# 5e année

## *Teliaqewey, Kaqowey net Teliaqeweyminu?*
## *Ah, la véritié. Quelle est notre vérité?*
## *Wolamewakon. Keq Nit Kwolamewakonon?*

THREE NATIONS EDUCATION GROUP INC.

New Nouveau Brunswick CANADA

Office of First Nation Education

Bureau de l'éducation des Premières Nations

# Enseignement des traités – Ressources

Bienvenue à cette ressource destinée à l'enseignement des traités en milieu scolaire. Cette initiative portant sur l'enseignement des traités a été menée par Three Nations Education Group Inc. (Groupe d'éducation des Trois Nations) afin de répondre aux recommandations relatives à l'éducation contenues dans
le rapport de la Commission de vérité et réconciliation du gouvernement fédéral, ainsi qu'à l'engagement du ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick d'assurer l'intégration de l'enseignement des traités dans tous ses programmes d'études.

Cette ressource a été créée afin que les jeunes partout au Nouveau-Brunswick puissent mieux comprendre les traités conclus entre les peuples autochtones du Nouveau-Brunswick et la Couronne britannique. À l'origine, les traités ont été rédigés afin de profiter aux intérêts britanniques. Au tout début, ils ont été renouvelés et ratifiés pour garantir la neutralité des peuples autochtones lors de conflits entre les Britanniques et les Français. Les peuples autochtones avaient appuyé les Français pendant leurs guerres contre les Britanniques. Ces traités, qu'on appelle Traités de paix et d'amitié, ont été signés au cours du 18e siècle. Leur objectif était d'assurer la paix entre les deux camps. Au contraire d'autres traités signés ailleurs au Canada, aucun de ces traités ne fait la moindre mention de territoire, et surtout pas de sa cession. Ces traités existent depuis beaucoup plus longtemps que les autres traités au Canada. Leur intention était de maintenir la paix et l'amitié, et de permettre aux Anglais ainsi qu'aux peuples autochtones de conserver leurs modes de vie. Les traités ont été signés, et quelquefois renouvelés, par des dirigeants gouvernementaux de la Couronne britannique et les nations **Waponahkey (Wabanaki)** – **Wolastoqewiyik**, **Mi'kmaq**, **Pescomody (Peskotomuhkati)**, Penobscot, and Abénaquis. Les traités demeurent pertinents de nos jours.

Pour plus d'informations concernant l'initiative, veuillez consulter la ressource suivante : « *Bienvenue à ce Guide aux approches d'enseignement de l'éducation des traités, 3e-5e années* ».

# Table des matières

**Notes pédagogiques et approches** 6

**Note aux lecteurs** 11

**Leçon A – Les cycles de la vie** 14
**Ta'n tel-pmiaq mimajuaqn** 14
**Atawsuwakonol** 14
Résultats d'apprentissage du programme 16
Contextualisation pour l'enseignant 18
Activité 1 – Fouille archéologique 28
Activité 2 – La vision du monde dans le récit de Muin/Ourse/Muwin et les Sept Chasseurs 34
Activité 3 – Camp Wolastoq: Se servir de l'art pour valoriser la compréhension culturelle 44
Références 50

**Leçon B – Pour nous, l'expérience coloniale n'est pas terminée** 52
**Aqalasie'wey Mna'q Naqa'sinukw Ujit Ninen** 52
**Okamonuhkewey Ulamsotuwakon mec Sepawsuwiw** 52
Résultats d'apprentissage du programme 55
Contextualisation pour l'enseignant 57
Activité 1 – Tenir un débat sur la possession des terres 67
Activité 2 – Membertou : Conversion ou culture? 69
Activité 3 – La religion, les Mohawks et un original 71
Références 73

**Leçon C – Faire revivre notre culture : Transmettre nos langues et nos chants** 74
**Il-mimajua'tmk Tan'n Teli-L'nuimk** 74
**Minuwi Kcitomitahatomonen Skicinuwawsuwakonon: Namkomihptasuwol** 74
**Latuwewakonol naka Skicinuwintuwakonol** 74
Résultats d'apprentissage du programme 77
Contextualisation pour l'enseignant 79
Activité 1 – Recréer les tenues cérémonielles 87
Activité 2 – L'importance de péserver Wolastoqey Latuwewakon et le Mi'kwaw 95
Activité 3 – Prendre des décisions par consensus concernant l'environnement 106
Références 108

**Leçon D – La creation des réserves** 109
**Tan'n Tel-kisitasikl L'nue'kat'l** 109
**Amsqahs Cepikapuwahsikpon Skicinuwihkuk** 109
Résultats d'apprentissage du programme 112
Contextualisation pour l'enseignant 114
Activité 1 – Signer un traité – « Traité fait avec les Mi'kmaq sur la Mirimichy, 1794 » 125
Activité 2 – Deux récits à propos du partage de la nourriture 129
Activité 3 – L'histoire de Kingsclear 138
Références 145

**Leçon E – Les communautés des Premières Nations aujourd'hui** 146
**L'nue'kati'l Kiskuk** 146
**Waponuwi Skicinuwihqol Tokec** 146
Résultats d'apprentissage du programme 149
Contextualisation pour l'enseignant 151
Activité 1 – De quelle façon chaque communauté autochtone est-elle unique? 156
Activité 2 – Les reporters enquêtent sur les commautés autochtones 163
Activité 3 – Entrevue avec une peronne autochtone qui vit hors réserve 165
Références 167

**Leçon F – La lute pour être reconnue en tant que Nations** 168
**Kitnmagn Ujit Ta'n Tel-Nenasikl L'nue'kati'l** 168
**'Sikeyu Qeci Tetpitposultihtit Waponahkiyik** 168
Résultats d'apprentissage du programme 170
Contextualisation pour l'enseignant 171
Activité 1 – Comprendre la Proclamation royale de 1763 190
Activité 2 – Prendre des décisions 192
Références 194

**Leçon G – Défenseurs et Gardiens** 195
**Nuji-Anko'taqatijik aqq Nujeywa'tijik** 195
**Kinanpuwicik naka Ihkatuwicik** 195
Résultats d'apprentissage du programme 198
Contextualisation pour l'enseignant 200
Activité 1 – Les stéréotypes 213
Activité 2 – Tapu'kl Tplu'tagnn – Deux régimes de lois – Tpaskuwakonol 220
Activité 3 – Un spectacle de marionnettes par l'Aînée Imelda Perley 222
Activité 4 – Contestation: La Couronne cherche-t-elle à nous faire la guerre? 227
Références 231

**Leçon H – Être un leader** **233**
**Ta'n Teli-ikanpukuimk** **233**
**Tan Wen Eli Nikanikapuwit** **233**
Résultats d'apprentissage du programme **235**
Contextualisation pour l'enseignant **237**
Activité 1 – Traits de caractère d'un leader **244**
Activité 2 – Écrire un profile biographique d'un leader autochtone du 20e et 21ième siècle **247**
Références **251**

---

**Leçon I – Souveraineté et autodétermination** **252**
**Mawi-espi-mikiknamk aqq Ta'n Tel-ksma'lsultimk** **252**
**Askomi Tpelomosuwakon** **252**
Résultats d'apprentissage du programme **255**
Contextualisation pour l'enseignant **258**
Activité 1 – Créer une peinture murale de l'autodétermination **269**
Activité 2 – Le Wampum du bol à une seule cuillère **272**
Références **276**

---

**Liste des contributeurs** **277**

# Notes pédagogiques approches

**Bienvenue à cette ressource destinée à l'enseignement des traités.**

Cette unité fait partie de la ressource intitulée *L'Enseignement des Traités* destinée aux élèves de la 3e à la 6e année. La ressource est parrainée par Three Nations Education Group Inc. (TNEGI) (Groupe d'éducation des Trois Nations) et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. Elle permet à tous les élèves de la 5e année, à leurs enseignants et aux personnes de toute la province d'explorer les enjeux suivants :

- Une histoire partagée qui inclut la culture, les traditions, et les croyances
- Les contributions apportées par les peuples autochtones du Nouveau-Brunswick à la société contemporaine, et les enjeux politiques, sociaux et économiques non résolus
- Les Traités de paix et d'amitié qui forment la base des rapports mutuels d'aujourd'hui entre les peuples autochtones, le Nouveau-Brunswick, et le Canada
- Une réponse éducationnelle aux Appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation.

