans les Territoires du Nord-Ouest. Les élèves pourront faire par exemple les activités suivantes :

- identifiez les principaux groupes linguistiques d'Indiens des Plaines et indiquez sur une carte de l'Ouest canadien les endroits où ils vivaient avant la Confédération;
- examinez le mode de vie d'une nation ou d'une confédération d'Indiens des Plaines (ex. : les Cris ou les Pieds-Noirs des Plaines au milieu du XIX^e siècle), en vous attardant tout particulièrement à l'influence des produits européens sur leur société (comment leur mode de vie se comparait-il à celui des groupes manitobains étudiés au premier chapitre?);
- examinez comment les projets de colonisation et de développement d'une agriculture à grande échelle dans les Territoires du Nord-Ouest ont pu toucher les Autochtones (ex. : quels autres moyens de subsistance les Autochtones pouvaient-ils envisager pour remplacer la chasse au bison?);
- imaginez que vous êtes fonctionnaire et réfléchissez aux avis que vous donneriez à vos supérieurs au sujet de la politique concernant les Autochtones;
- énumérez quelques-unes des raisons pour lesquelles le gouvernement canadien voulait conclure des traités avec les Autochtones du Nord-Ouest (ex. : pour libérer des terres à l'intention des colons non autochtones en plaçant les Autochtones dans des réserves, pour aider les Autochtones à réaliser la transition entre leur mode de vie traditionnel et un mode de vie plus proche de celui de la société non autochtone, et pour affirmer la souveraineté du Canada sur les Territoires du Nord-Ouest);
- discutez de certaines des pressions qui ont été exercées sur les Autochtones pour qu'ils acceptent de signer des traités

avec le gouvernement canadien (ex. : C'était la seule solution possible étant donné la disparition inévitable de leur mode de vie traditionnel. S'ils avaient refusé, ils n'auraient obtenu aucune indemnisation. Les Autochtones étaient conscients du traitement que le gouvernement américain réservait aux leurs et voulaient éviter des affrontements du même genre.);

- situez sur une carte la région visée par les Traités 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 10;
- étudiez le contenu d'un de ces traités et préparez une courte pièce au sujet de sa signature (N'oubliez pas de faire état de la pompe qui entouraient la signature des traités et de l'opposition que certains Autochtones ont pu manifester à cet égard. Pourquoi ne fallait-il pas s'attendre à ce que les Autochtones appuient la politique des réserves à l'unanimité?);
- dressez la liste des traités signés par les Indiens des Plaines;
- voyez quelles sont, dans ces traités, les dispositions qui visaient à modifier les habitudes de vie des gens des Premières Nations (ex. : le **Traité 1** [voir aux pages 2.34] prévoit l'octroi « d'un mâle et une femelle des animaux de toute espèce élevés sur une ferme », « d'une charrue et une herse pour chaque Indien adonné à la culture du sol » et « d'une école dans chaque réserve [...] dès que les Indiens de telle réserve en manifesteront le désir ».);

À noter : Vous pouvez vous procurer des exemplaires des traités et des cartes des régions visées par ces traités en écrivant au Service central de distribution du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, au 10, rue Wellington, bureau 2015, Hull (Québec) K1A 0H4.

- examinez le rôle joué par les Métis dans la signature des traités (rédigez un court rapport sur le travail de James McKay);
- rédigez de courts textes sur la contribution et le travail de quelques-unes des personnes suivantes : le commissaire

Simpson, Yellowquill, le chef Peguis, Poundmaker, Big Bear, Crowfoot, le père Lacombe et un chef de réserve ayant signé un des traités;

- examinez comment la vie des Autochtones a changé après leur déménagement dans des réserves;
- rédigez un court texte sur la disparition du bison (décrivez-en les conséquences pour les Autochtones du Nord-Ouest);
- situez les réserves du Manitoba (comparez une réserve moderne avec une ville, grande ou petite, en termes d'écoles, d'églises, de services médicaux, de facilités récréatives, de logement, de transport, de magasins, de possibilités d'emploi et d'administration locale);
- examinez les avantages et les désavantages de la vie dans les réserves aujourd'hui;
- étudiez le rôle qu'a joué la Gendarmerie du Nord-Ouest dans l'application des traités conclus avec les Autochtones;
- déterminez si le gouvernement a respecté les conditions de ces traités;
- examinez s'il s'agissait véritablement de traités au vrai sens du terme;
- faites une recherche sur l'histoire de votre réserve ou d'une réserve située près de chez vous;
- examinez les moyens qui ont permis de sauver les bisons de l'extinction;
- étudiez pourquoi les Dakotas sont venus s'installer au Canada et comment ils sont devenus citoyens canadiens (y a-t-il aujourd'hui d'autres réfugiés politiques au Canada? le gouvernement les traite-t-il aussi bien que les autres Canadiens? sont-ils traités de la même façon que les Dakotas, ou différemment?);
- étudiez les célébrations commémorant la signature des traités dans les réserves modernes (sont-elles semblables à celles du passé?);

- planifiez un échange entre des étudiants d'une réserve et des étudiants de l'extérieur d'une réserve;
- interviewez le personnel du bureau de bande au sujet de l'organisation d'une réserve autochtone moderne (s'il n'est pas possible de rencontrer ces gens personnellement, écrivez au bureau de bande pour obtenir de l'information);
- examinez la raison d'être de la politique des réserves autochtones (êtes-vous pour ou contre cette politique? pourquoi? existe-t-il, au Canada ou ailleurs, d'autres cas où des réserves ont été créées pour certains groupes de personnes?);
- comparez le système d'éducation autochtone dans les années 1890 à celui de maintenant (mentionnez les avantages et les inconvénients de chacun);
- comparez le rôle des femmes non autochtones à l'époque de la colonisation et aujourd'hui (la comparaison tient-elle aussi pour les femmes autochtones? [les sources d'information historique sont souvent écrites dans une perspective masculine, tandis que la tradition orale inclut généralement le point de vue des femmes.] Que révèle la tradition orale au sujet des femmes dans la société autochtone?).

Décrivez :

- les nombreux groupes culturels et linguistiques autochtones de la Colombie-Britannique (situez-les sur une carte et examinez pourquoi ils avaient des modes de vie différents);
- les raisons pour lesquelles les Européens se sont intéressés à l'exploration et à la colonisation de la Côte Ouest du Canada;
- une culture autochtone de la Côte Ouest (Haidas, Kwakiutl, etc.) ou de l'arrière-pays (Shuswaps, Carriers, etc.) à l'aide des activités proposées dans l'unité 1;
- comment les cultures de la Côte Ouest ont changé après les contacts avec les négociants blancs;

- la signification des totems et des masques des Autochtones de la Côte Ouest, à l'aide de dessins ou de maquettes (pourquoi et comment étaient-ils fabriqués?);
- comment ont été établies les réserves autochtones en Colombie-Britannique (quelles étaient leurs ressemblances et leurs différences avec celles du Manitoba?).

La ruée vers l'or

Sur une carte de la Colombie-Britannique et du Yukon, situez les endroits suivants liés à la ruée vers l'or :

- la région de Cariboo;
- la région du Klondike;
- le fleuve Fraser et les rivières Thompson et Cariboo;
- la route d'accès à la région de Cariboo;
- les villes fondées à cette époque-là.

Examinez comment la ruée vers l'or a influé sur la vie des Autochtones de la région.

Comparez le prix de l'or aujourd'hui avec ce qu'il était en 1858. Pourquoi la valeur de ce métal change-t-elle? Qu'est-ce qu'on pouvait acheter à l'époque avec un dollar?

Préparez une excursion ou envoyez une lettre à l'hôtel des Monnaies de Winnipeg pour savoir pourquoi l'or est considéré comme un métal aussi précieux. Essayez de savoir si d'autres métaux ont une signification semblable pour d'autres cultures (ex. : le cuivre dans les sociétés traditionnelles des Premières Nations de la Côte Ouest).

Le Traité 1

Traité fait et conclu ce troisième jour d'août de l'année de Notre Seigneur mil huit cent soixante-et-onze, entre Sa Très-Gracieuse Majesté la Reine, par son commissaire Wemyss M. Simpson, Ecr., d'une part, et les tribus Indiennes Chippaouaise et Crise, habitant le pays situé dans les limites ci-après définies et décrites par leurs chefs choisis et nommés tel que ci-dessous mentionné, de l'autre part :

Considérant que tous les Indiens habitant la dite contrée ont été invités par le dit commissaire à se réunir au Stone Fort, autrement appelé Lower Fort Garry, pour y délibérer sur certains sujets d'intérêt pour Sa Très-Gracieuse Majesté, d'une part, et pour les dits Indiens, de l'autre part; et considérant que les dits Indiens ont été notifiés et informés par le dit commissaire de Sa Majesté, que c'était le désir de Notre Souveraine d'ouvrir à la colonisation et à l'immigration l'étendue de pays bornée et décrite tel que ci-après, et d'obtenir à cela le consentement de ses sujets Indiens habitant la dite étendue, et de faire un traité et des arrangements avec eux, afin que la paix et la bonne volonté règnent entre eux et Sa Majesté, et pour qu'ils connaissent et soient assurés de ce qu'ils recevront annuellement en retour de la générosité et bienveillance de Sa Majesté;

Et considérant que les Indiens de la dite étendue convoqués en conseil comme susdit et requis par le dit commissaire de Sa Majesté de nommer certains chefs autorisés à conduire en leur nom les négociations et signer tout traité pouvant en résulter, et qui seraient responsables auprès de Sa Majesté du fidèle accomplissement, par leurs bandes respectives, des obligations que par eux les dits Indiens pourraient contracter, et que pour cette fin ils ont nommé les personnes suivantes, à savoir : —

Mis-koo-kenew ou Red Eagle (Henry Prince); Ka-ke-ka-penais, ou Bird for ever; Na-sha-ke-penais, ou Flying down bird; Na-na-wa-nanaw ou Centre of Bird Tail; Ke-we-tayash, ou Flying round; Wa-ko-wush, ou Whip-poor-will; Oo-za-we-kwun, ou Yellow Quill; et qu'après ce choix, les différentes bandes en conseil ont présenté leurs chefs respectifs à Son Excellence le lieutenant-gouverneur de la province de Manitoba et du territoire du Nord-Ouest, présent à ce conseil, et au dit commissaire comme les chefs et représentants, pour les fins susdites, des bandes de Indiens habitant le district ci-après décrit; et considérant que les dits lieutenant-gouverneur et commissaire ont là et alors reçu et reconnu les personnes ainsi présentées comme chefs et représentants pour les fins sus-dites; et considérant que le dit commissaire a procédé à la négociation d'un traité avec les Indiens, et que ce traité a été fait et conclu, à savoir : —

Les tribus Chippaouaise et Crise et tous les autres Indiens habitant le district ci-après décrit et défini, cèdent par le présent

à Sa Majesté la Reine et à ses successeurs à toujours, toutes les terres comprises dans les limites suivantes, à savoir : —

À partir de la ligne frontière internationale près de sa jonction avec le lac des Bois, sur un point au nord du milieu du lac du Roseau; de là dans une direction nord jusqu'au centre du lac du Roseau; de là au nord jusqu'au milieu du lac White Mouth, autrement appelé le lac White Mud; de là par le milieu du lac et le milieu de la rivière qu'il forme jusqu'à sa décharge dans la rivière Winnipeg; de là par la rivière Winnipeg jusqu'à son embouchure, de là dans une direction ouest, y comprises toutes les îles près de l'extrémité sud du lac, à travers le lac jusqu'à la Drunken; de là dans une direction ouest, jusqu'à un point sur le lac Manitoba, à mi-chemin entre Oak Point et l'embouchure de la Swan Creek; de là en traversant le lac Manitoba, sur une ligne ouest jusqu'à sa rive ouest; de là en ligne droite jusqu'à la traverse des rapides de l'Assiniboine; de là dans une direction sud jusqu'à la frontière internationale, et de là à l'ouest de la dite ligne jusqu'au point de départ, pour que Sa Majesté la Reine et ses successeurs à toujours en aient la possession;

Et Sa Majesté la Reine convient et s'engage par le présent de mettre de côté et de réserver pour le seul et exclusif usage des Indiens les étendues de terres suivantes, à savoir : pour les Indiens appartenant à la bande dont Henry Prince, autrement appelé Mis-koo-kenew est le chef, autant de terre située sur les deux côtés de la Rivière-Rouge et commençant à la ligne sud de la paroisse Saint-Pierre-Jolys, qu'il en faudra pour donner 160 acres à chaque famille de cinq, ou dans cette proportion pour les familles plus ou moins nombreuses; et pour l'usage des Indiens dont Na-sha-ke-penais, Na-na-wa-nanan, Ke-we-tay ash et Wa-ko-wush sont les chefs, autant de terre sur la rivière Roseau qu'il en faudra pour donner 160 acres à chaque famille de cinq, ou dans cette proportion pour les familles plus ou moins nombreuses à partir de l'embouchure de cette rivière; et pour l'usage des Indiens dont Ka-ke-ka-penais est le chef, autant de terre sur la rivière Winnipeg, en amont du Fort Alexandre, qu'il en faudra pour donner 160 acres à chaque famille de cinq, ou dans cette proportion pour les familles plus ou moins nombreuses, à un mille de distance, ou environ, au-dessus de ce fort; et pour l'usage des Indiens dont Oo-za-we-kwun est le chef, autant de terre sur les côtés sud et est de l'Assiniboine, à environ 20 milles au-dessus du Portage, qu'il en faudra pour donner 160 acres à chaque famille de cinq, ou dans cette proportion pour les familles plus ou moins

nombreuses, avec aussi une autre réserve équivalant à 25 milles carrés autour de la première réserve, avec l'entente, cependant, que si à la date de l'exécution de ce traité il se trouve des colons dans les limites d'aucune des terres réservées par une bande, Sa Majesté se réserve le droit de traiter avec ces colons de la manière qu'elle croira juste, afin de ne pas diminuer l'étendue accordée aux Indiens.

Dans le but de manifester la satisfaction de Sa Majesté pour la bonne conduite de ses Indiens, elle leur fait, par l'intermédiaire de son commissaire, un présent de trois piastres pour chaque homme, femme et enfant appartenant aux bandes ici représentées.

Et de plus, Sa Majesté convient de maintenir une école dans chaque réserve par le présent établie, dès que les Indiens de telle réserve en manifesteront le désir.

Dans les limites des réserves, et jusqu'à ce que l'autorité législative compétente y ait pourvu, aucune boisson enivrante ne pourra être introduite ou vendue, et toutes les lois maintenant en vigueur ou qui seront à l'avenir édictées pour la protection des sujets indiens de Sa Majesté habitant les réserves ou ailleurs contre les maux résultant de l'usage des liqueurs enivrantes seront rigoureusement mises à exécution.

Aussitôt que possible après l'exécution de ce traité, le commissaire de Sa Majesté fera faire le dénombrement exact de tous les Indiens habitant le district ci-dessus décrit, en les répartissant par familles, et chaque année après la date de ce recensement, dans le courant du mois de juillet, et après en avoir dûment notifié les Indiens, il paiera à chaque famille indienne de cinq personnes la somme de 15 piastres, argent Canadien, ou dans cette proportion pour les familles plus ou moins nombreuses, ce paiement devant se faire en effets de l'espèce que ces Sauvages choisiront, tels que couvertures de laine, étoffes indiennes (de couleurs assorties), fil et pièges, au prix courant de Montréal, ou en argent, si Sa Majesté le juge à propos et dans l'intérêt des Indiens.

Et les chefs soussignés s'engagent et s'obligent par le présent, pour eux-mêmes et pour ceux qu'ils représentent, d'observer rigoureusement ce traité et de toujours maintenir la paix entre eux et les sujets blancs de Sa Majesté, et de ne pas empiéter sur la propriété des sujets blancs ou autres de Sa Majesté ni aucunement les molester.

En foi de quoi ledit commissaire de Sa Majesté et les dits chefs Indiens ont apposé leur seing et sceau, à Fort Garry inférieur, le jour et an en premier lieu mentionnés.

Signé, scellé et livré en présence de (après lecture faite et explications données).

(Signé,
ADAMS G. ARCHIBALD,
Lt. Gouverneur du
Manitoba et du Territoire
du Nord-Ouest.
JAMES McKAY, P.C.L.
A.G. IRVINE, Major.
ABRAHAM COWLEY.
DONALD GUNN, M.C.L.
THOMAS HOWARD.
HENRY COCHRANE.
JAMES McARRISTER.
HUGH McARRISTER.
E. ALICE ARCHIBALD.
HENRY BOUTHILLIER.

Signé
WEMYSS M. SIMPSON, (Sceau)
commissaire des Indiens.

MIS-KOO-KE-NEW,
ou RED EAGLE,
(HENRY PRINCE)
sa x marque.

ou BIRD FOREVER,
KA-KE-KA-PENAI,
(WILLIAM PENEFATHER)
sa x marque.

NA-SHA-KE-PENAI,
ou FLYING DOWN BIRD,
sa x marque.

NA-NA-WA-NANAN,
ou CENTRE OF BIRD'S TAIL,
sa x marque.

KE-WE-TAY-ASH,
ou FLYING GROUND,
sa x marque.

WA-KO-WUSH,
ou WHIP-POOR-WILL,
sa x marque.

OI-ZA-WE-KWUN,
ou YELLOW QUILL,
sa x marque.

Mémoire de différents articles, **qui n'ont pas été mentionnés dans le Traité, mais qui ont été promis lors du Traité** conclu au Fort d'en bas Lower Fort le 3^{ème} jour d'août, 1871, A.D.

Pour chaque chef qui aura signé le Traité, un costume officiel pour le distinguer comme chef.
Pour les braves et les conseillers de chaque chef, un costume officiel, avec l'entente que les braves et les conseillers seront au nombre de deux pour chaque chef.
Pour chaque chef, excepté Yellow Quill, un buggy.

Pour les braves et les conseillers de chaque chef, excepté Yellow Quill, un buggy.

Au lieu d'une paire de bœufs pour chaque réserve, un taureau pour chacune; une vache pour chaque chef; un cochon mâle pour chaque réserve avec une truie pour chaque chef, et un mâle et une femelle des animaux de toute espèce élevés sur une ferme, lesquels seront livrés lorsque les Indiens seront prêts à les recevoir.

Une charrue et une herse pour chaque Indien adonné à la culture du sol.

Ces bestiaux et leurs petits appartiendront au gouvernement, mais les Indiens pourront s'en servir sous la surveillance et le contrôle du commissaire des Indiens.

Les buggy appartiendront aux Indiens auxquels ils sont donnés. Dans ce que précède se trouvent mentionnées les clauses et conditions arrêtées avec les Indiens.

Wemyss M. Simpson,
Molyneux St. John,
A.G. Archibald,
Jas. McKay.

Le xx^e siècle

Les Autochtones du Canada ont vu leur vie changer considérablement au xx^e siècle, notamment sur le plan technologique, même s'ils sont longtemps demeurés loin derrière pendant que le niveau de vie de la majorité des Canadiens s'améliorait. Par exemple, dans beaucoup de communautés autochtones, les Anciens affirment que leur économie était déjà tellement mauvaise que les gens n'ont même pas remarqué les changements suscités par la Crise de 1929. Pour eux, la vie continuait comme avant. Et pourtant, l'évolution sociale a été rapide, comme en témoignent les comparaisons entre la vie des gens d'aujourd'hui et celle que menaient leurs parents et leurs grands-parents.

Étudiez quelques-unes des caractéristiques du mode de vie autochtone entre 1900 et 1930. Cherchez les réponses aux questions suivantes :

- À quoi ressemblaient les maisons à l'époque? En reste-t-il des exemples près de chez vous? Quelles étaient leurs ressemblances et leurs différences avec les maisons d'aujourd'hui?
- Quelles commodités modernes trouvait-on dans ces maisons?
- Qu'est-ce que les gens mangeaient (et comment faisaient-ils pour entreposer et préparer leurs aliments)?
- Comment les gens occupaient-ils leurs temps libres?
- Quels étaient les sports, la musique et les loisirs en vogue à l'époque?
- Quels livres les enfants lisaient-ils? Quels étaient les auteurs populaires à ce moment-là?
- Comment les gens voyageaient-ils?
- Quels emplois occupaient-ils? Comparez les conditions d'exercice d'un métier en particulier, à l'époque et aujourd'hui, en termes de salaires et d'heures de travail.

- À quoi les écoles ressemblaient-elles? En quoi étaient-elles différentes de celles d'aujourd'hui?
- Nommez quelques-unes des personnalités célèbres de l'époque. Pourquoi étaient-elles reconnues?

Rédigez un rapport dans lequel vous comparerez la vie en ville et la vie dans une région rurale ou une réserve des Prairies pendant la Crise. Notez les ressemblances et les différences entre les problèmes que les gens devaient surmonter dans ces deux milieux de vie.

Voyez à quoi ressemblait la vie pour les Autochtones canadiens pendant la Seconde Guerre mondiale.

Examinez la participation des Autochtones à cette guerre (ex. : **Tom Prince**, qui a reçu une médaille pour sa bravoure). Vous voudrez peut-être consulter l'ouvrage intitulé *Native Soldiers: Foreign Battlefields* (voir la bibliographie).

Étudiez la vie de **Louis Riel**, le chef métis qui s'est battu pour les droits de tous les habitants des Territoires du Nord-Ouest et du Manitoba. Quels sont les autres leaders métis qui sont passés à l'histoire pour leur rôle dans l'histoire du Canada?

