

Études autochtones:

Document-ressource à
l'usage des années
primaires (M-4)

*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 enseignants des années primaires (M-4)

1995

ISBN 0-7711-1300-5

Droits réservés © 1995, la Couronne du chef du Manitoba, représentée par la 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 OY9.

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser Éducation et Formation professionnelle Manitoba pour qu'elles soient rectifiées.

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Remerciements

Éducation et Formation professionnelle Manitoba désire exprimer sa sincère reconnaissance envers les personnes suivantes qui ont participé à l'élaboration de *Études autochtones : document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4)*.

Aînée des Premières Nations

Madame Myrtle Thomas Peguis (Manitoba)

Rédacteur de cours

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

Membres de l'équipe d'élaboration

Byron Apetagon	Norway House High School	Division scolaire Frontier n° 48
Margaret Fiddler	Peguis Central School	Peguis
Sophie Ledoux	Winnipegosis Collegiate	Division scolaire Duck Mountain n° 34
Marshall Murdock		Winnipeg (Manitoba)
Connie Singleterry		Garden Hill (Manitoba)
Larry Tait	Roland Lauze School	Nelson House (Manitoba)

Enseignants des écoles pilotes de la Division scolaire de Winnipeg n° 1 (1986-1989)

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

Personnel d'Éducation et Formation professionnelle Manitoba

Lee-Ila Bothe	Conseillère	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Diane Cooley	Responsable de projet	Section des programmes d'études cadres Direction de l'élaboration des programmes
Claire DesRosiers	Conseillère	Section des Sciences humaines Bureau de l'éducation française
Lynn Harrison	Opératrice en éditique	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	Section du soutien technique Direction de l'élaboration des programmes
Dan Thomas	Conseiller	Section des lettres et des sciences humaines Direction de l'élaboration des programmes

Contenu

Introduction	1
Valeurs	3
Blocs horaires	6
Glossaire	7
Maternelle	11
Unité un	13
Unité deux	23
Unité trois	25
Première année	35
Unité un	37
Unité deux	47
Unité trois	48
Deuxième année	49
Unité un	51
Unité deux	55
Unité trois	61
Troisième année	63
Unité un	65
Unités deux et trois	68
Quatrième année	71
Unité un	73
Unités deux et trois	74
Bibliographie	79
Liste de ressources	85

Introduction

Valeurs

Le respect

La notion voulant que tout être humain et toute créature soit digne de respect n'est pas exclusive à la culture autochtone. Les Aînés des peuples autochtones ont, toutefois, élaboré et démontré ce principe au plus haut degré. Le respect de soi, le respect des autres, ainsi que le respect de toute chose constituent des valeurs conformes au thème « J'explore mon monde : moi-même et les autres » développé dans le programmes d'études des sciences humaines.

On peut aider les élèves autochtones à se comprendre ainsi qu'à comprendre les autres en leur permettant d'explorer le monde qui les entoure dans l'ambiance sécurisante et confortable de la salle de classe. Dans de nombreuses familles et communautés autochtones, l'usage de noms amérindiens et d'affiliations tribales sont à la hausse. Leur usage se limite souvent aux cérémonies et aux réunions à domicile ou entre amis. La création en classe d'une atmosphère dans laquelle les élèves se sentiront à l'aise d'utiliser des noms indiens et de revendiquer leur appartenance à une tribu leur permettra de valoriser cet aspect distinct et essentiel de leur culture.

Les enfants qui arrivent à l'école en connaissant déjà une langue autochtone devraient être encouragés à continuer de la parler et d'en améliorer l'usage. Si l'enseignant fait preuve d'un réel intérêt pour la langue autochtone parlée par l'enfant et démontre du respect pour celle-ci, et s'il encourage les autres élèves à faire de même, l'enfant se sentira plus à l'aise de continuer de parler sa langue. Si l'enseignant réussit à apprendre quelques mots dans une langue autochtone, les élèves se sentiront plus à l'aise et seront plus disposés à apprendre dans cette classe.

Il faut mettre l'accent sur le fait que :

- chaque humain a sa valeur et est égal à tous les autres humains;
- chaque famille a sa valeur et est égale à toutes les autres familles;
- chaque nation a sa valeur et est égale à toutes les autres nations.

On peut inculquer le respect par :

- l'insistance sur le respect de soi.

Il faut apprendre aux enfants à se présenter en mentionnant leur nom, leur prénom et leur origine ethnique (ex., « Je m'appelle Joseph Dupont et je suis Cri. »). Joseph, en disant cela, devrait pouvoir se sentir fier de s'appeler Joseph, d'être un Dupont et d'être Cri.

- l'exemple – faire preuve de respect envers soi-même et autrui.

- les légendes – de nombreuses légendes d’hiver ont pour thème l’enseignement du respect.
- les biographies – bon nombre de membres de la communauté autochtone font preuve de cette qualité dans leur vie.
- les récits – histoires de gens d’époques et de lieux divers ayant démontré cette qualité dans leurs vies.
- la pratique – interaction entre tous les peuples et le milieu.

***La
compréhension
et le partage***

Lorsque vous êtes invité dans un foyer autochtone, vos hôtes vous offriront généralement une tasse de thé et quelque chose à manger. Ils sont toujours prêts à partager ce qu’ils ont avec les autres.

Dans la classe, vous pouvez aider les élèves à comprendre les enseignements portant sur la compréhension et le partage en :

- donnant l’exemple;
- participant et en contribuant financièrement à des remises de prix, des échanges de cadeaux, des dons en temps de besoin;
- participant à des festins et à des dîners;
- prenant soin des Aînés;
- encourageant les élèves à se soutenir mutuellement.

L’honnêteté

Dans la tradition, l’honnêteté est représentée par la vie d’un arbre. Bien que l’arbre ait ses racines plantées dans le sol, il se dresse toujours vers le ciel où le Créateur veille sur nous. Même s’il arrive que le jeune arbre soit recourbé, il finira par pousser en direction du ciel. L’arbre nous rappelle notre Créateur. La valeur de l’honnêteté est également illustrée dans des légendes d’hiver, telles que celles qui racontent l’histoire de Chakapas et de sa sœur. Il est possible d’illustrer l’honnêteté des façons suivantes :

- par des exemples;
- par des légendes;
- par des biographies de chefs autochtones.

Il ne faut jamais oublier de trouver le juste milieu entre l'honnêteté et la gentillesse. On peut blesser quelqu'un en étant trop honnête; il faut alors être gentil. Cependant, être trop gentil peut vous surmener; il faut donc essayer d'être plus honnête. Efforcez-vous toujours de trouver l'équilibre entre ces deux valeurs dans votre vie.

La bonté

La bonté dont nous faisons preuve au quotidien se manifeste dans notre interaction avec les autres. La tradition la représente par l'herbe sur laquelle nous marchons. Bien que nous la foulions, l'herbe ne résiste jamais et demeure douce et souple sous nos pieds. On peut faire preuve de gentillesse en :

- donnant l'exemple;
- consacrant de son temps pour aider ses camarades;
- apprenant des enseignements traditionnels tels que l'origine de la hutte de sudation (Ojibwés);
- évitant de se venger et en réglant le problème par la discussion.

La foi

La foi au sein de la communauté est représentée de diverses manières. Il peut s'agir de symboles tels que l'église ou la hutte de sudation qui caractérisent la foi par une force suprême. Une poignée de main peut également signifier la foi. Lorsqu'on s'est mis d'accord pour faire quelque chose, on se donne la main. La foi se manifeste aussi dans les attentes que nous avons de nous-mêmes et de l'autre (ex., nous avons confiance en notre capacité d'accomplir le travail). On peut enseigner la foi par les moyens suivants :

- en participant à des prières récitées à l'école ou à des cérémonies communautaires;
- en s'attendant beaucoup des élèves et de la communauté;
- en lisant des histoires et des légendes de la région qui illustrent ce thème;
- en écoutant les Aînés.

Blocs horaires

Les documents-ressources à l'usage des enseignants d'études autochtones ont été divisés en trois niveaux : les années primaires, les années intermédiaires et les années secondaires. Chaque niveau suit le programme d'études des sciences humaines du gouvernement du Manitoba, tout en ajoutant une perspective autochtone à chaque unité. La perspective autochtone est censée être utilisée à chaque niveau scolaire des documents du programme d'études des sciences humaines.

Les unités peuvent être incorporées dans les 70 p. cent (28 semaines) du bloc horaire annuel réservés au programme d'études officiel ou dans les 30 p. cent (12 semaines) consacrés à l'examen de questions auxquelles l'enseignant ou les élèves attachent de l'importance.

Les enseignants peuvent profiter de l'information contenue dans ces unités pour ajouter un volet autochtone à leurs cours de sciences humaines. Ils peuvent aussi ajouter un contenu autochtone à d'autres matières, telles que les langues ou les sciences, de façon à stimuler l'intérêt des élèves envers les questions touchant les Autochtones.

Les enseignants ont la liberté de combiner ou d'éliminer des matières, des activités ou des unités afin d'obtenir le cours le mieux adapté à la perspective pédagogique locale et de satisfaire aux intérêts des élèves et de la communauté.

Au niveau intermédiaire, les unités correspondant à une année en particulier pourraient servir de base à la création de cours facultatifs. Pour ce qui est du niveau secondaire où les cours facultatifs à crédits peuvent être proposés par l'école, un tel cours pourrait permettre à l'élève d'obtenir un crédit aux niveaux S1, S2, S3 ou S4.

Ce document doit être utilisé conjointement avec les documents du programme d'études des sciences humaines.

Glossaire

Le glossaire suivant est à l'intention des enseignants qui ne connaissent pas bien la terminologie se rapportant aux études autochtones. Les termes sont suivis de la définition que leur donnent les peuples autochtones. Utiliser le terme qu'un groupe d'une culture donnée emploie pour se définir lui-même permet aux membres de ce groupe de mieux se valoriser. C'est la raison principale pour laquelle nous avons choisi d'utiliser dans le présent document des termes que les Autochtones utilisent pour s'auto-définir.

Aborigène	Personne née et ayant grandi dans un lieu déterminé; habitant originaire de ce lieu, indigène.
Anishinabe	Terme utilisé par les Ojibwés pour se désigner entre eux, ou pour désigner toute personne autochtone, si l'on ignore de quelle Première Nation elle est issue.
Autochtone	Terme juridique utilisé dans la Constitution pour désigner les trois groupes autochtones reconnus : les Indiens, les Inuit et les Métis.
Autonomie gouvernementale	Droit inhérent des Premières Nations de gérer, de façon autonome, leurs vies, leurs affaires, leurs terres et leurs ressources, et d'assurer ainsi tous les devoirs et les responsabilités qui incombent aux corps administratifs.
Bande	Terme utilisé par le gouvernement du Canada pour reconnaître les Premières Nations ou leurs corps constituants dans le contexte de la <i>Loi sur les Indiens</i> . Il n'est pas nécessaire de vivre parmi les membres d'une bande ou sur une réserve pour continuer d'adhérer à une bande.
Chakapase	Selon la tradition crie, il s'agit d'un être spirituel qui se manifeste dans l'esprit d'un jeune garçon.
Chippewa	Nom donné, aux États-Unis, à certains peuples ojibwés. Peu importe si on les appelle Chippewa, Saulteaux ou Ojibwés, ils s'identifient dans leur langue comme « Anishinabe ».

Clan	Un groupe de gens unis par une origine commune. Chacun a son clan, tout comme chacun a sa famille. Les Ojibwés, ainsi que d'autres peuples, retracent la lignée du clan à partir du père. D'autres peuples, tels que les Mohawk, le font du côté de la mère.
Cri	Peuple autochtone des régions du Nord et du Centre du Manitoba. L'origine du mot « Cri » est incertaine, quoique certains fassent un lien entre l'appellation française « Cristinaux » et le mot « chrétien ». Le terme utilisé par les Cris pour s'identifier est « ininiw », ce qui signifie « être humain » ou, de façon plus générale, « le peuple ».
Culture	Les coutumes, l'histoire, les valeurs et la langue qui composent le patrimoine d'une personne ou d'un peuple, et qui font partie de l'identité de la personne ou du peuple.
Dakota	Peuple autochtone habitant le sud-ouest du Manitoba. Ils utilisent le terme « Dakota » pour se désigner eux-mêmes, bien que la plupart des écrits les nomment « Sioux ». Les Dakotas sont reconnus comme Indiens et sont « inscrits » à Ottawa, mais n'ont pas de traité officiellement reconnu avec la Couronne britannique.
Droits autochtones	Droits inhérents que détiennent les Autochtones, de façon individuelle ou collective.
Droits issus d'un traité	Droits revenant aux Premières Nations en vertu de traités conclus entre elles, à titre de nations souveraines, et la Couronne du chef du Canada.
Indien	Terme généralement utilisé par le gouvernement fédéral et la majorité des allochtones pour désigner une personne membre d'une Première Nation.
Indien de plein droit	Membre d'une Première Nation dont le nom est consigné dans le registre des Indiens à Ottawa. Ce terme et celui d'« Indien inscrit » sont utilisés de façon interchangeable.

Indien inscrit	Membre d'une Première Nation qui est reconnu comme Autochtone par le gouvernement du Canada, ce qui lui confère le statut d'Indien.
Indigène	Qui est natif d'une région ou d'un milieu donné, y est produit, y croît ou y vit.
Inuit	Les peuples autochtones du Grand Nord. Les Inuit ne vivent pas dans des réserves et n'ont signé aucun traité avec la Couronne. Ils ne sont pas assujettis à la <i>Loi sur les Indiens</i> , quoiqu'ils bénéficient du même statut que les Indiens inscrits du Canada.
Loi sur les Indiens	Loi fédérale qui détermine la façon dont le gouvernement fédéral reconnaît, affirme et délimite ses obligations envers les Premières Nations et leurs droits.
Métis	Une personne d'origine autochtone ou d'origine à la fois autochtone et autre. Les Métis du Manitoba n'ont signé des traités qu'à titre de représentants de la Couronne. Ils ne vivent pas dans des réserves et ne sont pas assujettis à la <i>Loi sur les Indiens</i> .
Nanabush	Frère aîné et enseignant chez les Ojibwés. Il était en partie humain et en partie esprit, ce qui lui permettait de faire beaucoup de choses surnaturelles.
Ojibwés	Peuple autochtone des régions du Sud et du Centre du Manitoba. Au Manitoba, les Ojibwés sont parfois appelés « Saulteaux », tandis qu'aux États-Unis, on les désigne souvent par l'appellation « Chippewa ». Peu importe le nom qu'on leur donne, ils se désignent eux-mêmes par le terme « anishinabe ».
Pow-wow	Célébration originaire des Plaines d'Amérique du Nord et marquée par la danse.
Premières Nations	La plupart des Indiens se considèrent membres des Premières Nations, plutôt que membres de bandes ou de tribus.

Saulteaux	Nom utilisé par les Français pour désigner les peuples Ojibwés qui habitaient jadis la région de Sault-Sainte-Marie. La plupart des peuples qui, à l'origine, appelaient leur langue le Saulteaux, se désignent maintenant comme Ojibwés. Aux États-Unis, on appelle certains peuples Ojibwés « Chippewa ». Toutefois, qu'ils soient appelés Saulteaux, Chippewa ou Ojibwés, dans leur langue autochtone, le terme d'identification personnelle est « anishinabe ».
Souveraineté	Le pouvoir et l'autorité que les Premières Nations exercent sur l'ensemble des personnes, des biens, des territoires et des activités qui se situent à l'intérieur des frontières de leurs différentes nations.
Tikenagun	Planche porte-bébé conçue par les Autochtones.
Tradition	Transmission d'informations, de croyances et de coutumes d'une génération à l'autre.
Tribu	Ce terme, tel qu'utilisé dans la Proclamation royale [1763], peut avoir ou ne pas avoir de signification juridique en ce qui a trait aux Amérindiens. À l'origine, ce mot s'appliquait à la division topographique du peuple romain. Certaines des Premières Nations ou certains de leurs membres ont mis sur pied des institutions, nommées Conseils tribaux, dont la tâche consiste, d'une part à faire pression afin d'obtenir des services pour les gouvernements des Premières Nations, leurs membres ou leurs entreprises, et d'autre part à assurer la prestation de ces services.
Wesakejak	Frère aîné ou enseignant chez les Cris. On pourrait le comparer à Nanabush dans la tradition ojibwée.

Note aux enseignants : Les caractères italiques utilisés dans ce texte désignent des renseignements à l'intention des enseignants.

Maternelle

Maternelle

Unité un

La valorisation et l'acceptation de soi, ainsi que d'autrui, est au centre de la vie des Autochtones. Chaque individu possède le droit inaliénable de se mériter le respect des autres en vertu de ses atouts personnels, de ses intérêts, de son tempérament, ainsi que de ses capacités physiques et mentales. La valeur d'un individu au sein d'une communauté n'est pas mesurée à son apparence ou à sa richesse. On la juge plutôt selon sa volonté de servir les autres, de collaborer avec eux et de les apprécier.

Dès leur arrivée à l'école, les élèves ayant reçu une telle éducation s'attendent à entendre des conseils et ensuite à choisir ce qu'ils feront, et ce, sans chercher ou s'attendre à être le « premier » parmi les camarades. Il se peut qu'ils aient profité d'une assez grande liberté leur permettant d'explorer leur entourage physique, même si cela comportait parfois des risques. Plusieurs assument peut-être déjà certaines responsabilités envers des frères ou des sœurs plus jeunes qu'eux, et ce, en plus de s'occuper de leurs propres besoins.