Cette ressource pédagogique a été conçue afin que les jeunes et les personnes de partout au Nouveau-Brunswick puissent mieux comprendre les traités qui ont fait l'objet d'ententes entre les peuples autochtones du Nouveau-Brunswick et la Couronne britannique. Le titre de cette ressource, **Ah, la vérité. Quelle est notre vérité?** a été sélectionné parce que bon nombre de gens n'ont pas une vision claire de comment les peuples autochtones comprenaient ces traités au moment de leur signature. Ces traités sont connus sous le nom de Traités de paix et d'amitié et ont été signés au 18e siècle. Des représentants de la Couronne britannique et des nations **Waponahkiyik** — les **Wolastoqewiyik**, **Mi'kmaq**, **Pescomody**, Penobscot, et Abénaquis — ont signé les traités. L'intention des représentants qui les ont signés était de maintenir la paix et l'amitié entre les parties anglaises et autochtones et de permettre à tous deux de maintenir leur mode de vie. Contrairement à d'autres traités signés au Canada, les Traités de paix et d'amitié n'incluaient aucune mention de terres, et encore moins de cession de celles-ci. Les traités ont été renouvelés et ratifiés afin d'obtenir la neutralité autochtone à des moments où les Britanniques étaient en conflit avec les Français, car certains peuples autochtones avaient appuyé les Français lors de leurs guerres avec les Britanniques. Les traités ont aussi été renouvelés à la fin des guerres qu'ont menées les **Waponahkiyik** afin d'empêcher le vol de leur territoire. Bien que les Traités de paix et d'amitié ont duré tout au long des siècles et demeurent pertinents de nos jours, ils ont été écrits uniquement en anglais, avec le résultat que souvent, la **vérité** du point de vue autochtone a été sous-estimée ou, pire, écartée.

Tout en profitant des conseils des Aînés portant sur la langue et des récits, de la recherche, des extraits de documents imprimés antérieurement, ainsi que des photographies, nous vous ferons part du contenu et des stratégies d'enseignement selon trois grands thèmes :

- La culture et les croyances **Mi'kmaw**, **Pescomody**, et **Wolastoqey** — ***Ta'n Teli-wlo'ltimk aqq ta'n Kɨpnno'l Ta'n Teleyuksi'kw*** – *Identité* – ***Tan Wetapeksi***

- L'histoire passée et ses effets sur le présent — ***Tan Tel-mimajultimk, Mawo'ltimk aqq Kipnno'lewey*** – *Vie économique, sociale et politique* – ***Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon***

- Enjeux contemporains et la pose de gestes positifs — ***Kiskuk Ta'n Teliaq*** – *Enjeux contemporains* – ***Tokec Weskuwitasikil Eleyik***.

Nous avons respecté, dans cette ressource et dans la mesure du possible, les langues **Mi'kmaw** (système orthographique Francis-Smith) et **Wolastoqey Latuwewakon** (anciennement malécite; système orthographique Robert M. Leavitt). Nous adjoignons également des termes **Mi'kmaw** et **Wolastoqey** aux termes français. Il s'agit en partie d'un effort pour encourager tous les jeunes à essayer d'apprendre ces langues. Dans tous les cas, le terme en **Mi'kmaw** (en bleu) se trouve au-dessus ou avant le terme en français, qui est suivi à son tour du terme en **Wolastoqey Latuwewakon** (en rouge).

Le contenu et les stratégies sont présentés en neuf plans de leçon. Il y a trois plans de leçon par thème. Chaque plan de leçon comprend les éléments suivants :

- Compétences générales et résultats d'apprentissage selon les programmes d'études appropriés, ajustés au contenu
- Contextualisation pour l'enseignant
- Ressources complémentaires au manuel
- Une citation historique provenant des peuples autochtones des provinces maritimes ou à leur sujet
- Une gamme d'activités adaptées aux besoins de la classe
- Cinq animations à l'appui des activités
- Du vocabulaire en **Mi'kmaw** et en **Wolastoqey Latuwewakon**
- Des ressources additionnelles en ligne

Il n'est pas nécessaire de compléter toutes ces activités. Selon si votre classe est composée uniquement d'élèves autochtones, d'élèves non-autochtones, d'un mélange des deux, ou est plutôt multiculturelle, vous pouvez choisir ce qui vous semble le plus approprié. Nous avons conçu la ressource de façon à ce qu'elle ressemble à ***Mi'kmawe'l Ta'n Tel-kina'muemkl***, le document pédagogique conçu par la Confederacy of Mainland **Mi'kmaq** (Confédération des **Mi'kmaq** continentaux) de la Nouvelle-Écosse, et nous avons parfois puisé à cette source lors de la conception de cette ressource pédagogique. Une copie de ce curriculum peut se trouver à https://www.mikmaweydebert.ca/home/wp-content/uploads/2020/05/Teaching-about-the-Mikmaq_FR.pdf. Nous avons aussi utilisé des éléments provenant du musée Abbe Museum, à Bar Harbor au Maine, surtout en ce qui concerne les **Peskotomuhkati (Pescomody)**. Le fait de partager ce matériel démontre à quel point les frontières des Premières Nations dépassent les frontières provinciales actuelles, tout comme le font les Traités de paix et d'amitié. Ces traités sont à la base des relations entre les Premières Nations et les gouvernements fédéral et provinciaux d'aujourd'hui, et sont abordés tout au long des unités d'études, de la 3e à la 6e année.

## Notes aux lecteurs :

1. Dans ce document, et uniquement afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épicène, sauf là où le féminin s'impose.

2. Les citations tirées de documents originaux anglais ont été traduites par l'équipe de traduction, sauf là où indiqué (références à des versions en français traduites officiellement).

3. Veuillez noter que pour en faciliter la lecture, l'orthographe des citations originales en français a été modernisée.

## Sommaire

Les thèmes des leçons sont présentés dans le tableau suivant, selon leur thème respectif. Le titre de l'unité pour la 5e année est le suivant :

**Teliaqewey, kaqowey net Teliaqeweminu?**
**Ah, la vérité. Quelle est notre vérité?**
**Wolamewakon. Keq nit Kwolamewakonon**

| Ta'n Wenin<br>Identité<br>Tan wen Wetapeksit | Ta'n Tel-mimajultimk, Mawo'ltimk aqq Kɨpnno'lewey<br>Vie économique, politique et sociale<br>Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon | Kiskuk Ta'n Teliaq<br>Enjeux contemporains<br>Tokec Weskuwitasikil Eleyik |
|---|---|---|
| A Ta'n tel-pmiaq mimajuaqn<br>Les cycles de la vie<br>Atawsuwakonol | D Ta'n Tel-kisitasikil L'nue'kati'l<br>La création des réserves<br>Amsqahs Cepikapuwahasikpon Skicinuwihkuk | G Nuji-Anko'taqatijik aqq Nujeywa'tijik<br>Défenseurs et Gardiens<br>Kinanpuwicik naka Ihkatuwicik |
| B Aqalasie'wey Mna'q Naqa'sinukw Ujit Ninen<br>Pour nous, l'expérience coloniale n'est pas terminée<br>Okamonuhkewey Ulamsotuwakon mec Sepawsuwiw | E L'nue'kati'l Kiskuk<br>Les communautés des Premières Nations aujourd'hui<br>Waponuwi Skicinuwihqol Tokec | H Ta'n Teli-ikanpukuimk<br>Être un leader<br>Tan Wen Eli Nikanikapuwit |
| C Il-mimajua'tmk Ta'n Teli-L'nuimk<br>Faire revivre notre culture<br>Minuwi Kcitomitahatomonen Skicinuwawsuwakonon: Namkomihptasuwol Latuwewakonol Naka Skicinuwintuwakonal | F Kitnmagn Ujit Ta'n Tel-Nenasikl L'nue'kati'l<br>La lutte pour être reconnue en tant que Nations<br>'Sikeyu Qeci Tetpitposultihtit Waponahkiyik | I Mawi-espi-mlkiknMawi-espi-mikiknamk aqg Ta'n Telksma'lsultimk<br>Souveraineté et autodétermination<br>Askomi Tpelomosuwakon |

Les neuf leçons conçues pour chaque année scolaire représentent, au total, environ quatre semaines de travail, si l'enseignant les intègre aux sciences humaines. Comme le programme d'études en sciences humaines pour la 5e année se centre sur le passé lointain, dans la mesure du possible nous avons également fait le lien à des résultats d'apprentissage des autres matières enseignées afin que le temps consacré à cette unité en salle de classe puisse être utilisé de façon plus efficace. Des trousses (en anglais seulement) pour traiter de thèmes touchant les Premières Nations ont été distribuées par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick en 2015, destinées au personnel enseignant de la maternelle à la 5e année. Pour la 5e année, on y trouve de nombreux livres et plans de leçons se rapportant aux résultats d'apprentissage des sciences humaines et des arts langagiers. Quelques-unes de ces ressources ont été intégrées à nos plans de leçon. Le programme pour la 5e année se situe sur un continuum qui se trouve dans le *Handbook on Approaches to Teaching about Treaty Education* (en anglais seulement; Manuel sur les approches pour l'enseignement sur les traités), lors de la discussion sur l'Enseignement des traités, 3e à 5e année.