Examinez les différentes conceptions de la propriété foncière, dans la perspective des Métis, des gens des Premières Nations et du gouvernement canadien.

Étudiez le processus des revendications territoriales au Manitoba. Voyez si ce processus reconnaît les droits ancestraux des Métis. Vous pourriez par exemple étudier la Convention sur l'inondation des terres du nord du Manitoba, conclue entre les bandes touchées et le gouvernement manitobain. Les communautés métisses des environs n'ont pas été traitées de la même façon que ces bandes.

Réfléchissez à la coexistence des Métis et des gens des Premières Nations dans une même communauté :

- examinez les différences entre ces deux groupes;
- examinez leurs ressemblances;
- comparez les descriptions juridiques et culturelles des deux groupes.

CHAPITRE 3 : VIVRE EN HARMONIE AVEC LA TERRE **(7^e année)**

Tous les éléments nécessaires à la vie 3.3

Les valeurs liées à l'environnement 3.4

Des cycles interdépendants 3.28

Les cycles naturels de la vie 3.32

La gestion de l'environnement 3.33

CHAPITRE 3 : UNE VIE EN HARMONIE AVEC LA TERRE (7^e année)

Tous les éléments nécessaires à la vie

Comme tous les autres peuples, les Autochtones du Canada ont leurs récits traditionnels sur l'origine de la Terre, le déluge et la naissance des saisons. Selon leurs légendes, la Terre était un grand esprit vivant qui fournissait toutes les ressources nécessaires à la vie. Mais pour que chacun puisse en profiter, tout le monde devait partager et coopérer. Par conséquent, la vie dépendait d'abord et avant tout de l'harmonie des relations humaines, et non des réalisations personnelles ou de l'accumulation de richesses matérielles. La continuité de toutes choses était assurée par le respect de la vie plutôt que par l'exploitation de la nature dans le but d'en retirer des avantages immédiats.

En cherchant à comprendre leurs liens avec le Créateur, la Terre et toutes les autres créatures vivantes, les Autochtones en étaient arrivés à la conclusion que toute leur existence était influencée par les sons, les images, les aliments, les plantes et les animaux. Ils pouvaient ainsi mener une vie longue et prospère puisque la santé et l'harmonie qu'ils recherchaient étaient étroitement liées à la vie qui les entourait.

Thèmes et activités

Apprenez les termes qui désignent les notions suivantes dans la principale langue autochtone de votre région :

- les saisons — le printemps, l'été, l'automne et l'hiver;
- le temps — les vents, les nuages, le soleil, la pluie, la neige, la grêle, les faux soleils et les arcs-en-ciel;
- le relief de la région — les collines, les vallées, les fleuves et les rivières, les lacs, les ruisseaux, la prairie, le fondrière de mousse (muskeg), les plages, les pointes et les baies.

Vous pouvez consulter par exemple *Native Language Basic Program*, 6^e année, Ojibwé (voir la bibliographie).

Trouvez une légende autochtone sur le déluge et préparez-en un compte rendu. Il s'agira probablement d'une légende portant sur un joueur de tours comme Nanabush, Unktomi ou Wesakejak. Assurez-vous que la narration et la mise en scène en sont supervisées par un Ancien. Pour l'occasion, demandez aux élèves de préparer un aliment ou un thé naturel traditionnel, également sous la supervision d'un Ancien.

L'information qui suit vous permettra de comparer le mode de vie des colons venus d'Europe et celui des Autochtones d'Amérique du Nord, qui permettait de soutenir et d'améliorer les qualités nourricières de la terre. Cette comparaison devrait vous aider à imaginer le regard personnel que les Autochtones posaient sur la nature.

Une terre grouillante de vie

Au moment des premiers contacts entre les Autochtones et les Européens, l'Amérique du Nord fourmillait de vie. Pendant des siècles, les Autochtones avaient parcouru ce territoire, y avaient bâti leurs maisons et y avaient pratiqué la pêche, la chasse et la cueillette. Et pourtant, les pigeons voyageurs s'y trouvaient en si grand nombre que leur vol obscurcissait le ciel, les esturgeons étaient tellement abondants qu'on disait qu'il était possible de traverser les rivières sur leur dos, et une multitude d'arbres anciens peuplaient des forêts apparemment impénétrables.

Essayez de vous représenter une population nombreuse et dense, chassant et piégeant chaque jour les oiseaux et le petit gibier, pêchant dans tous les cours d'eau et sur toutes les côtes, ramassant les racines, les fruits et les noix de plusieurs centaines d'espèces végétales sur des milliers d'hectares par année, chassant le gros gibier sur des centaines de kilomètres carrés pour se procurer des tonnes et des tonnes de viande chaque année, cultivant la terre et défrichant les sous-bois pendant des siècles. Et pourtant, la terre était luxuriante et surabondante, et les plantes, les oiseaux et les animaux y abondaient. Ce qui est remarquable, c'est qu'il y avait probablement entre 60 et 120 millions de personnes qui vivaient dans l'hémisphère occidental avant les contacts avec les Européens. En Amérique du Nord seulement, la population pouvait atteindre de 40 à 56 millions de personnes.

Les valeurs liées à l'environnement

Dans leur interprétation du monde, la plupart des Autochtones avaient compris que la Terre possédait quatre points cardinaux : l'Est, le Sud, l'Ouest et le Nord. Ils avaient aussi divisé l'année en quatre saisons — le printemps, l'été, l'automne et l'hiver — et le cycle de la vie en quatre étapes — l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse.

En analysant ce qu'ils observaient autour d'eux, ils avaient aussi constaté que les plantes comportent quatre parties principales — les racines, la tige ou le tronc, les feuilles et les fleurs — et que la plupart des animaux de la Terre marchent à quatre pattes.

Dans les cieux, la trajectoire du Soleil et de la Lune correspondait à celle de la vie sur Terre, et pendant la nuit, la Voie Lactée guidait les Âmes vers leur rendez-vous avec le Créateur. Les étoiles et les constellations commémoraient les enseignements importants et les grands événements du passé, indiquaient les points cardinaux et marquaient le passage du temps.

Examinez la théorie selon laquelle la Terre est un organisme vivant pour essayer de découvrir les rapports entre la planète Terre, l'univers et le système solaire, et de mieux comprendre le mouvement et la structure de la Terre, ainsi que les forces qui la font évoluer.

Selon une théorie énoncée par le scientifique britannique James Lovelock, Gaïa est un organisme vivant qui englobe la planète Terre. Elle comprend à la fois la vie et l'environnement. Sur la surface de la Terre et dans les couches qui l'entourent, la vie varie en intensité, allant des substances matérielles comme les pierres et l'atmosphère jusqu'aux êtres vivants.

Gaïa réunit à la fois les diverses formes de vie, qui croissent dans une dépendance mutuelle, et leur environnement. Les organismes qui la composent modifient leur habitat selon leurs besoins, ce qui fournit ensuite aux autres organismes les matières premières dont ils ont besoin pour vivre. Par exemple, les plantes assimilent le dioxyde de carbone et libèrent de l'oxygène dans l'atmosphère. Les animaux inhalent cet oxygène et exhalent du dioxyde de carbone dont les plantes peuvent se servir à leur tour. Les arbres rafraîchissent par ailleurs toute la planète en expirant de la vapeur d'eau qui crée des nuages

blancs réfléchissants autour des tropiques. Ainsi, la vie modifie sans cesse l'environnement pour créer un ensemble de conditions lui permettant de se dérouler sans interruption, mais cette transformation constante exige la présence d'un nombre suffisant d'organismes vivants pour assurer la poursuite du processus.

Comparez cette théorie à votre propre perception des organismes vivants pour déterminer si la Terre présente les caractéristiques d'un organisme vivant unifié.

Pour plus d'information, vous pouvez lire *The Ages of Gaia, A Biography of Our Living Earth* (voir la bibliographie).

- Expliquez pourquoi la Terre est un organisme vivant, et en quoi elle est différente des autres.
- Énumérez les caractéristiques qui font de la Terre un endroit unique dans l'univers.
- Décrivez les ressemblances et les différences entre diverses parties de la planète.
- Examinez les différences entre diverses régions des pays industrialisés, des pays en voie de développement et des pays les moins développés.
- Étudiez et expliquez l'univers et le système solaire.
- Décrivez les rapports entre la Terre, l'univers et le système solaire.
- Faites une recherche sur les enseignements traditionnels autochtones relatifs au système solaire et à l'univers. Vous pouvez notamment interviewer des Anciens.
- Décrivez la structure de la Terre.
- Expliquez les forces qui transforment la surface de la Terre. Comment ces forces peuvent-elles influencer sur la vie?
- Étudiez et décrivez les effets de la position et des mouvements de la Terre.
- Y a-t-il des enseignements traditionnels autochtones au sujet de la composition de la Terre? Renseignez-vous auprès des Anciens.

Vocabulaire

univers	système solaire
Terre	pays
pays industrialisés	pays en voie de développement
pays les moins développés	environnement
	biosphère

Examinez la théorie selon laquelle la Terre est un organisme vivant.

Remplissez le tableau suivant pour montrer en quoi la Terre ressemble à un organisme vivant, et en quoi elle en diffère.

Quatre ressemblances entre la Terre et un organisme vivant :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Quatre différences entre la Terre et un organisme vivant :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Examinez la Terre de plus près en vous reportant à la théorie de Gaïa, dans une perspective autochtone et selon les principes du développement durable. Voici, à l'intention des enseignants, quelques renseignements destinés à faciliter cet exercice. Ils sont tirés de *Sustainable Development, Senior 1 to Senior 4*,

Curriculum Support for Social Studies and Sciences Teachers, publié par Éducation et Formation professionnelle Manitoba : Dans son rapport intitulé **Notre avenir à tous**, présenté aux Nations Unies en 1987, la Commission Brundtland définissait ainsi le développement durable :

« un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ».

Le développement durable n'est pas une action ni un fait, mais plutôt un processus décisionnel qui vise à modifier la nature d'une société. C'est une **série d'attitudes et de valeurs que les gens doivent incorporer à leurs habitudes de vie**, et qui impliquent des changements fondamentaux dans nos façons de faire, dans ce que nous enseignons à nos enfants, dans la manière dont nous vivons individuellement et dans les mesures que nos institutions prennent pour atténuer les effets de la technologie sur notre environnement.

Le concept de développement durable nous offre un modèle et une orientation pour notre vie actuelle et future. Il doit évoluer continuellement en fonction de l'évolution de l'environnement. C'est une notion difficile à définir précisément, un peu comme celles de la démocratie, de la liberté, des droits de la personne ou du multiculturalisme, qui sont pourtant répandues dans notre vie de tous les jours.

Ce concept est une réponse aux préoccupations mondiales croissantes au sujet de l'environnement, de l'économie et du bien-être des humains. Il reconnaît que l'environnement, l'économie et le tissu social de la planète tout entière sont reliés et que les problèmes locaux, nationaux et mondiaux sont indissociables les uns des autres. Les tenants du développement durable affirment que le développement doit absolument tenir compte de cette interdépendance; sinon, nous risquons d'en souffrir, et toute la planète avec nous. Ils soutiennent que nous devons modifier profondément la façon dont nous prenons nos décisions, tant par l'intermédiaire de nos gouvernements et de nos entreprises que dans notre vie personnelle, si nous voulons être en mesure de répondre à nos besoins futurs.

La transformation vers le développement durable ne sera pas facile parce qu'elle exige des changements dans nos attitudes et nos habitudes de vie; l'abandon des politiques adoptées sans tenir compte de leurs effets possibles sur l'environnement et les ressources; la disparition des pratiques de développement qui sapent les valeurs humaines; la modification des rapports entre les gouvernements, l'industrie, les bénévoles et les particuliers; et une nouvelle vision de la coopération internationale.

Le développement durable requiert également un engagement à faire régner la justice et un souci de la santé et du bien-être de la population de toute la planète.

Il implique que les pays industrialisés et les pays les moins développés doivent tous contribuer au processus, mais peut-être par des moyens différents. Il faut reconnaître le lien entre la nécessité, d'une part, de résoudre les problèmes de la pauvreté et de la faim dans le monde et, d'autre part, de préserver la santé et le bien-être des sociétés.

Le développement durable est un processus décisionnel local qui permet l'intégration et l'équilibre des facteurs économiques, sociaux (santé et bien-être) et environnementaux, qu'il faut soutenir et favoriser dans un contexte mondial afin de permettre aux générations futures de subvenir à leurs besoins. Ce processus tient compte du fait que cette vision mondiale influe sur les actions locales, et que les actions locales ont un effet sur le bien-être mondial.

Le développement durable, en tant que processus décisionnel intégré, reconnaît que tout ce que nous faisons a des répercussions sur autre chose. Par conséquent, nous devons apprendre à appliquer les principes du développement durable dans toutes les décisions que nous prenons. C'est une aptitude essentielle à notre survie.

Voici la définition du développement durable adoptée par Éducation et Formation professionnelle Manitoba :

« processus décisionnel fondé sur le consensus et sur l'intégration et l'équilibre des activités économiques (l'économie), de l'environnement (les écosystèmes) et de la santé (le bien-être) de la population, de manière à ne pas compromettre la capacité des générations futures de répondre à leurs besoins et à assurer pour l'avenir le développement de ces trois éléments, à savoir l'économie, l'environnement et la santé de la population ».

Les principes du développement durable*

1. **L'intégration des décisions.** Nous devons peser les incidences de nos décisions économiques sur l'environnement, y compris sur la santé humaine, et nous assurer que nos initiatives environnementales tiennent adéquatement compte des conséquences économiques.
2. **La bonne gestion.** Nous devons gérer l'environnement et l'économie pour le bien des générations présentes et futures.

Pour bien gérer, nous devons reconnaître que nous sommes les gardiens de l'environnement et de l'économie, pour le bénéfice des Manitobains des générations présentes et futures. Nous devons peser les conséquences futures des décisions que nous prenons aujourd'hui.

3. **Une responsabilité partagée.** Tous les Manitobains doivent reconnaître qu'ils ont la responsabilité de préserver l'environnement et l'économie, chacun étant responsable des décisions et des actions, dans un esprit d'association et de franche coopération.

* (Tiré de *Les principes d'un développement durable*; reproduit avec l'autorisation de la Table ronde du Manitoba sur l'environnement et l'économie, Section du développement durable, 1992.)

4. **La prévention.** Nous devons anticiper, prévenir et atténuer les incidences environnementales et économiques graves (y compris pour la santé humaine) de nos politiques, programmes et décisions.
5. **La conservation.** Nous devons maintenir les processus écologiques essentiels, la diversité biologique et les systèmes de support vital de notre environnement, utiliser les ressources renouvelables selon les principes du rendement durable, et faire une utilisation judicieuse et efficace de nos ressources renouvelables et non renouvelables.
6. **La réduction des déchets.** Nous devons nous efforcer de diminuer la quantité des produits de notre société, de les réutiliser, de les récupérer et de les recycler.
7. **L'amélioration.** Nous devons améliorer la faculté, la qualité, et la capacité productives à long terme de nos écosystèmes naturels.
8. **La restauration et l'assainissement rendre sain.** Nous devons nous efforcer de restaurer les environnements endommagés ou dégradés en vue de leur rendre un usage bénéfique.

La restauration et l'assainissement supposent une réparation des dommages causés dans le passé. Les politiques, les programmes et le développement futurs devraient prendre en considération la nécessité de restaurer et d'assainir.

9. **L'innovation scientifique et technologique.** Nous devons rechercher, développer, mettre à l'essai et implanter les technologies essentielles pour améliorer la qualité de l'environnement, y compris la santé humaine et la croissance économique.

10. **La responsabilité mondiale.** Nous devons penser dans une perspective mondiale et agir sur le plan local. Nous devons reconnaître que notre environnement ne connaît pas de frontières et qu'il existe une interdépendance écologique entre provinces et nations. Nous devons travailler ensemble à l'intérieur du Canada et au niveau international, afin d'accélérer la fusion des questions liées à l'environnement et à l'économie dans les processus décisionnels et d'apporter des solutions complètes et équitables aux problèmes.

La sensibilisation au développement durable

Quand nous réfléchissons à la Terre et aux formes de vie qui l'habitent, nous pensons le plus souvent à une mince « couche extérieure » appelée **biosphère**. C'est un système vivant et porteur de vie; c'est en quelque sorte l'« épiderme » de notre planète, qui inclut l'**hydrosphère** (l'eau), la basse atmosphère, la partie supérieure de la **lithosphère** (le sol) et des millions, ou peut-être même des milliards d'espèces d'organismes vivants. C'est un système dans lequel les humains jouent un rôle critique, potentiellement dominateur et dangereux.

Il faut souligner qu'à peu près toutes les données permettant de croire que la biosphère est un système intégré ont été recueillies depuis le début du siècle. Même si nous la comprenons un peu mieux qu'avant, cette intégration est extrêmement complexe et dépasse les capacités de modélisation de l'ordinateur même le plus perfectionné. Nous commençons à peine à saisir comment tout est relié et intégré. Mais une chose demeure certaine : sur une planète comme la nôtre, dont les limites sont bien définies, tout est effectivement interconnecté.

Le concept de biosphère est un concept global, dont tous les organismes vivants et leur environnement sont des composantes interactives. De la même façon, les écosystèmes peuvent être considérés comme des subdivisions de la biosphère dans lesquelles interagissent les organismes et leur environnement.

- La sensibilisation au développement durable doit s'inscrire dans le contexte des concepts globaux que voici :

- Le respect de la vie. Il faut nous assurer que le développement ne se fait pas aux dépens d'autres groupes ou des générations à venir, et qu'il préserve l'intégrité des communautés naturelles tout autant que culturelles.
- L'amélioration de la qualité de la vie humaine. Il faut promouvoir des valeurs qui aideront à implanter des sociétés durables, et donner aux collectivités et aux groupes d'intérêt les moyens nécessaires pour participer efficacement aux décisions.
- L'utilisation de ressources renouvelables. Pour prévenir l'épuisement des ressources non renouvelables — minerais, pétrole, gaz et charbon, notamment —, il faut les remplacer par des substituts renouvelables chaque fois que c'est possible. Il faut aussi intensifier les efforts de recyclage et encourager une utilisation plus efficace des ressources.
- La limitation des effets de l'activité humaine sur la planète. Il faut gérer les écosystèmes de manière à préserver la vitalité et la diversité de la Terre, et appliquer sur les plans technologique et économique des politiques permettant de conserver les richesses naturelles (c'est-à-dire nos ressources et notre patrimoine).
- La sensibilisation au développement durable exige que les gens aient une assez bonne connaissance des questions environnementales, économiques et sociales, et qu'ils soient conscients de l'intégration de ces questions. Le développement durable remet en question les habitudes, les convictions et les valeurs individuelles. **S'il faut adopter le concept, les principes et les orientations du développement durable, c'est parce qu'il existe des limites économiques, environnementales et sociales à ce qui est possible, viable et durable.** Pour contribuer au développement durable, chacun doit :

- prendre conscience que cette idée nouvelle peut offrir des solutions à certains problèmes environnementaux, économiques et sociaux chroniques;
- être convaincu que le développement durable est un but important et réaliste, aux niveaux personnel, communautaire, provincial et mondial;
- comprendre la notion de développement durable et l'interconnexion des divers éléments de l'environnement, de l'économie et du système social;
- s'engager à travailler personnellement au développement durable, et à apprendre à s'y adapter et à participer aux changements nécessaires pour en faire une réalité;
- modifier ses propres habitudes de vie en fonction du développement durable, par exemple en mettant en pratique les « **trois R** » (**réduire, réutiliser, recycler**) à la maison et au travail; en changeant ses habitudes de transport et de consommation; en réduisant au minimum l'utilisation de substances toxiques, en limitant sa consommation de ressources non renouvelables et en cherchant à en apprendre davantage tout au long de sa vie;
- développer sa capacité d'analyse critique et apprendre à participer à la prise de décisions par consensus dans son milieu, à l'école, au travail ou ailleurs;
- prendre l'initiative d'élargir les compétences professionnelles dont il a besoin pour participer pleinement à une économie durable;

- apprendre à voir les choses dans une perspective mondiale à long terme, plutôt que d'un point de vue étroit et égocentriste, et encourager activement le changement en incitant les autres à suivre son exemple.
- Les efforts de sensibilisation au développement durable doivent reconnaître que la « capacité de tolérance » de la Terre, c'est-à-dire sa capacité de se renouveler malgré les assauts de la nature et des humains, peut avoir des conséquences sur la santé et le bien-être de chaque individu. Dans un monde où le développement durable sera devenu une réalité, nous aurons de nouvelles façons de faire qui incluront :
- une nouvelle conception de l'urbanisme qui réduira la nécessité de moyens de transport énergivores, prévoira l'intégration d'espaces verts et favorisera l'esprit communautaire;
 - des pratiques forestières et agricoles qui protégeront le sol, l'eau et les cycles nutritifs;
 - un aménagement du territoire visant à préserver les meilleures terres agricoles et forestières, et à protéger la faune et les habitats tout en assurant une place au développement;
 - une économie dynamique et florissante dans laquelle les efforts seront axés sur le développement qualitatif plutôt que quantitatif, et qui tiendra compte de la pleine valeur des richesses de l'environnement et des effets de l'activité humaine;
 - une nouvelle harmonie avec les membres des Premières Nations, grâce à la résolution des litiges liés à la reconnaissance de leurs droits ancestraux et à leur autodétermination;
 - l'habilitation des collectivités et des individus afin qu'ils puissent participer pleinement et de manière satisfaisante à la prise des décisions;

- une structure de soutien social qui mettra fin à la maladie, à la faim, au sentiment d'aliénation, et au manque de possibilités d'éducation et d'épanouissement personnel;
- une définition de la santé qui mettra l'accent sur le bien-être plutôt que sur l'absence de maladie;
- un niveau de vie qui se mesurera en fonction de la qualité de vie plutôt que de la consommation.