Lorsqu'il s'agit d'organiser des activités en classe auxquelles participeront des élèves autochtones, il faudrait éviter les situations qui favorisent la compétition individuelle et plutôt prôner une reconnaissance tacite des réalisations personnelles des élèves. Les activités doivent encourager les enfants à s'entraider. Les élèves doivent avoir l'occasion de pouvoir choisir les activités auxquelles ils désirent participer, les groupes dans lesquels ils travailleront, ainsi que la façon dont ils le feront.

Dans les cas où la langue maternelle des élèves est une langue autochtone, c'est dans cette langue qu'ils formuleront des idées et des concepts, et c'est celle qu'ils utiliseront pour résoudre des problèmes. En développant une bonne connaissance de leur langue maternelle, ils seront mieux en mesure de s'exprimer dans une langue seconde, puisqu'ils posséderont déjà la capacité d'élaborer des concepts.

SUJETS

1. À propos de moi

a) Caractéristiques physiques

Poids et grandeur :

- Lire ensemble les légendes de Chakapase, de Nanabush ou de Wesakejak. Celles-ci parlent de la grandeur de plantes, d'oiseaux, d'animaux ou d'êtres humains comme les nains ou les géants. Discuter des avantages et des inconvénients d'avoir une certaine taille.

Parties du corps :

- Apprendre les noms de parties du corps dans l'une des langues autochtones parlées par les élèves de votre classe. Ensuite, faire un simple croquis du corps humain au tableau et indiquer les parties à mesure qu'elles sont identifiées.

Physionomie :

- Lire ou raconter l'histoire d'un enfant que l'on n'accepte pas parce qu'il est différent. Demander aux élèves de discuter des questions suivantes :
 - Pourquoi les autres personnages de l'histoire refusent de l'accepter.
 - Comment le personnage rejeté se sent.
 - Comment les autres personnages auraient pu mieux se comporter.

b) Sentiments :

- Faire écouter aux élèves des extraits musicaux autochtones, tels que la musique des pow-wow et des mélodies de flûte et de violon. Demander aux élèves de discuter de l'effet que la musique a sur eux. Ils peuvent illustrer leur réponse par un dessin ou par des gestes.
- Demander aux élèves de nommer des expressions qui établissent un rapport entre des caractéristiques physiques et émotives, et un animal : ex : muet comme une carpe, etc.
- Lire des légendes d'animaux qui illustrent des caractéristiques aussi diverses.

c) Compétences :

- Discuter de choses que les enfants sont capables de faire (ex : lire, conduire une bicyclette et courir). Les enfants devraient réussir à comprendre que chacun peut exceller à une activité quelconque, pourvu qu'on lui donne la chance.
- Certains enfants autochtones peuvent posséder certaines habiletés particulières dans les domaines de la musique, des langues ou de la danse (y compris la danse des herbes sacrées, la danse des clochettes, la danse libre, la danse traditionnelle et la danse carrée).

d) Emplois et carrières :

- Montrer aux élèves des photos ou des affiches d'Autochtones œuvrant dans différents postes (ex : des affiches du Programme de possibilités de carrière pour les Autochtones qui portent le texte suivant : « *I want to be...* »). Demander aux élèves de nommer divers types d'emplois. Tenter de découvrir pourquoi ces postes les intéressent. Prendre note de leurs réponses pour consultation future.
- Inviter des membres de la communauté autochtone qui peuvent servir de modèles de comportement pour l'ensemble des élèves.

e) Préférences :

- Dresser un tableau collectif sur les aspects de la vie autochtone que les élèves préfèrent. Il peut s'agir du goût de la confiture faite maison ou du bannock, des effets visuels et sonores pendant un pow-wow, de l'arôme de certaines herbes (foin d'odeur), des motifs des broderies perlées ou de la gentillesse.

2. Similitudes et différences

- a) Noms amérindiens** – Dans les communautés où l'on donne des noms amérindiens ou dans les communautés où l'on utilise le nom des clans, les enfants apprennent à s'identifier en fonction de leur nom, de leur clan et de la nation à laquelle ils appartiennent.

Beaucoup de peuples autochtones croient que les enfants sont un don sacré du Créateur et qu'il faut les protéger des influences terrestres en les voilant jusqu'au moment où leur identité sur Terre aura été déterminée. Ceci a lieu peu après la naissance de l'enfant, pendant une cérémonie au cours de laquelle l'enfant reçoit un nom.

Les parents apportent un don de tabac à un Aîné autorisé à donner des noms. Seuls certains Aînés possèdent ce don. On demande à l'Aîné de donner un nom à l'enfant. Si l'Aîné juge qu'il peut le faire, il accepte le tabac et instruit les parents quant au moment d'apporter l'enfant et aux préparatifs nécessaires.

L'Aîné, tout en brûlant le tabac, entre ensuite en prière avec le Créateur, lui demandant qu'un messager porteur d'un songe soit envoyé pour révéler le nom.

Les parents reviennent d'ordinaire dans les quatre jours qui suivent. À ce stade, l'Aîné tient l'enfant et prononce son nom. On fait ensuite circuler l'enfant dans le sens des aiguilles d'une montre afin que chaque personne présente puisse le tenir et prononcer son nom.

On enlève ensuite les voiles qui couvrent l'enfant afin de l'introduire graduellement dans le monde. Le nom est perçu comme étant un don sacré et ne doit pas être pris à la légère.

- b) Langue autochtone** (salutations officielles) – Apprendre des salutations dans la langue autochtone en question et en perfectionner l'usage dans des jeux de rôles.
- c)** Demander à une personne autochtone d'illustrer les emplois et les carrières dont nous avons besoin pour survivre.

Inviter des membres de la communauté autochtone à servir de modèles de comportement pour les élèves. Demander aux invités de se présenter et d'indiquer quel travail ils font. Demander aux élèves d'évaluer en quelle mesure ces emplois ressemblent ou ne ressemblent pas à ceux tenus par des allochtones en milieu de travail. Se reporter aux activités adaptées des pages 17 à 20 de la partie Maternelle du document *K-6 Teacher Handbook for Teacher Series: I want to be...*

- d)** Voir la page 22.

*Sensibilisation à
la carrière
Activité 1*

Titre : JE SUIS UNIQUE

But : L'élève développera et valorisera les intérêts, les espoirs et les rêves qui lui sont propres.

Objectif : L'élève reconnaîtra et appréciera le caractère unique de chaque personne dans la classe et dans le monde du travail.

Activité : Projeter, à l'aide d'un rétroprojecteur ou d'un appareil semblable, l'ombre de l'élève sur une feuille à dessiner. Tracer le profil de l'élève. Inscrive, en caractères d'imprimerie, le nom de l'élève, le niveau scolaire et l'année au bas de chaque profil.

Activité : Inscrive la mention « Je suis unique » sur de grands autocollants ronds. Demander à un ou plusieurs élèves de distribuer les autocollants à leurs camarades.

Option : Coller les autocollants sur une feuille de papier bulle ou sur du carton. Découper les cercles. À l'aide d'une aiguille et de fil, faire un collier « Je suis unique » pour chaque élève.

Discussion : Discuter des façons dont chacun est différent et unique. Demander aux élèves d'explorer le caractère unique de chacun de leurs camarades et insister sur le fait que ce caractère doit être respecté.

Matériel :

- un rétroprojecteur (ou équivalent)
- des feuilles à dessiner
- un crayon à mine, un crayon feutre noir, ou les deux
- de gros autocollants ronds
- du papier bulle ou du carton
- une aiguille et du fil
- une paire de ciseaux

*Sensibilisation à
la carrière
Activité 2*

**Titre : LES TRAVAILLEURS DANS NOS ÉCOLES ET NOS
COMMUNAUTÉS**

But : L'élève se sensibilisera à la vaste gamme d'emplois et de carrières.

Objectif : L'élève saura reconnaître et identifier les divers emplois au sein de l'école.

Activité : Planifier une visite guidée de l'école. Repérer des endroits où des gens occupent un poste. Demander aux élèves d'identifier autant de travailleurs qu'ils le peuvent. Si possible, inviter les travailleurs à venir en classe parler de leur emploi.

Discussion : Demander aux élèves de discuter des points suivants :

- de la façon de se comporter lors d'une visite;
- des différents types de travailleurs observés pendant la visite;
- les titres de poste des travailleurs;
- l'importance de ces postes;
- les travailleurs à temps partiel dans les écoles et leurs fonctions;
- les fonctions particulières que remplissent ces travailleurs.

Activité : Demander aux élèves de chercher des photos de personnes au travail dans des livres, des revues et des journaux.

Devoirs : Demander aux élèves de feuilleter des livres et des revues à la maison dans le but de trouver des photos de gens au travail. Dire aux enfants de demander la permission de leurs parents ou de leur tuteur pour découper les photos et les apporter à l'école.

Montage : Sur votre tableau d'affichage, créer un montage composé de photos de gens exerçant divers métiers.

Discussion : Discuter des différents types d'emplois illustrés par chaque photo.

- Matériel :**
- un tableau noir
 - de la craie
 - des photos
 - des revues
 - des livres
 - des journaux
 - un tableau d'affichage

*Sensibilisation à
la carrière
Activité 3*

Titre : SE CONNAÎTRE SOI-MÊME ET CONNAÎTRE LES AUTRES

But : L'élève prendra conscience de ses attitudes, de ses intérêts, de ses désirs et de ses rêves personnels, les développera et saura les apprécier à leur juste valeur.

Objectif : L'élève reconnaîtra et appréciera à leur juste valeur les intérêts et les habiletés divers qu'il possède et qu'il peut partager avec les autres.

Activités : Demander à chaque élève de nommer des choses qu'il a l'impression de savoir bien faire. Inscrire le nom de l'élève ainsi que son habileté au tableau.

Si l'élève a du mal à penser à quelque chose qu'il fait bien, demander à ses camarades de classe de nommer une activité que l'élève, selon eux, sait bien accomplir.

Charger les élèves de rédiger un livret intitulé « LES CHOSES QUE JE SAIS BIEN FAIRE ».

Leur demander d'inscrire le titre « LES CHOSES QUE JE SAIS BIEN FAIRE » en lettres moulées sur la couverture et de décrire à l'aide d'illustrations une tâche qu'ils savent bien accomplir à la première page de leur livret.

Les élèves peuvent ajouter des choses qu'ils savent bien faire dans leur livret au cours de l'année.

Discussion : Discuter des talents et des intérêts individuels et prendre note des différences et des similitudes. Aborder les façons dont chacun peut se servir des talents qui lui sont propres pour aider les autres à apprendre et à grandir, ainsi que la manière dont chaque personne peut apprendre à bien s'acquitter d'autres tâches.

Matériel :

- de la craie
- un tableau noir
- du papier à dessiner
- du papier d'artisanat
- des crayons à mine
- des crayons à dessiner
- une agrafeuse

*Sensibilisation à
la carrière
Activité 4*

Titre : LES OUTILS QUE NOUS UTILISONS À LA MAISON

But : L'élève se sensibilisera aux habiletés requises au foyer.

Objectif : L'élève nommera des appareils et des ustensiles ménagers et expliquera leur utilité.

Activité : Demander aux élèves d'apporter à l'école des photos d'appareils et d'ustensiles ménagers (ex : des outils, des ustensiles, du matériel de nettoyage et des appareils).

Demander aux élèves de laisser leurs camarades deviner le nom et la fonction des outils qu'ils ont apportés.

Demander aux élèves de faire une démonstration de la façon d'utiliser les objets apportés. Leur donner le temps d'examiner les objets qui ne leur sont pas familiers. Laisser les élèves deviner à quoi ils servent. Faire un collage à l'aide des photos des ustensiles et des appareils que nous utilisons et l'afficher au tableau.

Activité : Demander aux élèves de découper et de coller des photos d'appareils et d'ustensiles ménagers dans leurs cahiers intitulés *Les outils que nous utilisons*. Ce cahier peut être fait de papier d'artisanat coloré et relié par du fil de laine.

Discussion : Parler de la façon d'utiliser les appareils en toute sécurité. Discuter de la nécessité d'être prudent, surtout en utilisant des appareils électriques.

Matériel :

- des revues
- des catalogues
- des ciseaux
- des photos
- du papier de bricolage
- de la laine
- des crayons à dessiner

Planifier une activité axée sur le partage et pouvant s'appeler : Qu'y a-t-il à l'intérieur de ma boîte? (de page 16)

Préparer un pain bannock assez grand pour permettre à chaque élève d'en avoir une portion. Garder le bannock couvert à l'intérieur d'une boîte de façon à ce que les élèves ne sachent pas ce que c'est. Les laisser deviner, tout en leur donnant un indice de temps à autre, en disant, par exemple, qu'il s'agit d'un objet rond, brun, délicieux à manger, etc. Une fois que les élèves ont deviné ce que la boîte contient, partager le bannock en donnant à chaque élève une portion égale.

Le pain bannock est un aliment traditionnel chez la majorité des peuples autochtones du Manitoba. Il ressemble au pain azyne que consomment plusieurs autres groupes ethniques. De plus, le bannock est délicieux.

Recette pour un petit pain bannock

3 tasses de farine

Une pincée de sel

1 c. à thé de poudre à pâte

2 c. à table d'huile végétale

1,5 tasse d'eau ou une quantité suffisante pour former la pâte en boule

1. Mélanger les ingrédients dans un bol.
2. Faire un trou et y verser l'eau.
3. Mélanger le tout pour en faire une pâte. Pétrir.
4. Aplatir la pâte et la déposer dans une poêle à frire.
5. Cuire sur des braises, au-dessus du feu ou au four. Le pain bannock se déguste de préférence frais avec du beurre.

Unité deux

Les enseignants seront censés choisir des approches qui seront compatibles avec le mode d'éducation traditionnel des peuples autochtones. Selon ce mode, l'apprentissage est perçu comme un processus qui s'échelonne sur toute une vie et qui est le fruit de l'expérience. Les Aînés, les parents ou les autres membres de la famille peuvent tous être considérés comme étant des enseignants. On perçoit l'apprentissage comme le résultat d'une participation active à titre de membres de la famille et de la communauté. Les enfants apprennent en observant les adultes et en s'adonnant à des jeux créatifs, selon que le niveau de maturité et les intérêts le permettent. Les enfants participent aux activités sociales des adultes et écoutent les récits et les expériences des autres. On leur laisse le temps de mettre certaines habiletés à l'essai seul puis avec les autres une fois qu'ils ont acquis une confiance et une compréhension suffisantes.

Demander à un enfant autochtone élevé selon les principes mentionnés ci-dessus, d'accomplir une tâche devant les autres sans avoir d'abord eu l'occasion de se pratiquer et d'observer les autres, en particulier les adultes, constituerait une menace et serait inacceptable sur le plan social. Les élèves acquièrent confiance et compréhension en répétant les tâches et en observant les adultes. Pour les enfants autochtones, l'éducation signifie écouter des conseils, prendre des décisions sur la façon d'agir, observer leur milieu et entrer en interaction avec celui-ci, ainsi que se discipliner. Il s'agit justement de ce type d'expériences qui développent chez l'enfant le respect des détails qui sont à la base d'un travail bien accompli. On doit encourager les jeunes enfants à puiser la sagesse au sein du foyer, de la communauté ainsi qu'à l'école.

SUJETS ET ACTIVITÉS

1. Demander aux élèves de créer des représentations graphiques illustrant les membres de la famille et de la communauté qui les aident à apprendre tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Leur demander aussi de discuter de certaines choses qu'ils pourraient apprendre en observant, en écoutant et en aidant ces personnes.
2. Mener une séance de remue-méninges avec les élèves puis leur demander de décrire, sous forme de livre ou de diagramme, les choses qu'ils savent faire et qu'ils connaissent.
3. Inviter des adultes dans la salle de classe ou emmener les enfants visiter d'autres parties de l'école ou des foyers où des adultes s'affairent à des tâches auxquelles les enfants peuvent participer ou qu'ils peuvent simplement observer. Ceci peut se produire aux endroits suivants :

- dans une communauté du Nord, où les gens possèdent souvent des habiletés dans les domaines du tannage des peaux, de la cuisson du bannock et de la fabrication de filets de pêche;
- dans un centre urbain, où certaines personnes peuvent avoir des connaissances en broderie perlée ou en menuiserie;
- dans une communauté rurale, où il peut se trouver des gens sachant réparer un canot ou fumer le poisson.

Unité trois

Au sein des foyers et des communautés autochtones traditionnels, le cycle évolutif de la vie et des saisons constitue un cadre d'apprentissage d'envergure qui permet de prévoir. Les jeunes enfants qui grandissent dans des familles élargies ont la possibilité d'observer des gens représentant tous les stades de la vie, de la naissance jusqu'à la mort, et d'entrer en interaction avec eux. Ils sont en mesure de développer une compréhension intuitive des différentes activités, responsabilités et connaissances. Les enfants participent à des célébrations et à des cérémonies, que ce soit à l'occasion de la naissance d'un nouveau membre de la famille, de la veillée d'un mort ou de funérailles.