# Note aux lecteurs

Pour entendre la langue **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey Latuwewakon**, vous pouvez télécharger l'une des applications ci-dessus.

---

Le texte en **Mi'kmaw** est écrit suivant l'orthographe Francis-Smith. Là où il y a plus d'une épellation pour un nom de lieu, l'épellation entre parenthèses indique la prononciation correcte du nom de la communauté (orthographe Francis-Smith).

**Mi'kmaq** est un nom invariable pluriel, qui fait référence à plus d'une personne **Mi'kmaw**. **Mi'kmaw** est un nom singulier, ainsi qu'un adjectif. C'est aussi le nom de la langue.

**Wolastoqewiyik** est le nom du groupe de gens autochtones qui vivent le long du **Wolastoq** (le fleuve Saint-Jean). Autrefois, ce peuple était connu sous le nom de Malécites.
**Wolastoqiwiyik** signifie « le peuple de la belle et abondante rivière ».
**Wolastoqey** est un adjectif.
**Wolastoqiwiyik**, c'est le peuple.
**Wolatoqey Latuwewakon**, c'est la langue.
**Wolastoq**, c'est la belle et abondante rivière.

**Pescomody** fait référence au peuple autochtone qui habite le long de la baie **Passamaquoddy** ou ses alentours au Maine (É.-U.) et au Nouveau-Brunswick (Canada).

**Peskotomuhkati** est le nom de la Première Nation **pescomody** qui habite la côte néo-brunswickoise de la baie **Passamaquoddy**.

Nous référons parfois à certaines ressources comme étant d'origine **Wabanaki** (**Waponahkiyik** – le peuple **Wabanaki**). La Confédération **Waponahki** (adjectif – **Wabanaki**) fait référence aux Nations Abénaquis, Penobscot (Maine), **Pescomody (Peskotomuhkati)** (Maine et Nouveau-Brunswick), **Wolastoqewiyik** (Nouveau-Brunswick, Maine et Québec), et **Mi'kmaq** (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, and l'île de Terre-Neuve; il n'y a

pas de **Mi'kmaq** au Labrador). Il y a six communautés **Wolastoqewiyik** (Malécite) individuelles au Nouveau-Brunswick, une à Houlton (Maine), et deux au Québec (Viger et Cacouna). Il y a neuf communautés **Mi'kmaq** individuelles au Nouveau-Brunswick, treize en Nouvelle-Écosse, trois à Terre-Neuve-et-Labrador, et trois dans la région de Gaspé au Québec. Il n'y a pas de communautés **Pescomody** au Nouveau-Brunswick; cependant, il y a des **Peskotomuhkatiyik** qui habitent le long de la côte ouest au sud du Nouveau-Brunswick. Une recommandation de créer une communauté pour ces personnes a été déposée auprès du gouvernement fédéral. Il y a présentement deux communautés **Pescomody** le long de la baie **Passamaquoddy**, à l'est du Maine.

Dans ce document, nous appliquons le terme **Première Nation** à l'intégralité des nations **Wolastoqewiyik**, **Mi'kmaq** ou **Pescomody**, et **non** aux communautés individuelles.

Three Nations Education Group Inc. et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick apprécieront toute suggestion pour l'amélioration de cette ressource pédagogique. Nous invitons les lecteurs à proposer des activités ou à offrir toute autre proposition de modifications susceptibles d'appuyer ce document.

**Nous espérons que vous apprécierez cette ressource et vos commentaires et suggestions sont les bienvenus.**

**Jason Barnaby, Tim Borlase, Ron Tremblay, 2019-2022**
tim_borlase@hotmail.com

Ivan (Tee) Paul, Parc historique **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**, 2008

Parc historique **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**

# 5e année : Leçon A

## Ta’n tel-pmiaq mimajuaqn
## Les cycles de la vie
## Atawsuwakonol

## Thème:

**Ta’n Wenin**
**Identité**
**Wolastoqey Tan wen Wetapeksit**

## Compétences globales

### Réflexion critique et resolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d’enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d’acquérir, de traiter, d’interpréter, de synthétiser, et d’analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activité 1)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activité 1)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activités 1 et 2)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activité 1)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants prennent des risques en pensant et en créant; ils font des découvertes en entreprenant une recherche par enquêtes, en formulant des hypothèses, et en expérimentant de nouvelles stratégies ou techniques. (Activité 1)

Les apprenants améliorent des concepts, des idées, ou des produits à travers une démarche créative. (Activités 2 et 3)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 1)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 1)

## Communication

Les apprenants communiquent efficacement en français et/ou en anglais et/ou en **Mi'kmaw** ou en **Wolastoqey Latuwewakon** en utilisant une variété de moyens et dans une variété de contextes. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants acquièrent des connaissances au sujet d'une variété de langues autres que de leur langue maternelle et seconde; ils reconnaissent le lien étroit entre la langue et les manières de voir le monde. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants posent des questions efficaces afin de construire une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activités 1, 2 et 3)

### Citoyennenté globale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus et les sociétés. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activités 1, 2 et 3)

## Résultats d'apprentissage

### Arts langagiers
### Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Les élèves contribueront des réflexions, des idées, et des expériences aux discussions et poseront des questions pour clarifier leurs idées et celles de leurs pairs. (Activités 2 et 3)
9. Les élèves solliciteront des réactions aux ébauches de leurs écrits et se serviront des appréciations de leurs pairs pour aider à l'amélioration de versions subséquentes. (Activité 3)

### Sciences

106-2 Relations entre la science et la technologie — décrire des exemples d'outils et de techniques qui ont contribué aux découvertes scientifiques. (Activité 1)

107-14 Contextes sociaux et environnementaux de la science et de la technologie — identifier les découvertes scientifiques et les innovations technologiques de personnes de différentes cultures. (Activités 1 et 3)

205-7 Pratiquer et enregistrer — enregistrer des observations en se servant d'un seul mot, de notes en abrégé, de phrases et de diagrammes et de tableaux simples. (Activités 1 et 3)

206-3 Analyse et interprétation — trouver et suggérer des explications pour des régularités et des anomalies dans les données. (Activités 1 et 3)

### Sciences humaines

5.1.1 Développer une compréhension de comment nous découvrons le passé. (Activités 1 et 3)

5.2.1 Expliquer comment l'environnement a influencé le développement d'une société ancienne. (Activités 1 et 3)

### Arts visuels

1. Matériaux et techniques — Utiliser des techniques additives et de construction lors d'une exploration trois-dimensionnelle. (Activité 1)
2. Éléments de l'art et principes de conception — Reconnaître la relation entre les tailles, sur/sous, différents plans (étoile à 8 branches). (Activités 1, 2 et 3)
3. Développement de l'imagerie — Utiliser une variété de ressources pour stimuler les idées pour les œuvres d'art, p.ex. les poèmes, les chansons, l'environnement. (Activité 3)
4. Conscience visuelle — Pratiquer et développer les habiletés d'observation et de mémoire. (Activités 1 et 3)

## Textes associés

### 5e Année – Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 74–76 Comment l'environnement influençait-il les modes de vie des sociétés anciennes de ce qui est maintenant le Canada?
- p. 83–88 **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik**
- p. 108 **Mi'kmaq**

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon A – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- de comprendre comment le développement d'une société est influencé par son environnement
- d'examiner comment diverses façons de voir, de connaître, et d'apprendre se lient à la conception du terroir
- de simuler une fouille archéologique et d'identifier des artéfacts utilisés par des peuples autochtones, tout en les situant sur une ligne du temps (Activité 1)
- de fournir des exemples d'ingéniosité démontrés par les **Waponahkiyik**
- de reconnaître que les peuples autochtones ont des modes de vie, des coutumes et des traditions qui sont uniques à chacune de leurs sociétés (Activités 2 et 3)
- d'explorer comment on utilisait les terres de ma communauté avant sa création, ainsi que dans les endroits environnants (Activité 1)
- d'apprécier le rôle d'une relation à long terme entre une communauté et son environnement, et les croyances sur lesquelles cette relation se base
- de comprendre comment les Aînés servent de gardiens des savoirs, ainsi que l'importance du conte pour exprimer une vision du monde (Activité 2 et 3)
- de concevoir un programme pour camp d'été qui illustre les sept enseignements sacrés des cultures autochtones (Activité 3)

> *L'homme n'est qu'un fil dans la toile de la vie. Ce que l'homme fait à la toile, il le fait à lui-même.*
>
> Chef Seattle, 1786–1866

Seattle était un Chef Suquamish et Duwamish dans ce qui est maintenant l'état de Washington, aux États-Unis. Il plaidait en faveur de la responsabilité écologique et du respect pour les droits territoriaux autochtones. Il a donné son nom à la ville de Seattle.