En conclusion, le concept de développement durable oblige les humains à envisager différemment leurs décisions économiques, et à tisser des liens nouveaux entre eux et avec leur environnement. **Le développement durable, qui apportera une transformation profonde de nos valeurs, de nos attitudes et de nos aptitudes, permettra à la société de bâtir un consensus et de se doter des outils nécessaires pour participer à un monde dans lequel toutes les générations auront un avenir viable et durable.**

Le cercle de vie

Les élèves pourront :

- étudier et décrire ce qui alimente les cycles de la Terre;
- examiner comment il est possible de se représenter la Terre comme un cercle de vie;
- expliquer comment on peut concevoir la Terre comme un ensemble de cercles de vie qui s'imbriquent les uns dans les autres pour former un grand cercle de vie qui englobe tout (et illustrer leur explication);
- énumérer les activités ou les comportements que les individus et les groupes peuvent adopter pour préserver l'équilibre de la vie sur Terre;
- énumérer les pratiques individuelles et collectives qui peuvent nuire à la Terre;
- recueillir des textes, des articles et des affiches qui reflètent la perspective autochtone selon laquelle la Terre est un organisme vivant;

- discuter des théories portant sur la formation de l'univers (en incluant deux récits autochtones de la création, un du Manitoba et un autre d'ailleurs en Amérique du Nord; ces récits expliquent généralement la cause de la création, mais non son processus).

Le monde des étoiles

Les connaissances astronomiques, qui aidaient les Autochtones à savoir l'heure, à s'orienter et à prévoir le temps qu'il ferait, étaient essentielles à leur survie. Voici une liste des noms que les Cris et les Ojibwés du Manitoba donnaient à certaines planètes, étoiles et constellations. Cette information est tirée du programme de langues autochtones préparé par la Direction générale de l'éducation des Autochtones à l'intention des élèves de la 7^e à la 12^e année S4.

- **Amisk Achak** (en Cri) ou **Amik Anung** (en Ojibwé), « les étoiles du Castor » en français, correspondent à la constellation des Gémeaux sur les cartes du ciel.
- **Anungokwun** (en Ojibwé) se traduit par « le Monde des étoiles » ou « l'Univers ».
- **Beedabun-Anung** (en Ojibwé) ou **Petapun Achak** (en Cri), ce sont « les étoiles de l'Aube naissante ». La plus petite s'appelle Gamma Aquila, ou Gamma de l'Aigle, sur les cartes du ciel. C'est la première à se lever. La deuxième, la plus grosse, figure sur les cartes sous le nom d'Altaïr. Les étoiles de l'Aube naissante sont les filles de l'étoile du Matin. Elles se lèvent avant leur mère, à la première lueur de l'aube, et sont alignées l'une au-dessus de l'autre de manière à pointer dans la direction où elle apparaîtra.
- **Behgonay Geeshik** (en Ojibwé) ou **Pakone-Kisik** (en Cri), c'est-à-dire « le Trou dans le ciel », est la constellation qu'on appelle en français les Pléiades. Il s'agit du trou par lequel la Femme Ciel est descendue sur Terre.

- **Cheepahi Meskanaw** (en Cri), c'est « *le Chemin des âmes* ». C'est la trace que la galaxie de la Voie lactée dessine à travers le ciel lorsqu'elle est orientée vers l'ouest. Selon les croyances traditionnelles, l'âme des humains qui meurent monte dans le monde des étoiles, puis danse sur ce chemin jusqu'au domaine du bonheur éternel, à l'ouest, au-delà du Soleil couchant. En Ojibwé, la Voie Lactée s'appelle **Binessiwi Mekuna**, ou « *le Chemin des oiseaux* ». Les oiseaux empruntent cette route à l'automne, quand elle pointe vers le sud. Au printemps, elle est orientée vers le nord, et les oiseaux la suivent à nouveau pour revenir.
- **Cheepayak Nemitowak** (en Cri), ou « *les Esprits dansants* », c'est le phénomène que les Ojibwés appellent **Wawatay** dans leur langue et qu'on appelle « *Aurores boréales* » en français. Dans la tradition autochtone, il s'agit des esprits qui dansent dans le monde des étoiles en se dirigeant vers leur dernière demeure, à l'ouest.
- **Chi-Okimah Anung** (en Ojibwé) ou **Kisci-Okima-Achak** (en Cri) se traduit par « *l'étoile du Grand Chef* » ou « *l'étoile du Roi* »; elle porte le nom de Véga en français. Elle dirige toutes les autres étoiles et leur assigne leur rôle respectif afin que tout ce qui se trouve sur Terre ait son esprit ou son étoile tutélaire dans les cieux. L'étoile du Roi contrôle la force de la gravitation; elle fait évaporer l'eau des lacs et des rivières, l'entrepose et la libère ensuite sous forme de neige.
- **Ishpiming** (en Ojibwé) désigne les *cieux*.
- **Kisikaw Achak** (en Cri) ou **Geezhigo Anung** (en Ojibwé), « *l'étoile du Jour* », désigne Vénus quand on la voit pendant la journée. C'est en réalité une planète en orbite autour du Soleil; il est donc impossible d'indiquer sa position sur une carte du ciel.
- **Kewatino Achak** (en Cri) ou **Keewatin Anung** (en Ojibwé), c'est ce qu'on appelle en français « *l'étoile du Nord* », ou la Polaire.

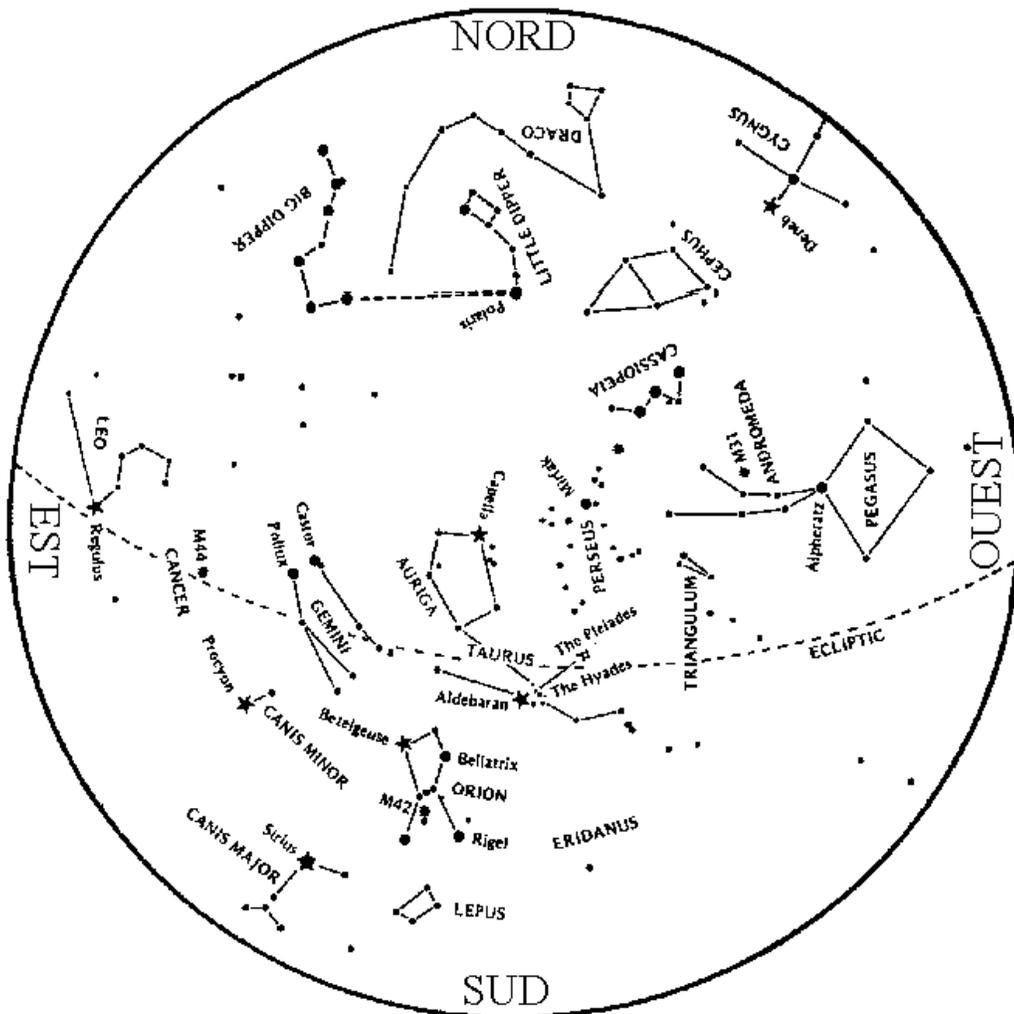
- **Maskote Pisike** (en Cri) ou **Mushkoday Beezheeke** (en Ojibwé) se traduit en français par « *le Bison* ». C'est l'étoile qui porte en français le nom de Persée. Le bison est le gardien de la cérémonie de la tente tremblante. Son étoile est bien en évidence pendant l'hiver, mais elle est à peine visible l'été parce qu'elle est en visite sur Terre pour nourrir et aider les Autochtones.
- **Mikinaw** (en Cri) ou **Mikinak** (en Ojibwé), « *l'étoile de la Tortue* » en français, correspond à l'étoile désignée sur les cartes du ciel sous le nom de Capella, dans la constellation du Cocher. La tortue est le maître et l'interprète de la cérémonie de la tente tremblante. Les Atasokans (les esprits) parlent dans leur propre langue, et la tortue interprète leurs propos pour les humains.
- **Matootsan** (en Cri) ou **Madodisswun** (en Ojibwé), c'est « *la constellation de la Hutte de purification* ». C'est celle qu'on appelle la *Couronne boréale* en français.
- **Mokwachak** (en Cri) ou **Maung Anungonse** (en Ojibwé), c'est « *la constellation du Huard* », qui correspond à la constellation du Dauphin sur les cartes du ciel.
- **Myeengun Anung** (en Ojibwé) se traduit en français par « *la constellation du Loup* ». Le loup est le frère de Nanabush, qui parcourt le monde des étoiles avec lui. Cette constellation correspond à celle du Grand Chien sur les cartes du ciel.
- **Nanabush Anung** (en Ojibwé), c'est la constellation de Nanabush, le grand frère et le maître des Ojibwés. Certaines personnes de langue Ojibwé appellent aussi cette constellation Misabe, ou « *le Géant* ». En cri, elle porte le nom de **Mistapiw**, qui veut dire la même chose. C'est la constellation appelée *Orion* en français.
- **Nakapahanachak** (en Cri) ou **Ningabi Anung** (en Ojibwé) se traduit en français par « *l'étoile de l'Ouest* ». C'est *Vénus*, lorsqu'elle est visible en soirée. Comme il s'agit d'une planète en orbite autour du Soleil, il est impossible d'indiquer sa position sur les cartes du ciel.

- **Ochekatak** (en Cri) ou **Odjig Anung** (en Ojibwé) se traduit par « *la constellation du Pêcheur* ». L'histoire de son origine est racontée dans un livre intitulé *Murdo's Story*. Cette constellation correspond à celle de la Grande Ourse.
- **Ochakatakos-iskewew** (en Cri) ou **Odjig Anungonse** (en Ojibwé) se traduit par « *les étoiles ou la constellation du Petit Pêcheur* ». C'est la *Petite Ourse*, dont la queue se termine par l'étoile Polaire, appelée **Kewatino Achak** (en cri) ou **Keewatin Anung** (en Ojibwé).
- **Pisim** (en Cri) ou **Keesis** (en Ojibwé), c'est le *Soleil*.
- **Sawanachak** (en Cri) ou **Shawan Anung** (en Ojibwé), c'est « *l'étoile du Sud* ». Il s'agit en réalité de la planète *Jupiter*, lorsqu'elle est visible au sud. Comme elle tourne autour du Soleil, il est impossible d'indiquer sa position sur les cartes du ciel.
- **Tipiskawi Pisim** (en Cri) ou **Tibiki Keesis** (en Ojibwé), c'est la *Lune*.
- **Wapan Achak** (en Cri) ou **Wabun Anung** (en Ojibwé), c'est « *l'étoile de l'Aube* », ou « *de l'Est* ». C'est la planète *Vénus* lorsqu'elle est visible le matin. Comme elle est en orbite autour du Soleil, il est impossible d'indiquer sa position sur les cartes du ciel.

Carte du ciel d'hiver

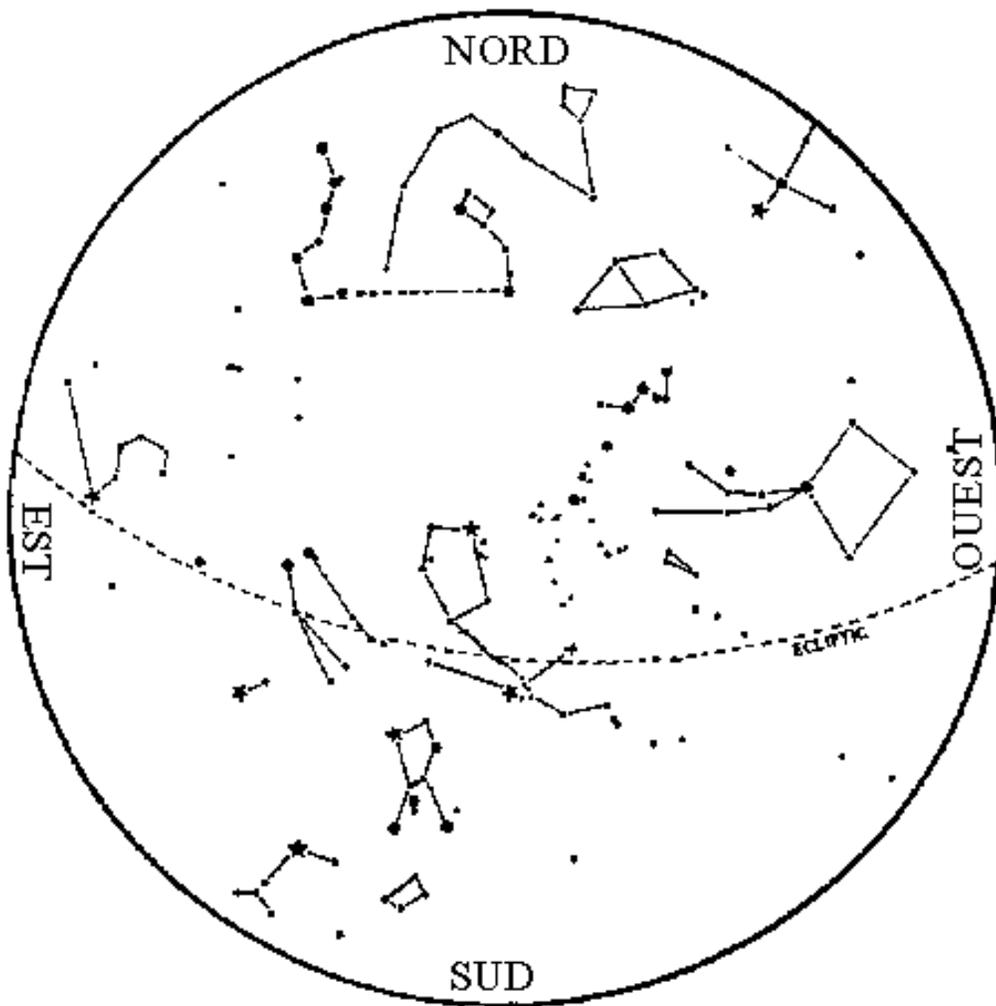
Cette carte du ciel montre le ciel aux heures suivantes :

15 novembre.....	1 heure du matin	1 ^{er} janvier.....	22 heures
1 ^{er} décembre.....	minuit	15 janvier.....	21 heures
15 décembre.....	23 heures	1 ^{er} février.....	20 heures



Tenez la carte à bout de bras au-dessus de votre tête et tournez-la de manière à ce que les directions indiquées sur son pourtour correspondent aux points cardinaux. Repérez d'abord les étoiles et les constellations les plus lumineuses, qui vous aideront à trouver ensuite les plus pâles. Si les planètes sont visibles, elles auront l'apparence d'étoiles brillantes.

Carte du ciel à compléter



Les élèves pourront :

- dessiner une carte du ciel montrant les noms Ojibwés ou cris des constellations;
- étudier la tradition orale et écrite se rapportant aux légendes entourant chaque étoile et chaque constellation;
- étudier les constellations créées par les Dakotas ou les Dénés;
- étudier les constellations créées par un autre groupe autochtone d'Amérique du Nord ou d'Amérique centrale (l'enseignant pourra se servir de l'ouvrage de référence intitulé *Native American Astronomy* — voir la bibliographie);
- discuter des répercussions de l'exploration spatiale en répondant aux questions suivantes :
 - Qu'avons-nous retiré de l'exploration spatiale?
 - Pensez vous que l'exploration spatiale soit une bonne chose?
 - Quels en sont les avantages? les inconvénients?

Dans la tradition autochtone, la Terre comprend quatre niveaux. Les scientifiques affirment eux aussi qu'elle se compose de quatre structures : le noyau interne, le noyau externe, le manteau et l'écorce.

Les élèves pourront aussi :

- examiner des images et des diagrammes illustrant la structure de la Terre;
- discuter des changements qui se produisent à la surface de la Terre et de leurs causes;
- rédiger des comptes rendus, des communiqués de presse ou des nouvelles illustrant comment ces changements à la surface de la Terre influent sur la vie (ex. : la vie végétale, animale et humaine);
- trouver des exemples d'interférences humaines dans le cours de la nature et discuter de leurs conséquences (tant positives que négatives);
- examiner les effets de la position de la Terre et de son déplacement dans l'espace;
(Le moment serait peut-être bien choisi pour discuter de la notion de perception avec les élèves. Quand il est question du mouvement du Soleil dans le ciel, dans la tradition autochtone, c'est parce qu'on a l'impression que

le Soleil se déplace lorsqu'on se trouve sur la Terre. On peut comprendre le mouvement de la Terre et de la Lune par rapport au Soleil en s'imaginant dans l'espace, en train de regarder le Soleil, la Terre et la Lune. C'est seulement en prenant du recul par rapport à une situation donnée, même en imagination, et en la regardant d'un autre point de vue qu'il est possible de s'en faire une idée relativement objective.)

- examiner des tableaux et des diagrammes illustrant les effets de la rotation et de la révolution des astres.

Vous pouvez aussi poser aux élèves les questions suivantes :

- Comment la rotation de la Terre crée-t-elle le jour et la nuit?
- Pourquoi le jour et la nuit ne sont-ils pas toujours d'égale longueur?
- Quels sont les effets de l'inclinaison de l'axe terrestre et de la révolution de la Terre autour du Soleil?
- Pourquoi avons-nous différentes saisons au Canada?
- Pourquoi les saisons ne sont-elles pas les mêmes partout dans le monde? Quelles sont les différences entre les saisons du Pôle Nord et l'Équateur? Pourquoi?
- Pourquoi les saisons sont-elles presque exactement inversées dans l'hémisphère Nord et dans l'hémisphère Sud?
- Que signifient les termes suivants : solstice d'hiver, équinoxe de printemps, solstice d'été et équinoxe d'automne? Y a-t-il beaucoup de cérémonies autochtones reliées à ces moments de l'année? Pourquoi?
- Comment l'inclinaison de l'axe terrestre, combinée aux rayons directs et indirects du Soleil, influence-t-elle la vie sur Terre?

Les élèves pourront aussi :

- préparer un tableau sur lequel ils afficheront des articles récents au sujet des forces qui ont modifié la surface de la Terre et des effets de ces forces sur l'écorce terrestre;
- préparer un tableau d'affichage sur lequel ils illustreront comment l'inclinaison de l'axe terrestre entraîne des variations climatiques entre les différentes parties du monde.

Discutez des questions suivantes (ou de questions semblables) en petits groupes :

- les croyances entourant les origines de la Terre et de l'univers (quelles sont vos croyances à vous?);
- l'exploration de l'espace (est-ce une bonne chose, et pourquoi?);
- nos connaissances et nos croyances au sujet de la vie extraterrestre (qu'en pensez-vous?);
- le fait que les grandes puissances mondiales consacrent chaque année des milliards de dollars à la recherche spatiale (est-ce que c'est approprié à votre avis ou est-ce que cet argent devrait servir à la recherche sur Terre, ex. : pour trouver des sources d'alimentation dans les océans?).

Apprenez les mots qui servent à désigner les réalités suivantes dans une langue autochtone de votre région :

- les points cardinaux : le nord, le sud, l'est et l'ouest;
- les accidents de terrain comme les pointes, les baies, les collines, les lacs et les rapides;
- les saisons : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver;
- les étoiles;
- les constellations.