Le cycle de certaines activités correspond à celui des saisons. Dans certaines régions, ce cycle peut comprendre la pêche, le trappage, la cueillette de fruits, la tradition orale et les visites. Chacune de ces activités exige de la préparation et de la participation. Les différents besoins consistant à se vêtir, se chauffer, s'abriter, se nourrir, se trouver des moyens de déplacement et entrer en interaction sociale suivent tous ce cycle. La capacité d'anticiper les besoins, d'improviser dans les situations d'urgence, de savoir reconnaître ce qui est vraiment nécessaire à la survie, de pouvoir vivre de la terre et de faire preuve de patience, tout cela peut s'apprendre dans ce contexte. Bien que ces connaissances ne soient plus utilisées par certains Autochtones, le fait d'en être conscient et d'y reconnaître un modèle pour certaines activités fait encore partie du quotidien de beaucoup de jeunes Autochtones.

Dans d'autres foyers et communautés, ces activités peuvent avoir un rapport avec le cycle agricole qui comprend l'ensemencement, la croissance et la moisson. Les communautés vivant de la pêche y verront plutôt un rapport avec le dégel du printemps et le gel en automne. Dans les centres urbains, le cycle de croissance se manifeste par la façon dont les arbres et les jardins changent d'aspect. Même le fait de porter différents vêtements selon les variations du temps est une preuve que des changements se produisent autour de nous. Les changements repérés doivent toujours être compatibles avec le mode de vie de la communauté et de l'enfant.

SUJETS

1. **Raconter des histoires** – Utiliser des livres illustrés ou raconter des histoires ayant comme sujet des Autochtones en train de s'adonner à des activités saisonnières telles que la chasse, la cueillette de baies ou la participation à des cérémonies annuelles. Trouver des livres qui renferment des illustrations d'enfants occupés à cueillir des baies.

2. **Lire des histoires** – Avoir recours à des livres prévisibles pour l’enrichissement de la langue et pour les expériences littéraires. Rédiger un grand livre fondé sur l’un de ces modèles.
3. **Loisirs et jeux** – Demander aux élèves quels changements les saisons apportent à ces activités.
4. Des **variations saisonnières**, telles que la débâcle et la prise de glace, peuvent être observées par les élèves dans le milieu naturel qui les entoure. Leur demander quel type de vêtements ils portent selon que les saisons changent et leur demander de décrire certaines mesures de sécurité à prendre selon les différentes saisons.

Les ressources suivantes peuvent servir à illustrer le concept du changement :

- **Circle Program:** *All Around the Village*.
- La cassette de Winston Wuttunee «**What do you have in your canoe?**» (Qu’as-tu dans ton canot?).
- Voir liste des ressources françaises ci-jointe.

SUJETS COMPLÉMENTAIRES

1. **Mon foyer** – On peut laisser les élèves examiner leur foyer et leur quartier. Ils devraient déjà avoir une bonne idée de la disposition de leur maison, ainsi que des changements récents ayant eu lieu à domicile ou dans le quartier. On peut demander aux élèves de décrire les responsabilités inhérentes au fait de vivre dans une maison et de relever les responsabilités qui incombent à chaque membre de la famille. Il faut insister ici sur le rapport unique entre les gens et le lieu qui font d’une maison un foyer.

Activités

Jouer le rôle de différents membres de la famille.

Matériel

Meubles et appareils ménagers ayant le caractère de jouets, ainsi que des vêtements pour se costumer.

Avertissement : Avant de s’engager dans cette activité, l’enseignant devrait en parler avec les parents ou les tuteurs. Ceci permettra d’éviter que quelqu’un se sente lésé dans sa vie privée. De plus, certains peuvent considérer que la vie à domicile est privée et qu’elle ne doit pas faire l’objet de discussions devant d’autres membres de la communauté.

Démarche

Demander aux élèves de choisir un groupe pour jouer le rôle de leur famille et ensuite de déterminer quel personnage chaque membre du groupe incarnera. Les élèves peuvent choisir d'interpréter un événement se déroulant au foyer ou autour de celui-ci dans le but d'illustrer la façon dont se produit le changement. Il peut s'agir de réparer des portes ou des fenêtres avant l'arrivée de l'hiver, d'endiguer la maison à l'aide de neige ou de foin, ou de faire une réserve de bois de chauffage pour l'hiver. Les enseignants ne doivent pas perdre de vue le fait que les rôles et les responsabilités au sein de la famille autochtone peuvent différer des leurs. En outre, les familles monoparentales ou élargies peuvent choisir de regrouper ou de répartir les responsabilités d'une autre manière. Les enfants plus âgés ont, dans certains cas, des responsabilités normalement attribuées à des adultes, comme celle de s'occuper de frères et de sœurs plus jeunes, ou même du foyer. Encourager les élèves à jouer les différents personnages à tour de rôle.

2. **Les oiseaux locaux et les oiseaux migrants.** C'est en hiver qu'on raconte des légendes. Il faut dire aux élèves que beaucoup d'Autochtones attachent une grande importance aux oiseaux. Une histoire nous raconte que les oiseaux arrivent du sud au printemps et dispersent les semences de la vie sur notre sol. C'est de ces semences que poussent les herbes, les fleurs et les feuilles nouvelles. Demander aux élèves de quelle façon nous pourrions recevoir la vie des oiseaux au printemps. Encourager les élèves à nommer des oiseaux locaux et des oiseaux migrants.

Activités

- a) Raconter aux élèves la légende **How the birds got their colours** (Comment les oiseaux ont reçu leurs couleurs) de Basil Johnston, dans laquelle les oiseaux occupent une place centrale. Dans cette légende, le coloris des oiseaux change en fonction de la façon dont ils se comportent les uns envers les autres.
- b) Demander aux élèves de raconter une légende qu'ils ont peut-être entendue à la maison et qui parle de changements.
- c) Entamer une discussion portant sur la faune locale et régionale. Raconter aux élèves que beaucoup d'Autochtones, tant aujourd'hui que par le passé, dépendent des animaux pour se nourrir. Cela était aussi le cas de la plupart des premiers colons. De nos jours, on chasse généralement pour des fins sportives, mais cela n'est pas le cas de la majorité des peuples autochtones. Beaucoup d'Autochtones s'adonnent à la chasse et au trappage. La nourriture ainsi obtenue n'est presque jamais gaspillée et l'on rend grâce de pouvoir en bénéficier. Du fait que la survie d'un peuple autochtone dépendait

des animaux vivant dans la région, les enfants autochtones apprennent plusieurs enseignements et légendes qui décrivent les animaux sous maintes formes et permettent ainsi que leur souvenir demeure.

- d) Demander aux élèves de nommer des animaux locaux et régionaux. Lesquels pourraient servir de nourriture? À quelques exceptions près, manger du gibier constitue un élément du passé pour les élèves autochtones. Beaucoup d'entre eux n'ont probablement jamais goûté du gibier de leur vie et pourraient s'offenser si la question n'est pas abordée avec délicatesse. Dans le passé, les Autochtones trouvaient une façon d'utiliser chaque espèce locale. La chasse aux animaux les plus rapides, tels le chevreuil et l'orignal, était réservée aux chasseurs jeunes et physiquement aptes. En revanche, les plus âgés et moins valides se lançaient aux trousses d'animaux plus lents, tels les porcs-épics.
- e) Demander aux élèves de décrire les animaux qu'ils ont nommés.
- f) Raconter aux élèves une légende (ex : *Nanabush et le loup* ou *Nanabush et le déluge*) dont les principaux personnages sont des animaux de la région. Demander aux élèves de raconter la légende de nouveau.

Information : L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Texte puisé dans la tradition orale des Ojibwés.

La tradition orale nous apprend que l'événement le plus important dans la vie d'un homme ou d'une femme est la naissance d'un enfant. Il s'agit d'une reconstitution de la Création. On nous enseigne qu'au moment de sa conception, l'enfant reçoit du Créateur quatre dons ou lois : la force, la vérité, la bonté et le partage. Il incombe ensuite aux parents, et plus tard à la famille élargie, d'aider l'enfant à maintenir l'équilibre entre ces quatre dons.

Force

Bonté

Équilibre

Partage

Vérité

Chacun des parents qui se prépare pour la naissance d'un enfant a certaines responsabilités. La mère et porteuse de l'enfant n'entretient que de bonnes pensées, chante et parle à l'enfant dans le but de lui donner une vision positive de la vie.

*C'est elle qui prépare les voiles et les fixations de la planche porte-bébé (**tikenagun**) et du sac en mousse végétale (**waspisoyan**) dans lequel sera porté l'enfant pendant ses premières années sur Terre. Pendant qu'elle s'acquitte de cette tâche, elle continue de s'entretenir avec l'enfant, lui parlant du lieu merveilleux qu'elle est en train de lui préparer. C'est une façon de s'assurer que l'enfant aura envie de poursuivre son pèlerinage terrestre jusqu'à la fin et de ne pas quitter la vie avant d'avoir réalisé son plein potentiel.*

Pour sa part, le père a la responsabilité de préparer la planche du porte-bébé. Il faut une nouvelle planche pour chaque enfant.

Dès sa naissance, la mère et les autres femmes de la famille s'affairent à nourrir et à nettoyer l'enfant et veillent à lui apporter tous les soins nécessaires. Personne d'autre ne le regarde et l'enfant demeure isolé du monde par ses voiles.

Beaucoup d'autochtones croient que les enfants sont des dons sacrés envoyés par le Créateur et qu'il faut les couvrir d'un voile afin de les protéger des influences terrestres jusqu'à ce que leur identité sur la planète soit confirmée. Ceci a lieu peu de temps après la naissance de l'enfant, notamment au cours d'une cérémonie officielle pendant laquelle l'enfant recevra son nom.

L'enfant enveloppé dans le sac de mousse (waspisoyan) ressent le confort, la chaleur et la sécurité qu'il a connus dans le monde antérieur (avant sa naissance).

La variété spéciale de mousse utilisée a déjà été ramassée, séchée, nettoyée et adoucie. La mousse est un excellent isolant et absorbe très bien l'humidité. De cette façon, même si l'enfant salit le sac, la mousse absorbera l'humidité et gardera l'enfant sec et au chaud. En hiver, on ajoute du poil de lapin dans le sac de mousse.

Les parents, désireux du confort de leur enfant, recherchaient ces caractéristiques dans la mousse, surtout lorsqu'ils devaient entreprendre un voyage pour gagner leur vie.

Le sac de mousse (waspisoyan) pouvait être utilisé seul ou être placé à l'intérieur du porte-bébé (tikenagun).

Une fois que les sangles du sac de mousse ou du porte-bébé sont serrées, l'enfant ne peut plus bouger ses mains ni ses pieds. Il demeure libre, par contre, de faire plein usage des sens de la vue, de l'ouïe, du goût et de l'odorat afin d'observer le monde et d'en faire l'apprentissage. La mère porte le « tikenagun » à la verticale sur son dos, ce qui permet à l'enfant de voir le monde d'une perspective adulte. L'enfant ainsi porté regarde vers l'arrière et peut ainsi voir d'où il vient. Tout ce que l'enfant voit, il l'emmagasine dans sa mémoire jusqu'au moment où il aura à s'en servir.

L'enfant dont on restreint ainsi le mouvement des bras et des pieds apprend la patience et le respect. Ne pouvant rien saisir ni rien toucher, l'enfant ne peut blesser personne et ne peut rien briser. Donc, l'enfant porté dans le « tikenagun » apprend non seulement la patience et la bienveillance, mais également le respect pour autrui et pour les biens.

Les sangles qui retiennent l'enfant contribuent également à son développement physique. En effet, le combat de l'enfant contre les sangles favorise le développement de ses muscles. Ce type d'exercice dans lequel on applique une force à un objet fixe se nomme isométrie.

La planche fournit un bon soutien à la colonne vertébrale, ce qui permettra à l'enfant de bien se tenir. Même lorsque l'enfant est plus âgé, ceci demeure une considération importante.

La mère utilise la planche porte-bébé jusqu'à ce que l'enfant soit devenu trop grand pour y être porté. Dans certains cas, on continue de remplacer la planche par une plus grande, et ce, jusqu'à ce que l'enfant soit capable de dénouer les sangles et de faire son entrée dans le monde.

Il arrive souvent qu'un parent donne sa planche en guise de cadeau spécial à l'enfant aîné. Il s'agira de la planche de la mère ou du père, selon le sexe de l'enfant aîné. Ceci permet d'assurer la continuité et de garder les traditions intactes.

À mesure que les colons européens ont commencé à importer leurs traditions en matière d'éducation des enfants, la planche porte-bébé est tombée en désuétude parmi certains peuples autochtones. Ces derniers ont continué, toutefois, d'envelopper leurs enfants et de les épinglez, souvent à l'aide d'un hamac placé dans la maison.

Dans les familles et les communautés ayant abandonné l'usage de la planche porte-bébé et du sac de mousse, on emmitoufle l'enfant dans des couvertures. Cette méthode remplit assez bien les fonctions du tikenagun et du sac de mousse, faute de ces derniers. Les méthodes de rechange peuvent varier parmi les membres d'une entité culturelle, voire entre parents de la même communauté.

SUJET ET ACTIVITÉ

Le « tikenagun » – Inviter une mère ou une grand-mère à apporter un bébé à l'école dans un *tikenagun*. Les enfants peuvent observer et donner leur opinion sur la bonne façon de placer l'enfant dans le *tikenagun*, dire pourquoi ils trouvent que c'est une bonne méthode de porter un bébé et s'imaginer ce qu'on peut ressentir lorsqu'on se trouve dans un *tikenagun*.

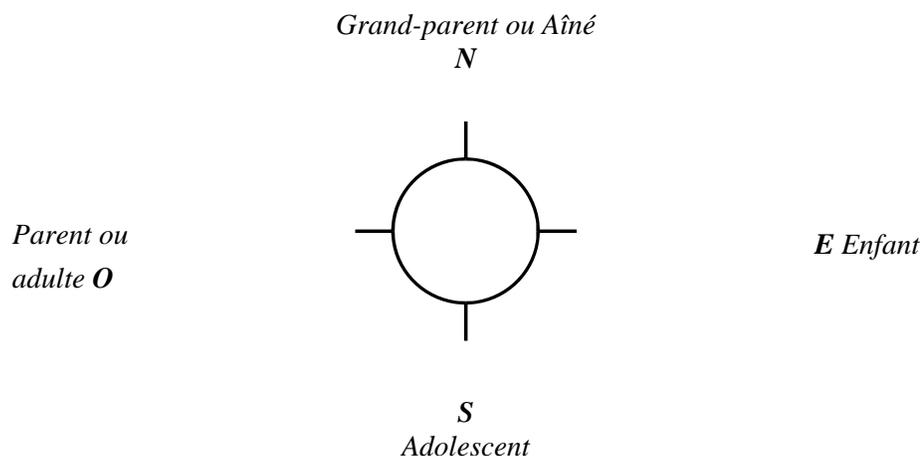
Enseignements et histoires traditionnels

Les enseignements et les histoires traditionnels sont généralement appelés « légendes » et on les raconte de temps immémorial. Il s'agit de récits dont on parle encore et qui traitent de gens, de lieux et d'événements devenus populaires.

Beaucoup voient dans ces histoires traditionnelles des enseignements pouvant guider tous les aspects de la vie des peuples autochtones.

*Une grande partie des enseignements sont des contes d'hiver qui, par **respect**, ne sont racontés qu'en hiver, c'est-à-dire de la première chute de neige permanente jusqu'à ce que la Terre, notre mère, la fasse disparaître au printemps. De nos jours, les Autochtones exigent qu'on respecte les lois régissant leur culture et qu'**aucun** enseignement d'hiver ne soit donné entre le printemps et l'automne. D'autres enseignements sont notamment prévus pour cette période.*

Les enseignements traditionnels portant sur la vie sont présentés sous forme de cercle, le cercle étant divisé en quatre étapes de développement. Cela se présente de la façon suivante.



Ces stades ne correspondent pas aux étapes chronologiques que nous retrouvons dans la société canadienne où une personne est un enfant jusqu'à l'âge de douze ans, pour ensuite devenir subitement un adolescent à treize ans, puis un adulte à dix-huit ans et finalement un aîné à soixante-cinq ans. Dans la société autochtone, la seule donnée certaine est que chacun commence par être un enfant. La façon de croître et la vitesse à laquelle on le fait demeurent tout à fait un choix personnel. Tout dépendra de la capacité de la personne à écouter et à résoudre des problèmes.

À chaque étape, les enseignements ou histoires deviennent plus compliqués : ce qui se limitait à l'induction au stade de compréhension de l'enfant est

complété au stade atteint par un grand-parent. On parlerait à un enfant, par exemple, d'un enseignement relatif à un médicament quelconque, alors qu'à l'étape finale, on enseignerait au grand-parent la façon de le fabriquer. De même, l'enseignement d'un enfant pourrait porter sur une cérémonie, alors que le grand-parent, arrivé à l'étape finale, connaîtrait tous les détails de la cérémonie et pourrait même être appelé à la présider.

L'apprentissage dépend uniquement des capacités de la personne qui apprend. Si cette personne sait bien écouter, elle peut atteindre le niveau de connaissance des aïeux à un très jeune âge. En revanche, si la personne ne possède pas le talent d'écouter et de comprendre ce qui est dit, elle deviendra vieille au sens chronologique mais restera un enfant sur le plan de la compréhension.

Selon les croyances traditionnelles, plusieurs des enseignements, et surtout les contes d'hiver, proviennent du premier enseignant envoyé par le **Créateur** pour donner à toutes les créatures de notre hémisphère les directives relatives à la Vie.

Les Ojibwés et les Cris l'appellent **Nanabush** et **Wesakejak** respectivement.