*Que nous ayons toujours eu et avons encore des traités avec les espèces animales et végétales est un élément reconnu de la culture tribale. La relation entre les êtres humains et les animaux est encore vivante et résonne de par le monde, dans les anciennes vérités portées par une constellation de récits, de chansons et de cérémonies, toutes façonnées par une connaissance vécue du monde et de toutes ses relations entrelacées et sans fin. Ces histoires et cérémonies gardent ouvert le pont entre une sorte d'intelligence et une autre, une espèce et une autre.*

Linda Hogan, « First People », dans Intimate Nature: The Bond Between Women and Animals. Cité sur https://qonaskamkuk.com/peskotomuhkati-nation/about-treaties/

On appelle cette combinaison de la connaissance vécue et ses relations sans fin avec la science **Etuaptmumk**, « approche à double perspective », un terme proposé par l'Aîné **Mi'kmaw** Albert Marshall en 2004. On peut trouver plus de détail à ce sujet à https://trauma-informed.ca/traumatismes-et-peuples-des-premi%c3%a8res-nations/two-eyed-seeing-approche-%c3%a0-double-perspective/.

Enseigner l'histoire autochtone en utilisant les traités comme épine dorsale soulève cependant certains enjeux, en particulier le risque de percevoir le passé exclusivement selon une optique coloniale (non-autochtone) basée sur des conceptions erronées ou incomplètes. Par exemple, le langage des traités utilise le terme « Indien » pour référer aux peuples autochtones, bien que les Autochtones du Canada n'aient rien à voir avec l'Inde. De même, ce territoire n'a pas été « découvert » par les Européens, comme le dit souvent la version coloniale de l'histoire : des peuples autochtones vivaient ici depuis bien avant l'arrivée du premier colonisateur. Une question voisine est celle soulevée par les archéologues, qui débattent de si les peuples de la période ***préhistorique*** — c'est-à-dire l'époque avant les traces écrites, et donc d'avant les Européens — étaient des peuples différents de ceux qui ont interagi avec les Européens après leur arrivée. Des différences dans les outils de pierre qui ont été retrouvés et dans les coutumes funéraires historiques ont mené des archéologues à croire que différentes vagues de peuples ont habité cette région au cours du temps. Pourtant, les traditions orales des Premières Nations indiquent qu'elles étaient ici depuis la nuit des temps. Il importe d'aborder ces questions lors de cette unité.

Afin de comprendre les interrelations entre Européens et peuples autochtones, ainsi que les traités qu'ils ont signés, il est important de comprendre que le mode de vie des peuples autochtones a changé avec l'arrivée des Européens, et plus tard des colonisateurs, en conséquence des changements qui leur ont été imposés.

Pour les **Waponahkiyik**, l'idée d'une époque qui serait « préhistorique » parce qu'elle n'a pas laissé d'écrits est un non-sens. Les **Waponahkiyik** recouraient à l'**histoire orale**, qui s'est fait passer de bouche à oreille dans des contextes communaux importants, de génération en génération. Par exemple, les récits concernant **Klu'scap**/Glouscap/**Keluwoskap**, que vous vous souviendrez peut-être d'avoir lus dans les unités pour la 3e ou la 4e année, parlent souvent de la disparition d'animaux gigantesques. Il se peut que ces récits fassent référence à quelques-unes des espèces anciennes et maintenant éteintes qui vivaient autrefois dans notre environnement lors de la dernière période glaciaire. Pensez, par exemple, au modèle du mastodonte que l'on voit de l'autoroute près de Debert, en Nouvelle-Écosse : il nous rappelle que les mastodontes géants, maintenant disparus, se faisaient chasser par les **Waponahkiyik**. Le terme ***préhistoire*** suggère que les récits oraux des **Mi'kmaq**, **Peskotomuhkati (Pescomody)** ou **Wolastoqewiyik** n'ont rien d'historique et qu'il leur manque la fiabilité des récits écrits des Européens. Il est peu compris que la tradition orale est du ressort d'une vision du monde autochtone plutôt qu'européenne, ni qu'il a été démontré que les traditions orales de partout au monde sont hautement fiables. Il n'est donc pas surprenant qu'un malentendu fondamental existe quant à l'interprétation des traités qui définissent les relations entre colonisateurs d'ascendance européenne et peuples autochtones. Les systèmes juridiques structurés par les Européens n'ont toujours pas abordé les vérités orales des peuples autochtones.

La première leçon de cette unité a été conçue afin de montrer comment les peuples autochtones interagissaient avec leur environnement et de simuler comment une société se crée au fil de plusieurs millénaires par la connexion entre son peuple et son environnement. L'intention est de développer une prise de conscience chez les élèves du fait que les peuples autochtones n'auraient jamais accepté d'abandonner leur relation avec la terre, et donc, de faire comprendre pourquoi aucun des Traités de paix et d'amitié ne fait mention de territoire.

Pointes de lances de différentes périodes historiques retrouvées par des archéologues à divers sites **Mi'kmaw** à travers la Nouvelle-Écosse — Musée d'histoire naturelle de la Nouvelle-Écosse, Tim Borlase

Cette première leçon sur les traités présente la longue évolution des peuples autochtones au Nouveau-Brunswick et les rapports étroits qu'ils maintenaient avec leur milieu. Comme le décrit Linda Hogan, cette relation est à la fois « entrelacée » et « sans fin ». Certains éléments de la prochaine section, **Les cycles de la vie**, ont déjà été abordés en 3e et 4e années; pour qu'ils complètent l'activité de suivi, il est important que les élèves comprennent comment on utilisait la lumière pendant la chasse. Une partie intégrale de la chasse était de reconnaître que l'animal avait donné sa vie pour la survie des humains.

# Les cycles de la vie

Au cours de cette leçon, vous pourriez faire visionner une série de vidéos qui touchent le cycle de vie saisonnier des **Mi'kmaq**, créées par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, pour expliquer leurs pratiques de chasse et de pêche.

En cliquant sur le lien ci-dessous, vous serez dirigé à un site qui vous demandera d'indiquer vos coordonnées d'abonné. L'équipe de conception cherche en ce moment à parvenir à une entente avec l'organisme en question afin d'avoir libre accès à ces vidéos.

http://learn360.infobase.com/p.ViewVideo.aspx?customID=287SOM (en anglais seulement)

En discutant le cycle des saisons avec votre classe, demandez à chaque élève de dessiner une carte imaginaire du territoire occupé par les **Mi'kmaw**, **Pescomody**, ou **Wolastoqewiyik**.

Leur carte devrait indiquer :

- la saison pendant laquelle cette région est occupée;
- quelles pourraient être les limites (frontières) de la communauté;
- où pourraient se trouver différentes sources de nourriture;
- les chemins par lesquels voyager entre leurs demeures saisonnières;
- où et en quelle saison ils se rassembleraient pour partager la nourriture et célébrer.

La majorité des **Mi'kmaq**, **Pescomody** et **Wolastoqewiyik** se construisaient des wigwams à l'abri de la forêt afin de pouvoir y chasser pendant l'hiver, tandis qu'en été ils vivaient près de la côte, où ils pouvaient pêcher. Ils connaissaient de nombreuses façons de chasser et de pêcher, et leurs méthodes variaient selon les saisons et les habitudes des animaux et des poissons. Ces méthodes pouvaient inclure la pêche à la lance de saumon et de truite la nuit, à la lueur des torches, dans des bassins où les poissons s'étaient retrouvés après avoir remonté 12 l'endroit le plus étroit et le moins profond d'une rivière. Souvent, on utilisait une bordigue.

Restigouche Fishing Camp. Alexander Henderson, 1870s. McCord Museum MP1828.76

On estime que les peuples autochtones du Nouveau-Brunswick obtenaient jusqu'à 90 % de leur nourriture de l'eau, tant fraîche que salée.

En été, les activités se centraient sur la pêche, le séchage et le salage, la cueillette des baies et la culture des terres.

En hiver, pendant leur hivernage, on recherchait les ours dans le creux des arbres. Souvent, on les retrouvait grâce à la vapeur de leur respiration. Alors les chasseurs incitaient l'ours hors de son refuge et l'attaquaient à la lance. On rendait grâce à l'ours lors de cérémonies pour reconnaître qu'il avait sacrifié sa vie pour fournir du Remède sacré de l'ours aux Aînés. On faisait de même pour la plupart des animaux qu'on chassait.