Voir : *Native Language Basic Program, Cri, 6^e année; Native Language Basic Program, Ojibwé, 6^e année* — (voir la bibliographie).

Examinez comment les Autochtones se servent des ressources naturelles de leur région et de leur milieu immédiat. L'information suivante pourra être utile dans le Nord et les régions rurales.

Les sciences autochtones et les moyens de survie

Murdo Scribe

Direction générale de l'éducation des Autochtones

1980

Dans les sociétés occidentales modernes, les découvertes scientifiques et leurs auteurs bénéficient d'une renommée considérable. Nous nous tournons vers la science pour qu'elle nous guérisse de nos maladies, qu'elle nous aide à comprendre l'univers, qu'elle nous facilite la vie et qu'elle règle certains de nos problèmes. Même si nous les associons rarement aux cultures traditionnelles, les disciplines comme l'anatomie, la botanique, l'astronomie, la pharmacologie et la métallurgie remplissaient à peu près les mêmes fonctions qu'aujourd'hui dans la vie quotidienne des gens des Premières Nations. Ceux-ci acquéraient leur savoir-faire et leurs connaissances pratiques grâce aux enseignements des Anciens et à leurs liens étroits avec la nature. Certaines de ces connaissances peuvent être considérées comme un simple « savoir populaire », mais d'autres pratiques se sont révélées bien fondées sur le plan scientifique.

Comment prédire les chutes de neige

L'activité des rats musqués avant les premières gelées, à la fin de septembre ou au début d'octobre, aide les trappeurs à prédire la quantité de neige qui tombera l'hiver suivant. Les rats musqués ont besoin en effet d'une épaisse couche de neige pour protéger du gel le passage intérieur de leur hutte. Par conséquent, si les huttes qu'ils construisent avec les roseaux et les quenouilles qui bordent les berges marécageuses des rivières sont d'une grosseur inhabituelle, de manière à ce que la neige s'y accumule le plus possible, les trappeurs savent que l'hiver ne sera pas très enneigé. En revanche, les trappeurs savent que la neige sera abondante lorsque les rats musqués attendent le gel pour construire leurs huttes, s'activant alors surtout sous la glace et travaillant dans les poches d'air créées par la baisse du niveau de l'eau, pour bâtir des abris plus petits qui ne sont pas facilement visibles une fois la neige tombée.

Dans ces conditions, les seuls indices de leur présence sont les petits renflements formés par les trous d'aération qu'ils ont ménagés dans leurs postes d'alimentation flottants, faits de racines, de boue et de leurs propres excréments.

Lorsque la neige fond et dégage la glace au printemps, exposant leur hutte et faisant monter le niveau de l'eau, les rats musqués cherchent refuge dans la neige profonde le long des rives bordées de saules, ou encore dans les bois où la neige a déjà disparu.

Comment prédire la population des rats musqués

À la fin de la saison de piégeage, les trappeurs savent si la population des rats musqués va augmenter ou diminuer en examinant les organes reproducteurs des femelles. La présence de huit petits points (à peu près gros comme les graines des cynorrhodons - fruits de l'églantier) de chaque côté des trompes signifie que le nombre des petits qui naîtront dans chacune des trois portées de la saison augmentera, tandis qu'il diminuera s'il y a moins de quatre de ces points.

Comment prévoir les migrations d'esturgeons

Les chants des oiseaux, des grenouilles et des crapauds sont révélateurs pour qui sait les interpréter. Au début du printemps, les chants nuptiaux des crapauds signalent le début des migrations d'esturgeons. Les pêcheurs commencent alors à chercher les sites de frai probables, parce qu'ils savent que les poissons quittent les eaux profondes pour frayer (se reproduire) dans des endroits rocaillieux et peu profonds, agités de remous et de courants rapides.

Là, les pêcheurs peuvent apercevoir les esturgeons fendant la surface de l'eau de leur nageoire caudale (de la queue), glissant lentement au-dessus des pierres ou s'élançant dans les airs avant de retomber dans une éclaboussure.

Les bruits forts dérangent les esturgeons au frai; les pêcheurs parlent donc tout bas et disposent leurs filets et leurs hameçons le plus doucement possible. Si par malheur les esturgeons sont effrayés, ils se réfugient en eau profonde, souvent après un bond d'un mètres ou deux dans

les airs. Ils se prennent parfois dans un filet de pêche et peuvent le déchirer complètement en tentant de s'échapper. Une fois effarouchés, ils ne reviendront plus frayer au même endroit avant un bon moment.

Lorsque le frai est terminé, les esturgeons retournent en eau profonde. Leurs aires d'alimentation d'été sont difficiles à trouver à moins qu'un pêcheur ne lance par hasard son filet au bon endroit ou qu'il ait la chance d'apercevoir l'éclair d'une queue. Mais une fois qu'il a trouvé un endroit propice, il mémorise soigneusement tous les détails du relief et de la végétation pour pouvoir y retourner à la même période l'été suivant.

Comment tester les œufs de sauvagine

À une certaine époque, les Autochtones pouvaient se procurer certains aliments en saison seulement. Par exemple, ils ne pouvaient ramasser les œufs d'oie ou de cane qu'une fois ces espèces revenues à leur aire de nidification au printemps. Il leur était toutefois difficile de savoir quel âge avaient ces œufs, et s'ils avaient été fécondés, parce que les différentes espèces pondaient leurs œufs à des moments différents entre le début de mars et la fin de juin. Ils avaient donc mis au point les tests suivants pour en déterminer la fraîcheur :

- Ils retiraient délicatement un œuf du nid, non pas à mains nues, mais avec deux bâtons pour éviter de laisser des odeurs humaines qui feraient fuir les adultes.
- Ils déposaient l'œuf dans un seau d'eau ou une mare peu profonde.
- Si l'œuf était frais, il calait au fond et se plaçait à l'horizontale.
- Si un embryon avait déjà commencé à se former, l'œuf commençait par caler, puis remontait entre deux eaux, la pointe la plus grosse vers le haut.
- Si l'œuf calait au fond et remontait ensuite pour flotter juste sous la surface de l'eau, à la verticale, cela signifiait que le fœtus était déjà développé.

- Lorsque la partie la plus grosse de l'œuf dépassait légèrement la surface de l'eau, cela voulait dire que l'oisillon était prêt à éclore.

Des cycles interdépendants

En observant et en interprétant la nature, les Autochtones avaient déduit que tout évolue par grands cycles étroitement liés. Ils voyaient le Soleil, la Lune et les étoiles décrire une trajectoire circulaire dans les cieux, et les vents tourbillonner en traçant de grands cercles. Ils avaient remarqué que l'horizon était circulaire et que les saisons — printemps, été, automne et hiver — formaient une ronde. Ils se représentaient aussi la vie comme un cercle, de l'enfance à la vieillesse en passant par l'adolescence et l'âge adulte. Ils savaient que les troncs des arbres et les nids des oiseaux étaient circulaires, tout comme les huttes des castors et des rats musqués. Ils avaient compris que les eaux de la Terre coulent dans les rivières, s'accumulent dans les lacs et les étangs, s'évaporent pour former des nuages et retombent sur Terre sous forme de pluie, pour poursuivre leur cycle sans fin. Ils voyaient aussi que les œufs des oiseaux et des poissons sont circulaires, de même que nos membres et nos yeux. Ils parlaient donc du cercle de la vie, composé de nombreux cercles concentriques.

Les étudiants pourront :

- interviewer leurs parents ou d'autres membres de leur communauté pour savoir ce qu'ils pensent de l'utilisation des ressources de la Terre;
- collectionner des articles de magazines et de journaux décrivant la découverte de nouvelles ressources sur Terre, ou la mise au point de nouvelles méthodes de production d'énergie et de nourriture;
- énumérer les moyens que les Autochtones prenaient pour assurer leur subsistance dans différentes régions et sous différents climats (qu'y a-t-il de commun entre ces moyens? en quel sens étaient-ils influencés par l'environnement? quelles sont les ressemblances et les différences entre les habitudes de vie des Cris, des Ojibwés, des Métis, des Dakotas (Sioux), des Dénés (Chippewyans) et des Inuit?);

- examiner les points communs entre divers groupes en ce qui a trait aux croyances religieuses, aux moyens de subsistance, aux pressions relatives au développement économique, et réfléchir à la différence entre l'adaptation physique et l'adaptation technologique.

Beaucoup d'Autochtones savaient, pour avoir observé la nature, que chaque zone environnementale du continent se caractérisait par des formes de vie, un relief et un climat particuliers; ils avaient réussi à adapter leur mode de vie en fonction de la zone qu'ils habitaient, de manière à réduire au minimum les effets de leur présence dans cette zone. Ils échangeaient certains matériaux d'une zone à l'autre, par exemple :

- la pierre de pipe (catlinite) du sud du Minnesota;
- l'obsidienne (roche vitreuse d'origine volcanique) du Wyoming;
- le cuivre de la région des Grands Lacs;
- les coquillages du golfe du Mexique et de la Californie.

Le commerce des aliments, des peaux et même, plus tard, des chevaux se faisaient sur un vaste territoire. Par exemple, les peuples qui avaient une tradition agricole et qui vivaient dans des régions propices à la culture du maïs échangeaient leur récolte contre de la viande séchée et des peaux préparées par ceux qui ne pratiquaient pas l'agriculture ou qui vivaient dans des régions où le maïs ne poussait pas bien. Ils avaient donc adapté leurs habitudes de vie à leur environnement immédiat, mais pouvaient en même temps profiter des ressources d'un environnement varié.

Il y a cependant une chose à laquelle les Autochtones d'Amérique du Nord n'étaient pas préparés quand les explorateurs européens ont mis le pied sur leur continent : les maladies que ces derniers apportaient avec eux. Dans les 50 années qui ont suivi l'arrivée d'Hernán Cortés à Vera Cruz, la population du Mexique est passée de 30 millions de personnes à 3 millions — ce qui représente une chute de 90 %!

Il s'est produit de grands mouvements de populations avant, pendant et après cette époque, les Autochtones d'Amérique du Nord cherchant à survivre sur tous les plans : politique, culturel, économique et spirituel.

Certaines de ces migrations étaient forcées, par exemple le déplacement des habitants des plaines de l'est et du centre des États-Unis vers l'Oklahoma et celui des habitants des plaines du sud de la Saskatchewan vers les plaines du nord, mais d'autres résultaient d'un choix délibéré.

Ces mouvements d'individus et de groupes autochtones ont été facilités par le développement de la race de chevaux Appaloosa par les Indiens Nez Percé. Dans le nord, où le transport se faisait principalement par voie d'eau, on se servait surtout du canot d'écorce avant l'arrivée des barges de York, que les Métis ont adoptées comme moyen de transport.

Aujourd'hui, les Autochtones forment la population dont la croissance est la plus rapide au Manitoba et au Canada; ils doivent se servir de la technologie moderne et même la développer encore davantage pour assurer le bien-être de leurs peuples.

Demandez aux élèves :

- de discuter du fait que le taux de natalité chez les Autochtones est beaucoup plus élevé que la moyenne canadienne et de réfléchir aux conséquences que peut avoir cet état de choses;
- d'étudier la diversité des peuples autochtones des différentes régions du Canada;
- de discuter de la migration des Autochtones vers les villes;
- de discuter de la signification et des répercussions d'une citoyenneté autochtone (qui peut l'octroyer? qui peut la retirer?);

- d'examiner la question de l'émancipation et de la citoyenneté canadienne des Autochtones, et de discuter du fait que les Indiens inscrits semblent être traités comme des immigrants ayant reçu le droit d'établissement plutôt que comme des citoyens à part entière.

Les élèves pourront aussi :

- faire de la recherche sur la question des droits ancestraux, notamment sur les conflits avec les gouvernements provinciaux et fédéraux, et discuter des droits des populations indigènes ailleurs dans le monde;
- étudier certaines réserves des Premières Nations et certaines communautés métisses et inuites, et discuter de l'accès des membres de ces communautés aux ressources locales et régionales (dans quelle perspective économique, politique et spirituelle envisagent-ils l'utilisation de ces ressources?);
- discuter de la « culture » du point de vue des Métis et des membres des Premières Nations (quelles sont les ressemblances et les différences entre les deux groupes, et pourquoi? comment les vues de ces deux groupes ont-elles pu influencer leur mode de vie?) et justifier leur réponse;
- discuter de la diversité des peuples autochtones un peu partout dans le monde, et étudier :
 - les modes d'organisation politique;
 - les formes traditionnelles;
 - les formes contemporaines.

Les cycles naturels de la vie

Les traditions autochtones nous montrent que tous les éléments de la nature évoluent par cycles. Les Autochtones fondaient donc la gestion des ressources naturelles de leur région sur l'observation et l'interprétation du cycle naturel de la vie. Ils exploitaient ces ressources de manière à les préserver et même à les enrichir plutôt que pour en retirer un gain immédiat, parce qu'ils se souciaient du bien-être des générations à venir.

Ils comprenaient aussi qu'il fallait partager équitablement les ressources entre tous les habitants de la région. L'histoire des rapports des Autochtones avec les Français, les Britanniques, les Américains et les Canadiens témoigne de la recherche constante d'un équilibre entre l'exploitation des ressources et les relations humaines dans notre pays.

Dans d'autres parties du monde, bien des peuples indigènes ont vécu à peu près la même chose que les Autochtones du Canada. Leur situation diffère dans les détails parce que les gens eux-mêmes étaient différents. Il pourrait donc être intéressant d'inviter les élèves à étudier l'histoire et la situation des peuples indigènes d'un pays industrialisé, d'un pays en voie de développement et d'un pays classé parmi les moins développés.

Comparez l'expérience vécue par les peuples indigènes suivants, dans un pays industrialisé, un pays en voie de développement et un pays classé parmi les moins développés.

les Aïnous du Japon	pays industrialisé
les Aborigènes d'Australie	pays industrialisé
les Samis (Lapons) de Norvège	pays industrialisé
les peuples indigènes d'Amérique latine	pays parmi les moins développés
les peuples indigènes d'Afrique	pays parmi les moins développés
les peuples indigènes de la	pays industrialisés

Communauté des États
indépendants (l'ancienne
Union soviétique)

Discutez de certaines questions touchant les peuples
indigènes du Canada et d'ailleurs, par exemple :

- le gouvernement;
- la spiritualité;
- l'éducation;
- le colonialisme et ses effets sur ces peuples;
- le développement économique (comparez l'utilisation des ressources naturelles renouvelables et l'épuisement des ressources);
- les changements climatiques résultant de la mauvaise utilisation des ressources et des dommages à l'environnement;
- les changements dans le mode de vie des peuples indigènes par suite de la modification de l'environnement.

La gestion de l'environnement

Cette unité porte tout particulièrement sur la préservation et la gestion et de l'environnement. Nous y verrons aussi comment les différents groupes d'intérêt de notre société essaient de négocier les conditions d'exploitation des ressources afin de conserver un haut niveau de vie sans dégrader l'environnement.

Examinez et suggérez des solutions possibles à l'impasse dans laquelle se trouvent la Première Nation de Shoal Lake et la municipalité de Winnipeg. Les gens de Shoal Lake veulent assurer le développement économique de leur communauté, tandis que la municipalité de Winnipeg veut de l'eau potable pure à bon marché.

Étudiez les lois manitobaines sur l'environnement. Elles semblent dire que personne n'a le droit de polluer les eaux publiques, et pourtant la ville de Winnipeg déverse ses déchets dans la Rivière-Rouge. Est-elle exemptée de l'application de la loi? Expliquez comment vous en êtes arrivés à cette conclusion. Quelles sont les raisons invoquées pour expliquer la situation? Est-ce juste? Quelles autres solutions les contribuables de Winnipeg seraient-ils prêts à accepter?

Les communautés autochtones et les autres communautés du bassin hydrographique du lac Winnipeg et du fleuve Nelson ont vu leurs ressources en eau dégradées par la pollution venant d'autres régions du Manitoba. Quels sont leurs recours? Comment peuvent-elles négocier avec Winnipeg et les autres localités situées plus au sud pour obtenir de l'eau fraîche et propre?

Suggérez de nouvelles formes de « développement » et des solutions aux problèmes découlant de la dégradation de l'environnement.

Étudiez les effets du développement hydroélectrique sur les communautés autochtones du nord du Manitoba. La Convention sur l'inondation des terres du nord du Manitoba accordait une compensation monétaire aux Premières Nations touchées, mais qu'en est-il des dommages à l'environnement? Peut-on indemniser l'environnement? Qu'est-il advenu des gens qui pratiquaient des activités du secteur primaire comme la pêche et le trappage? Comment se présente l'avenir? La Convention s'applique-t-elle aux Métis et aux communautés non-Autochtones de la région? Pourquoi?

La plupart des Canadiens vivent dans le Sud et voient le Nord comme un territoire à conquérir. Mais les gens du Nord, eux, y sont chez eux. Comment cette mentalité de « conquête » a-t-elle influé sur l'économie dans le Nord? sur la politique? l'éducation? Est-ce que les compagnies minières et forestières, notamment, ont adopté dans le Nord des pratiques respectueuses de l'environnement?

Étudiez les effets de la contamination par le mercure dans le bassin hydrographique English River-Wabigoon. Les effets physiques de la pollution sont-ils les seuls à causer du tort aux populations? Que pensez-vous des batailles juridiques pour obtenir des indemnités suffisantes? D'où peuvent venir les fonds quand la pollution prive la région de ses principales industries?

Étudiez la disparition des habitats fauniques et les dommages à l'environnement par suite des coupes à blanc effectuées dans les forêts. Est-il possible de trouver un compromis entre les emplois et l'environnement? Discutez de la prépondérance des droits des divers groupes en

cause. Les droits des Autochtones devraient-ils avoir préséance sur ceux des compagnies? Et les droits des compagnies, sur les lois visant la protection de l'environnement?

Étudiez les effets des coupes à blanc dans les forêts tropicales humides d'Amérique du Sud. Quelles sont les raisons invoquées par les dirigeants politiques de ces pays pour autoriser ces coupes? S'agit-il d'une utilisation efficace des ressources? Quels sont les effets de la déforestation sur le climat local et mondial? et sur les ressources futures?

Examinez le concept des forêts modèles. Comment peut-il nous aider à comprendre les répercussions de nos actions sur l'environnement forestier? Dépouillez les archives de journaux du Manitoba pour trouver de l'information sur ce concept.

Les Autochtones qui pratiquent le trappage ont tout intérêt à préserver la nature, et tout particulièrement les habitats fauniques, s'ils veulent conserver leur mode de vie. Discutez de la véracité de cette affirmation.

Thèmes et questions supplémentaires

Examinez les modes de gouvernement autochtones et les changements qu'ils ont subis à cause de l'influence coloniale.

Étudiez les croyances spirituelles autochtones. Quelle place font-elles aux humains dans l'environnement?

Examinez les systèmes d'éducation autochtones traditionnels et actuels. L'éducation formelle est-elle le meilleur moyen d'améliorer la qualité de vie des Autochtones?

Comme les Ojibwés allaient souvent pêcher dans les rapides du Sault-Sainte-Marie, les négociants français les ont baptisés « Saulteux » pour montrer qu'ils venaient du Sault, c'est-à-dire des rapides. Encore aujourd'hui, beaucoup d'Ojibwés du Manitoba ont conservé ce nom. Dans leur langue, les Ojibwés s'appellent toutefois « Anishinabeg », dont le singulier est « Anishinabe ».

Le système de clans chez les Ojibwés

Le système de clans des Ojibwés est un système de gouvernement inspiré de leur conception de l'unité et de la diversité de la vie dans leur environnement. Il reflète les liens mutuels entre les humains et toutes les formes de vie animale, de même que les rapports entre les humains, les animaux et l'environnement.

Traditionnellement, ce système avait plusieurs fonctions; il servait notamment de cadre de gouvernement.

Voici comment le système de clans fonctionne :

- il comprenait sept clans à l'origine;
- chaque clan a son rôle, ses responsabilités et ses attributs particuliers;
- les clans tiennent d'abord des réunions séparées pendant lesquelles chaque membre peut faire part de ses préoccupations concernant sa communauté ou l'ensemble de la nation;
- chaque clan choisit ensuite un porte-parole qui transmet ses préoccupations au conseil;
- le conseil se compose des porte-parole des sept clans originaux;
- les membres du conseil qui n'appartiennent pas aux clans dirigeants doivent en arriver à un consensus, qui est ensuite transmis aux représentants des clans de la Grue et du Huard pour qu'ils prennent la décision finale;
- les porte-parole des clans de la Grue et du Huard doivent s'entendre sur l'orientation que prendra la communauté; s'ils n'y arrivent pas, le porte-parole du clan du Poisson doit prendre parti pour un d'entre eux, ou proposer une solution de rechange viable et acceptable pour tous;
- les porte-parole ou les chefs du clan de la Grue représentent leur communauté au conseil national; c'est donc la Grue qui parle pour l'ensemble de la nation.

Les Ojibwés ont assigné des couleurs particulières à chaque clan :

- les couleurs du **clan de la Grue** sont le blanc, le noir et le rouge, qui symbolisent les couleurs de la grue blanche d'Amérique;
- les couleurs du **clan du Huard** sont le noir et le blanc, avec un peu de rouge, ce qui représente les couleurs du huard;
- les couleurs du **clan du Poisson** sont le bleu et le vert, comme l'environnement dans lequel vivent les poissons;
- les couleurs du **clan de l'Ours** sont le noir et le rouge (marron);
- les couleurs du **clan de la Martre** sont le jaune et le noir, ou le jaune et le brun, selon le sous-clan;
- les couleurs du **clan du Chevreuil** sont le brun foncé et le brun pâle, ce qui représente le pelage de cet ongulé;
- les couleurs du **clan de l'Oiseau** sont l'orangé et le jaune, pour symboliser le brillant plumage des oiseaux.