De prime abord, chaque enseignement contient une morale fondamentale assez facile à saisir. Wesakejak, par exemple, se montre souvent gourmand et ne veut partager sa nourriture avec personne. Par un moyen quelconque, il sera trompé et se retrouvera les mains vides. Ces histoires se rapportent à l'un des premiers commandements donnés aux peuples autochtones de ce pays, celui de **partager**. Puisque le partage est exigé, beaucoup des enseignements en parlent. Cet enseignement autochtone ressemble aux enseignements d'autres cultures exhortant les gens à s'aimer les uns les autres, à agir avec bonté, à partager et à se respecter mutuellement. Voici quelques exemples :

- Tu aimeras ton prochain comme toi-même ...
- Ne faites pas aux autres ce que vous n'aimeriez pas qu'on vous fasse ...

D'autres enseignements plus subtils viennent s'ajouter à ce règlement assez fondamental.

Ces enseignements exigent que la personne qui les écoute réfléchisse et atteigne un niveau de compréhension personnel.

Lorsque les Européens ont entendu ces enseignements, ils ont prétendu erronément qu'il s'agissait d'histoires que les anciens racontaient aux enfants. Ils ont alors pris en note plusieurs des histoires et les ont imprimées. D'autres ont publié des histoires semblables et en ont modifié quelques aspects selon que cela leur convenait, et ce, tout en ignorant que chaque composante du récit avait un but qui correspondait au niveau de compréhension que les gens possèdent aux différentes étapes de la connaissance. Toute modification à l'une ou l'autre des composantes de

l'histoire change intrinsèquement l'enseignement. En conséquence, bon nombre des enseignements consignés par écrit et racontés aux enfants ne sont pas compatibles avec la richesse significative transmise par les enseignants attirés de la tradition orale.

Première année

Première année

Unité un

Les besoins physiques sont universels. Les Autochtones ont une façon bien distincte de satisfaire à ces besoins. Les Aînés occupent un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de transmettre les connaissances relatives à la survie. La terre elle-même est perçue par les Autochtones comme étant une mère extraordinaire capable de subvenir à tout besoin. Jadis, les peuples autochtones comprenaient qu'une riche et fertile Terre ainsi qu'un Créateur généreux étaient là pour s'occuper d'eux. Ils ne ressentaient donc pas le besoin, comme cela est le cas dans certaines autres cultures, d'amasser d'importantes quantités de nourriture ou de biens.

Les exigences pratiques d'une vie dépendant du trappage permettaient aux personnes de faire la distinction entre ce dont ils avaient besoin et ce dont ils avaient envie, surtout lorsqu'il s'agissait de faire du portage en transportant les biens. On démontrait son respect envers la vie en brûlant du tabac ou en offrant une prière à chaque fois qu'un animal était abattu. On utilisait chaque partie de l'animal mort, ce qui ne faisait que renforcer le respect pour la vie. Les gens croyaient au partage avec les autres et y participaient activement. Ils savaient que les autres membres de la famille et du clan, ainsi que les amis, partageraient avec eux, surtout dans des situations d'urgence. Lors d'une visite, l'hôte s'occupait des besoins de son invité et ce dernier, pour sa part, partageait quelque chose d'une valeur équivalente avec son hôte. On pouvait comparer cela à l'assurance dans notre société à dominance européenne et canadienne.

Avis à l'intention de l'enseignant : Demander aux élèves d'apprendre et d'utiliser des mots et des phrases tirés d'une langue autochtone, ainsi que les noms de diverses parties du corps. Apprendre également les termes et les phrases se rapportant aux aliments dans une langue amérindienne locale.
Ressources : *Native Language Basic Program* (Cri) 1^{re} année, n° 60611 ou *Native Language Basic Program* (Ojibwé) 1^{re} année, n° 60623. Disponibles au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Façons de répondre aux besoins dans les communautés autochtones

1. Nourriture

Dans les communautés du Nord, l'alimentation est en grande partie fournie par des magasins. Pour le reste, on chasse l'original, le caribou, le canard et l'oie. La pêche permet également de subvenir aux besoins alimentaires. Les poissons, que l'on attrape à l'aide de filets, sont cuits pendant qu'ils sont encore frais ou bien sont séchés ou fumés. Bien que certains pensent encore que le but principal du trappage est de récolter des fourrures, les Autochtones utilisent aussi la viande provenant des animaux

pris dans des pièges ou des collets. Les aliments peuvent également provenir d'un potager, d'où l'on récolte des légumes tels que les carottes, les pommes de terre, etc. Dans certaines familles, on s'adonne aussi à la cueillette de fruits et de baies. On les mange habituellement frais, mais on peut aussi en faire des gelées et des confitures.

Dans les régions urbaines, presque la totalité de l'alimentation provient de magasins. À cette source d'approvisionnement s'ajoutent les aliments acheminés des régions rurales ou du Nord vers les centres urbains.

Dans les communautés rurales, on peut augmenter l'approvisionnement en nourriture par l'exploitation agricole et l'élevage de bestiaux, ou en chassant des animaux tels que le chevreuil et l'élan. De plus, le riz sauvage constitue la denrée céréalière de nombreuses communautés autochtones.

Les fêtes marquant un événement spécial sont toujours l'occasion de déguster des aliments spéciaux, tout particulièrement ceux dont c'est la saison. Les festins, les soupers communautaires, ainsi que d'autres événements spéciaux, offriront d'ordinaire tout un éventail de gibier, probablement du riz sauvage et immanquablement du pain bannock.

2. Vêtements

La plupart des vêtements portés par les Autochtones en hiver ont été conçus et élaborés par eux-mêmes (ex., les parkas avec capuchon, les mukluks, les mitaines d'hiver et les bonnets de fourrure).

Il existe des vêtements spéciaux pour les fêtes (ex : les ceintures-écharpes et les châles) ou pour les cérémonies (ex : les robes et les chemises à rubans, les châles et les mocassins).

Il y a aussi des vêtements spéciaux portés à l'occasion des pow-wow (ex : les chemises à franges, les jambières, les mocassins, les plastrons, les colliers, les coiffures, les queues de plumes décoratives, les pagnes, les gantelets, les serre-cheveux, les robes à rubans, les châles et les ceintures perlées).

3. Logement

En milieu urbain, les Autochtones ont le même type d'habitations que les autres : maisons unifamiliales, maisons en rangée, appartements et condominiums.

Dans les régions rurales et du Nord, on retrouve surtout des habitations unifamiliales. Dans certaines de ces régions, l'eau provient de puits, tandis que les eaux usées se retrouvent dans des fosses septiques ou dans des réservoirs enfouis. Certaines communautés disposent de systèmes d'aqueduc semblables à ceux des régions urbaines, alors que d'autres doivent faire acheminer leur approvisionnement en eau par camion. Les habitations sont généralement chauffées par des radiateurs ou des

chaudières électriques, par des poêles au pétrole ou à bois, par des chaudières au mazout ou des appareils de chauffage au bois, ou par une combinaison de ces derniers.

4. Santé et sécurité

La majorité des communautés autochtones ont des postes infirmiers et certaines disposent même d'hôpitaux. Les autres doivent dépendre des établissements situés dans les communautés voisines. Pour les services d'urgence, de nombreuses communautés autochtones doivent avoir recours à l'ambulance aérienne. Ces services de santé s'ajoutent à ceux fournis par les Aînés, les guérisseurs et les shamans.

5. Communications

La plupart des communautés autochtones bénéficient des technologies suivantes en matière de communications : la poste, le téléphone, la transmission par satellite et les réseaux informatisés. Certaines communautés autochtones ont également un poste de radio communautaire et d'autres disposent même d'un réseau de télédiffusion communautaire.

La communication s'effectue normalement dans la langue autochtone parlée dans la communauté, bien que cela puisse aussi se faire en français ou en anglais.

6. Transports

La majorité des communautés autochtones du Manitoba utilisent un ou plusieurs des modes de transport suivants : l'automobile, le camion, l'autobus, le train, l'avion et le bateau.

Dans la plupart des communautés rurales et du Nord, on fait plus souvent usage de véhicules tout terrain (VTT) ou de motoneiges en raison de l'état des cours d'eau, de la neige et des glaces.

Il se peut qu'on utilise encore sporadiquement des modes de transport plus traditionnels (ex : la raquette, les traîneaux à chiens, les luges, les traîneaux tirés par des chevaux et le canot).

7. Loisirs

Les loisirs ont toujours été un moyen de se divertir ainsi qu'un mode d'apprentissage. Les enfants jouent à papa et maman, chassent des petits oiseaux et des petits animaux, et font du camping afin de développer des habiletés et acquérir de l'expérience.

Information sur les jeux. Propos recueillis par Garry Robson, conseiller en sensibilisation à la culture autochtone.

*Les Autochtones s'adonnent à de nombreux types de jeux différents dont le but n'est pas seulement le divertissement mais aussi l'acquisition d'habiletés qui permettent de survivre dans ce monde. Le jeu de « **pinta kway kun** » (Ojibwé) ou jeu de la tige et du capuchon en est un bon exemple. Les pièces du jeu sont fabriquées de matériaux naturels : bois, cuir et os.*

L'objectif du jeu est de tenir le manche du bâton de bois, de lancer l'os – attaché à une cordelette, vers le haut et de tenter de l'attraper sur la tige au bout du bâton. Il s'agit de développer la coordination œil-main, une habileté essentielle à la survie pour les gens qui pratiquent la chasse comme principal moyen de subvenir à leurs besoins.

À la chasse, peu importe si vous êtes armé d'un arc et de flèches ou d'une arme à feu, lorsque vous apercevez votre proie, le réflexe est de viser et de tirer. Vos mains et vos yeux doivent aider à mettre de quoi manger sur la table. La pêche au harpon nécessite le même type d'habileté. Il s'ensuit que la personne qui réussit bien à ce jeu aura de meilleures chances de survie. Il existe différentes versions de ce jeu qui sont adaptées au niveau de compétence du joueur.

Les maisons traditionnelles construites par les Autochtones n'étaient pas particulièrement grandes. Elles étaient conçues pour être efficaces au plan de l'énergie et de l'espace. La cheminée était placée au centre de la maison. En raison du danger que cet emplacement posait pour les enfants, les jeux intérieurs se jouaient en position assise. Les joueurs pouvaient acquérir des habiletés en toute sécurité, tout en s'amusant.

Il existe une autre version du jeu de la tige et du capuchon qui s'avère un peu plus difficile à jouer. Au lieu d'une cordelette en cuir, le manche et le capuchon en os sont reliés par une babiche. De plus, le capuchon en os est plus petit et il faut plus de talent pour l'attraper. Le jeu est composé des pièces suivantes : une tige en cuivre, des capuchons en os sur une babiche et un morceau de cuir plat au bout de la babiche, dans lequel est pratiqué un certain nombre de trous. Le joueur qui réussit à rentrer la tige dans l'un des trous du morceau de cuir reçoit 20 points. Rentrer la tige dans le premier des os vaut 40 points, le deuxième 60 points, et ainsi de suite jusqu'à 120 points. L'os situé le plus près de la tige donne le plus grand nombre de points, car il est le plus difficile à obtenir. Les trous dans le cuir donnent le moindre nombre de points, mais ils sont néanmoins très difficiles à enfiler, car l'effet ressort des capuchons en os éloigne le cuir rapidement par rapport à la tige. Ce jeu se joue seul, à deux ou en équipe. On choisit un chiffre, 340, par exemple, et on s'efforce d'être le premier à l'atteindre. Le joueur qui rate les capuchons ou le cuir cède son tour à un autre joueur.

Il y eut un temps où la coordination main-œil des gens était d'un niveau tel qu'ils jouaient jusqu'à ce qu'ils aient raté leur coup. De nos jours, cette coordination n'atteint pas le même niveau et les joueurs poursuivent normalement le jeu jusqu'à ce qu'ils aient réussi un coup et puis cèdent le tour à un autre.

Les matériaux utilisés dans une version encore plus compliquée du jeu de la tige et du capuchon sont l'ivoire, le cuir et l'os. L'extrémité aplatie de la pièce en ivoire est munie de plusieurs trous. On lance la pièce d'ivoire et on tente de l'attraper dans l'un de ces trous. Ensuite, on la relance et on l'attrape dans le trou situé sur le côté. La dernière phase du jeu consiste à lancer la pièce d'ivoire et à l'attraper dans le trou pratiqué dans l'extrémité effilée. Il s'agit probablement du plus difficile de ces jeux.

L'os du bassin du castor sert d'outil pour enseigner des habiletés de survie et fait aussi partie d'un jeu. Une personne tient l'os au-dessus de sa tête tout en racontant une histoire ou en chantant une chanson qui parle de l'endroit où elle compte aller faire du trappage. Lorsque l'histoire ou la chanson tire à sa fin, la personne tente d'insérer son doigt dans le trou situé au centre de l'os. Si elle réussit, la personne réussira à piéger un castor ou un rat musqué à l'endroit en question.

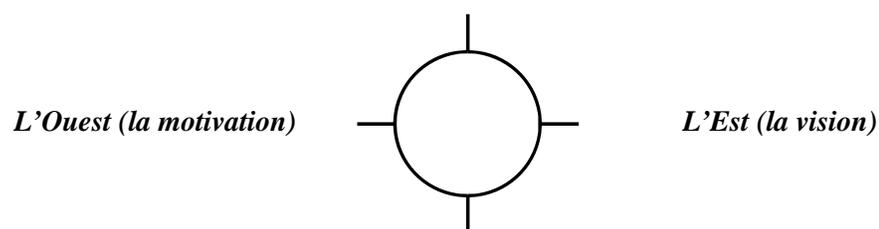
Une autre version du jeu consiste à faire rentrer tous les enfants à l'intérieur d'un grand cercle. L'un d'entre eux se place au milieu et tient l'os dans les mains. On amène un autre enfant dont les yeux sont fermés, à l'intérieur du cercle. Ce dernier doit faire le tour de l'intérieur du cercle à cinq reprises. En ce faisant, il peut demander à l'enfant qui se tient au centre « Dans quelle direction tiens-tu l'os? » L'enfant au centre qui tient l'os au bout de son bras lui répondra dans quelle direction l'os pointe (à l'est, à l'ouest...). Après avoir terminé ses cinq tours, l'enfant doit se diriger vers le centre et introduire son doigt dans le trou qui se trouve au centre de l'os. S'il réussit, il récolte un point. Ensuite, c'est le tour du prochain.

Le but de ce jeu est d'apprendre à l'enfant comment utiliser des sens autres que l'observation directe pour déterminer dans quelle direction il se dirige. Cette habileté est essentielle à tout chasseur ou trappeur. Il arrive parfois qu'un enfant dans le cercle se mette à rire, ce qui permet à l'enfant aux yeux fermés de reconnaître sa voix et de se rappeler l'endroit où il se tenait. C'est ainsi qu'il parvient à s'orienter. L'enfant pourra, en outre, s'orienter à l'aide des sons, des odeurs et des respirations émanant des autres enfants qui l'entourent. Il est parfois possible ainsi de « repérer » une lumière, si l'on se trouve à l'intérieur, ou le soleil, si l'on est à l'extérieur, ce qui est toujours utile. La maîtrise de cette habileté peut vous servir si jamais vous vous retrouvez en forêt et que vous ne savez plus trop où vous allez. Si vous vous retrouvez perdu, cette perception vous évitera de tourner en rond, car vous saurez compenser pour le manque de repères par l'acuité de vos sens.

À partir d'un morceau de bois plat, de ficelle et deux boutons taillés dans une partie de corne de chevreuil, il est possible de créer un jeu axé sur la capacité de résoudre des problèmes. Une des versions quant aux origines du jeu nous explique qu'il y avait une fois un garçon qui voulait accompagner son père sur la ligne de trappage. Son père, qui ne l'estimait pas assez mûr pour une telle aventure, lui laissa le jeu.

Il dit à son fils : « Lorsque tu seras capable de déplacer un bouton de l'autre côté de la ficelle, de façon à ce que deux boutons se trouvent de ce côté et aucun de l'autre, et ensuite de remettre le bouton à sa place, tu pourras m'accompagner. Le seul mouvement interdit est de détacher la ficelle. » Pour résoudre l'énigme de ce jeu, le garçon a fait appel aux quatre concepts suivants :

Le Nord (le mouvement)



Le Sud (la patience)

Le garçon s'imaginait déjà sur la ligne de trappage avec son père. Il est alors question de « vision ». Ceci lui a donné la « motivation » de venir à bout du jeu. Pour ce faire, il fallait peu de « mouvement », mais beaucoup de « patience ».

Une des choses que les Aînés s'efforcent d'inculquer aux enfants est de résister à la tentation de vouloir bouger. Si vous naviguez et que votre embarcation chavire, vous pouvez être pris de panique et tenter d'atteindre le rivage. Si vous vous êtes trop éloigné ou que vous êtes blessé, le risque de noyade est grand. La meilleure chose à faire est de rester près de l'embarcation, de la pousser vers le rivage et de tenter de rejoindre la terre ferme. Prenons un autre exemple. Vous êtes en train de fendre du bois et la hache glisse et vous blesse à la jambe ou au pied. Il est déjà arrivé que des gens aient paniqué et se soient mis à courir sans trop savoir où aller. Certains d'entre eux sont même morts exsangues parce qu'ils s'étaient trop éloignés de leur campement. Dans une telle situation, il serait préférable de constater la gravité de la plaie, de tenter d'obtenir ce que la forêt peut offrir en matière de coagulants et puis de retourner au camp.