Hutte de castors — Abbe Museum, Bar Harbor — photo Nicholas Smith, Maliseet 96

Pour chasser le castor, on utilisait arcs et flèches. Parfois, on tendait des pièges avec un morceau de tremble comme appât, et les castors se faisaient prendre avant de pouvoir s'échapper. On ne touchait pas à leurs huttes.

Un aliment prisé était la viande d'orignal, animal que l'on chassait en automne et en hiver. Pour trouver des orignaux, les **Waponahkiyik** examinaient des brindilles : le goût du bout brisé de la brindille leur indiquait à quel moment récent un orignal ou un chevreuil était passé par là. Avant l'invention de l'arc et les flèches, il y a à peu près 2000 ans, les chasseurs utilisaient l'**atlatl** pour la chasse au gros gibier. Un atlatl est un morceau de bois légèrement incurvé qu'on tient dans sa main. Un des bouts de l'atlatl comporte une pointe qui s'ajuste dans l'encoche d'un javelot. L'atlatl sert de levier, ou d'extension du bras du lanceur, accélérant la vitesse du javelot et la distance qu'il peut couvrir : grâce à ce propulseur, une lance peut atteindre les 100 km/h sur une distance de 200 mètres!

Garde forestier du Service des parcs nationaux des États-Unis utilisant un atlatl. De nombreuses cultures préhistoriques utilisaient la force et l'effet de levier de l'atlatl pour lancer des javelots avec des pointes de pierre. Photo du National Park Service. https://bengordonoutdoors.com/what-is-an-atlatl/ (anglais); https://www.greelane.com/fr/science-technologie-math%c3%a9matiques/sciences-sociales/what-is-an-atlatl-169989/ (français)

Plus tard, les peuples autochtones ont adopté l'arc et les flèches. En hiver, ils traquaient les orignaux et les chevreuils. Parfois, on utilisait des chiens pour forcer le gros gibier à traverser la neige profonde jusqu'à ce qu'il s'effondre de fatigue. Pour attirer leur proie jusqu'à la portée de leurs flèches, les **Waponahkiyik** disposaient d'un appel pour chaque animal. En chassant le chevreuil, par exemple, ils émettaient un grognement pour produire un son imitant celui du cerf. Une autre astuce était de verser de l'eau d'un récipient en bois de bouleau dans l'eau tout en imitant le cri d'une orignale : il se pouvait qu'un orignal mâle s'approche de la rivière en réponse.

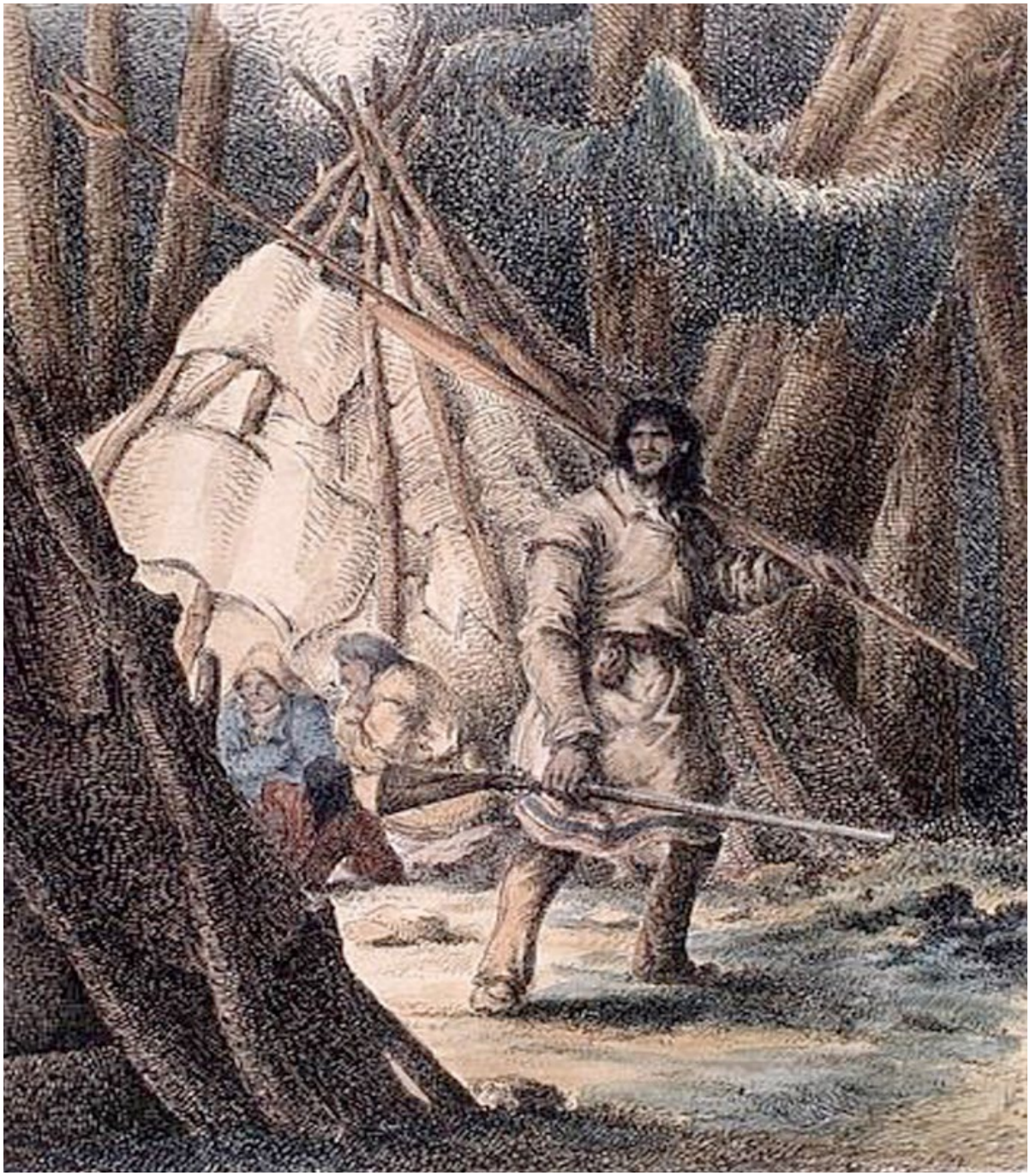
On rendait grâce à tous les animaux qui avaient donné leurs vies pour assurer la survie du peuple. C'était en général les femmes qui recueillaient la viande de l'animal. Une célébration communale s'ensuivait, et la viande était partagée avec tous ceux aux alentours.

L'été était un temps d'abondance, prodigue de viande, de poisson, de volaille et d'œufs frais. Même en ces périodes de prospérité, cependant, on se souvenait des jours de disette de l'hiver, et on mettait de côté de quoi s'alimenter lors de ces temps de pénurie. On fumait et séchait au soleil les viandes, les volailles, les poissons et les fruits de mer (y compris les homards); on faisait bouillir les baies pour en produire des plaquettes qui serviraient à la soupe. Les jaunes d'œuf étaient cuits durs; on brisait les os afin de les faire bouillir pour en extraire la moelle; les matières grasses et l'huile étaient conservées dans des vessies de phoque. En été, on plantait souvent des jardins de maïs, de haricots, et de courges. Les **Wolastoqewiyik** en particulier s'y adonnaient, et semaient souvent le long du **Wolastoq** (la rivière Saint-Jean). Cependant, ces plantations n'étaient jamais d'étendue assez grande pour retenir les gens dans une localité pour de longues périodes.

Lorsque le poisson ou le gibier venaient à manquer, les **Waponahkiyik** se déplaçaient vers une nouvelle localité, souvent à grande distance, car l'environnement dans lequel les Autochtones naissaient favorisait une existence saisonnière. Suivant les rythmes de la terre, les familles voyageaient et construisaient des **wikuo'm**/wigwams/**wikuwam**, d'où elles pouvaient chasser, pêcher ou planter.

À nos yeux modernes, certaines de ces méthodes de chasse peuvent paraître cruelles. Cependant, cela n'est pas un point de vue autochtone. Les peuples autochtones grandissent en respectant la perspective que les humains sont égaux à ou ont une moindre importance que toutes les autres créations de la Terre, notre Mère. Ils célébraient l'animal ou le poisson qui donnait sa vie pour que les humains puissent survivre. Le droit d'utiliser ainsi la Terre est aujourd'hui bridé, et la sécurité fournie par la poursuite d'une vie indépendante basée sur des ressources, telles la culture, la pêche et la chasse, est assailli par les lois et les règlements conçus par le Canada et ses provinces. Il s'en est ensuit des conséquences majeures pour le droit des peuples autochtones à l'autosuffisance.