Le clan du Chevreuil n'existe plus chez les Ojibwés. Il a été remplacé par les clans des ongulés représentant tous les animaux de la nature qui ont des sabots. Il peut arriver que quelqu'un découvre qu'il appartient au clan du Chevreuil, ou qu'il connaît quelqu'un qui lui appartient. C'est possible puisqu'un de ses parents ou un de ses ancêtres peut venir d'une autre nation où il existe toujours un clan du Chevreuil.

Les responsabilités traditionnelles des clans sont les suivantes :

- **Grue** — clan dirigeant;
- **Huard** — deuxième clan co-dirigeant;
- **Poisson** — clan des philosophes, chargé de la médiation avec les clans dirigeants;
- **Ours** — police communautaire et garde des herbes médicinales;
- **Martre** — défense des droits des individus et direction des opérations en temps de guerre;
- **Chevreuil** — clan des pacifistes, des poètes et des chanteurs;
— soin des malades et des mourants;
- **Oiseau** — direction spirituelle.

Les rapports entre clans

Dans le système Ojibwé, l'appartenance au clan est héréditaire et se transmet du père à ses enfants. Chez certains autres peuples, par exemple les Mohawks, la transmission se fait par la mère. Les membres du même clan ne peuvent pas se marier entre eux; pour les Ojibwés traditionnels, cela équivaut à un inceste. Il ne faut pas non plus manger l'animal qui représente son clan, ce qui est associé au cannibalisme. Le sentiment d'appartenance qu'engendre le système de clans est également important; chacun doit comprendre les caractéristiques des clans de ses deux parents pour savoir quelles sont toutes les relations possibles entre les gens. Les rapports entre les clans Ojibwés, aujourd'hui et dans le passé, peuvent se résumer comme suit :

- Grue :** Le clan de la Grue est séparé des autres clans d'oiseaux du fait de ses responsabilités particulières; c'est lui qui exerce l'autorité suprême.
- Huard :** Ce clan a aussi des responsabilités particulières dans le système de clans des Ojibwés; c'est celui qui assure la stabilité en favorisant l'excellence dans le gouvernement. Les Anciens disent que le Huard se fait l'écho de la Grue au gouvernement, ce qui symbolise les rapports entre ces deux clans et leurs responsabilités respectives. Ce clan peut aussi assumer des fonctions similaires à celles de ce qu'on appelle aujourd'hui un chef intérimaire.
- Poisson :** La Tortue est le chef de ce clan, qui inclut entre autres l'Esturgeon, le Meunier noir, la Barbote et le Serpent à sonnettes. On l'appelle parfois le clan de l'Eau.
- Ours :** Ce clan comprend l'Ours noir, l'Ours brun, le Grizzly et l'Ours polaire.
- Martre :** Ce clan porte le nom de la martre des pins; il se compose des clans représentés par tous les animaux bas sur pattes, ainsi que tous les animaux chasseurs et pourvoyeurs. La Loutre est considérée comme le maître du système des clans et représente un sous-clan du clan de la Martre, aux côtés du Vison, du Rat musqué, du Lynx et du Loup. Les enfants mâles qui sont abandonnés et qui ne connaissent pas leur clan sont adoptés par le clan du Loup, de même que les personnes issues d'un père non-ojibwé et d'une mère ojibwée. Si une personne appartient à un clan qui n'est pas représenté dans le système des clans ojibwés, elle s'associe au clan de la Martre pour pouvoir exprimer son opinion et avoir une place dans la société.
- Chevreuil :** Comme il n'existe plus de clan du Chevreuil, ses membres sont représentés au conseil par l'Orignal, le Caribou, le Bison, le Wapiti et l'Antilope.
- Oiseau :** L'Aigle à tête blanche est le chef de ce clan, qui comprend aussi les sous-clans de l'Aigle noir et de l'Aigle royal. Tous les oiseaux connus des Ojibwés font partie de ce clan, à l'exception de la Grue et du Huard qui occupent une position particulière en tant que dirigeants politiques. Les filles ojibwés qui sont abandonnées dans leur enfance et qui ne savent pas à quel clan elles appartiennent sont adoptées par le clan de l'Aigle.

Activités suggérées

Invitez les élèves :

- à communiquer avec des personnes appropriées pour leur demander de leur transmettre les enseignements de leur clan*;
- à mémoriser les noms des sept clans d'origine;
- à identifier leur clan (ex. : leurs attributs personnels);
- à participer à des réunions de clan;
(Le professeur ou les personnes ressources peuvent déterminer les sujets de discussion, et les élèves peuvent choisir les porte-parole de leur clan qui les représenteront au conseil. Ces porte-parole s'entretiendront avec les membres du clan pour savoir quelles sont leurs préoccupations, et le porte-parole du clan de la Grue présentera ensuite les préoccupations de tous les clans. Les élèves pourront demander à des membres de leur clan de venir les aider en classe. Ils pourront aussi expliquer à la classe, de manière positive et humoristique, pourquoi leur clan est **le meilleur**; ils devront se rappeler son rôle, ses responsabilités et ses attributs.);
- à réaliser des bannières et des emblèmes des clans en se servant des couleurs et des symboles appropriés;
- à rédiger un compte rendu personnel sur leur participation aux activités de clan, que ce soit dans leur milieu ou dans la classe.

* Les enseignants peuvent se référer au manuel intitulé **Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel** (voir la bibliographie).

CHAPITRE 4 : LES FONDEMENTS DES IDÉES AUTOCHTONES (8^e année)

Le passage du temps 4.3

Les réalisations des peuples autochtones d'Amérique
centrale et d'Amérique du Sud 4.5

Comparaisons entre l'Europe et l'Amérique du Nord 4.8

Les défis de l'autodétermination 4.10

La contribution au monde 4.15

CHAPITRE 4 : LES FONDEMENTS DES IDÉES AUTOCHTONES (8^e année)

Le passage du temps

On envisage souvent l'histoire comme un compte rendu chronologique de l'évolution de l'humanité, entre la barbarie et la civilisation. Mais il est possible également d'étudier l'histoire de chaque peuple de façon thématique, en mettant l'accent sur sa culture et son milieu. Dans cette optique, les gens du passé apparaissent tout aussi humains que ceux d'aujourd'hui. Ce qu'on étudie, c'est la façon dont ils ont développé un mode de vie particulier en fonction de leurs croyances et du monde qui les entourait.

L'histoire est le témoin du passage du temps. Chaque découverte insuffle une vie nouvelle à notre compréhension collective des gens qui vivaient il y a longtemps. Nous élaborons nos théories à partir des preuves recueillies et des nouvelles découvertes. Et plus nous en savons sur nos lointains prédécesseurs, sur les endroits où ils vivaient et sur les événements qui les ont marqués, mieux nous comprenons les changements qui sont survenus depuis leur époque.

Il est important de prendre conscience que le climat et l'environnement ont été considérablement modifiés depuis l'arrivée des premiers habitants de l'Amérique du Nord, et pourtant tous les gens qui se sont succédés sur ce territoire ont réussi à s'adapter et à prospérer.

Thèmes et activités

- Examinez les données archéologiques recueillies jusqu'ici au sujet des premiers habitants des Amériques, par exemple au Manitoba, au Canada, aux États-Unis ou au Mexique. (Vous pouvez consulter *Reaching for the Sun: A Guide to the Early History and the Cultural Traditions of Native People in Manitoba*; voir la bibliographie.)
- Les élèves pourront faire un travail de recherche sur les nouveaux sites archéologiques sud-américains de Monte Verde, au Chili, et de Tocado Boqueirao do Pedra Furada, au Brésil, où des fouilles ont révélé que les Amériques pourraient être habitées depuis plus de 32 000 ans. (La datation au carbone 14 de divers objets provenant de campements découverts dans le centre-sud du Nouveau-Mexique permet même de remonter jusqu'à 36 000 ans.)

- Ils pourront aussi se renseigner sur les fouilles archéologiques effectuées dans d'autres parties du monde, par exemple en Chine, en Afrique, en Europe et en Australie.
- Il est question d'un castor géant dans diverses légendes des Autochtones du Manitoba. Or, les archéologues ont trouvé des fossiles permettant de croire à l'existence d'un castor géant pendant la dernière période glaciaire. Les élèves pourraient étudier ces légendes et s'adresser au Musée Manitobain de l'Homme et de la Nature pour obtenir plus de renseignements à ce sujet.

Les réalisations des peuples autochtones de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud

Partez à la découverte des civilisations de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud. Essayez de mieux comprendre le mode de vie et les réalisations des peuples autochtones de ces régions. Vérifiez les documents disponibles au sujet des thèmes de votre étude pour examiner les préjugés, les stéréotypes et la discrimination. Servez-vous de sources d'information variées, et tout particulièrement de celles qui portent sur les découvertes récentes montrant que ces peuples avaient organisé d'importants centres administratifs et religieux bien avant ce qu'on croyait jusqu'ici.

Thèmes et questions approfondies

- Mettez en scène des légendes aztèques ou mayas. Discutez non seulement de leur intérêt littéraire, mais aussi de leur valeur en tant qu'outils d'interprétation de ces cultures anciennes.
- Organisez un débat sur le thème suivant : « Le développement des civilisations aztèque et maya est une réalisation humaine plus remarquable que la conquête de l'espace. »
- Étudiez les représentations artistiques (ballet, poésie, prose, arts visuels et théâtre) des thèmes chers aux civilisations de l'Amérique du Sud et de l'Amérique Centrale.
- Rédigez des comptes-rendus sur les sujets suivants :
 - les pratiques religieuses des Mayas, des Incas ou des Aztèques;
 - les pyramides dans l'architecture des pays de l'Amérique du Sud et de l'Amérique Centrale;
 - l'application des principes mathématiques (ex. : dans le calendrier);
 - les effets de la conquête espagnole sur les civilisations de l'Amérique du Sud et de l'Amérique Centrale;
 - l'héritage que nous ont laissé les civilisations maya, inca ou aztèque.

Vous trouverez de la documentation sur les enseignements spirituels des civilisations mésoaméricaines à la bibliothèque du *Manitoba Indian Cultural Education Centre*. Servez-vous de ce matériel pour faire contrepoids aux autres documents susceptibles de donner aux lecteurs une image stéréotypée des Mayas. En effet, l'histoire d'un pays est généralement écrite par ses conquérants, et il n'y a pas longtemps que les écrits historiques présentent le point de vue des indigènes.

Les élèves pourront :

- préparer des repas incluant des mets qui faisaient partie du régime alimentaire de chaque société étudiée (et expliquer pourquoi les aliments de base n'étaient pas les mêmes partout);
- rédiger le journal intime d'un personnage fictif vivant dans une de ces sociétés (les enseignants pourront aider les élèves à en éliminer les préjugés);
- publier un journal contenant des nouvelles typiques de la société étudiée;
- préparer une présentation de diapositives sur l'art et l'architecture d'une ou de plusieurs civilisations anciennes;
- étudier des sujets qui les intéressent particulièrement et présenter le résultat de leur recherche oralement ou par écrit.

Thèmes et activités supplémentaires

Recherches et discussions sur :

- les civilisations postglaciaires en Amérique du Nord;
- les bâtisseurs de tumulus de la vallée de la rivière Ohio et d'autres régions, surtout au Manitoba et dans les environs;
- l'histoire comparée des Mayas, des Incas et des Aztèques et de divers peuples d'Asie, d'Europe et d'Afrique (préparation d'une bibliographie, d'un survol et d'une ligne du temps);
- les civilisations anciennes de Polynésie et leurs liens avec les Autochtones de l'Amérique du Nord;
- l'empire Mongol et d'autres civilisations de l'Himalaya;
- les rapports entre les nations de la ceinture du Pacifique hier et aujourd'hui.

Comparaisons entre l'Europe et l'Amérique du Nord

Dans cette unité, les élèves examineront l'organisation gouvernementale, les croyances et pratiques religieuses, le commerce, le mode de vie, l'alimentation et l'état de santé des habitants de l'Amérique du Nord, au début de sa période historique, et établiront des comparaisons avec la situation en Europe à la même époque. Ils se sensibiliseront également aux conséquences qu'ont eues sur les Autochtones les maladies, les objets de commerce, les croyances religieuses, l'expansion et le colonialisme apportés par les Européens.

Thèmes et activités

- Comparez l'organisation de l'Europe féodale à celle des Cinq Nations (devenues plus tard la Confédération des Six Nations), sur les plans du gouvernement, du commerce, de la hiérarchie sociale et des effets de tous ces éléments sur la qualité de vie des citoyens.
- Discutez des répercussions des convictions religieuses, du prosélytisme (conversion à une foi religieuse) et de l'effort missionnaire des Européens en Amérique du Nord.
- Approfondissez l'étude des systèmes de clan des Ojibwés, des Mohawks et des peuples de la côte du Nord-Ouest, et comparez ces systèmes au régime féodal en Europe.
- Étudiez comment les Européens ont étendu leur influence, comment ils commerçaient et comment ils percevaient les autres sociétés.
- Découvrez les racines du colonialisme.
- Étudiez les changements dans les systèmes économiques et les habitudes alimentaires en Amérique du Nord.
- Discutez de l'accueil que les Autochtones ont réservé aux Européens. Comment chacun de ces groupes envisageait-il les notions comme la propriété foncière, les accords ayant force obligatoire, l'éducation et la spiritualité?
- Examinez les effets du capitalisme marchand sur la population et l'environnement de l'Amérique du Nord en vous reportant au texte qui suit, intitulé **La transformation de l'environnement au xvii^e siècle**. Vous y trouverez une perspective différente de celle que reflètent la plupart des manuels d'histoire.

La transformation de l'environnement au xvii^e siècle

La transformation de l'environnement de l'est de l'Amérique du Nord par les Européens et leurs descendants nord-américains au xvii^e siècle est un des bouleversements les plus profonds que la Terre ait connus. Elle a été facilitée par l'introduction de formes de vie venant d'Europe dans l'environnement nord-américain, depuis les virus jusqu'aux arbres, en passant par les animaux et le bétail. Les Autochtones de l'Amérique du Nord n'avaient pas d'immunité naturelle contre les maladies comme la variole, la rougeole et la grippe, transportées par les explorateurs et les colons européens. Des millions d'entre eux ont donc succombé à des maux qui incommodaient probablement à peine les Européens qui en étaient atteints.

Ces Européens et leurs descendants nés en Amérique du Nord ont commencé dès 1640 à s'établir le long des côtes de Terre-Neuve, du Labrador, du nord de la Nouvelle-Angleterre et de l'embouchure du Saint-Laurent. Depuis ce temps, les forêts ont été décimées sur des kilomètres vers l'intérieur des terres et les animaux qui vivaient dans cet habitat ont été complètement exterminés ou du moins sérieusement décimés. C'est le cas par exemple du castor (dont la population atteignait à une certaine époque 60 millions d'individus), de la martre des pins, du vison, du rat musqué, de la loutre et du loup; des grands herbivores comme l'antilope, le caribou, le cerf (chevreuil), le wapiti, l'orignal et le bison des bois; et de nombreuses espèces de sauvagine comme les canards sauvages, le tétras lyre, le pigeon voyageur et le dindon.

La détérioration des barrages et des étangs créés par les castors a libéré les cours d'eau de leurs entraves, accélérant l'érosion des berges des rivières et des ruisseaux et provoquant des glissements de la couche arable, ce qui entraîné une siltation, une réduction des nappes phréatiques et des inondations plus nombreuses. Les espèces végétales et animales européennes ont par ailleurs envahi des zones occupées précédemment par des forêts établies. Le processus de succession naturelle a donc été interrompu, ce qui a empêché la croissance des grands arbres caractéristiques des forêts de l'Est et de leur tapis de fleurs indigènes. Cette destruction a eu une influence sur le climat régional et local, modifiant les températures, les vents et les conditions d'humidité de l'air et du sol. Le climat a changé pendant des saisons entières et est devenu inhospitalier pour les plantes indigènes et les animaux sauvages. Sans freins naturels pour ralentir leur croissance, les plantes, les animaux et les humains venus de l'Europe se sont adaptés et ont proliféré.

Les défis de l'autodétermination

Renseignez-vous sur les luttes que mènent divers peuples indigènes ailleurs dans le monde pour obtenir leur autodétermination. Essayez de comprendre comment tous les peuples peuvent réussir à se prendre en mains si on leur en donne la possibilité. Vous pourriez citer notamment l'exemple des peuples indigènes du Groenland qui ont atteint l'autodétermination sur leur territoire.

Réfléchissez à la destruction de l'environnement en examinant des exemples comme le brûlage de la forêt amazonienne au Brésil et l'exploitation forestière sur la Côte Ouest, au Canada. Renseignez-vous aussi sur les programmes d'études autochtones de niveau secondaire et sur la possibilité de vous faire le défenseur des intérêts autochtones.

Activités suggérées

- Décrivez les peuples indigènes de tous les pays industrialisés.
- Comparez leur mode de vie à celui des Autochtones du Canada.
- Comparez leur mode de vie à celui de la société dominante du pays industrialisé où ils vivent.
- Comparez leur histoire à celle des Autochtones du Manitoba, puis du Canada.
- Voyez si ces peuples ont été divisés en groupes fondés sur la culture ou sur le sang autochtone comme les Premières Nations ou les Métis du Manitoba. Pourquoi?
- Examinez comment ils assurent leur subsistance.
- Cherchez à savoir s'ils ont conclu des traités avec la Couronne britannique ou avec le gouvernement de leur pays. Voyez s'ils vivent dans des réserves ou des peuplements séparés. Discutez de leurs rapports avec le gouvernement de la majorité, en cherchant à savoir si ces rapports sont différents de ceux des autres citoyens du pays.

Comparez le mode de vie de certains peuples autochtones dans un des pays industrialisés à votre style de vie. Examinez les éléments suivants :

- les produits que votre famille achète et qu'une famille autochtone pourrait ou aurait pu produire pour sa propre consommation;
- les biens et les services que votre famille produit pour sa propre consommation;

- ce qui se passerait si vous et votre famille étiez soudain privés d'électricité, de téléphone, de moyens de transport modernes, de supermarchés, de grands magasins ou de centres commerciaux. (Comment assureriez-vous votre subsistance? De quoi devriez-vous vous priver? Pensez-vous que vous vous débrouilleriez mieux ou moins bien qu'une famille autochtone? Pourquoi?)

Organisez une interview avec des inventeurs et des gens d'affaires autochtones (ex. : un ingénieur, un scientifique, un petit entrepreneur, un chercheur, un avocat spécialiste des brevets). En prévision de cette interview, demandez-vous :

- ce qu'il faut pour créer un bon produit;
- comment sont récompensés les inventeurs qui créent un bon produit;
- comment mettre en marché un nouveau produit ou une nouvelle invention;
- comment mettre en marché un nouveau service.

Parlez à des Autochtones qui ont leur propre petite entreprise, (ex. : une boulangerie, un atelier de débosselage ou une firme de consultants). Demandez-leur de vous décrire leur journée de travail. Qu'est-ce qu'ils préfèrent dans leur travail? Qu'est-ce qu'ils aiment le moins? Partagez vos découvertes avec la classe. Pour trouver des professionnels et des entreprises autochtones, consultez le *Manitoba Aboriginal Directory: Arrowfax Manitoba* (voir la liste du matériel pédagogique multimédia).

Discutez des effets de l'industrialisation sur les territoires autochtones.

OU

Examinez quelques-uns des défis que doivent relever les autochtones d'aujourd'hui dans les pays industrialisés, par exemple pour monter une entreprise de fabrication ou de services, tout en se préoccupant de l'environnement, en créant une économie viable sur leur territoire et en conservant un niveau de vie élevé.

- Voyez jusqu'à quel point les pays industrialisés répondent aux besoins essentiels de leur population majoritaire et de leur population autochtone. Indiquez quels facteurs votre groupe a pris en considération pour en arriver à sa conclusion (nourriture, eau, habillement, habitation, services, transports, communications et soins de santé).

- Examinez les garanties touchant les droits fondamentaux et les libertés civiles de la population en général (liberté d'expression et de presse, mobilité, liberté de religion, droit de critiquer et d'influencer les décideurs, et garanties applicables à ces droits), et faites la comparaison avec la population autochtone.
- Voyez si la population majoritaire et la population autochtone jouissent des possibilités suivantes, et si oui, jusqu'à quel point : le droit à l'éducation gratuite; l'accès à divers médias comme la télévision, la radio, les journaux, les livres et les magazines; la possibilité de participer à des activités culturelles (musées, arts, littérature, musique, loisirs et divertissements).