En s'inspirant de ces quatre concepts, le garçon a pu s'asseoir et rapidement terminer le jeu. Le père s'est alors rendu compte que son fils était prêt à l'accompagner et l'amena avec lui sur la ligne de trappage.

La capacité de résoudre les problèmes est une habileté essentielle chez les trappeurs et les chasseurs, car ces derniers ne peuvent pas se fier sur des ressources que la société tient pour acquis, comme les quincailleries, par exemple. Si la motoneige tombe en panne, il faudra la réparer avec les moyens disponibles. Il faut aussi connaître les itinéraires des animaux, leurs réactions et la meilleure façon de les piéger. Il faut se servir de ses propres ressources et de celles de l'entourage pour assurer sa survie.

Les enseignants doivent s'efforcer de respecter les coutumes et les croyances locales en ce qui a trait à la façon de disposer de parties d'animaux, de plantes, d'oiseaux et de poissons, ou de produits qui en sont dérivés. Il s'agit de faire preuve de respect envers les élèves ainsi qu'envers la communauté dont ils sont issus. Les enseignants ne devraient pas, par exemple, jeter des os à la poubelle, où les chiens pourraient s'en emparer.

Dans les régions urbaines, où les écoles organisent souvent des fêtes et des pow-wow, les enseignants peuvent s'informer auprès des Aînés qui sont chargés de bénir la nourriture et au sujet du protocole à suivre en ce qui concerne la manipulation de celle-ci.

Les enfants vivant en milieu urbain ont également besoin d'apprendre à survivre et de connaître la marche à suivre dans une situation qui menace leur vie. Ce type de jeu peut aider les enfants à comprendre le problème auquel ils sont confrontés et à le résoudre.

SUJETS ET ACTIVITÉS

Scénario sur la ligne de trappage. Dire aux élèves qu'une famille se prépare à partir vers la ligne de trappage pour y passer deux semaines dans une cabane. Ils devront emporter tout ce dont ils auront besoin. Il y aura plusieurs portages qui les forceront à transporter leurs biens. Il n'y aura pas d'électricité, d'eau courante, de gaz ou de mazout sur la ligne de trappage. Les élèves ont la tâche de décider ce que la famille doit emporter avec elle. On peut en faire une activité de groupe à laquelle participera toute la classe. Les élèves doivent justifier le choix de chaque article.

Les élèves peuvent dessiner les objets à emporter ou en découper des photos. Une partie de la classe peut représenter la cabane, où seront exposés les dessins et les photos des élèves.

La discussion devrait porter surtout sur les raisons qui ont poussé les élèves à choisir certains articles. Le choix d'éliminer certains articles devrait également revenir aux enfants. C'est à ce stade que la différence entre besoins et désirs devrait devenir apparente.

Besoins physiques – Ce dont nous avons besoin pour demeurer en santé.

Les aliments que nous consommons – Demander aux élèves de se rappeler le scénario qui se déroule sur la ligne de trappage. Où se procure-t-on de la nourriture dans un tel endroit? (Certains produits, tels la farine et le thé, auront été apportés. D'autres, comme la viande, proviendront de l'entourage). Quels aliments faut-il emporter? Quels aliments pourra-t-on se procurer dans la nature? Les élèves devraient devenir conscients du fait que la plupart des aliments que nous trouvons indispensables ne font que satisfaire à des désirs.

Ils doivent aussi se rendre compte qu'il n'est pas pratique d'emporter certains aliments sur une ligne de trappage (fruits frais, légumes, céréales en boîte, pain déjà cuit et des produits laitiers). La discussion devrait leur permettre de reconnaître que nos besoins réels sont peu nombreux, mais que, en revanche, nous désirons beaucoup de choses.

D'où provient notre nourriture? – Les élèves doivent apprendre que beaucoup d'aliments que nous consommons actuellement étaient cultivés ou cueillis par les Autochtones avant l'arrivée des Européens. Il s'agit, entre autres, du maïs, des fèves, des courges, des pommes de terre, des tomates, des concombres, des melons, des poivrons, des arachides, des pacanes, des citrouilles, du sucre d'érable, des cassis, des groseilles, des fraises, des framboises, des bleuets, des canneberges et des tournesols. Parmi les aliments tropicaux cultivés ou cueillis par les Autochtones des régions australes, il y a les ananas, les bananes, les kakis, les mangues, les avocats, les papayes, le manioc, la vanille, le cacao et les noix-cajou. Les enfants se rendront compte que beaucoup des aliments consommés par notre société nous ont été légués par les Autochtones, ce qui les rendra fiers des réalisations du peuple autochtone.

Discuter, à l'aide de photos, des nombreux aliments qui nous proviennent des peuples autochtones. Recueillir des suggestions pour élaborer divers repas bien équilibrés en demandant aux élèves de regrouper certains types d'aliments.

Cette activité peut servir d'entrée en matière pour la fête de l'Action de grâce. Les élèves peuvent apporter un de ces aliments de la maison pour en faire un repas de l'Action de grâce en classe.

L'enseignant et les élèves peuvent apporter des échantillons d'aliments en classe. Les membres de la classe peuvent ensuite discuter de l'origine de l'aliment.

Les vêtements que nous portons – Il faut apprendre aux élèves que bon nombre des habits que nous portons en hiver sont à l'origine des vêtements de conception traditionnelle autochtone. Mentionnons, entre autres, les parkas à capuchon, les bonnets en fourrure, les gants, les ceintures-écharpes et les mukluks.

Demander aux élèves de discuter pourquoi notre climat rend ces vêtements nécessaires. Les enfants deviendront de plus en plus fiers de leurs racines lorsqu'ils découvriront l'apport des Autochtones au mode de vie des Canadiens ainsi que d'autres peuples. Demander à un organisme local (centre d'accueil ou centre culturel autochtone) d'apporter des vêtements autochtones en classe.

Demander à un élève de la classe ou de l'école, ou à un membre de la communauté, d'apporter un costume de pow-wow ou de danse à l'école. Il faut prendre soin d'expliquer qu'on ne s'habille pas pour faire Amérindien, mais plutôt que certaines cérémonies permettent à une personne autochtone de revêtir certains costumes et de démontrer la fierté qu'elle porte à l'égard de son patrimoine. On peut comparer ceci aux costumes traditionnels d'autres ethnies que l'on peut observer à l'occasion de fêtes et de défilés, ou pendant Folklorama. Il faut également expliquer qu'il ne s'agit pas d'un costume d'apparat qu'on porte pour ressembler à quelqu'un d'autre, mais plutôt pour se parer de ses plus beaux atours.

L'élève ou la personne-ressource peut expliquer la signification des couleurs et des motifs du vêtement, ainsi que la façon, les occasions et les raisons de le porter. Ceci peut se faire lors d'un pow-wow organisé par l'école ou par la communauté. Les enfants développeront une fierté de leur culture autochtone à mesure qu'ils apprendront tout ce que les Autochtones peuvent contribuer à l'enrichissement de nos vies quotidiennes.

Les maisons que nous habitons – La comparaison de nos maisons avec une cabane sur la ligne de trappage permettra aux enfants de comprendre comment nous construisons des maisons en fonction de nos besoins et de nos désirs.

Examiner de plus près ce rapport en demandant aux élèves quels matériaux de construction on peut trouver aux abords de la ligne de trappage. Les élèves comprendront ainsi la logique de construire des cabanes de trappeurs en rondins.

Poursuivre la discussion en demandant aux élèves de nommer les matières combustibles (bois) qu'on peut utiliser sur la ligne de trappage. Puisqu'il faut couper le bois séché et le transporter à la cabane, celle-ci est généralement petite et donc efficace au plan énergétique. Rappeler aux élèves que pour couper du bois il faut une tronçonneuse et de l'essence, ou bien une hache ou une scie à bûches.

S'il est question de transporter tous ces articles dans la brousse, il faudra songer à la façon la plus efficace de le faire. Dans une cabane de trappeurs, il est impossible que chacun ait sa propre chambre à coucher. Il ne faut pas oublier que les murs empêchent la circulation de la chaleur. Les salles de jeu, les salles de séjour, les salles à manger et les salles de bain deviennent des luxes superflus. Demander aux élèves d'explorer le domaine des besoins physiques et culturels en comparant la cabane de trappage avec leur propre demeure quant aux pièces qu'elles contiennent. Il faut également insister sur

l'importance des ressources disponibles. On peut demander aux élèves de réfléchir aux raisons qui font que les habitations en région urbaine sont chauffées au gaz, au mazout ou à l'électricité. Y a-t-il assez de bois pour en faire une source d'énergie efficace en ville. Leur demander aussi si le choix des matériaux de construction (ex : le bois d'œuvre, la pierre ou la brique) est en fonction de la disponibilité ou des besoins physiques ou culturels.

Pour le trappeur, l'eau du lac, de la rivière ou du ruisseau constitue sa source d'eau potable, sa baignoire et sa voie de transport, et ce, à longueur d'année. Il paraît donc logique de construire les cabanes près d'un cours d'eau. Dans nos communautés, l'eau provient de sources ou de réservoirs éloignés et nous est acheminée par des conduits ou des camions. Demander aux enfants quel mode de transport ils utilisent et où est située leur maison (ex : près d'une rue ou d'une autoroute).

L'objectif est que les élèves puissent comprendre que le logement se développe en fonction de nos ressources et de nos besoins physiques et culturels. Il faut les aider à comprendre que beaucoup des choses que nous tenons pour acquies dans nos foyers ne servent qu'à satisfaire des besoins non fondamentaux.

De nos jours, la majorité des familles autochtones vivent dans des maisons qui ressemblent à celles des allochtones. Ceci dénote des besoins semblables chez les Autochtones en ce qui a trait à la résidence principale. Ceux qui possèdent une cabane dans la brousse peuvent avoir des besoins différents.

Unité deux

Traditionnellement, c'était en grande partie les parents proches, les membres de la famille élargie ou du clan, ou bien des amis qui subvenaient aux besoins affectifs et sociaux des enfants autochtones. Les enfants autochtones qui se retrouvent minoritaires dans des écoles intégrées ont souvent des besoins affectifs pressants que l'enseignant devrait reconnaître.

Voici quelques exemples :

- **Se sentir accepté** : Les enfants ont besoin de se sentir acceptés pour ce qu'ils sont par l'enseignant et leurs camarades.
- **Se sentir désiré** : Les enfants doivent également avoir l'impression d'être une partie essentielle de la classe.
- **Se sentir compris** : Surtout si leur langue maternelle est une langue autochtone, les enfants autochtones ont besoin, pour se sentir compris par l'enseignant et leurs camarades de classe, que ces derniers réagissent de façon positive envers eux.

SUJETS ET ACTIVITÉS

Demander aux élèves d'examiner et d'explorer les façons de faire en sorte que les nouveaux venus dans la classe, l'école ou la communauté soient acceptés comme membres de la collectivité.

Nos amis – Demander aux élèves de discuter entre eux et de trouver des moyens pour faire en sorte que les nouveaux venus se sentent acceptés par le groupe. Demander aux élèves de chercher dans des revues des photos qui pourraient leur suggérer des idées, d'intégrer les nouveaux venus soit au travail, soit au jeu. Dresser alors une liste de leurs suggestions. Ensuite, réunis en groupes, ils doivent discuter de la marche à suivre. Avoir recours, une fois de plus, à des photos de revues pour trouver des idées et, à partir de celles-ci, dresser une nouvelle liste.

Discuter de la différence entre la solitude et l'ennui. Il arrive qu'une personne soit seule, sans pour autant s'ennuyer. On peut être entouré d'un groupe et quand même se sentir très seul. S'efforcer d'amener les élèves à trouver des situations dans lesquelles ceci pourrait se produire et à en expliquer la raison.

Pour favoriser l'intégration, les enseignants peuvent avoir recours à l'activité **Two on a Crayon**, pages 9-10, ou au casse-tête ayant pour thème l'intégration aux pages 11-13 du **NESA Activities Handbook for Native and Multicultural Classrooms**. (* Voir aussi la liste des ressources françaises.)

Activité – Demander aux élèves de discuter des différentes caractéristiques qui distinguent les gens. Il peut s'agir de caractéristiques telles que le sexe, les aptitudes et les traits physiques, la couleur des cheveux, la coiffure, la couleur et la forme des yeux, et la couleur de la peau. Les élèves apprendront ainsi que les différences relèvent du fait que nous sommes tous des individus.

Unité trois

Tout au long de leur histoire, beaucoup de peuples autochtones ont vu dans la famille élargie une unité autosuffisante servant à subvenir à des besoins : la nourriture, les vêtements, l'abri, l'amour, l'apprentissage, la politique et les croyances, etc. En conséquence, les générations d'enfants autochtones et inuits placés dans des pensionnats ont été dérobés d'une grande partie de leur langue et de leur culture, et certaines compétences familiales, telle que celle d'être parent, ont été affaiblies, voire même perdues. De plus, les perturbations occasionnées au cours des trois dernières décennies par l'appréhension des enfants autochtones, par les organismes de protection de la jeunesse, ont eu raison de la solidité de nombreuses familles. Les Autochtones ont dû déployer des efforts inouïs pour tenir le coup et sauvegarder ce qu'il peut rester du concept de famille.

La famille nucléaire autochtone actuelle peut être une famille mono-parentale. Cependant, il reste toujours la famille élargie, composée de grands-parents, d'oncles, de tantes, de cousins et d'autres parents. Bien que la famille élargie ne vive plus sous un même toit – peut-être ne l'a-t-elle jamais fait –, les enfants continuent d'apprendre au sein d'une unité familiale élargie qui leur transmet de l'amour et un sentiment d'acceptation. Les enfants occupent toujours une place importante dans la famille, où ils accomplissent des tâches adaptées à leurs compétences : faire des courses, porter des messages entre les maisons et les camps, et s'occuper de frères et de sœurs plus jeunes.

SUJETS ET ACTIVITÉS

L'arbre généalogique chez les Autochtones – Dans la tradition autochtone, les ancêtres constituent les racines de la famille et lui apportent soutien et stabilité.

Dessiner un arbre ayant ses racines bien implantées dans le sol, muni d'un tronc solide et de branches étendues vers le ciel, et donner une copie du dessin à chaque élève. Les racines de l'arbre devraient être au nombre de quatre, soit une racine pour chaque grand-parent. Les parents sont représentés par le tronc et les branches sont les enfants issus de la famille.

Pour faciliter l'orientation de l'activité, les enseignants peuvent apporter des modifications à la leçon *Family History*, aux pages 101 à 103 du *Nesa Activities Handbook for Native and Multicultural Classrooms* de Sawyer et Green. On peut se procurer ce document du Centre des manuels scolaires du Manitoba.

My Mom is Unusual de Iris Loewen, publié aux éditions Pemmican Publications, est également à conseiller.

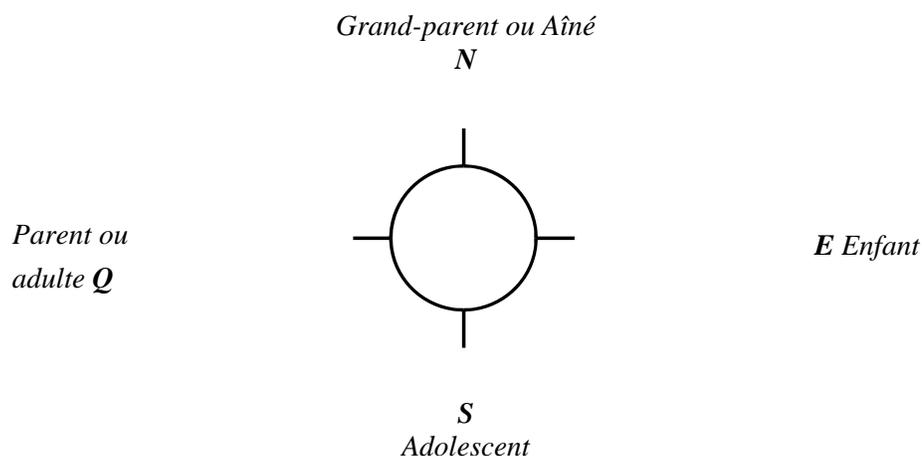
(* Voir aussi la liste des ressources françaises.)

Deuxième année

Deuxième année

Unité un

De nombreux peuples autochtones perçoivent la vie sous forme de cycle. On peut schématiser les quatre stades du développement mental, affectif, physique et spirituel qui composent ce cycle de la façon suivante par rapport aux quatre points cardinaux.



Ces stades ne correspondent pas aux étapes chronologiques que nous retrouvons dans la société canadienne où une personne est un enfant jusqu'à l'âge de douze ans, pour ensuite devenir subitement un adolescent à treize ans, puis un adulte à dix-huit ans et finalement un aîné à soixante-cinq ans. Dans la société autochtone, la seule donnée certaine est que chacun commence par être un enfant. La façon de croître et la vitesse à laquelle on le fait demeurent tout à fait un choix personnel. Tout dépendra de la capacité de la personne à écouter et à résoudre des problèmes.

Les changements d'ordre physique continuent de se produire, sans égard au niveau mental de l'individu. Veuillez vous reporter à l'information sur ce sujet dans la section « Information à l'usage des enseignants » des unités consacrées à la maternelle.

SUJETS ET ACTIVITÉS

1. Apprendre des termes relatifs à la famille dans une langue autochtone

- Ces termes devraient se rapporter à la famille du père et de la mère, et, si possible, à la famille élargie.