Les Autochtones ne pratiquent généralement pas la chasse sportive : ils chassent pour se procurer de la nourriture, et au Canada, ils ont le droit constitutionnel de le faire. La Cour suprême du Canada a confirmé ce droit, mais plusieurs cours provinciales n'ont pas fait de même, et des personnes autochtones ont été arrêtées pour avoir chassé à des moments où la loi coloniale dit que cela est interdit. En 1928, le grand chef Gabriel Sylliboy a été accusé et condamné d'avoir chassé des rats musqués hors-saison, bien que cela ait été parmi les droits conférés par les traités.



Lt Robert Petley. [Un homme **Mi'kmaq**] Titre original : *Indien de la tribu des **Mi'kmaq***.
Lithographie coloriée, v. 1836. Bibliothèque et Archives Canada 2896992

À partir de cette vie réglée par les saisons, les **Waponahkiyik** ont conçu une vision du monde d'une grande richesse. Elle comprenait un ensemble de valeurs et de croyances qui formait une identité distincte et offrait un sentiment d'appartenance à un groupe et une connexion avec ses ancêtres. En 4e année, les élèves ont appris que la vision du monde des peuples autochtones considérait que tout ce qui existe, vivant ou inanimé, est apparenté — la terre, les animaux, l'eau, les êtres humains, les plantes, les coutumes, les lois. Reposant sur des milliers d'années d'histoire se poursuivant jusqu'aux temps modernes, la vie autochtone est fondée sur l'interdépendance, la réciprocité, et la gratitude. Selon cette vision, ce n'est pas seulement l'acte qui revêt d'une importance, c'est également la façon dont il a été entrepris. La croyance autochtone soutient encore que les ressources et les récoltes doivent être partagées. Il était entendu qu'on ne prenait que ce dont on avait besoin, et que ce qui restait demeurait pour les autres, pour la régénération et la restauration. Les Autochtones ne chassaient pas à longueur d'année — par exemple, on ne chassait pas l'ours en été. Ils comprenaient que les animaux avaient besoin de temps pour procréer et élever leurs petits.

La façon dont on mène sa vie, et la façon dont on réfléchit à sa vie — en d'autres mots, la conscience de soi en tant que personne — étaient des qualités grandement prisées. De ces coutumes et ces codes de conduite émergeait le mode de vie. Les peuples autochtones valorisaient l'usage communal de leurs terres, définies comme étant le territoire sur lequel vivait leur nation. Cette perspective ou vision du monde était très différente de celle des Européens, qui préconisaient l'indépendance, la propriété individuelle et le succès économique.

## La sagesse des Aînés

> *Ah, la vérité. Quelle est notre vérité? Chacun doit s'y rendre à partir de sa propre expérience personnelle … Parler au pouvoir le langage de la vérité.*
>
> Carolyn Kenny et Tina Ngaroimata Fraser, **Living Indigenous Leadership**
> *p. 200*

**Pescomody** — Clara Neptune au Village indien pendant les célébrations du centenaire de l'état du Maine, Portland 1920. Maine Historical Society 5294

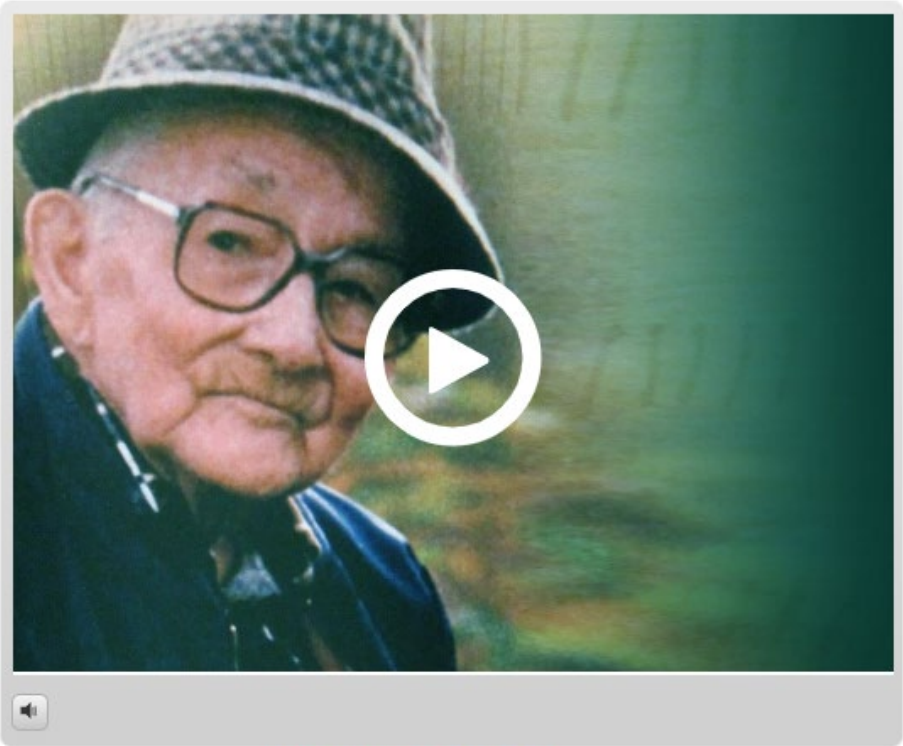
La vision autochtone du monde se communiquait aux autres membres du groupe à travers les récits des Aînés. Un Aîné ou une Aînée doit avoir vécu une variété d'expériences et être capable de tisser des liens entre son peuple et les événements, coutumes, et cérémonies du passé. Ils agissent aussi en tant que conseillers, mais n'imposent ni leur savoir ni leur sagesse. Ils écoutent avec patience, sans porter de jugement. De nos jours, ils conjuguent souvent les valeurs spirituelles à leur vécu pour offrir des suggestions ou des observations. En établissant les relations entre différents éléments, les Aînés s'assurent que ces interrelations rendent tout un chacun responsable de ses actions.

Les **Wabanaki** du Nouveau-Brunswick ont préservé leur souveraineté, leur système de connaissances, leur liberté de religion, et la croyance que la terre leur appartient. Pour eux, ces valeurs demeurent leurs droits ancestraux.

# Activité 1 – Fouille archéologique

Matériel nécessaire : petite boîte ou boîte à chaussures, sable ou terreau, objets ou fragments qui reflètent différentes époques, bâtonnets de style Popsicle pour chaque élève, projecteur, tableau blanc, cahier de bord, autocollants

Regardez l'animation de Joe Mike Augustine et de ses découvertes.



Visualiser plein écran

Qu'a découvert Joe Mike Augustine? Pourquoi était-ce si important? Les artefacts expliquent comment un peuple vivait, comment sa culture s'est développée et ce qui était sacré pour lui. Les artefacts trouvés il y a longtemps doivent être rapatriés. En d'autres termes, ils doivent être rendus aux personnes qui les ont utilisés ou créés à l'origine. Ils doivent être stockés dans un endroit sûr, dans de bonnes conditions climatiques, où ils pourront être protégés, préservés et partagés avec le public. Voici l'occasion d'essayer votre propre fouille archéologique.

## Jour 1

Demandez aux élèves d'apporter une petite boîte en classe, d'à peu près la taille d'une boîte à chaussures. Vous aurez aussi besoin d'un grand récipient de sable ou de terreau, ou y avoir accès (un seau, par exemple) et assez de bâtonnets style Popsicle, un pour chaque élève. Séparez la classe en paires.