Activités

- Examinez comment la Communauté des États indépendants (C.É.I.), c'est-à-dire l'ancienne Union des républiques socialistes soviétiques (URSS), traite ses peuples autochtones et ses minorités. Ces gens sont-ils traités de la même manière que les Autochtones du Canada? Pourquoi? Quelles sont leurs ressemblances avec les Autochtones du Canada, en ce qui concerne leur mode de vie et leur histoire?
- Examinez les dommages infligés à l'environnement dans la C.É.I. Comment les gouvernements de ces pays ont-ils réagi à ces crises? Que peuvent faire les habitants de ces pays pour s'assurer que leurs terres demeurent habitables? Pouvons-nous faire des pressions sur ces gouvernements, ici au Canada, pour assurer la protection de l'environnement dans cette partie du monde?
- Comparez la politique de la C.É.I. et de divers autres pays industrialisés en matière d'environnement.
- Les peuples autochtones et les minorités sont-ils traités de la même façon dans les pays les moins développés et dans les pays industrialisés? Pourquoi?
- Examinez la vie en Inde ou dans un autre pays, en vous inspirant des rubriques suivantes :
 - le nationalisme et le mouvement d'indépendance;
 - la situation des peuples et nations autochtones, ainsi que de leurs terres, à l'intérieur du pays;
 - la population;

- la population autochtone par rapport à la population majoritaire du pays;
 - la religion et la culture;
 - la religion et la culture des peuples autochtones du pays;
 - l'agriculture et l'industrie;
 - le gouvernement;
 - le niveau de vie, mesuré en termes de PNB (produit national brut), d'espérance de vie, de revenu par habitant, etc.
- Examinez comment le colonialisme, la révolution industrielle et les sociétés multinationales ont contribué à ranger autant de pays dans le groupe des pays les moins développés.
 - Analysez la vision du monde des populations de différents pays classés parmi les moins développés, et en particulier de leurs populations autochtones, en étudiant leurs proverbes, leurs croyances, leurs contes et légendes, leur art et leur musique. Faites des comparaisons avec la vision du monde des Autochtones du Canada et celle de bien d'autres Canadiens. En quoi ces conceptions sont-elles différentes? En quoi se ressemblent-elles? Leurs similitudes s'expliquent-elles par le niveau de vie ou les antécédents culturels?
 - Examinez les caractéristiques des pays les moins développés. Y a-t-il dans notre propre pays des groupes sociaux ou culturels qui présentent les mêmes caractéristiques (ex. : les peuples autochtones du Canada)? Établissez des parallèles avec des peuples indigènes d'ailleurs dans le monde (ex. : en Australie et en Scandinavie). Comparez ces sociétés, sous les aspects suivants, avec celles des pays les moins développés :
 - satisfaction des besoins primaires;
 - industrialisation;
 - niveau de vie.
 - En étudiant la situation des peuples autochtones du Canada, discutez des raisons culturelles, historiques et géographiques pouvant expliquer l'existence de sociétés caractéristiques des pays les moins développés dans des pays industrialisés.
 - En petits groupes, énoncez sur chacun des points suivants une conclusion ou une opinion (fondée sur des preuves), et choisissez un membre du groupe qui la présentera à la classe. À partir de tous ces comptes rendus, tous les élèves de la classe pourront formuler ensemble une conclusion ou une opinion commune.

- Dans quelle mesure les pays les moins développés répondent-ils aux besoins vitaux de leur population? Est-ce que cela inclut les peuples autochtones ou si leurs besoins sont satisfaits à un autre niveau? De quels facteurs votre groupe a-t-il tenu compte pour en arriver à sa conclusion (nourriture, eau, habillement, habitation, services, transports, communications, soins de santé)?
- Quels sont les programmes sociaux existants (assurance-chômage, emploi, allocations familiales, assurance-maladie, pensions de vieillesse, aide sociale) et dans quelle mesure sont-ils accessibles à l'ensemble de la population? aux Autochtones? aux membres des autres minorités?
- Jusqu'à quel point les droits fondamentaux et les libertés civiles (liberté d'expression et de presse, mobilité, liberté de religion, droit de critiquer et d'influencer les décideurs, et garanties applicables à ces droits) de la population en général sont-ils garantis et respectés? et ceux de la population autochtone?
- Dans quelle mesure la population en général et la population autochtone ont-elles droit à une éducation gratuite et ont-elles accès à divers médias comme la télévision, la radio, les journaux, les livres et les magazines? Est-ce qu'elles peuvent participer pleinement aux activités culturelles — musées, arts, littérature, musique, loisirs et divertissements)?
- Quelles mesures serait-il possible de prendre pour améliorer la qualité de la vie dans les pays les moins développés? pour la population en général? pour la population autochtone?

Autres thèmes et activités

Étudiez la situation des communautés présentant les caractéristiques des sociétés des pays les moins développés (communautés autochtones, réserves) dans les pays industrialisés. La population majoritaire est-elle consciente des besoins des Autochtones sur les plans de l'identité, de la langue, de la culture, de l'assise territoriale, des terres sacrées et des sanctuaires?

La contribution au monde

Tout programme d'enseignement doit mettre l'accent sur la fierté et l'estime de soi. Il est important que les élèves, tant autochtones que non autochtones, aient une vision réaliste et positive de leurs propres forces et de leur patrimoine culturel. Or, l'image et la contribution des Autochtones ont trop souvent été mal représentés dans le passé. Dans cette unité, nous allons donc nous attacher tout particulièrement à présenter un portrait plus fidèle des peuples autochtones.

Les élèves pourront identifier et examiner ce que les Autochtones ont apporté au monde.

Ils évalueront aussi la contribution de certains peuples indigènes, tant autrefois que de nos jours.

L'apport des Autochtones à la vie canadienne

Il est important de souligner que la contribution des Autochtones à la vie canadienne revêt plusieurs aspects, depuis l'enrichissement de notre vision du monde (perspectives sur la vie familiale et sur le rôle des enfants et des Anciens) jusqu'aux manifestations plus concrètes comme les œuvres d'art. Ces divers aspects peuvent être regroupés dans les catégories suivantes :

- la conception de la démocratie et du gouvernement;
- les systèmes de valeurs et les notions de responsabilité (sociale et environnementale);
- les produits alimentaires et leur conservation, la médecine et les pratiques agricoles;
- la technologie, l'artisanat et les arts.

Étudiez la vie d'Autochtones célèbres et analysez ce qu'ils nous ont apporté. Vous pourriez vous intéresser par exemple plus particulièrement à : **Tecumseh, Joseph Brant, Crowfoot, Big Bear, Poundmaker, Shanawdithit, E. Pauline Johnson, Tom Longboat, James Gladstone, Louis Riel, Norval Morrisseau, Daphne (Odjig) Beavon, George Manuel, Maria Campbell, Reggie Leach, Buffy St. Marie, Jean Folster, Amy Clemons, Jackson Beardy, Tina Keeper, Tom Prince, Verna Kirkness, Tom Jackson, Kim Sandy, Murray Sinclair ou Elijah Harper.**

L'influence des cultures européennes sur les peuples autochtones

Cette unité porte sur les aspects de la vie autochtone qui ont été modifiés sensiblement par les contacts avec les cultures européennes. Les élèves pourront examiner les effets de ces contacts sur les dimensions matérielle, politique, socio-culturelle, économique et religieuse de la vie autochtone. Avant d'entreprendre cette unité, ils devraient toutefois posséder de bonnes connaissances de base sur la vie autochtone avant l'arrivée des Européens.

Les thèmes suivants ne sont pas nécessairement présentés dans l'ordre. Les élèves pourront faire leur recherche individuellement ou par petits groupes, si possible sur des sujets différents. Après que chaque élève ou chaque groupe aura présenté les résultats de son travail à la classe, tous les élèves pourront établir ensemble des comparaisons et tirer des conclusions générales sur l'influence exercée par les Européens.

En vous attachant à une dimension spécifique de la vie autochtone (ex. : économique ou spirituelle), isolez les changements qui résultent d'abord et avant tout de l'influence des cultures européennes. Établissez des critères pour évaluer la valeur et les répercussions de ces changements.

Économie

- Étudiez la traite des fourrures. Voyez comment l'introduction des pièges d'acier, des fusils et des haches a modifié le mode de vie autochtone.
- Examinez les pratiques commerciales des Européens et comparez-les à celles des Autochtones. Évaluez les effets des aliments nouveaux et des articles manufacturés sur la santé et les habitudes de vie des Autochtones.
- Comparez les effets de l'économie monétaire et de l'économie de troc. N'oubliez pas que le xx^e siècle était déjà bien entamé quand les effets de l'économie monétaire ont commencé à se faire sentir dans les communautés autochtones.
- Examinez les différentes conceptions de la propriété en Europe et dans les communautés autochtones. Souvenez-vous que la plupart des Européens ne possédaient pas personnellement de terres au

xvii^e siècle. Les serfs étaient la propriété des aristocrates européens, qui les cédaient avec leurs titres fonciers lorsqu'ils vendaient ou échangeaient des terres. Quand les Autochtones de la Côte Est se sont rendu compte que la colonie de Jamestown courait à l'échec parce que les familles n'étaient pas propriétaires de leurs terres et n'avaient aucun droit sur ce qu'elles produisaient, ce sont eux qui ont fait connaître aux colons la notion de propriété (vous pouvez consulter à ce sujet *Indian Roots of American Democracy*; voir la bibliographie).

Cette notion n'a pas suscité beaucoup d'enthousiasme au départ, mais elle a fini par s'étendre à l'Europe, puis au reste du monde. Les titres fonciers et l'usage des terres appartenaient à l'origine aux clans, qui autorisaient leurs membres à en exploiter certaines parcelles. Il semble toutefois que les Européens aient laissé tomber l'aspect spirituel des liens entre les humains et la terre lorsqu'ils ont adopté la notion de propriété privée. Examinez les notions de propriété et d'utilisation communautaires et individuelles. Cette interprétation de l'évolution des idées relatives à la propriété privée en Amérique du Nord est exposée plus en détail dans *Indian Roots of American Democracy* (voir la bibliographie). Il faut souligner également que les Européens accordaient beaucoup d'importance à l'acquisition de biens matériels, contrairement aux Autochtones qui mettaient plutôt l'accent sur les liens communautaires et spirituels.

Activité militaire

- Étudiez les alliances conclues par des nations ou confédérations autochtones avec les Français et comparez-les aux alliances conclues avec les Anglais.
- Voyez comment les Autochtones se procuraient des armes comme les fusils et les couteaux, et comment ils s'en servaient. Examinez également comment les membres des diverses nations établissaient et appliquaient leur stratégie militaire.
- Étudiez les traités signés par différentes Premières Nations avec des nations européennes. En règle générale, les gouvernements des pays d'Europe ou de leurs colonies considéraient les traités comme un moyen de libérer des terres pour les colons non autochtones. L'application de ces traités reposait à leurs yeux sur la stricte interprétation des promesses faites aux Premières Nations en échange des terres qu'elles leur avaient cédées et

faisait une grande place aux droits auxquels les Autochtones avaient renoncé par ces traités. Les Autochtones, en revanche, ont toujours considéré la signature et la mise en œuvre des traités comme un processus continu, qui se poursuivra tant et aussi longtemps qu'ils demeureront sur Terre. Comparez ces deux points de vue.

Religion

- Examinez les répercussions des efforts des Jésuites et des autres missionnaires pour convertir les Autochtones au christianisme. Certains Autochtones affirment que cette conversion équivalait en fait à l'assimilation aux valeurs culturelles européennes. Étudiez l'influence qu'ont eue ces missionnaires, d'autant plus que les nouveaux convertis bénéficiaient souvent d'ententes commerciales particulièrement favorables ou recevaient les meilleures terres, de même que des outils et de l'aide pour l'agriculture.
- Faites une recherche au sujet du rôle des missions chrétiennes et de leurs effets sur les populations autochtones. Étudiez la création d'établissements agricoles chrétiens, ainsi que d'externats et d'internats administrés par l'Église. Les efforts des missionnaires chrétiens auprès des Autochtones ont-ils pris fin, ont-ils ralenti ou se poursuivent-ils encore aujourd'hui?
- Étudiez l'influence européenne sur les fêtes et les cérémonies autochtones comme la **Danse du Soleil**. Examinez en particulier les articles de la **Loi sur les Indiens** invoqués pour interdire ces cérémonies. Comment ces articles ont-ils été appliqués pour confisquer divers objets à caractère spirituel et pour les détruire ou les placer dans des musées? Les Autochtones ont-ils le droit d'exiger aujourd'hui la restitution de ces objets? Quelles raisons les musées avancent-ils pour refuser de leur rendre ces objets? À vos yeux, est-ce que ces raisons sont valables ou si ce sont des prétextes pour ne pas accéder aux demandes des Autochtones? Justifiez votre réponse.
- Étudiez les mouvements de renaissance culturelle. Ont-ils pris naissance en réponse à l'oppression européenne ou sont-ils une expression de la spiritualité autochtone? Examinez en particulier les enseignements de Handsome Lake, chez les Six Nations, la Danse des Esprits dans les plaines et sur le plateau central de l'Amérique du Nord, de même que l'Église Autochtone Américaine.

- Faites une recherche sur la diversité des activités et des convictions spirituelles des peuples autochtones contemporains. Examinez plus particulièrement la spiritualité Autochtone, le christianisme évangélique et l'influence des autres religions sur les Autochtones d'aujourd'hui.

Vie familiale

- Comparez les différentes structures familiales : familles élargies et familles nucléaires, sociétés patrilineaires et sociétés matrilineaires.
- Examinez les rôles et les valeurs des familles traditionnelles et contemporaines. Ces rôles et ces valeurs ont-ils évolué avec le temps? Ces changements répondaient-ils à un besoin interne ou à une influence extérieure? Ont-ils été bénéfiques ou nuisibles? Justifiez votre réponse.

Gouvernement

- Comparez le système des chefs de clan héréditaires et celui des conseils de bande élus. Voyez en particulier d'où viennent dans chaque cas le pouvoir et l'autorité. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacun de ces systèmes? Le système héréditaire a-t-il l'avantage de promouvoir la fierté du patrimoine et des traditions? Pourquoi? Le système de conseils de bande élus contribue-t-il à favoriser cette fierté chez les Autochtones? Pourquoi?
- Étudiez les régimes coloniaux européens un peu partout dans le monde. Attachez-vous en particulier aux attitudes paternalistes exprimées dans les lois qu'ont adoptées ces divers régimes et dans l'établissement de réserves pour les peuples autochtones. Quels sont les effets de la création et du maintien de ces réserves?
- Étudiez et comparez les lois et règlements fédéraux et provinciaux, notamment ***l'Acte de l'Amérique du Nord britannique***, la ***Loi sur les Indiens***, la ***Loi sur la convention concernant les oiseaux migrateurs***, la ***Convention sur l'inondation des terres du nord du Manitoba*** et la ***Convention de la Baie James***.

Environnement

- Réfléchissez à l'urbanisation rapide des régions rurales et à ses effets sur le mode de vie autochtone, de même qu'à l'embourgeoisement des campagnes, où s'installent de plus en plus de familles à revenu moyen et élevé.
- Examinez les effets de l'industrialisation sur les Autochtones, de même que les efforts de ces derniers pour industrialiser leurs propres territoires.
- Étudiez la pollution et l'épuisement des ressources naturelles qui ont résulté des activités visant à procurer des profits à court terme à certaines industries. L'adoption de lois à cet égard équivaldrait-elle pour les élus à un suicide politique puisque ces lois risqueraient de priver de leur emploi une partie des gens qui les ont élus pour les représenter?

Santé

- Examinez les effets qu'ont eus sur les Autochtones les maladies importées en Amérique du Nord par les Européens, par exemple la variole, la rougeole et la tuberculose. Étudiez aussi les maladies liées au mode de vie, par exemple le diabète, qui sont maintenant endémiques à la suite des changements dans le régime alimentaire et les habitudes de vie des Autochtones.
- Examinez les effets de l'alcool sur des gens qui n'en avaient jamais abusé auparavant. Voyez également les efforts déployés pour lutter contre l'alcoolisme et les agressions liées à l'alcool, et pour promouvoir un mode de vie sans alcool et sans drogues.

L'art autochtone

Les Autochtones ont une longue tradition artistique, à travers laquelle se manifeste leur identité culturelle. Ils ont toujours considéré l'art comme un moyen d'exprimer non seulement leur créativité, mais aussi les valeurs qu'ils ont reçues du Créateur. L'utilisation de matières naturelles, la transmission des techniques artistiques de génération en génération, et le rôle de l'art et de l'artisanat dans la vie quotidienne de nombreux Autochtones reflètent un riche patrimoine culturel qui mérite d'être étudié. Cet examen aidera les élèves à comprendre comment les Autochtones continuent d'exprimer leurs formes d'art et d'artisanat traditionnelles, en les réinterprétant constamment dans le contexte contemporain.

Il y a plusieurs moyens d'aborder ce thème, par exemple :

- l'approche **comparative**, qui consiste à comparer une forme d'art (ex. : la poterie) dans plusieurs cultures autochtones, puis dans les cultures d'autres parties du monde;
- l'approche **thématique**, qui vise à examiner comment l'art permet aux gens d'exprimer par exemple leurs liens avec la nature, avec les autres humains et avec le monde des esprits;
- l'approche **historique**, selon laquelle les élèves cherchent à retracer l'influence et l'évolution d'une ou — si possible — de plusieurs moyens d'expression artistique;
- l'approche **anthropologique**, qui repose sur l'examen de divers objets afin d'en dégager les caractéristiques de la société qui les a produits (ex. : son économie, son organisation sociale et ses convictions religieuses) dans leurs manifestations artistiques et artisanales.

Examinez la variété des formes d'art traditionnelles et contemporaines des Autochtones du Canada.

Étudiez les valeurs et les caractéristiques sociales véhiculées par ces formes d'art.

Examinez le rôle de l'art pour différentes Premières Nations et à différentes époques de l'histoire.

L'art autochtone contemporain

Thèmes

- Étudiez la renaissance des arts traditionnels; voyez quelle influence ont eue à cet égard les Anciens et les musées; voyez comment les Autochtones retrouvent leur fierté et recommencent à s'organiser, et comment les non autochtones apprécient de plus en plus l'art et la culture autochtones.
- Examinez les expressions contemporaines de l'art autochtone, dans les domaines des arts visuels (dessin, peinture, gravure), des arts de la scène (théâtre, danse, musique) et des arts manuels (modelage, sculpture sur bois, céramique, travail du cuir et du métal, broderie, tissage). Examinez également les liens entre les moyens d'expression contemporains et traditionnels.

Les manifestations traditionnelles de l'art autochtone

- Faites une recherche sur l'art autochtone précolombien.
- Découvrez le rôle de l'art comme moyen d'expression des valeurs et des caractéristiques d'une société.
- Examinez l'influence européenne sur l'art autochtone.

L'interprétation de l'art autochtone

- Voyez l'intérêt que l'art autochtone commence à susciter sur la scène internationale (dans le cadre de l'exposition qui a été présentée en 1969 au Musée de l'Homme, à Paris, et qui réunissait les chefs-d'œuvre de l'art indien et inuit canadien; de l'exposition intitulée « **L'art des Indiens du Canada** », montée en 1974 par le Musée Royal de l'Ontario, et des présentations d'art indien au Pavillon des Indiens du Canada à l'Expo 67).
- Réfléchissez à l'importance d'éviter les descriptions simplistes de l'art autochtone et les qualificatifs comme « primitif », « rudimentaire » ou « enfantin ».
- Situez l'art autochtone dans son contexte historique et social, et étudiez la philosophie sur laquelle il repose.
- Étudiez le rôle de l'art autochtone dans l'affirmation et l'expression des philosophies et des croyances religieuses des Autochtones.
- Examinez le rôle de l'art autochtone comme complément de la tradition orale.

Les Mayas, les Aztèques et les Incas

Pour obtenir plus d'information à ce sujet, vous pourrez consulter *The Maya's Marvelous Green Thumb* (voir la bibliographie).

Thèmes et activités

Comparez la densité de la population dans les plaines où vivaient les Mayas en l'an 800 et la densité de la population dans votre région du Manitoba aujourd'hui. Où la population est-elle la plus dense? Discutez des raisons de cette différence.

Les découvertes archéologiques révèlent que pour quelqu'un qui aurait survolé en l'an 800 la péninsule du Yucatán, où les terres étaient soumises à une culture intensive, le paysage aurait ressemblé à celui de l'Ohio aujourd'hui. Pourtant, les Mayas avaient réussi à préserver dans une large mesure la diversité biologique de leur région, tandis que la majeure partie du territoire de l'Ohio est consacrée de nos jours à la monoculture. Lequel de ces deux environnements aurait le plus de chances de résister aux maladies végétales ou aux mauvaises conditions climatiques? Pourquoi? Les Manitobains peuvent-ils tirer des leçons des pratiques écologiques des Mayas?

L'agriculture moderne est-elle fondée surtout sur les pratiques de style européen, c'est-à-dire la production axée sur le marché, ou sur le potentiel productif de la terre? Pourquoi? (Par exemple, pourquoi y a-t-il beaucoup de fermiers manitobains qui continuent à produire du blé année après année même s'ils perdent constamment de l'argent, alors que des cultures d'inspiration autochtone leur permettraient d'augmenter considérablement leurs rentrées de fonds?)

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

Le glossaire qui suit aidera les enseignants qui ne connaissent pas la terminologie propre aux études autochtones. Les définitions qui y sont présentées ont été établies par des Autochtones. L'usage des noms choisis par les peuples pour se désigner eux-mêmes renforce le sentiment de leur propre valeur, ce qui est un des principaux objectifs du présent manuel.

AINC : Sigle d'Affaires indiennes et du Nord Canada (voir aussi MAIN).