Il y eut un temps où des lois sévères régissaient les relations avec les beaux-parents. Il existait des relations de plaisanterie et des relations sérieuses. Un homme marié, par exemple, ne parlait jamais à sa belle-mère. Sa femme, ainsi que d'autres beaux-parents, servaient d'intermédiaires.

Dans le cas de la famille élargie, il existe des termes qui dénotent avec précision les liens avec la famille du père et celle de la mère. Une personne-ressource maîtrisant une langue autochtone serait en mesure d'expliquer ces termes à l'enseignant et à la classe.

2. Raconter des histoires – Demander aux élèves de réfléchir aux aspects suivants de la tradition orale :

- **histoire** – ce que les Aînés ont vécu ou ce que leurs Aînés leur ont raconté.
- **légendes** – les histoires ou les enseignements que l'on raconte en hiver.
- **histoires écrites** (autres groupes) – des légendes et des histoires se rapportant à d'autres peuples autochtones.
- **traditions** – ce qui encadre les histoires qu'on raconte.

Le tikenagun ou planche porte-bébé

(Se reporter aux renseignements portant sur l'éducation des enfants à la page 26 de la partie Maternelle.)

*Le **tikenagun** ou planche porte-bébé est composé de deux parties : le **waspisoyan** ou sac de mousse et le tikenagun, soit la planche sur lequel le sac repose. L'enfant enveloppé dans le sac de mousse (**waspisoyan**) ressent le confort, la chaleur et la sécurité qu'il a connus dans le monde antérieur (avant sa naissance).*

La variété spéciale de mousse utilisée a déjà été ramassée, séchée, nettoyée et adoucie. La mousse est un excellent isolant et absorbe très bien l'humidité. De cette façon, même si l'enfant salit le sac, la mousse absorbera l'humidité et gardera l'enfant sec et au chaud. En hiver, on ajoute du poil de lapin dans le sac de mousse. Les parents, désireux du confort de leur enfant, recherchaient ces caractéristiques dans la mousse, surtout lorsqu'ils devaient entreprendre un voyage pour gagner leur vie.

Le sac de mousse (waspisoyan) pouvait être utilisé seul ou être placé à l'intérieur du porte-bébé (tikenagun). Une fois que les sangles du sac de mousse ou du porte-bébé sont serrées, l'enfant ne peut plus bouger ses mains ni ses pieds. Il demeure libre, par contre, de faire plein usage des sens de la vue, de l'ouïe, du goût et de l'odorat afin d'observer le monde et d'en faire l'apprentissage. La mère porte le « tikenagun » à la verticale sur son dos, ce qui permet à l'enfant de voir le monde d'une perspective adulte. L'enfant ainsi porté regarde vers l'arrière et peut ainsi voir d'où il vient. Tout ce que l'enfant voit, il l'emmagasine dans sa mémoire jusqu'au moment où il aura à s'en servir.

Les sangles qui retiennent l'enfant contribuent également à son développement physique. En effet, le combat de l'enfant contre les sangles favorise le développement de ses muscles. Ce type d'exercice dans lequel on applique une force à un objet fixe se nomme isométrie.

La planche fournit un bon soutien à la colonne vertébrale, ce qui permettra à l'enfant de bien se tenir. Même lorsque l'enfant est plus âgé, ceci demeure une considération importante. La mère utilise la planche porte-bébé jusqu'à ce que l'enfant soit devenu trop grand pour y être porté. Dans certains cas, on continue de remplacer la planche par une plus grande, et ce, jusqu'à ce que l'enfant soit capable de dénouer les sangles et de faire son entrée dans le monde.

*Dans le passé, beaucoup de personnes œuvrant au sein du système d'enseignement ne comprenaient pas les pratiques autochtones en matière d'éducation des enfants et la planche porte-bébé est tombée en désuétude parmi **certains** peuples autochtones. Ils ont continué, toutefois, d'envelopper leurs enfants et de les épinglez, souvent à l'aide d'un hamac placé dans la maison.*

Dans les familles et les communautés ayant abandonné l'usage de la planche porte-bébé et du sac de mousse, on emmitoufle l'enfant dans des couvertures. Cette méthode remplit assez bien les fonctions du tikenagun et du sac de mousse, faute de ces derniers.

L'enseignant devrait veiller à ce que la leçon soit compatible avec les pratiques locales. Les méthodes peuvent varier parmi les membres d'une entité culturelle, voire entre parents de la même communauté.

Activités

- **Demander à une mère d'apporter son bébé en classe.** Le bébé peut se trouver dans une couverture, un sac de mousse ou sur une planche porte-bébé. Demander aux élèves de constater les différences entre le bébé et eux-mêmes. Faire un tableau pour illustrer les différences. De quelle manière la mère prend-elle soin de son bébé? En quoi ces soins sont-ils différents de ceux que reçoit un enfant de deuxième année. Illustrer ces différences à l'aide d'un tableau.

Demander à la mère de discuter avec les élèves de la façon dont son enfant apprend. Comment cela diffère-t-il de la manière dont les enfants apprennent à l'école?

Demander à la mère d'expliquer aux élèves l'utilité des couvertures, du sac de mousse et de la planche porte-bébé.

- On peut exposer un tikenagun.
- Un enseignant ou une personne-ressource peut montrer aux élèves comment l'on se sert d'un tikenagun.
- On peut donner des directives quant à l'utilisation d'un tikenagun.
- Les élèves peuvent raconter des histoires de famille se rapportant à l'utilisation d'un tikenagun traditionnel.
- Les élèves peuvent rassembler des photos et en faire un livret illustrant l'utilisation d'un tikenagun.

Matériel et ressources

- Un parent ou un grand-parent qui sait comment utiliser un tikenagun
- Un tikenagun
- Des photos

Unité deux

Normalement, les familles élargies sont composées de membres de divers clans. Chaque clan assume différentes responsabilités au sein de la communauté, tout en demeurant interdépendant. Les clans qui cohabitent dans une région déterminée forment une bande. Les bandes étaient des unités de production, de commerce et de consommation. Aujourd'hui, le commerce s'effectue entre familles, entre bandes et avec les autres communautés.

SUJETS ET ACTIVITÉS

- 1. Les rôles traditionnels des hommes et des femmes** (voir les quatre pages suivantes pour des renseignements à l'usage des enseignants) – À l'aide de l'information fournie, demander aux élèves d'énumérer certains des changements qui se sont produits dans le mode de vie de la famille autochtone depuis les années 1920. Comment les familles répondaient-elles à leurs besoins et satisfaisaient-elles à leurs désirs à cette époque? Qu'en est-il de nos jours?

- 2. La survie** – Au sein de ma communauté et aux alentours.

Discuter des connaissances requises pour se rendre à l'école et revenir à la maison en sécurité, sans s'égarer, par exemple. Les Aînés de la communauté, les enseignants et le personnel de l'école peuvent servir de personnes-ressources.

Discuter du rôle qu'assume chaque membre de la famille afin d'assurer la survie du groupe (grands-parents, enfants et petits-enfants).

Examiner le rôle des tantes et des oncles, surtout pour ce qui est de discipliner et d'éduquer les enfants.

Le rôle des hommes et des femmes dans la société autochtone traditionnelle

Selon les croyances autochtones, l'Homme est le Gardien du Feu et la Femme est la Porteuse d'Eau. La relation entre le Feu et l'Eau est une relation d'égalité dont le but est d'assurer la continuité et la conservation de la vie. Il ne peut y avoir domination par l'un ou par l'autre sans entraîner de conséquences graves. Les deux éléments se trouvent sur un pied d'égalité dans la vie.

Dans le contexte de la Création, cette relation est illustrée par les rôles respectifs du Soleil et de la Lune. Le Soleil est le Feu et l'homme, alors que la Lune contrôle l'Eau et est femme. Ils ne deviennent jamais de la tâche qui leur est confiée ni du chemin qu'ils doivent suivre dans les cieux. Ils n'échangent pas leurs rôles respectifs, mais chacun prend sa part dans l'ordre établi de la Création.

Dans la tradition autochtone, le Créateur accorde à la femme la mission de faire briller sur l'homme la lumière de la connaissance, tout comme la Lune illumine la Terre. L'homme seul est incapable de réaliser son plein potentiel. Il a besoin de la lumière que lui donne la femme pour devenir entier.

De temps à autre, un signe se profile dans les cieux et indique à l'homme et à la femme les responsabilités qu'ils ont l'un envers l'autre, et ce, même dans les tâches de chaque jour. De nos jours, on nomme ce signe une « éclipse ». Le Soleil comme homme et la Lune comme femme, s'unissent pendant un bref moment afin de rendre honneur aux rôles qui leur ont été conférés au sein de la Création.

*Chaque jour sur la Terre, l'humanité entière incarne les enseignements et le symbolisme du Créateur. L'Autochtone vivant selon les traditions s'efforçait de se comporter de la façon la plus respectueuse possible et de vivre en harmonie avec le reste de l'univers, tel que les **enseignements** le stipulent.*

Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit de « rôles assumés » par des gens. Ces rôles créent un équilibre et un ordre dans une société. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'en l'absence d'un homme, une femme doit geler parce qu'il n'y a personne pour jeter une bûche dans le feu, ou qu'un homme doit mourir de soif s'il ne se trouve pas de femme pour aller lui puiser de l'eau. Dans l'exercice de ces rôles, c'est le bon sens qui doit primer. Aussi, en cas de besoin, l'homme vient en aide à la femme et veille à ce qu'elle ne manque pas d'eau, tout comme la femme s'occupe du feu lorsque l'homme en a besoin.

Malgré tous les changements apportés par la technologie, de nombreux Autochtones font encore l'éloge de ces rôles traditionnels lors de cérémonies.

Les enseignants peuvent se reporter au document suivant : *The Mishomis Book : The Voice of the Ojibway*, d'Edward Benton-Banai.

Survivre en pleine nature

Les entrevues qui suivent ont été réalisées avec deux Aînés autochtones originaires du Lac Cross, au Manitoba. À partir de leurs récits, vous pourrez vous faire une idée du mode de vie des Autochtones du début du siècle jusqu'aux années 1920. Comparer le quotidien qu'ils décrivent à celui que nous connaissons aujourd'hui.

Textes tirés de *Native Studies : The Local History of Cross Lake*, de Ruby Beardy et publié par le Manitoba Native Bilingual Program.

Mary Monias

J'ai été témoin de bien des événements par le passé. J'ai vu les choses que les anciens ont fabriquées. À cette époque, tout allait bien pour les gens. On se servait de canots d'écorce de bouleau pour aller à la chasse et à la pêche. On pouvait aisément transporter un orignal dans un tel canot. Ceux-ci étaient légers et faciles à manier. En raison de leur poids léger, ils flottaient sur les vagues au lieu de percer celles-ci.

Ce sont nos ancêtres qui ont inventé ce type de canot. Ils récoltaient la résine de l'arbre et arrachaient ensuite l'écorce. Ceci prenait normalement un bon bout de temps. Ils faisaient ensuite bouillir la résine et la filtraient, afin d'éliminer les particules qui pouvaient y demeurer. Ils recueillaient aussi du charbon de bois, le broyaient et le mélangeaient à la résine blanche pour obtenir une résine noire. On utilisait la résine blanche pour calfeutrer la partie avant du canot, ainsi que d'autres parties. La résine noire était réservée aux endroits où il fallait couder les morceaux d'écorce de bouleau ensemble, ce qui permettait de rendre le canot complètement étanche.

Je surveillais mon grand-père de près lorsqu'il fabriquait les canots. Chaque partie du canot était recouverte de résine afin d'empêcher qu'il ne coule, une fois dans l'eau. Il fallait d'abord couder les morceaux d'écorce ensemble avant d'y appliquer la résine adhésive. La tâche de couder les pièces du canot ensemble était réservée aux femmes âgées. Elles récoltaient les racines, les faisaient bouillir, les raclaient et les nettoyaient à fond. Elles les mettaient ensuite à sécher pendant la nuit afin de pouvoir les utiliser le lendemain. Les femmes utilisaient des aiguilles en os pointues.

Après avoir mangé de la viande d'orignal ou de lapin, ou même du poisson, nous nous sentions bien et rassasiés. Nous avons été élevés à utiliser nos ressources naturelles à bon escient. Nous disposions toujours en abondance de poissons, de perdrix, de lapins et d'autres types de gibier. Tout était là et nous n'avions qu'à nous servir. On ne mangeait presque jamais d'aliments des Blancs à cette époque.

Lorsque nous tombions malade, on nous soignait avec des médicaments autochtones. Il y en avait de toutes les sortes, comme le gingembre sauvage, et tous provenaient de plantes ou d'arbres. Même lorsque quelqu'un se

coupait ou perdait une importante quantité de sang, on avait recours à des remèdes autochtones pour guérir la plaie, peu importe sa profondeur. On appliquait le médicament sur la plaie afin de l'empêcher de saigner plus et de prévenir les risques d'infection.

Une fois j'ai été témoin d'un accident. J'ai vu un garçon grimper dans un arbre. Tout d'un coup, le garçon est tombé et s'est cassé le bras. Nous n'étions pas au Lac Cross, mais ailleurs. Mon grand-père a enroulé un chiffon autour de son bras et s'est mis à la recherche d'écorce de bouleau dure. Il a ensuite réchauffé l'écorce près du feu. Une fois l'écorce chaude, il l'a enroulée autour du bras du garçon. Il a fait chauffer un autre morceau d'écorce, avec lequel il a remplacé le premier. La douleur a diminué peu à peu et le bras du garçon a fini par guérir. Mon grand-père avait l'habitude de guérir toutes sortes de gens. Il trouvait ses médicaments dans les racines des arbres et dans toutes sortes d'arbustes. Il guérissait les maux de têtes, les brûlures et diverses autres maladies. À partir de l'herbe et des racines de plantes, il concoctait des potions médicinales à boire.

Les gens avaient aussi l'habitude de fabriquer des coffrets à couture avec de l'écorce de bouleau. Ils y plaçaient leurs aiguilles et leur fil. L'écorce de bouleau servait à fabriquer toutes sortes d'objets, tels que des tasses et des seaux pour cuisiner. Ils cousaient les morceaux d'écorce ensemble et y appliquaient de la pâte à base de résine d'épinette. Ils fabriquaient des cuillers en bois pour remuer et de petites cuillers pour manger.

Il était normal de partager à cette époque. Si quelqu'un abattait un orignal, un chevreuil ou tout autre animal, il en partageait la nourriture. Il n'était pas commun de manger du pain bannock ou de boire du thé. Lorsque les gens allaient vivre loin dans la nature, ils faisaient fondre de la neige pour obtenir de l'eau. À l'arrivée du printemps, ils déménageaient près d'un lac ou d'une rivière et se construisaient même des maisons. Ils pratiquaient un trou au centre de la toiture de la maison, par lequel la fumée pouvait s'échapper. Ils n'avaient pas de poêles, comme c'est le cas de nos jours. Ils utilisaient des poêles en terre cuite qui faisaient bien l'affaire. On pouvait cuire n'importe quoi sur ce type de poêle. Les maisons en rondins étaient toujours chaudes et confortables. On y pratiquait un trou de 2 pieds sur 2 pieds sur le côté pour servir de fenêtre. On couvrait cette ouverture d'une planche pendant la nuit. Les poêles étaient faits d'argile, d'herbe séchée, de morceaux de fourrure d'orignal et de petites branches. On commençait par placer une roche plate au fond du poêle pour protéger ce dernier du feu au sol. Le poêle était placé au centre de la maison, sous le trou pratiqué dans le plafond.

À cette époque, les gens avaient beaucoup de respect les uns pour les autres, ainsi que pour les biens d'autrui. Le vol n'existait pas. On laissait traîner des pièges, des canots et autres objets. On voyageait avec peu de choses dans les canots. Lorsque les gens partaient en voyage, ils apportaient de la viande de castor, de rat et d'autres animaux avec eux dans le canot. La vie était ainsi. C'est mon grand-père qui l'a raconté et j'en ai fait l'expérience moi-même.

John Daniel Blacksmith

Je crois que le premier Blanc à venir s'installer au Lac Cross venait de Selkirk (A so wa na nik). Les autres qui sont arrivés ici venaient de Churchill (A si ni wa sky kanik). La majorité des nouveaux-venus étaient des négociants en fourrures. À cette époque, les gens ne vivaient pas dans des réserves. Leurs tentes étaient situées au nord du Lac Cross. C'est là qu'ils habitaient.

Les hommes ne portaient pas des pantalons comme ils le font aujourd'hui. Ils couvraient plutôt leur corps d'un morceau d'étoffe appelé « man to way kin à 0' ». Ce vêtement sans coutures était tenu en place par une ceinture. Les femmes portaient des jupes et des robes longues, et se coiffaient d'un bonnet en peau d'orignal muni de franges à l'avant pour cacher les yeux. Les franges avaient pour but de les empêcher de regarder les hommes.

Pour ce qui est des loisirs, les enfants jouaient à cache-cache, tandis que les hommes s'adonnaient à leur passe-temps préféré, soit le jeu de lacrosse.

Il est vrai que l'homme et la femme n'étaient pas unis par les liens du mariage comme cela est le cas à notre époque. Ils demeuraient simplement ensemble. Il est également vrai que les hommes avaient plus d'une femme. J'ai entendu dire qu'un certain homme en avait dix.

Je n'en suis pas certain, mais je crois que les derniers pow-wow ont eu lieu autour de l'année 1925.