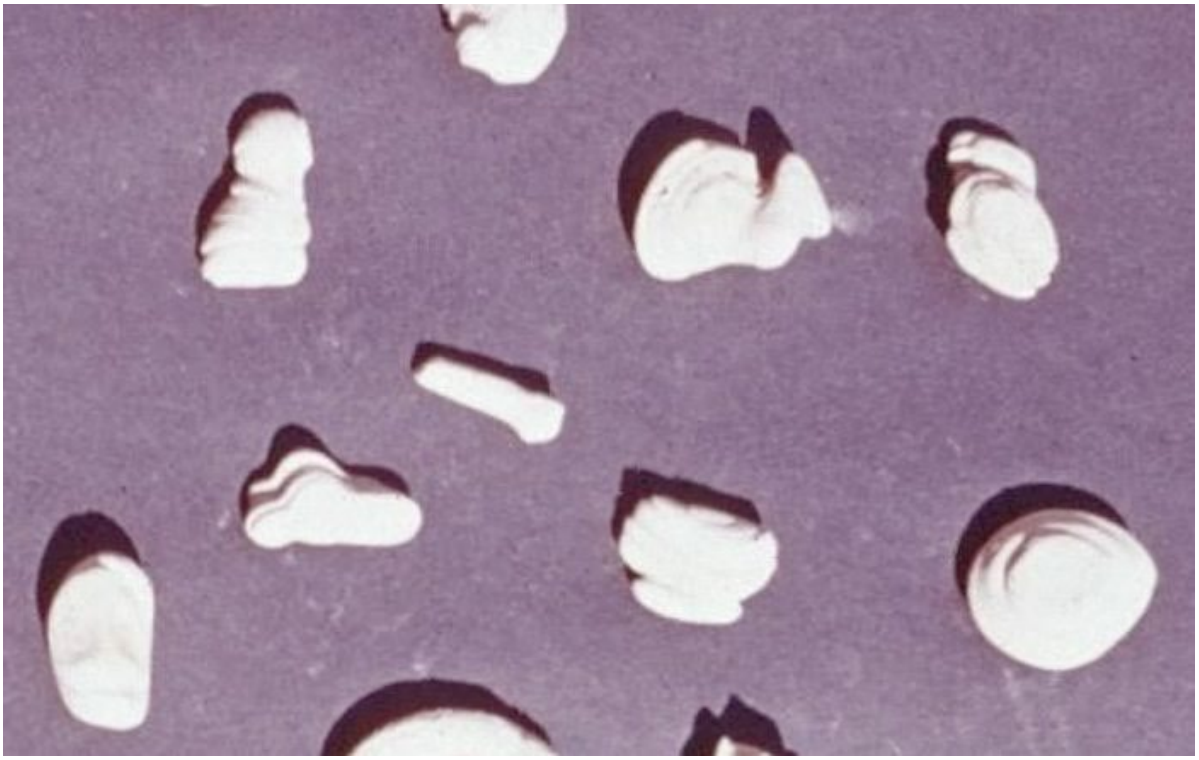
Commencez en demandant aux élèves ce qu'ils feraient s'ils voulaient découvrir ce qui s'était passé dans un endroit en particulier il y a des centaines d'années.

- Faites un remue-méninges, puis écrivez une liste de suggestions au tableau. La liste pourrait inclure les contes, consulter d'anciennes cartes, regarder d'anciennes photos de famille, chercher dans les articles de journaux, les récits des Aînés.

Expliquez ensuite qu'une façon d'apprendre au sujet du passé s'appelle l'archéologie – l'étude de l'histoire humaine à travers l'excavation de sites et l'analyse des artéfacts découverts.

Au tableau, montrez à la classe la photo de pointes de lances qui se trouve dans cette leçon et demandez-leur comment on aurait pu les retrouver.

- Sont-elles très anciennes?
- Comment le sais-tu?
- De quoi sont-elles faites?
- De quels outils s'est-on servi pour les créer?
- Est-ce qu'il y en a qui ont l'air d'être plus récentes que d'autres? Pourquoi?
- Si tu les trouvais en creusant la terre, où trouverais-tu les pointes de lance les plus récentes?
- Est-ce qu'on utilise encore les pointes de lance aujourd'hui? Pour quelles activités?
- Est-ce qu'elles sont faites de pierre (chert) comme le sont celles-ci?
- Si ces nouvelles pointes de lance se retrouvaient dans un site de fouilles archéologiques, où est-ce qu'on les trouverait?



Objets en argile **Wolastoqey**, qu'on dit avoir été façonnés par **Mikum** près de Woodstock — Abbe Museum, photo Nicholas Smith, Maliseet 10

Lisez maintenant aux élèves la section de la Contextualisation pour l'enseignant à propos du cycle de vie annuel des **Waponahkiyik** et montrez la photo d'artéfacts **Wolastoqey** ci-dessus. Expliquez qu'il n'est pas toujours évident à quoi servait un objet donné. Souvent, les artéfacts sont retrouvés en morceaux et doivent être remis ensemble, comme celui dans l'illustration ci-dessous.

Expliquez que chaque paire d'élèves va se bâtir un site archéologique dans sa boîte ou autre contenant.

- Dites-leur d'écouter attentivement ce que vous allez leur lire ou leur dire à propos du cycle de vie des peuples autochtones. Ils doivent être à l'affût d'indices indiquant ce que les Autochtones utilisaient ou créaient au cours de leur cycle de vie saisonnier.
- Demandez aux élèves d'apporter deux ou trois artéfacts qui pourraient raconter une histoire à propos d'une saison en particulier pendant laquelle les Autochtones plantaient, chassaient ou pêchaient. Il pourrait s'agir d'un os, d'un outil, d'un élément de l'environnement, de quelque chose qui servait à porter ou à faire cuire ce qu'on avait attrapé. Il peut s'agir de l'objet en entier ou d'un fragment de l'objet. On peut trouver plusieurs idées dans les notes sur le cycle annuel ci-dessus.
- Assurez-vous que les deux membres de chaque paire choisissent la même saison.

Récipients en écorce de bouleau — Musée d'histoire naturelle de la Nouvelle-Écosse. Tim Borlase

## Jour 2

Dites à chaque paire d'élèves de partager les artéfacts qu'ils ont apportés, mais seulement avec leur partenaire, pas avec toute la classe.

- Demandez-leur lequel de leurs artéfacts pourrait être le plus ancien, et lequel le plus nouveau.
- Si on procédait à une fouille archéologique et on se mettait à creuser, lequel de ces artéfacts est-ce qu'on déterrerait le premier?
- Lequel est-ce qu'on retrouverait le dernier?

Expliquez qu'au cours des activités quotidiennes des gens, les artéfacts étaient perdus, abandonnés, ou jetés aux ordures. Puis, au cours du temps, ils étaient recouverts par des sédiments (sol ou eau). Éventuellement, les artéfacts étaient enterrés sous une couche de terre. En les déterrant, chaque strate (couche) de sol correspond à une époque différente. Pendant leurs excavations, les archéologues utilisent de petits outils pour enlever doucement une couche de sol à la fois. La strate supérieure et les artéfacts qu'on y trouve vont être plus récents que les couches plus profondes. Cela s'appelle la Loi de superposition.

Expliquez aussi que lorsque les archéologues procèdent à leurs fouilles, ils ne recherchent pas seulement des artéfacts, mais aussi des signes qui indiquent ce qui s'était passé près de ces artéfacts. Par exemple, la présence de charbon pourrait indiquer qu'il y avait eu un foyer non loin de là, ou une teinte différente du sol pourrait indiquer qu'on y avait tué quelque chose. Ces détails aident à expliquer ce qui s'est passé à ce site en particulier. À mesure qu'on nettoie et qu'on catalogue les artéfacts, on enregistre sur un petit carton le lieu où chaque artéfact a été trouvé et on lui accorde un numéro de catalogue. Le carton est attaché à l'artéfact. Les artéfacts qu'on déterre doivent être soigneusement identifiés avant d'en enlever la géofracture.

- Demandez à chaque paire d'élèves de décider d'une histoire qui explique où leurs artéfacts ont été retrouvés et ce qu'on a trouvé dans leurs alentours. Dites-leur d'écrire l'histoire.
- Ensuite, dites-leur d'enterrer leurs artéfacts dans leurs boîtes (utilisant le sable ou le terreau du seau) en suivant la Loi de superposition et en s'assurant de laisser quelques indices à propos des caractéristiques des environs du site. Par exemple, des coquillages pourraient indiquer une plage; des graines pourraient indiquer un jardin; des pierres ou des racines la forêt. Si les artéfacts sont des outils, le type de pierre et d'os dont ils sont faits peut nous aider à comprendre la technologie utilisée pour les fabriquer. Cela peut inclure la façon dont ceux qui les utilisaient chassaient, pêchaient, ou récoltaient divers animaux, poissons et plantes, et comment ils procédaient à des échanges.
- Lorsqu'ils ont terminé, dites-leur de rejoindre une autre paire d'élèves.
- En utilisant leurs bâtonnets style Popsicle, les élèves devraient maintenant enlever avec précaution le sol dans la boîte de l'autre paire, et noter les artéfacts qu'ils y trouvent, où ces artéfacts étaient placés dans la boîte (ils étaient à côté de quoi?), et ce qu'il y avait au-dessus ou en dessous de chacun, dans la strate supérieure ou inférieure.
- Dès qu'un artéfact est déterré, placez-y un autocollant qui indique ces détails.
- À la fin de la fouille, demandez à la paire d'archéologues d'émettre une hypothèse quant à la durée de temps que chaque artéfact a été sous terre. Voyez aussi s'ils peuvent arriver à des conclusions concernant ce qui s'était passé à leur site par le passé. Par exemple, la construction d'un barrage à une époque plus récente aurait pu déplacer des artéfacts.
- Comparez les réponses de chaque paire avec l'histoire que la paire originale a écrite.