Anishinabe : Terme utilisé par les Ojibwés pour désigner les membres de leur peuple, de même que tous les autres Autochtones dont on ne sait pas à quelle Première Nation ils appartiennent.

Appartenance à une bande : Les bandes ont maintenant le droit, si elles le désirent, de décider qui peut appartenir à la bande et qui ne le peut pas. Les membres sont généralement des Indiens inscrits, mais il peut aussi s'agir d'Indiens non inscrits ou même de non-autochtones. Ces personnes n'acquièrent pas pour autant le statut d'Indiens inscrits en vertu de la **Loi sur les Indiens**, mais elles peuvent bénéficier de certains droits, par exemple celui de vivre dans la réserve avec les autres membres de la bande.

Assemblée des Premières Nations (AFN) : Organisation nationale regroupant les chefs des Premières Nations du Canada.

Assimilation : Le fait d'être intégré à une autre société, de s'y adapter et d'en acquérir les caractéristiques.

Autochtone : Terme juridique employé dans la Constitution pour désigner les trois groupes autochtones reconnus : les Indiens, les Inuit et les Métis.

Autonomie gouvernementale : Droit inhérent, pour les Premières Nations, d'administrer leur vie, leurs affaires, leurs terres et leurs ressources avec toutes les fonctions et les responsabilités propres aux organes de gouvernement.

Bande : Terme juridique par lequel le Canada reconnaît ses Premières Nations et leurs entités. Ce terme est employé dans la **Loi sur les Indiens**. On demeure membre d'une bande même si on ne vit pas dans une réserve ou avec les autres membres de la bande.

Chakapase : Dans la tradition crie, être surnaturel incarnant l'esprit d'un petit garçon.

Chippewas : Aux États-Unis, certains Ojibwés portent le nom de Chippewas. Mais qu'ils se fassent appeler par les autres Chippewas, Saulteux ou Ojibwés, ils se désignent dans leur langue sous le nom d'Anishibabe.

Clan : Famille de personnes reliées par une origine commune. Tout le monde appartient à un clan, comme tout le monde a une famille. Chez les Ojibwés et dans certains autres peuples, l'appartenance au clan se transmet par voie patrilinéaire. Ailleurs, par exemple chez les Mohawks, elle se transmet par voie matrilineaire.

Congrès des peuples autochtones (CPA) : Organisation nationale porte-parole de 750 000 Autochtones hors réserves. Elle a remplacé le Conseil national des Autochtones du Canada.

Conseil national des Autochtones du Canada (CNAC) : Ancienne organisation nationale qui représentait les intérêts des Métis auprès du gouvernement fédéral (rebaptisée Congrès des peuples autochtones, ou CPA).

Cris : Peuple autochtone vivant dans le nord et le centre du Manitoba. Son nom vient du terme canadien-français « Christino », qui signifie chrétien. Les Cris eux-mêmes s'appellent **Ininiwuk**, ce qui signifie « **les hommes** » ou, collectivement « **le peuple** ».

Culture : Coutumes, histoire, valeurs et langue qui composent le patrimoine d'une personne ou d'un peuple et qui contribuent à façonner leur identité.

Dakotas : Peuple autochtone vivant dans le sud-ouest du Manitoba. Les Dakotas se désignent eux-mêmes sous ce nom, tandis qu'on retrouve le terme « **Sioux** » dans la plupart des sources écrites. Les Dakotas sont reconnus comme Indiens et sont inscrits à Ottawa, mais ils ne sont pas considérés comme des Indiens visés par un traité parce qu'ils n'ont pas signé de traité officiel avec la Couronne britannique.

Dénés : Peuple de langue athapascanne vivant dans le nord-ouest du pays. Ce terme, par lequel les Dénés se désignent eux-mêmes, signifie « **le peuple** ».

Droits ancestraux : Droits inhérents et innés que possèdent les Autochtones individuellement et collectivement.

Droits issus de traités : Droits revenant aux Premières Nations en vertu des traités qu'elles ont négociés en tant que nations souveraines avec la Couronne britannique du chef du Canada.

Émancipation : Droit, pour les citoyens canadiens, de voter aux élections fédérales. Même s'ils renonçaient à leur statut et à leurs droits, les Indiens ne pouvaient pas voter aux élections fédérales avant 1960 et n'étaient donc pas considérés comme des citoyens canadiens à part entière.

Identité : Image de soi reflétant la valeur que l'on s'accorde par rapport aux autres.

Indien de plein droit : Membre d'une Première Nation dont le statut d'Autochtone est reconnu par le gouvernement du Canada; il s'agit donc d'un Indien inscrit.

Indien inscrit : Membre d'une Première Nation dont le nom figure sur le registre (la liste) des Indiens à Ottawa. Ce terme est équivalent à celui d'Indien de plein droit.

Indien non inscrit : Personne qui peut être de race et de culture indiennes, mais qui n'est pas inscrite aux termes de la **Loi sur les Indiens**, soit parce qu'elle ou ses ancêtres n'ont pas été recensés, soit parce qu'elle a perdu son statut en vertu des dispositions de la **Loi sur les Indiens**.

Indiens : Terme employé très souvent par le gouvernement du Canada et la plupart des non-Autochtones pour désigner les membres des Premières Nations.

Indigène : Qui est originaire d'une région ou d'un milieu donné, qui y est produit, qui y vit ou qui y pousse.

Inuit : Peuple indigène du Grand Nord. Ce mot (**Inuk** au singulier) est celui que les Inuit utilisent pour se désigner eux-mêmes. Ils ne vivent pas dans des réserves et n'ont pas signé de traité avec la Couronne. Ils ne sont pas régis par la **Loi sur les Indiens**, mais ils ont au Canada le même statut que les Indiens inscrits.

Inuit Tapirisat du Canada (ITC) : Organisation inuite nationale qui représente les intérêts des Inuit dans leurs rapports avec le gouvernement fédéral.

Loi sur les Indiens : Loi fédérale précisant les dispositions selon lesquelles le gouvernement fédéral reconnaît, affirme et définit les droits des Indiens et ses responsabilités envers eux.

MAIN : Sigle du ministère des Affaires indiennes et du Nord (voir aussi AINC).

Métis : Peuple autochtone composé de personnes ayant à la fois des ascendants autochtones et non-autochtones. Les Métis du Manitoba n'ont pas signé de traité, sauf en tant que représentants de la Couronne. Ils ne vivent pas dans des réserves et ne sont pas visés par la **Loi sur les Indiens**.

Nanabush : Maître et grand frère du peuple Ojibwé. Il est mi-humain, mi-esprit et peut faire beaucoup de choses de façon surnaturelle.

Natif : Né ou élevé dans un endroit donné; habitant naturel ou indigène de cet endroit.

Ojibwés : Peuple autochtone du sud et du centre du Manitoba. Dans cette province, les Ojibwés portent parfois le nom de Saulteux, tandis qu'aux États-Unis, ils sont souvent désignés sous le nom de Chippewas. Quelle que soit la façon dont les autres les appellent, ils se considèrent eux-mêmes comme des Anishinabe.

Pow-wow : Grande fête communautaire des Autochtones des grandes plaines d'Amérique du Nord.

Première Nation : Entité à laquelle la plupart des Indiens s'identifient, plutôt qu'à une bande ou une tribu.

Saulteux : Terme employé par les Français pour désigner les Ojibwés qui vivaient à l'origine dans la région du Sault-Sainte-Marie. La plupart des Ojibwés, qui appelaient autrefois leur langue le « Saulteux », préfèrent aujourd'hui le terme « Ojibwé ». Aux États-Unis, certains d'entre eux se font appeler Chippewas. Mais qu'ils soient désignés sous le nom de Saulteux, de Chippewas ou d'Ojibwés, le terme qu'ils utilisent dans leur propre langue est « Anishinabe ».

Souveraineté : Pouvoir et autorité exercés par les Premières Nations sur toutes les personnes, toutes les choses, tous les territoires et tous les actes à l'intérieur de leurs frontières respectives.

Temps immémoriaux : Époque tellement reculée qu'elle n'est pas définie dans l'histoire ou la tradition. Elle est antérieure aux dates fixées dans les textes juridiques. C'est le fondement des coutumes et des droits.

Tribu : Terme qui n'a pas toujours une valeur juridique, mais qui est employé dans la **Proclamation royale de 1763** pour désigner les Indiens. En droit américain, il correspond au terme « bande » en usage au Canada. Certaines Premières Nations, ou certains de leurs membres, ont créé des conseils tribaux qui représentent les intérêts des gouvernements de ces Premières Nations, de leurs membres et de leurs entreprises, et qui leur fournissent des services.

Usufruit : La seule catégorie de droits reconnue jusqu'à tout récemment aux Autochtones par les trois paliers de gouvernement au Canada. Ce terme désigne le droit de se servir de la terre et de ses ressources, tandis que la Couronne en conserve le titre foncier (même dans les réserves).

Wesakejak : Maître et grand frère du peuple Cri. Il se compare à Nanabush, dans la tradition ojibwée.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ressources françaises

*** Le matériel d'appui est disponible à la DREF.**

Premières Nations

Livres

Baker, Olaf. Gammell, Stephen. *La grande légende des bisons*. Paris : Éditions du Centurion, 1984.

Camus, William. (Ka-Be-Mub-Be) *Mille ans de contes Indiens d'Amérique du Nord*. France : Éditions Milan, 1996.

Dué, Andrea. Rossi, Renzo. Veutro, Martina. *Atlas de l'histoire de l'homme, du Groenland à la Terre de feu*. Paris : Hatier, 1995.

Fauchet, Françoise. *Les Indiens d'Amérique*. (Collection : Les clés de la connaissance). Paris : Édition Nathan, 1995.

Halgen, Catherine. *Bricolages des Indiens*. Paris : Casterman, 1995.

Halsam, Andrew. Parson, Alexandra. *Les Indiens d'Amérique*. (Collection : Civilisations d'hier, activités d'aujourd'hui). Paris : Rouge & Or, 1996.

Hamelin, Jean. *Québec 1626 : Un comptoir au bord du Saint-Laurent*. Saint-Hyacinthe : Edisem; Rennes : Ouest-France, 1989.

Jacquin, Philippe. *La vie privée des hommes au temps des Indiens d'Amérique à l'époque de la conquête*. France : Hachette Jeunesse. © 1990.

Leavitt, Robert M. *Les Micmacs*. Nouvelle-Écosse : Fitzhenry & Whiteside, 1986.

Legay, Gilbert. *Atlas des Indiens d'Amérique du Nord*. Paris : Casterman, 1993.

Létourneau, Lorraine. *Arts et Cultures Autochtones*. (Guide, cahier d'activité et de créativité, corrigé) Québec : Guérin, 1989.

- Majini, Roger. *Nouveau monde : La lumière du matin - Entre ciel et terre*. LaSalle : Hurtubise HMH, 1995.
- Manywounds, Muriel. Schultz, Dolores. Soderberg, Wendy et al. *La réserve de Sarcee*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc, 1987.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. *Allons à la chasse*. (Feuilles d'activités) Ed Hall : Territoires du Nord-Ouest, 1994.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. *Les Premières Nations du Canada*. Ottawa, 1997.
- Piquemal, Michel. *Paroles indiennes*. France : Albin Michel Jeunesse, 1993.
- Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre territoire - Les Attikameks du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle) Québec : Les publications Graficor, 1994.
- Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre territoire - Les Attikameks du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1994.
- Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre terre - Les Algonquins du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle) Québec : Les publications Graficor, 1993.
- Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre terre - Les Algonquins du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1993.
- Quesnel, Alain. Davot, François. *Les Indiens : Mythes et légendes*. France : Hachette Jeunesse, 1992.
- Quilty, Joyce. *Le territoire des gens du sang : feuilles d'activités à reproduire*. Lethbridge, Alberta : Les Éditions Duval, 1994.
- Quilty, Joyce. Fox, Léo. Eaglechild, Roby et al. *Le territoire des Gens-du-Sang*. Lethbridge, Alberta : Duval, 1986.
- Quilty, James. *Les peuples autochtones du Canada*. (quatre petits volumes avec un guide). St. Laurent, Québec, 1983-1984.
- Schemenauer, Elma. *Des communautés canadiennes intéressantes*. Montréal : Guérin, éditeur ltée, 1991.
- Shemie, Bonnie. *Habitation amériennes : Le Sud-Ouest*. Maisons d'adobe. Québec : Livres Toundra, 1991.
- Shemie, Bonnie. *Habitations amérindiennes : Plaines de l'Ouest, Maisons de peaux et de terre*. Québec : Livres Toundra, 1991.

- Shemie, Bonnie. *Maisons de bois : habitations amérindiennes : côte nord-ouest du Pacifique*. Montréal : Livres Tundra, 1993.
- Shemie, Bonnie. *Maisons d'écorce : tipi, wigwam et longue maison : habitations amérindiennes : régions boisées du Nord*. Montréal : Livres Tundra, 1990.
- Simpson, Danièle. *Nitassinan - Notre territoire - Les Montagnais du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1990.
- Simpson, Danièle. *Wôbanaki - La terre de l'aurore - Les Abénaquis du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1993.
- Simpson, Danièle. *Wôbanaki - La terre de l'aurore - Les Abénaquis du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle). Québec : Les publications Graficor, 1993.
- Smith-Siska, Heather. Scott, Anne. *Les Haidas et les Inuit : peuples des saisons*. Vancouver : Douglas & McIntyre Educational, 1987.
- Swan-Jackson, Alys. *Les Apaches et les Indiens du Sud-Ouest Américain*. (Collection Entrez chez...) Paris : Gründ, 1996.
- Swan-Jackson, Alys. *Les Indiens des Plaines*. (Collection : Entrez chez...) Paris : Gründ, 1995.
- Taylor, Carrie J. *Deux Plumes et la solitude disparue : une légende abénaquise*. Montréal : Livres Tundra, 1990.
- Thomson, Ruth. *Les Indiens : histoire, bricolage, déguisement*. (Collection : Idées-jeux) Paris : Éditions Fleurus, 1992.
- Thouin, Marcel. *Les peuples amériendiens*. Ottawa. Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, 1991.
- Triollet, Luc. *Indien de la tête aux pieds*. Paris : Fleurus Idées, 1992.
- Van Welck, Karin. *Les Indiens d'Amérique du Nord*. Paris : Centurion Jeunesse, 1988.
- Vendermeer, Jane Modeste. Oishi, Mitsu. Tatti, Fibbie. *Les Dénés. Les sahtuot'ines d'autrefois*. Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, Gouvernement des T.N.-O., 1994.
- Wilson James. Viseur, Jean-François. *Les Amérindiens* (Collection : Les peuples menacés). Paris : Éditions Gamma, 1995.

Wood, Leslie. *Les Autochtones du Canada*. Ontario : S & S Learning Materials Ltd., 1992.

Légendes autochtones

Baker, Olaf. Gammell, Stephen. *La grande légende des bisons*. Paris : Éditions du Centurion, 1984.

Camus, William. *Légendes de la Vieille-Amérique*. Paris : Bordas, 1979.

Camus, William. *Les oiseaux de feu et autres contes peaux-rouges*. Paris : Gallimard, 1978.

Collection : Grand J : revue #15. *L'hiver - un si long hiver; un conte (d'après une légende indienne) - Sophie et la rivière gelée; une histoire*. Cannes : Publications de l'École moderne française, 1992.

Hulpach, Vladimir. *Contes et légendes des Indiens d'Amérique*. Paris : Gründ, 1966.

Landry, Louis. *La véritable histoire du Grand Manitou algonquin : Vol. 2*. Montréal : Éditions Paulines, 1981.

Landry, Louis. *La véritable histoire du Grand Manitou algonquin : Vol. 1*. Montréal : Éditions Paulines, 1981.

Quesnel, Alain. Davot, François. *Les Indiens : Mythes et légendes*. France : Hachette Jeunesse, 1992.

Reberg, Evelyne. *Dans l'espace*. Amsterdam : Time-Life, 1991.

Taylor, Carrie J. *Des os dans un panier : légendes amériindiennes sur les origines du monde*. Montréal : Livres Toundra, 1994.

Taylor, Carrie J. *Deux plumes et la solitude disparue : une légende abénaquise*. Montréal : Livres Toundra, 1990.

Taylor, Carrie J. *Guerrier - Solitaire et le fantôme : une légende arapaho*. Montréal : Livres Toundra, 1991.

Taylor, Carrie J. *Petit Ruisseau et le don des animaux : une légende sénéca*. Montréal : Livres Toundra, 1992.

Multimédia

Les peuples autochtones du Manitoba : histoires. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada. (pancarte)

Les peuples autochtones du Manitoba : musique et danse. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada. (pancarte)

Les peuples autochtones du Manitoba : un riche patrimoine artistique. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada. (pancarte)

Les peuples autochtones du Manitoba : une tradition artistique qui subsiste. Ottawa : Affaires Indiennes et du Nord Canada. (pancarte)

Les premiers habitants du Canada. (pancarte)

Les langues autochtones du Canada. (Langue et société illustration classeur vertical)

Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. *Indiens et Inuit du Canada.* (carte), Ministère des Approvisionnement et services Canada. Ottawa, 1989.

Ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord Canadien : *Les jeux et les jouets.* Royal Ontario Museum. Code : CAYZ-1

Ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord Canadien : *Les décorations en piquant.* (grande pancarte et feuillet) Code : CAYV

Ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord Canadien : *Instruments de musique.* (grande pancarte et feuillet) Code : CAYX

Musée national de l'homme. *Indiens - Amérique du Nord - mœurs et coutumes.* Série Oracle. (Feuillets) Ottawa, 1979.

Titres :

Les jeux amérindiens et esquimaux

Les jeux de ficelle

La Crosse

Les hochets indiens

Les Béothuks

Les Cris

La famille algonquienne

Les Iroquois

Les Micmacs

Les Montagnais et les Naskapis

Les Ojibwés

Les Pieds-Noirs

Les autochtones. (1987). Toronto : TVOntario. 1 vidéocassette (15 min.) :
+ guide du maître.
4^e-6^e année. Code : JHAB.

Nos vies, nos racines : une célébration de la jeunesse autochtone.
(1992). Walpole Island Centre; London, Ontario : Kem Murch Production.
4^e-8^e année. 34 min. Code : JWKB.

Nouvelles alliances. (1990). Montréal : Office national du film du Canada.
1 vidéocassette. (29 min.)
4^e-6^e année. Code : JHQU.

Un nouveau monde. – Les premières nations (Cote : CDKL)

Les Métis

Livres

Benoist, Marius. *Louison Sansregret, métis : un récit historique.* Saint-Boniface : Éditions du Blé, 1994.

Culture, Patrimoine et Loisirs Manitoba. (Classeur vertical) *Breland, Pascal.* Winnipeg, 1984.

Culture Patrimoine et Loisirs Manitoba, *Falcon, Pierre.* Winnipeg, 1984.

Cuthbert Grant et les Métis. Série : (Série : Bâtisseurs du Canada) Agincourt : Société Canadienne du livre, 1979.

Davies, Colin. *Louis-Riel et la Nouvelle Nation.* (Collection : Bâtisseurs du Canada) La Société Canadienne du Livre Limitée, Agincourt/Canada, 1981.

Éducation et Formation Professionnelle du Manitoba. *Musique - Métis.* Winnipeg. Bureau de l'éducation française, 1985.

Freynet, Robert. *Louis-Riel en bande dessinée.* Manitoba : Éditions des Plaines, 1990.

Neering, Rosemary. *Louis-Riel.* (Collection : Célébrités canadiennes). Montréal : Lidec, 1984.

Une nation, un leader de la naissance au gibe. Saint-Boniface : Société historique de Saint-Boniface, 1985.

Vanjaka, Zoran. *Louis-Riel, le père du Manitoba.* Saint-Boniface : Éditions des Plaines, 1996.

Multimédia

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Les Métis - un témoignage à cœur ouvert* (Une série radiophonique en cinq volets avec cahier pédagogique interdisciplinaire). Winnipeg, 1993.

Manitoba, Direction des ressources éducatives française. *Centenaire Louis-Riel*. (Trousse) Winnipeg, 1985.

Les Inuits

Livres

Alexander, Bryan et Cherry. Viseur, Jean-François. *Les Inuits*. (Collection : Les peuples menacés) Montréal : Les Éditions École Active, 1994.

Bennett, Allan. Flannigan, William. Hladun, Marilyn. *Les Inuit*. Fitzhenry and Whiteside Limited : Ontario, 1982.

Bergeron, Carole. *Nunavik - La terre où l'on s'installe - Les Inuit du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle). Québec : Les publications Graficor, 1988.

Bergeron, Carole. *Nunavik - La terre où l'on s'installe - Les Inuit du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1988.

Boisvert, Micheline. Comtois, Renée. *Les Inuits. Cycle moyen*. Ontario : Centre Franco-Manitobain des ressources pédagogiques, 1992.

Fenton, Jill. *Vivre au Canada*. Press, Toronto : Globe/Modern Curriculum, 1984.

Garrod, Stan. *Le Nord*. Toronto : Fitzhenry & Whiteside, 1983.

Gryski, Camilla. *Jeux de ficelle. Tome I, Tome II*, Québec : Héritage, 1988.

Navet, Eric. *Au pays glacé du Sedna*. France : Gallimard Jeunesse, 1994.

Smith-Siska, Heather. *Les Haidas et les Inuit : peuples des saisons*. Vancouver : Douglas & McIntyre Educational, 1987.