Il y a très longtemps, il n'existait pas beaucoup de maladies. Les Aînés avaient des sacs de guérisseurs qui revêtaient une fonction religieuse, mais beaucoup d'entre eux ont laissé tomber l'usage des sacs après avoir été exposés au christianisme. Après l'arrivée du christianisme, beaucoup de personnes sont décédées dans leur sommeil. C'est ce que m'a raconté mon grand-père. Les hommes qui vivaient il y a très longtemps étaient braves et vaillants, car ils étaient forts de leur confiance en la médecine indienne.

Les foyers des gens étaient peu meublés. Ils vivaient dans des tentes avant de commencer à construire des maisons avec des rondins, de la mousse et de la boue. La hache leur servait d'outil principal. La majorité des gens avait un potager et la récolte principale était la pomme de terre.

Il y a de nombreuses années, lorsque les premiers Blancs atteignirent la côte près de Churchill, ils aperçurent quelques Autochtones. Ils demandèrent aux Autochtones quel nom ils avaient donné à leur terre. Un des Autochtones, qui avait manifestement compris la question du Blanc, lui répondit : « Ka na tan à '' ou terre sainte. Le Blanc comprit « Canada » et c'est là l'origine du nom actuel de notre pays.

Unité trois

La façon dont les Autochtones perçoivent le développement des ressources peut se résumer en la phrase suivante : « Ce que je possède et ce dont je profite, mes enfants et mes petits-enfants devraient pouvoir en profiter pour les sept prochaines générations. » La réussite future des peuples autochtones dépendra, entre autres, des facteurs suivants :

- la confiance en l’avenir et la force requise pour résister aux pressions dépendront de la capacité des peuples autochtones à puiser dans leurs valeurs fondamentales; à mesure que les Autochtones entreront en contact avec des personnes issues de milieux différents, ils pourront mieux comprendre les autres et mieux valoriser leur propre mode de vie;*
- l’éducation doit favoriser le maintien et la valorisation du rôle et des enseignements des Aînés autochtones.*

SUJETS

Enseignements d’hiver – Il s’agit de transmettre des valeurs permanentes. Les familles devront continuer, à l’avenir, de dépendre du monde qui les entoure pour subvenir à leurs besoins et satisfaire à leurs désirs.

Si la tendance se maintient, quelles langues les peuples autochtones du Manitoba parleront-ils à l’avenir?

Seuls le Cri et l’Ojibwé ont de futures chances de survie en tant que langues. Les Autochtones ou leurs organismes ont-ils entrepris l’enseignement d’une langue autochtone dans votre communauté?

De nombreuses communautés autochtones ont assumé la gestion d’écoles et de programmes scolaires dans leur région. Certaines communautés assument également la gestion de services de santé, tels que des postes infirmiers et des services d’ambulance.

À l’avenir, les Autochtones pourraient occuper de nombreux postes au sein de leurs communautés (ex : avocat, juge et directeur des services de police).

SUJETS SUPPLÉMENTAIRES

- 1. Innovations technologiques pour l’hiver** – Développées par des peuples autochtones à des fins de survie.
 - a) Les chasseurs et les trappeurs autochtones des régions du Nord furent les premiers à élaborer des raquettes. Celles-ci permettent à une personne de se déplacer sur une accumulation profonde de neige sans s’y enfoncer. Elles se prêtent bien au milieu naturel et on en utilisait de différents types selon les conditions environnementales et la culture du peuple en question.

- b) La luge est également une invention des peuples autochtones du Nord. Il s'agit d'un grand ski dont on se sert pour acheminer des marchandises d'un endroit à l'autre. La luge se prête bien aux conditions de neige que l'on retrouve dans les régions du Nord.
- c) Les Autochtones du Nord ont également mis au point le sac de couchage. Généralement faits du duvet de l'oie ou du canard, ils tiennent bien au chaud, et sont faciles à transporter et à entreposer.
- d) Les peuples autochtones du Nord ont inventé la glacière et la réfrigération afin de conserver la viande et d'autres denrées périssables. À la fin de l'automne ou au début de l'hiver, on taillait généralement des blocs dans la glace. Ces derniers étaient entreposés dans une glacière et isolés avec des matériaux naturels. On pouvait ainsi conserver la glace à longueur d'année. Ce procédé de conservation des aliments était et est encore utilisée dans le secteur de l'industrie de la pêche commerciale. Dans certains cas, on se servait de cavernes naturelles, dans lesquelles la neige s'était amassée, pour conserver les aliments au frais pendant les étés courts et chauds du Manitoba.

- 2. Les poissons** – Les élèves devraient apprendre les noms des poissons que l'on retrouve dans la région, savoir situer leur habitat, expliquer comment on les attrape, et savoir comment les apprêter et les conserver.

Activité – Les élèves peuvent planifier une excursion scolaire vers un lieu de pêche local tel que Lockport, ce qui leur permettra d'attraper un petit poisson et de l'apprêter.

Les élèves peuvent également rendre visite à une communauté de pêcheurs pendant la saison de pêche. Ils apprendront en observant le type de matériel utilisé, quand il est utilisé, où et pourquoi. On peut enchaîner par un repas de poissons consommé à l'école ou en faisant griller des poissons dans un parc.

Troisième année

Troisième année

Unité un

Par « bande indienne », on entendait traditionnellement un groupe de personnes qui se réunissaient en bande pour subvenir à leurs besoins et satisfaire à leurs désirs. L'emplacement des réserves était choisi en fonction de la proximité à un bon approvisionnement en eau potable, au gibier et aux autres ressources. En vertu de traités négociés entre les chefs de bande et les représentants de la Couronne, ces terres étaient exclusivement réservées à l'usage des Indiens.

La majorité des communautés de Métis ont évolué à proximité des réserves ou des communautés amérindiennes, tout en maintenant leur identité distincte. Les Métis subvenaient à leurs besoins et satisfaisaient à leurs désirs en collaboration avec les communautés indiennes et autres, et ce, par l'entremise d'activités primaires telles que la pêche et le trappage.

À mesure que les Autochtones – tout comme bon nombre d'autres habitants des régions rurales – se sont déplacés vers les centres urbains, croyant y avoir de meilleures chances de subvenir à leurs besoins, des communautés autochtones urbaines y ont vu le jour.

SUJETS

- **Le pouvoir de gouverner** – Découvrir quels types de lois ou de règlements peuvent être édictés par un conseil communautaire ou par un conseil de bande.
- **Les langues autochtones** – Examiner les noms, les légendes et les récits qui se rapportent à la géographie avoisinante.
- **Les loisirs** – Découvrir les divers types de loisirs traditionnels auxquels les Autochtones s'adonnaient.

Le gouvernement dans une communauté autochtone – Comparer les responsabilités d'un chef à celle du maire d'une ville.

La coopération et la résolution des conflits – Comment résoudre un conflit? Comment fait-on pour atteindre l'harmonie au sein d'une communauté autochtone? Voici quelques exemples :

- La façon traditionnelle dont se déroule une réunion : chacun a le droit de parole, l'opinion des Aînés est importante et les solutions aux problèmes sont choisies par consensus.
- L'utilisation du bâton d'orateur et de la plume d'aigle.
- Le chef et le conseil ont la tâche de prendre des décisions. Élus par la majorité, ils sont censés prendre des décisions dans l'intérêt de la collectivité.

- Le contrôle social traditionnel était fondé sur l'honnêteté, et sur la confiance et la foi mutuelles. On fait maintenant appel à des constables et à un service policier.
- Il existe un respect traditionnel pour le droit d'un individu de choisir.
- Les gens se gardent d'émettre une opinion à moins qu'on leur demande de le faire ou que le poste qu'ils occupent leur confère officiellement ou traditionnellement le droit de le faire.
- Il est important de venir en aide à un ami ou à un membre de la famille en difficulté.
- Gouverner signifie s'engager à servir. Les chefs traditionnels peuvent se retrouver pauvres en raison de la tâche qu'ils ont de venir en aide aux autres.
- On évite d'entrer en conflit avec autrui en s'éloignant de la situation.
- On s'assure d'en savoir un peu sur une personne avant de s'entretenir avec celle-ci. On évite ainsi d'empiéter sur les croyances et les attitudes personnelles de l'autre.
- On s'approprie les instances. On dira, par exemple, « ma bande », « mon conseil de bande », « ma communauté » ou « mon conseil communautaire ».
- On partage ce que la terre fournit. De nos jours, ceci a changé en raison de l'économie monétaire et d'appareils ménagers modernes, tel le congélateur.

L'emploi – Traditionnellement, l'emploi existait dans le contexte des besoins de survie de la famille. De nos jours, le travail peut provenir des sources suivantes :

- l'administration de la bande ou du conseil communautaire;
- la construction de maisons ou d'immeubles locaux;
- l'éducation;
- le commerce du bois de chauffage;
- les petits commerces;
- l'aide sociale;
- les services communautaires : les consultations thérapeutiques et médicales qu'assuraient autrefois les Aînés étant maintenant offertes par des organismes communautaires;
- les services à l'enfant et à la famille Awasis, Anishinabe ou autres;
- les postes infirmiers;

- les églises qui procèdent maintenant à l'ordination de prêtres et de pasteurs autochtones;
 - les écoles ayant des enseignants autochtones.
-
1. Comment utilise-t-on les ressources locales en matière d'emploi dans ta communauté?
 2. Quels services la population locale offre-t-elle à ta communauté?

**Unités deux
et trois**

Le mode de vie, la culture et la langue des peuples autochtones du Manitoba varient grandement selon la situation géographique. Bien qu'il n'existe aucune ligne de démarcation précise, on constate une variation graduelle du nord au sud, et d'est en ouest. Les différents groupes linguistiques et culturels au Manitoba sont les suivants : les Sioux ou Dakota, les Inuit, les Chippewa ou Déné, les Cris, les Ojibwés, les Oji-Cris et les Métis. Selon la nation, le mode de vie peut dépendre principalement d'activités primaires comme la pêche, le trappage, l'agriculture ou l'élevage. Les différents peuples varient également selon leur choix de milieu, certains choisissant les centres urbains, d'autres les régions rurales ou du Nord. Il existe même différents dialectes au sein d'une même langue, fait dont il faut tenir compte.

SUJETS

Unité II - Sujet II -- Trouver des toponymes autochtones dans la communauté et aux alentours. On peut demander aux élèves de dresser une liste des toponymes dérivés d'une langue autochtone et d'en étudier les origines.

Ressources : Toponymes du Manitoba et de l'ensemble du Canada.

1. Comparer deux communautés autochtones du Manitoba qui diffèrent l'une de l'autre au plan de la langue, de la culture et de la situation géographique. À l'aide des suggestions contenues dans le guide des sciences humaines de la 3^e année portant sur cette unité, comparer les facteurs suivants au sein de chaque communauté.
 - la langue et la culture d'origine;
 - l'histoire communautaire;
 - la situation géographique de la communauté;
 - la façon de satisfaire aux besoins et aux désirs de la communauté;
 - la collaboration et les conflits au sein de la communauté.
2. Comparer une des communautés déjà étudiées à une autre communauté située, soit dans une autre province ou dans un autre territoire du Canada, soit aux États-Unis. Utiliser les mêmes critères d'évaluation qu'au numéro 1.
3. Comparer une des communautés autochtones manitobaines déjà étudiées à une communauté autochtone située ailleurs au monde. Utiliser les critères d'évaluation précédents.

Communautés suggérées à l'échelle mondiale :

- communautés autochtones aux États-Unis ou en Amérique du Sud;
- communautés autochtones d'Afrique ou d'Asie.

Document à consulter : ***La réserve de Sarcee – une communauté amérindienne***. Conseil scolaire de Calgary, Reidmore Books, Edmonton (Alberta).

SUJETS SUPPLÉMENTAIRES

1. Les plantes -- Discuter de leur utilisation comme aliments, outils et contenants. Étudier les moyens de cueillir et de conserver les aliments.

Ressources :

Berglund, Berndt & Bolshy, Clare E. *The Complete Outdoorsman's Guide to Edible Wild Plants*. Pagurian Press Limited, Pièce 1106, 335, rue Bay, Toronto (Ontario).

Leighton, Anna (1983). *A Guide to 20 Plants and Their Uses by the Cree*. Lac La Ronge Indian Band, Education Branch.

2. Demander aux élèves de faire de la recherche en participant à des festivals d'hiver et à d'autres événements communautaires.

Quatrième année

Quatrième année

Unité un

Il y a longtemps, les Autochtones s'étaient déjà rendu compte qu'il y avait quatre points cardinaux sur terre et que cette dernière était ronde. Certains avaient même constaté que les rivières et les lacs d'Amérique du Nord coulaient vers la mer dans ces quatre directions à partir d'un point commun situé dans les montagnes Rocheuses. Grâce à ces rivières et lacs, il leur était possible de se rendre presque partout sur le continent. L'eau était considérée comme une source de vie et les Autochtones, lors de leurs déplacements, érigeaient leurs campements près d'un cours d'eau et y trouvaient de quoi boire et manger. Le soleil et la lune, en se déplaçant dans le ciel, indiquaient trois des quatre points cardinaux. Lorsque le soleil et la lune n'étaient pas visibles, les Autochtones pouvaient déterminer leur position en examinant les stries glaciaires dans le substratum rocheux. Dans une région donnée, ces stries pointaient toutes dans la même direction.

SUJETS

1. En se reportant au livre de Warren Lowes (1986), *Indian Giver, A Legacy of North American Native People*. Alliance canadienne en solidarité avec les autochtones, Theytus Books, Penticton (C.-B.), tenter d'identifier des lacs et des rivières dont le nom est d'origine autochtone. Sur une carte du Manitoba, trouver des toponymes semblables dont l'origine est autochtone. À l'aide d'un atlas et du livre *Indian Giver*, trouver les origines autochtones de toponymes canadiens.
2. Les élèves peuvent tenter de déterminer l'importance des quatre points cardinaux dans les enseignements traditionnels (voir la page 39 de *Études autochtones : document-ressource à l'usage des enseignants des années primaires*). L'enseignant peut inviter des personnes-ressources qui connaissent ces enseignements à venir en discuter en classe avec les élèves.
3. Utiliser les habiletés en matière de cartographie illustrées à l'Unité 1 du document des sciences humaines de la 4^e année pour repérer des communautés autochtones du Manitoba.
4. Demander aux élèves de dessiner une carte du Manitoba et d'y indiquer l'emplacement des diverses communautés autochtones.
5. Demander aux élèves de dessiner une carte du Manitoba et d'y indiquer l'emplacement des régions administrées par des conseils tribaux, etc.

**Unités deux
et trois**

Les peuples indigènes de la planète entière ont su développer une relation harmonieuse avec la terre et la nature. Dans le contexte de cette relation, les humains sont en mesure de développer leurs vertus spirituelles, ainsi que leurs aptitudes sociales et politiques. La majorité des indigènes ont été colonisés par des peuples qui assuraient leur domination par la technologie.

SUJETS

Demander aux élèves de trouver des différences et des similitudes entre les modes de vie et les cultures des peuples indigènes des autres régions du monde, ainsi que dans leur façon de combler leurs besoins fondamentaux. Se conformer aux critères suivants contenus dans le guide des sciences humaines de la 4^e année aux Unités II et III :

- la situation géographique de la communauté;
 - l'histoire communautaire;
 - la façon de satisfaire aux besoins et aux désirs de la communauté;
 - la collaboration et les conflits au sein de la communauté.
1. Les Autochtones ont-ils une perception des choses qui pourrait aider d'autres peuples du monde à résoudre leurs problèmes de façon plus créative?
 2. Demander aux élèves de trouver différents types de loisirs que les Autochtones utilisent pour développer certaines habiletés.

C'est en participant à leurs cérémonies qu'une personne peut en apprendre plus long sur la spiritualité ou les valeurs des Autochtones. Il s'agit aussi d'une occasion d'apprendre certaines choses au sujet de l'environnement. Voici quelques exemples. En assistant à l'allumage du feu d'une hutte de sudation, on apprend à connaître les caractéristiques thermiques de certains types de bois (ex : ceux qui brûlent à forte chaleur, ceux qui brûlent rapidement et ceux qui laissent des charbons). On apprend également des connaissances géologiques (ex., que la plupart des roches ignées peuvent être chauffées dans le feu, à l'exception de celles contenant de grands cristaux de quartz, lesquels pourraient éclater au contact de l'eau froide). Les roches sédimentaires sont poreuses, contiennent de l'eau, et peuvent se fracasser ou exploser si elles sont chauffées. On apprend également des talents en matière de cartographie et d'orientation, puisque l'emplacement de la hutte de sudation est en fonction d'une position particulière par rapport aux quatre points cardinaux. Il est également possible de « visualiser » l'aspect final de la hutte alors que celle-ci est encore au stade de la construction. Cette expérience renseigne aussi sur des concepts mathématiques importants tels que les points, les lignes, les angles, les plans et les cercles. En serrant le tambour à eau en préparation pour la cérémonie, on apprend à compter en utilisant différentes bases (ex : base sept). On fait de l'exercice en s'adonnant à des activités physiques telles que couper du

bois, ramasser des pierres et préparer la hutte de sudation et le feu. Prêter attention aux enseignements et aux prières permet d'enrichir son vocabulaire, tandis qu'en apprenant à chanter et à suivre le rythme des chansons, l'on développe une appréciation de la musique.

Bien que le rituel de la hutte de sudation ne fasse pas partie des habitudes de chaque Autochtone, il demeure qu'un grand nombre d'entre eux y participent. Toute étude des peuples autochtones devrait donc examiner les choses que l'on peut apprendre en assistant à une telle cérémonie. Cela ne signifie pas qu'il faille amener les élèves à une hutte de sudation; néanmoins, le programme d'études devrait reconnaître cet aspect fondamental de la vie autochtone et ainsi améliorer l'image de soi des élèves autochtones qui participent à de telles cérémonies.

- Demander aux élèves de définir ce que l'on entend par communautés du « **quart-monde** » (« quart-monde » : une nation en voie de développement au sein d'un pays développé).
- Les élèves peuvent se renseigner sur les récits et les enseignements que l'on raconte dans les différentes régions du monde et en faire un rapport. Pendant leurs recherches, les élèves devraient être attentifs aux similitudes et aux différences par rapport aux récits que l'on raconte ici. Ils devraient aussi chercher à savoir pendant quelles saisons et à quelles fins ces histoires sont racontées.
- Les élèves peuvent se renseigner sur le mode de vie des autres peuples indigènes suivants :
 - les Polynésiens
 - les Aborigènes d'Australie
 - les Lapons de Scandinavie
 - les Inuit du Groenland et du Canada
 - les Aïnous d'Asie
 - les Maoris de Nouvelle-Zélande
 - les Autochtones des Amériques, y compris les Métis
 - les Autochtones d'Afrique
 - les Autochtones de l'Inde
- Qu'ont les peuples autochtones en commun?
 - ils ont connu le colonialisme;
 - ils possèdent un sens très développé des vertus spirituelles, ainsi que
 - ils ont une façon de penser holistique;
 - ils ont toujours été les propriétaires de leurs terres à des fins d'utilisation collective;
 - ils entretiennent une relation avec la terre et la nature qui est fondée sur l'harmonie plutôt que sur l'exploitation.

SUJETS SUPPLÉMENTAIRES

Dresser une liste d'Autochtones devenus célèbres. Pourquoi le sont-ils devenus? Nommer quelques-unes des qualités positives qu'ils incarnent et qui font que certains pourraient vouloir les imiter.

Les élèves devraient se renseigner sur la vie de certaines personnalités autochtones célèbres du passé ainsi que de nos jours, sans oublier ceux dont la célébrité se limite à la région.

- Qu'ont-ils en commun?
- À quel niveau sont-ils différents?

Personnalités autochtones actuelles

Thomas Banyacya. Hopi. Aîné et traducteur-interprète pour les chefs spirituels
Edward Benton-Banai. Ojibwé. Éducateur. Chef spirituel
John Kim Bell. Mohawk. Chef d'orchestre (musicien)
Ernest Benedict. Mohawk. Éducateur. Aîné
Barbara Bruce. Métisse. Femme d'affaires
Doug Cardinal. Métis. Architecte
Ivy Chaske. Dakota. Activiste
Jim Compton. Ojibwé. Journaliste
Marilyn Cook-Cox. Cri. Médecin de famille
Beatrice Culleton. Métisse. Auteure. Rédactrice
Yvon Dumont. Métis. Chef politique
George Erasmus. Déné. Chef politique
Phil Fontaine. Ojibwé. Chef politique
Rufus Goodstriker. Kainah. Chef politique et spirituel. Aîné
R. C. Gorman. Navaho. Artiste
Elijah Harper. Cri et Ojibwé. Chef politique
Charlie Hill. Oneida. Humoriste
Basil Johnston. Ojibwé. Auteur
Verna Kirkness. Cri. Éducatrice
Marion Ironquill Meadmore. Avocate
Buffie St. Marie. Crie. Musicienne
Ovide Mercredi. Cri. Chef politique
Angus Merrick. Ojibwé. Aîné
Eva McKay. Dakota. Aînée
Bea Medicine. Lakota. Anthropologue
Alwyn Morris. Mohawk. Gagnant d'une médaille d'or aux Jeux Olympiques
Norval Morriseau. Ojibwé. Artiste
Billy Mills. Dakota. Médailliste olympique
Bill Reid. Haïda. Artiste
Dennis Sun-Rhodes. Arapaho. Architecte
Mary Richard. Métisse. Directrice de la *Manitoba Association of Native Languages*

Myles Richardson. Haïda. Chef politique
Kim Sandy. Ojibwée. Mannequin et dessinatrice de mode
Murray Sinclair. Ojibwé. Juge en chef adjoint du Manitoba
Ahab Spence. Cri. Chef politique
Peter O'Chiese. Ojibwé. Chef spirituel. Chef héréditaire. Aîné
Tom Porter. Mohawk. Chef spirituel. Chef de clan
Winston Wuttunee. Cri. Musicien
Flora Zaharia. Kainah. Éducatrice
Mae Louise Campbell. Métisse. Artiste

Personnalités décédées

Amy Clemons. Ojibwée. Activiste. Aînée
Jackson Beardy. Ojibwé. Artiste
Adam Dyck. Cri. Chef héréditaire. Aîné
Dan George. Salish. Comédien
George Manual. Shuswap. Chef politique. Auteur
Tom Prince. Ojibwé. Vétéran
Carl Ray. Ojibwé et Cri. Auteur
Ernest Tootoosis. Cri. Chef spirituel. Aîné
Dave Courchene père. Ojibwé. Chef politique

Personnalités historiques

Louis Riel. Métis. Chef politique
Gabriel Dumont. Métis
Waywayseecappo. Ojibwé. Chef
Kakekaypenaise. Ojibwé. Chef
Peguis. Ojibwa. Chef
Ozuwekwun. Ojibwé. Chef
Pontiac. Ottawa
Tecumseh. Shawni
Handsome Lake. Six-Nations. Prophète. Chef spirituel
Sitting Bull. Dakota. Chef spirituel
Piapot. Cri. Chef
Big Bear. Cri. Chef
Poundmaker. Cri. Chef
Fine Day. Cri
Maskipitoon. Cri
Almighty Voice. Cri
Pied-de-Corbeau. Pieds-Noirs. Chef
Walking Buffalo. Stoney. Chef. Chef spirituel

Bibliographie

Bibliographie

- * *Nous avons inclus la bibliographie anglaise afin que vous puissiez utiliser ces ressources lors de vos cours en Language Arts. Voir la bibliographie des ressources françaises à la page 89.*

Barker, George. *Forty Years a Chief*. Winnipeg (MB), Peguis, 1979.

Beardy, Ruby. *Native Studies : The Local History of Cross Lake*. Manitoba Native Bilingual Program (sans date).

Beavon, Daphne. "Odjig". *Legends of Nanabush*. Scarborough (ON), Ginn, 1971.

Benton-Banai, Edward. *The Mishomis Book: The Voice of the Ojibway*. Hayward (WI), Indian Country Communications, 1988.

Berglund, Berndt & Bolshy, Clare. *The Complete Outdoorsman's Guide to Edible Wild Plants*. Toronto (ON), Pagurian Press (sans date).

Big Tree, Little Tree. Winnipeg (MB), Pemmican Publications, 1988.

Conseil scolaire de Calgary. *Scarcee Reserve, an Indian Community*. Edmonton (AB), Reidmore Books, 1987.

Curtis, Edward S. *The Girl Who Married A Ghost and Other Tales from the North American Indians*. John Bierhost, dir. New York (NY), Four Winds, 1978.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Cree Stories from Moose Lake* (en écriture syllabique). Roman Orthography and English. Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, (sans date).

---, *K-6 Teacher Handbook for Poster Series: I want to be...* Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, (sans date).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Stories from Moose Lake* (en langue crie). Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, (sans date).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Song Book*. Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, (sans date).

- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Songs and Poems*. Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, (sans date).
- Encyclopédie Britannica. *Stories Told by Native North Americans*. Chicago (IL), Encyclopédie Britannica, 1977.
- , *The Wild Rose; Saynday and the Gambler*. Chicago (IL), Encyclopédie Britannica, 1971.
- Eyvindson, Peter. *Kyle's Bath*. Illustrations de Wendy Wolsak. Winnipeg (MB), Pemmican, 1984.
- , *Old Enough*. Winnipeg (MB), Pemmican, 1986.
- , *The Wish Wind*. Winnipeg (MB), Pemmican, 1987.
- Football, Virginia. *Dogrib Legends*. Yellowknife (TNO), Ministère de l'Éducation, 1974.
- Fox, Mary Lou. *How the Bees Got Their Stinger: An Ojibwe-Odawa Legend*. Île Manitoulin (ON), Ojibwe Cultural Foundation, 1977.
- Goodwill, Jean & Duman, Norma. *John Tootosis*. Winnipeg (MB), Pemmican, 1984.
- Hacker, Charlotta. *Crowfoot*. Don Mills (ON), Fitzhenry and Whiteside.
- Hauk, Philomena & Snow, Kathleen M. *Famous Indian Leaders*. Calgary (AB), Detselig Enterprises, 1989.
- Heibert, Susan. *Alfonse Has An Accident*. Illustrations de Eddy Cobiness. Winnipeg (MB), Peguis, 1974.
- Hill, Kay. *Glooscap and His Magic: Legends of the Wabanaki Indians*. New York (NY), Caedmon, 1979.
- Houston, James. *Ghost Paddle*. Illustrations de James Houston. Don Mills (ON), Longman Canada, 1972.
- The Indian Reading Series: Stories and Legends of the Northwest*. Portland (OR). Conception: The Pacific Northwest Indian Reading and Language Development Program, 1977.
- Lavine, Sigmund A. *The Games the Indians Played*. New York (NY), Dodd Mead, 1974.

- Leighton, Anna. *A Guide to 20 Plants and Their Uses by the Cree*. Bande indienne de Lac la Ronge, Division de l'Éducation, 1983.
- Loewen, Iris. *My Mom Is Unusual*. Winnipeg (MB), Pemmican, 1986.
- Lowe, Warren. *Indian Giver, A Legacy of North American Native Peoples*. Penticton (C.-B.), Alliance canadienne en solidarité avec les autochtones, Theytus Books, 1986.
- McGill, Ken. *Indians and Buffalo: To Feed My People: A Cheyenne Legend*. Glendale (CA), Bowmar, (sans date).
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord. *Circle Program*. Markham (ON), Fitzhenry and Whiteside, 1988.
- Minor, Marz Nono. *The American Indian Craft Book*. New York (NY), Popular Library, 1972.
- Nightraveller, Will. *Assiniboine Legends*. Saskatoon (SK), Collège culturel des Indiens de la Saskatchewan, 1973.
- Pelly, Linda. *Nanabush and the Geese*. Saskatoon (SK), Collège culturel des Indiens de la Saskatchewan, 1976.
- Petrie, A. Roy. *Joseph Brant*. Don Mills (ON), Fitzhenry and Whiteside.
- Reid, Dorothy M. *Tales of Nanabozho*. Toronto (ON), Oxford University Press, 1963.
- Reynolds, Margaret. *Dene Legends*. Saskatoon (SK), Collège culturel des Indiens de la Saskatchewan, 1973.
- Sanderson, Esther. *Two Pairs of Shoes*. Winnipeg (MB), Pemmican, 1990.
- Sawyer & Green. "Two on a Crayon", pages 9-10 ou "Inclusion Puzzle", pages 11-13. Extraits du *NESA Activities Handbook for Native Multicultural Classrooms*. Vancouver (CB), Native Education Services Associates, 1984.
- Scribe, Murdo. *Murdo's Story*. Illustrations de Terry Gallagher. Winnipeg (MB), Pemmican, 1985.
- Sealey, Bruce et autres. *Tawow: A Multi-Media Native Studies Kit*. Agincourt (ON), Book Society of Canada, 1975.

Sealey, Bruce & Van De Vyvere, Peter. *Thomas George Prince*. Peguis, 1981.

Tapping the Gift: Manitoba's First People. Winnipeg (MB), Pemmican, 1992.

Thompson, Albert Edward (Chef). *Chief Peguis and His Descendants*. Winnipeg (MB), Peguis, 1973.

Toye, William & Cleaver, Elizabeth (illustrations). *How Summer Came to Canada*. Weston (ON), Weston Woods Studios, 1976.

Wheeler, Bernelda. *A Friend Called 'Chum'*. Illustrations de Andy Stout. Winnipeg (MB), Pemmican, 1984.

---, *Where Did You Get Your Moccasins?* Winnipeg (MB), Pemmican, 1986.

Whyllie, Betty Jane. *Tecumseh*. Windsor (ON), Black Moss Press, (sans date).

Zeman, Brenda. *To Run With Longboat*. Douze récits d'athlètes autochtones du Canada. Edmonton (AB), GMS² Ventures, 1988.

Zola, Maguido & Dereune, Angela. *Nobody*. Illustrations de Wendy Wolsak. Winnipeg (MB), Pemmican, 1983.

Liste des ressources

Liste des ressources

Cassette audio

“What do you have in your canoe?”, cassette de Winston Wuttunee, disponible au Cree and Ojibway Cultural Centre.

Films

The Cree of Paint Hills (1974). Cérémonie de la majorité des enfants. 16 mm.

The First Salmon. Office national du film du Canada, 1972.

Haas, Rudi. *Tales from the Treetops*. Centre international Cinémédia, 1973.

The Mountain Goats of Temlahem. Weston Wood Studios, 1976.

Trousses

Native Storytelling. Légendes de Wesakachak. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1982. Comprend les notes de l’enseignant et une cassette d’une durée de 40 minutes.

Vidéocassettes

On peut se procurer une copie de la plupart des programmes sur vidéocassette du service de photocopie magnétique de la Section des ressources pédagogiques.

Les élèves inscrits peuvent, soit fournir un nombre suffisant de vidéocassettes format VHS au centre de photocopie, soit acheter les vidéocassettes au Centre des manuels scolaires du Manitoba. Dans le cas des demandes soumises au service de photocopie magnétique et accompagnées de cassettes vierges, il faut inclure avec le bon de commande les frais de photocopie pour chaque cassette. Veuillez vous informer auprès du service de photocopie magnétique de la Section des ressources pédagogiques pour connaître le montant de ces frais. Dans le cas des élèves qui préfèrent acheter des vidéocassettes par l’entremise du service de photocopie, il faudra inclure avec le bon de commande le prix de la cassette (taxes en sus) ainsi que le montant des frais de photocopie (voir le calendrier des cours pour les prix). Chaque vidéocassette contient au plus deux programmes, soit un maximum de 60 minutes de programmation.

On peut poster ou livrer soi-même les commandes à l'adresse suivante :

Section des ressources pédagogiques
Service de polycopie magnétique
1181, avenue Portage, C.P. 4
Winnipeg (Manitoba)
R3G 0T3
Téléphone : 204 945-7848
ou 1 800 282-8069 (sans frais), poste 7848
Télécopie : 204 945-8756

Prenez soin d'inclure votre nom, votre adresse et votre numéro de téléphone à domicile, ainsi que le programme d'études. Les chèques doivent être libellés au nom du Centre des manuels scolaires du Manitoba. Le service de polycopie magnétique assume les frais du port de retour.

More Than a Marathon. (1983). VT-0990. N° de polycopie 8398 (VHS), 8399 (Beta).

Music of the Indians and Métis. (1983). Partie I -- VT-0923. Partie 2 -- VT-0924. Guide de l'enseignant.

Native Language Basic Program (Cri, 1^{ère} année) ou *Native Language Basic Program* (Ojibwé, 1^{ère} année), Éducation et Formation professionnelle Manitoba. On peut se procurer ces vidéocassettes au Centre des manuels scolaires du Manitoba ou les emprunter de la bibliothèque d'Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

The Ptarmigan's Beak : How the Woodpecker Got His Feathers. Gate Media Productions, 1977.

A Visit to Sandy Bay. (1982). VT-0995. Numéros de polycopie : 7258 (VHS) et 7261 (Beta).

A Visit to Sioux Valley. (1983). VT-0993. Numéros de polycopie : 7264 (VHS) et 7267 (Beta).

Bibliographie

Ressources françaises

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

Article

Les Débrouillards. «L'héritage des Autochtones». no. 165. Québec. Juin-juillet-août, 1997. p. 18-21.

Livres

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

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.

Le territoire des gens du sang. Lethbridge, Alberta : Les Éditions Duval, 1986.

Le territoire des gens du sang : feuilles d'activités à reproduire. Lethbridge, Alberta : Les Éditions Duval, 1994.

Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre territoire - Les Attikameks du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1994.

Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre territoire - Les Attikameks du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle) Québec : Les publications Graficor, 1994.

Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre terre - Les Algonquins du Québec*. Québec : Les publications Graficor, 1993.

Provost, Michelle. *Nitaskinan - Notre terre - Les Algonquins du Québec*. (Guide d'activités : primaire, deuxième cycle) Québec : Les publications Graficor, 1993.

Quilty Joyce, Fox, Léo, Eaglechild, Roby et al. *Le territoire des Gens-du-Sang*. Lethbridge, Alberta : Duval, 1986.

Manywounds, Muriel, Schultz, Dolores, Soderberg, Wendy et al. *La réserve de Sarcee*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc, 1987.

Mistatin : Le chasseur de bison - les Amérindiens des plaines. Éditions Études Vivantes, 1983

Schemenauer, Elma. *Des communautés canadiennes intéressantes*. Montréal : Guérin, éditeur ltée, 1991.

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.

Wilson, James. Viseur, Jean-François. *Les Amérindiens*. Éditions Gamma, Paris-Tournai, 1995.

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

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.

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

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

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

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

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.

Taylor, Carrie J. *Des os dans un panier : légendes amériennes 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.