Vaillancourt, Hélène. *Les Inuits*. Montréal : Doutré et Vandal, 1993.

Wilson, James. Viseur, Jean-François. *Les Inuits*. Éditions Gamma, Paris-Tournai, 1994.

Vidéos

Magic Lantern Communications LTD. (1992). Folklore : Légendes Inuit : cassette #1. **L'amie retrouvée. Sedna, reine de la mer. La troisième saison.** Six minutes chacune. (Trois programmes sur une cassette : Animette Canada). Code # 120-31-135.

Magic Lantern Communications LTD. (1982). Folklore : Légendes Inuit : cassette #2. **Le petit aveugle. La pêche héroïque. L'ours et le renard.** Six à sept minutes chacune. (Trois programmes dans une cassette : Animette Canada). Code # 120-31-136.

Magic Lantern Communications LTD. (1982). Folklore : Légendes Inuit : cassette #3. **Victoire sur la mer. Le cauchemar. Le chasseur solitaire.** Six minutes chacune. (Trois programmes dans une cassette : Animette Canada). Code # 120-31-137.

Incas/Mayas/Aztèques

Livres

Baquedane, Elizabeth. *Les peuples du Soleil.* Paris : Les Éditions Gallimard, 1993.

Burland, C.A. *Comment vivaient les Incas.* Paris : Fernand Nathan Éditeur, 1981.

Burland, C. *Une Cité Aztèque.* Montréal : Les Éditions École Active/Éditions Gamma, 1982.

Crosher, Judith. *Les Aztèques.* (Collection : Comment vivaient...) Paris : Fernand Nathan, 1984.

Gifford, D. *Les plus belles légendes des Incas, Mayas et autres indiens de l'Amérique Latine.* Paris : Éditions Fernand Nathan, 1983.

Millard, Anne. Carlier, François. *Les Incas.* (Collection : Panorama des civilisations) Montréal : Éditions École Active, 1982.

Musset, Alain. Martin, Annie-Claude. *Avant l'Amérique, les Mayas et les Aztèques.* (Collection : Peuples du passé) France : Éditions Nathan, 1992.

Nougier, Louis-René. *La vie privée des hommes au temps des Mayas, des Aztèques et des Incas.* Paris : Hachette Jeunesse.

Sandez, I. Infante, F. *Au pays des Incas*. (Collection : La bibliothèque des cadets) Paris : Bordas, 1988.

Wood, Tim. *Les Aztèques*. (Collection : Entrez chez...) Paris : Librairie Gründ, 1992.

Autres

Lewington, Anne. Viseur, Jean-François. *Les indigènes de la forêt tropicale*. Montréal : Éditions Gamma - Les Éditions École Active, 1996.

SITES INTERNET

ADRESSE DU SITE	DESCRIPTION
http://www.gouv.qc.ca/societe/indexf.htm	Autochtones du Québec, document produit par le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, carte de la répartition des autochtones au Québec.
http://www.inac.gc.ca/pubs/indian_f/index_f.html http://www.cmcc.muse.digital.ca/cmcc/cmcfra/grandfra.html	Autochtone du Canada, origines, langues, régions, histoire
http://www.cmcc.muse.digital.ca/cmcc/cmcfra/canp1fra.htm#plan.html	Histoire, les Vikings, la vie aux 17 ^e et 18 ^e siècles, les Métis
http://www.cmcc.muse.digital.ca/cmcc/cmcfra/canp1fra.html#plan.html	Histoire, la fourrure, les Métis
http://www.inac.gc.ca/	Affaires indiennes et du Nord Canada

BIBLIOGRAPHIE

Ressources anglaises

* À noter : la bibliographie des ressources anglaises fut incluse dans le but de fournir l'occasion d'utiliser le matériel pédagogique dans le cours d'anglais ou English L.A. - Immersion

ARCHIBALD, Jo-ann, Val FRIESEN et Jeff SMITH, dir. *Courageous Spirits, Aboriginal Heroes of Our Children*, Penticton (CB), Theytus Books, 1993.

AVENI, Anthony F., dir. *Native American Astronomy*, Austin (Texas), University of Texas Press, s.d.

BARREIRO, Jose, dir. *Indian Roots of American Democracy*, Ithaca (New York), Akew Kon, 1992.

BEAR, Robert. *Cree Legends*, Saskatoon, Université de la Saskatchewan, Faculté d'éducation, Indian and Northern Curriculum Resources, s.d.

BEARDY, Ruby. *Native Studies: The Local History of Cross Lake*, interview avec l'Ancien Cri John Daniel Blacksmith, Manitoba Native Bilingual Program, s.d.

CAMPBELL, Maria, dir. *Achimoona*, Saskatoon, Fifth House, 1985.

CANADA. MINISTÈRE DES AFFAIRES DES ANCIENS COMBATTANTS. *Soldats autochtones, terres étrangères*, Ottawa, Division des communications, Affaires des Anciens combattants Canada, s.d.

CANADA. MINISTÈRE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD. *L'éducation des Indiens du Canada*, Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord, 1973.

CASSIDY, Frank. *Indian Government: Its Meaning in Practice*, Lantzville (CB), Olichan Books, s.d.

CHEN, Allan. *The Maya's Marvelous Green Thumb*, condensé de *Discovery*, Richmond Hill (ON), Reader's Digest, août 1988.

CLARK, Ella Elizabeth. *Indian Legends of Canada*, Toronto, McClelland and Stewart, 1960.

- COLLURA, Mary-Ellen Lang. *Winners*, Saskatoon, Western Producer Prairie Books, 1984.
- COURCHENE, Thomas J. *A First Nations Province*, Kingston (ON), Université Queen's, 1992.
- COURLANDER, Harold. *People of the Short Blue Corn: Tales and Legends of the Hopi Indians*, New York, Harcourt Brace Jovanvich, 1970.
- CRAIG, John. *No Word For Good-bye*, illustrations de Leoung O`Young, Toronto, Irwin, 1978.
- CRAIGHEAD, George et Jean CRAIGHEAD. *Julie of the Wolves*, illustrations de John Schornherr, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1972.
- CRAVEN, Margaret. *L'appel du hibou*, Paris, Flammarion, 1974. *I Heard The Owl Call My Name*, Toronto, Ontario: Clarke Irwin 1967.
- CULLETON, Beatrice. *Spirit of the White Bison*, illustrations de Robert Kakaygeesick Jr., Winnipeg, Pemmican, 1985.
- CURTIS, Edward A. *The Girl Who Married A Ghost and Other Tales from the North American Indians*, John Bierhost, dir., New York, Four Winds Press, 1978.
- DOCKSTADER, F.J. *Indian Art in North America*, Greenwich (Connecticut), New York, Graphic Society, 1961.
- FOSSEY, S. et Joan DANIELSON. *The Indian Summer of Arty Bigjim and Johnny Jack*, illustrations de Harold M. Moore, Winnipeg, Gullmasters, 1981.
- FRENCH, Alice. *My Name is Masak*, Winnipeg, Peguis, 1976.
- GALLERNEAULT, Bob. *Saulteaux Legends*, Saskatoon, Université de la Saskatchewan, Faculté d'éducation, Indian and Northern Curriculum Resources, s.d.
- GRANT, Agnes. *Teacher's Guide: "A Very Small Rebellion"*, Winnipeg, Éducation Manitoba, 1985.
- GREENE, Alma. *Forbidden Voice: Reflections of a Mohawk Indian*, New York, Hamlyn, 1971.
- HARRIS, Christie. *Mouse Woman and the Mischief-Makers*, New York, Atheneum, 1977.

- HIRE, Kay. *More Glooscap Stories: Legends of the Wabanaki Indians*, illustrations de John Hamberger, Toronto, McClelland and Stewart, 1990.
- HITCHCOCK, Sharon. *Illustrated Legends of the North West Coast Indians*, British Columbia Native Indian Teachers' Association, s.d.
- HUNGRY WOLF, Adolf. *Legends Told by the Old People*, Invermere (CB), Good Medicine Books, 1972.
- JOHNSTON, Basil. *How the Birds Got Their Colors. kGah W'Indinimowaut Binaesheehnyuk W'Indinauzinwim — wah*, Toronto, Kids Can Press, 1978.
- JOSEPHY, Alvin M., Jr., dir. *America in 1492: The World of the Indian Peoples Before the Arrival of Columbus*, New York, Knopf, 1991.
- KLEITSCH, Christel et Paul STEPHENS. *Dancing Feathers*, illustrations de Don Ense, Toronto, Annick, 1985.
- . *A Time To Be Brave*, Toronto, Annick, 1985.
- KROTZ, Larry. *Indian Country: Inside Another Canada*, Toronto, McClelland and Stewart, 1990.
- LAVINE, Sigmund A. *The Games the Indians Played*, New York, Dodd Mead, 1974.
- LOVELOCK, James. *The Ages of GAIA, a Biography of Our Living Earth*, New York, Bantam Books, 1988.
- LOWES, Warren. *Indian Giver: A Legacy of North American Native Peoples*, Canadian Alliance in Solidarity with Native Peoples (CASNP), Penticton (CB), Theytus Books, 1980.
- MACFARLAN, Allan et Paulette MACFARLAN. *Handbook of American Indian Games*, Don Mills (ON), General, s.d.
- Manitoba Aboriginal Directory*, Winnipeg, Arrowfax, 1993.
- MANITOBA. ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE. *Children's Literature Pertaining to Indian & Metis Cultures*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d.
- . *Cree Stories from Moose Lake*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d.

- . *Native Language Basic Program* (6^e année, Ojibwé ou cri), Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1986. (Distribué par le Centre des manuels scolaires du Manitoba.)
- . *Native Peoples: Resources Pertaining to First Nations, Inuit, and Métis*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995.
- . *Native Student Handbook*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d.
- . *Reaching for the Sun: A Guide to the Early History and the Cultural Traditions of Native People in Manitoba*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1993.
- . *Stories from Moose Lake*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Native Games: Teacher Handbook*, Winnipeg, ministère de l'Éducation, 1978.
- . *Social Studies Supplement, Grade 8, Native Studies, Indian Contributions to World Culture*, Winnipeg, ministère de l'Éducation, 1980.
- MANITOBA. MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES ET DU PATRIMOINE. *Introducing Manitoba Prehistory*, Winnipeg, ministère des Affaires culturelles et du Patrimoine, 1983.
- MARACLE, Brian. *Crazywater: Native Voices on Addiction and Recovery*, Toronto, Viking, 1993.
- McDIARMID, Jim. *Native Language Basic Program*, 6^e année, Ojibwa, n° 60628, ou cri, n° 60616, Winnipeg, Frontier S.D., n° 48, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1988. (Distribué par le Centre des manuels scolaires du Manitoba.)
- McGAA, Ed. *Mother Earth Spirituality: Native American Paths to Healing Ourselves and Our World*, New York, Harper, 1990.
- MORGAN, John S. *When the Morning Stars Sang Together*, Agincourt (ON), Book Society of Canada, 1974.
- O'DELL, Scott. *Island of the Blue Dolphins*, New York, Dell, 1960.
- ORLICK, Terry. *The Cooperative Sports & Games Book: Challenge Without Competition*, New York, Pantheon Books, 1978.
- . *The Second Cooperative Sports and Games Book*, Toronto, Random House, 1992.

- QUIMBY, George Irving. *Indian Life in the Upper Great Lakes 11,000 B.C. to A.D. 1800*, Chicago, University of Chicago Press, 1960.
- SALE, Kirkpatrick. *The Conquest of Paradise: Christopher Columbus and the Columbian Legacy*, New York, Knopf, 1990.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *A Teacher's Guide to Achimoon*, Regina, Éducation Saskatchewan, 1985.
- SAWYER et GREEN, *The NESA Activities Handbook for Native and Multicultural Classrooms*, Vancouver, Native Education Services Associates, 1984.
- SEALY, D. Bruce. *The Indian Summer of Arty Bigjim and Johnny Jack (Teacher's Guide)*, Winnipeg, Éducation Manitoba, 1985.
- SELLARS MARCOTTE, Nancy. *Ordinary People in Canada's Past*, Edmonton, Arnold, 1991.
- SNAKE, Sam (narrateur). *The Adventures of Nanabush: Ojibway Indian Stories*, compilation d'Emerson David Coatworth, illustrations de Francis Kagige, Toronto, Doubleday, 1979.
- STEIMAN, Laura, dir. *Tapping the Gift, Manitoba's First People*, Winnipeg, Pemmican, 1992.
- TABLE RONDE SUR L'ENVIRONNEMENT ET L'ÉCONOMIE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Towards Sustainability: Learning for Change*, Victoria (CB), Table ronde sur l'environnement et l'économie de la Colombie-Britannique, 1993.
- THORNTON, Mildred Valley. *Indian Lives and Legends*, Vancouver, Mitchell, 1966.
- THORNTON, Russell, *American Indian Holocaust and Survival: A Population History Since 1492*, Norman (Oklahoma), University of Oklahoma Press, 1987.
- TRUSS, Jan. *A Very Small Rebellion*, Edmonton, J.M. LeBel Enterprises, 1977.
- WRIGHT, Ronald. *Stolen Continents: The "New World" Through Indian Eyes Since 1492*, Toronto, Penguin, 1992.
- ZEILEG, Ken et Victoria ZEILEG. *Ste. Madeleine: Community Without a Town*, Winnipeg, Pemmican, 1987.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE MULTIMÉDIA

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE MULTIMÉDIA

*À noter : La bibliographie des ressources anglaises fut incluse dans le but de fournir l'occasion d'utiliser matériel pédagogique dans le cours d'anglais ou English L.A. - Immersion.

Films

Chasseurs cris de Mistassini, Office national du film, 1974.

Cree of Paint Hills, Office national du film. N° 4057.

I Heard The Owl Call My Name, Tomorrow Entertainment, 1973.
N° 2244. 3 bobines, 16 mm, couleurs, 78 min. Distribué par Learning Corp. of America.

The Indian Experience: After 1500 A.D., Goldberg-Werrenrath Productions, 1976. N° 4168. 16 mm, couleurs, 19 min.

Indian Origins: The First 50,000 Years, Goldberg-Werrenrath Productions, 1976. N° 4179. 16 mm, couleurs, 18 min.

Kevin Alec, Office national du film, 1976. N° 2987. 1 bobine, 16mm, couleurs, 16 min. (Série Children of Canada.)

Legend, Office national du film, 1976. N° 0061. 1 bobine, 16 mm, couleurs, 15 min.

National Indian Arts and Crafts Corp. Série de 17 films. 16 mm, couleurs. Distribués par l'Office national du film.

Behind the Masks

A Corn Husk Doll

César et son canot d'écorce

Joe Jacobs, Stone Carver

Fierté sur toiles

A Malecite Fancy Basket

Art et Légende

A Micmac Scale Basket

Images, Stone: B.C.

A Moon Mask

Mémoire indienne

A Pair of Moccasins

Norval Morrisseau : un paradoxe

Porcupine Quill Work
Standing Buffalo
Tony Hunt, Kwakiutl Artist
Bill Reid (Documentaire de la CBC)

Au pays de Glouscap, province de Nouvelle-Écosse, 1986. N° 2374.
1 bobine, 16 mm, couleurs, 14 min. Distribué au Canada par la
Cinémathèque de films touristiques du Canada et aux États-Unis par
l'Office national du film.

Rain Forest Family, Wayne Mitchell, 1971. N° 3288. 16 mm, couleurs,
17 min.

Sentinels of Silence, Producciones Concord, 1971. N° 2771. 16 mm,
couleurs, 19 min.

Le Serpent des neiges, Canada, Ministère des Affaires indiennes et du
Nord, 1973. 1 bobine, 16 mm, couleurs, 8 min. Distribué par l'Office
national du film.

South America, History and Heritage, BFA Educational Media, 1978.
N° 2482. 16 mm, couleurs, 17 min., guide de l'enseignant.

Trousses

First Nations: The Circle Unbroken, Office national du film, 1993.
13 vidéos, guide de l'enseignant.

More Than a Marathon. N° 6092. Distribué par le Centre des manuels
scolaires du Manitoba.

Répertoires

Manitoba Aboriginal Directory, Arrowfax Manitoba, C.P. 66009,
Succursale Unicity, Winnipeg (Man.) R3K 2E7; téléphone : 204 864-2488
ou 1 800 665-0037 (sans frais); télécopieur : 204 864-2589.

Native Organizations in Manitoba, Native Concerns Committee, Église
Unie de Fort Garry, 800, chemin Point, Winnipeg (Man.) R3T 3L8;
téléphone : 204 475-1586.

Périodiques

Kahtou: The Voice of B.C.'s First Nations, Sechelt (C.-B.) V0N 3A0; téléphone : 1 604 885-7391; télécopieur : 1 604 885-7397.

« Indian Roots of American Democracy », *North East Indian Quarterly*, Ithaca (New York).

Bandes sonores

Native Storytelling, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1981.

Vidéos

Ancient Aztec Indians of North America, Encyclopaedia Britannica Educational Corp., 1972 (réalisé en 1971). VT-1431. N° 9115, VHS.

Ancient Inca Indians of South America, Encyclopaedia Britannica Educational Corp., 1971. VT-1432. N° 9116, VHS.

Ancient Maya Indians of Central America, Encyclopaedia Britannica Educational Corp., 1971. VT-1433. N° 9117, VHS.

Chasseurs cris de Mistassini, Office national du film, 1974. N° 5066, VHS.

Dancing Feathers, Spirit Bay Productions, 1983. VT-1227. N° 8431, VHS.

Discovering Norway House History, Manitoba Educational Television, 1987. VT-1377. N° 626, VHS.

Hot News, Spirit Bay Productions, 1986. VT-1389. N° 8447, VHS.

Indian Art Centre, Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Centre de l'art indien : Affaires indiennes et du Nord. VT-1273.

In Search Of — Beatrice Culleton, Ministère de l'Éducation du Manitoba, 1985. VT-0724. N° 8216, VHS; n° 8217, Beta.

Jackson Beardy, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1987. VT-1360. N° 8469, VHS.

Manitoba Archaeology and Prehistory, Ministère de l'Éducation du Manitoba, Productions multimédias médias, 1985. VT-0992. N° 8396, VHS; n° 8397, Beta, VR 971.2701 M35 (cote en bibliothèque).

Métis Tour Guide (en deux parties), Éducation Manitoba, Productions médias, 1985. VT 720 et VT 721. N^{os} 7256, 7257 et 7259.

More Than a Marathon, Éducation Manitoba, Productions multimédias, 1985. VT-0990. N° 8398.

Mother Tongue, Native Language in the Schools (en deux parties). VT-0725 et VT-0726. N° 5908 ou 5910, VHS; n° 5909 ou 5911, Beta. VR 371.979071 M68 (cote du manuel en bibliothèque).

Music of the Indian & Métis, Ministère de l'Éducation du Manitoba, s.d. VT-0923 et VT-0924. N° 6999 ou 7006, VHS; n° 7001 ou 7007, Beta. 781 7297 M88 (cote du guide de l'enseignant en bibliothèque).

Native People in Canada's Wars, Ministère de l'Éducation du Manitoba, 1982. VT-0744. N° 8382, VHS; n° 8383, Beta. VR 971.004971 N38 (cote de la trousse en bibliothèque).

Native Women at Work, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d. VT-0651 (numéro de copie). N° 8388, VHS; n° 8393, Beta.

Native Women at Work — Partie 2, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d. VT-1080 (numéro de copie). N° 8392, VHS; n° 8393, Beta.

New Student in the City, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, s.d. VT-0013 (numéro de copie). N° 5906, VHS; n° 5907, Beta.

People of the Buffalo: Digging Up the Past. VT-1763. N° 8766, VHS.

Série *Spirit Bay* (13 titres), Canadian Broadcasting Corporation, 1983. VT-1227-33, VT-1388-91, N^{os} 8445, 8447, 8449, 8451, VHS.

Two Cultures — One Purpose: Treaty Indians in an Urban Setting. VT-0446. N° 8376, VHS.

Pour réserver des vidéos ou des troussees énumérées dans cette liste, veuillez téléphoner au 204 945-7894 ou (sans frais) au 1 800 592-7330, ou encore écrire à l'adresse suivante :

Service des réservations à l'intention des professeurs
Éducation et Formation professionnelle Manitoba
Section des ressources pédagogiques
1181, avenue Portage (rez-de-chaussée)
Winnipeg (Man.) R3G 0T3

Vous pouvez par ailleurs emprunter la plupart des livres énumérés dans la bibliographie en vous adressant à la Section des ressources pédagogiques, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1181, avenue Portage (rez-de-chaussée), Winnipeg (Man.) R3G 0T3, ou encore en téléphonant au 204 945-7830 ou (sans frais) au 1 800 282-8069, poste 7830. Télécopieur : 204 945-8750; adresse électronique : lrb@minet.gov.mb.ca.

Pour obtenir votre exemplaire personnel des vidéos énumérées ici (sur VHS seulement), veuillez remplir une demande de polycopie magnétique, que vous pourrez vous procurer à l'école. Le Service de polycopie magnétique vend des vidéocassettes, moyennant une somme minime pour chaque titre copié. Pour de plus amples renseignements sur ce service, faites le 204 945-7848 ou (sans frais) le 1 800 282-8069, poste 7848. Toutes les demandes doivent être adressées au Service de polycopie magnétique, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Section des ressources pédagogiques, 1181, avenue Portage (rez-de-chaussée), Winnipeg (Man.) R3G 0T3.