# Évaluation

En se basant sur ce qu'ils ont découvert, demandez à la classe entière d'arriver à quelques conclusions au sujet du Cycle de vie saisonnier des **Waponahkiyik**. Prenez note de ces conclusions pour usage ultérieur.

Margaret Francis – Archives de l'Université du Nouveau-Brunswick 3-23 – Série Peter Paul

Demandez aux élèves : **Que voyez-vous dans cette photo qui pourrait être un artéfact?**

Demandez aux élèves comment ils interprètent les énoncés suivants :

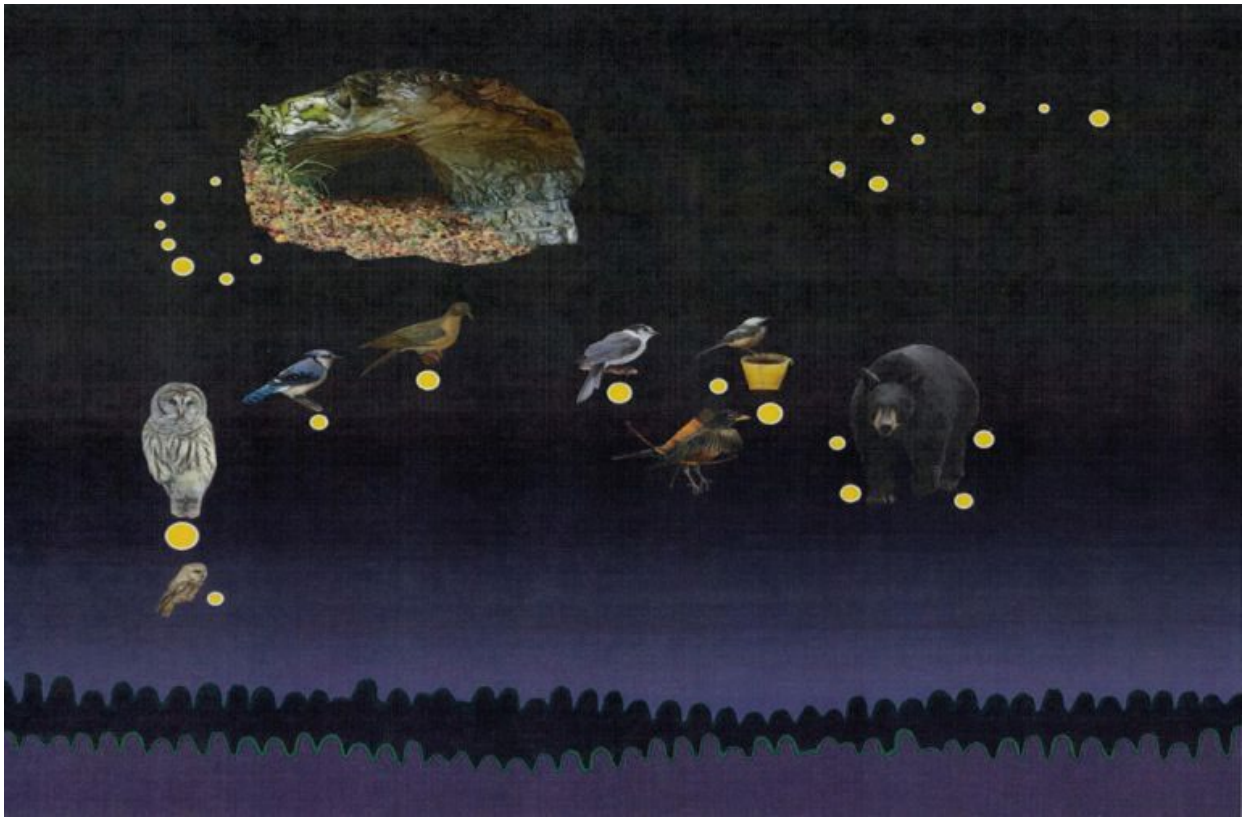
> *Pour nous, la terre était sacrée, comme toute autre chose au monde. Nous la considérions sacrée parce qu'elle nous donnait la vie, à nous et à toute autre chose vivante. L'idée de vivre ailleurs que sur nos propres terres était inimaginable. N'avions-nous pas été créés sur ces terres mêmes? Nous ne pouvions pas plus les vendre que nous ne pouvions vendre l'eau ou l'air.*
>
> Dean B. Bennett, **Maine Dirigo: "I lead"** p. 41

> *Toute chose pourvue d'une ombre mérite le respect. Ne gaspillez pas la vie. Nous récoltons avec l'amour plein le cœur. Les esprits des eaux et de la terre nous rejoignent dans notre récolte.*
>
> **Clifford Paul, Coordonnateur de la gestion des orignaux,**
> **Institut des ressources naturelles Unama'ki 2021**

# Activité 2 – La vision du monde dans le récit de Muin/Ourse/Muwin et les Sept Chasseurs

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, appli téléchargée pour le **Mi'kmaw** ou le **Wolastoqey Latuwewakon**, bâton d'orateur

Les **Waponahkiyik** croient que les animaux de cette terre sont les descendants d'animaux-ancêtres du ciel, et que leur apparence et leur comportement sur la terre reflètent l'apparence et les habitudes de leurs ancêtres au ciel. Dans l'histoire pour cette activité, l'ourse a la capacité de mourir et de revenir à la vie, ce qui démontre ses pouvoirs spéciaux. C'est pour cela que les ours sont considérés comme étant des animaux sacrés.



L'ourse et les oiseaux sous forme d'étoiles. **Mi'kmawey** Debert Cultural Centre, ***Mi'kmawe'l Tan Teli-Kina'muemk***/*Introduction à la culture* ***Mi'kmaw***, p.180

# Muin/Ourse/Muwin et Les Sept Chasseurs

Les **Mi'kmaq** nomment les quatre étoiles de la Grande Ourse (*Ursa Major*) **Muin**/Ourse/**Muwin**. Ces quatre étoiles semblaient agir dans le ciel comme les ours agissaient sur terre. Les trois étoiles qui forment la queue de l'ourse sont trois des chasseurs qui poursuivent l'ourse à travers le ciel boréal pendant les chauds mois d'été. Ce sont **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** (qui a une couleur rougeâtre), **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** (parce qu'elle est de petite taille, comme une mésange) et **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal (mésangeai du Canada)/**Mamkuniyahsis**. Dans la constellation voisine, que les astronomes appellent le Bouvier, on trouve les quatre autres chasseurs : **Ples**/Tourte voyageuse/**Poles**, **Tities**/Geai bleu/**Tihtiyas** (parce que c'est une étoile bleue), **Ku'ku'kwes**/Chouette rayée/**Tihtokol** et **Gopgej**/Petite nyctale/**Kamkamoss**. Comme on ne peut plus les voir à la fin de l'été lorsqu'elles disparaissent au-dessous de l'horizon, ces quatre étoiles perdent la chasse. Au-dessus des chasseurs, on voit la tanière de **Muin**/Ourse/**Muwin** : le groupe d'étoiles que les astronomes appellent la Couronne boréale. L'étoile minuscule à côté de **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** est sa marmite, qu'elle transporte avec elle pour faire cuire la viande une fois que les chasseurs auront tué **Muin**/Ourse/**Muwin**. L'histoire de **Muin**/Ourse/**Muwin** et les sept chasseurs se raconte encore aujourd'hui. On peut la raconter à n'importe quel moment de l'année, car elle se prête à toutes les saisons.

Depuis la nuit des temps, les soirs d'été, d'innombrables générations de **Mi'kmaq** regardent les quatre étoiles de l'Ourse fuir à travers le ciel boréal, poursuivie par les sept étoiles qu'ils appellent les chasseurs. Quand vient l'hiver, les mêmes quatre étoiles **Muin**/Ourse/**Muwin** sont haut dans le ciel. Puis, lorsqu'au printemps la terre se réchauffe à nouveau, les quatre étoiles descendent dans le ciel, et puis tout d'un coup semblent se mettre à fuir à travers le ciel. L'histoire suit le même trajet.

Au printemps, **Muin**/Ourse/**Muwin** se réveille après son long sommeil d'hiver, quitte sa tanière et descend les collines à la recherche de nourriture. **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** la voit, mais elle est si petite qu'elle ne peut pas suivre sa trace toute seule, et elle fait donc appel aux six autres chasseurs. Les sept partent ensemble, **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** et sa marmite entre **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** et **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis**. **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** est tellement petite qu'elle pourrait être perdue dans l'immensité du ciel si **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** et **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis** n'étaient pas là pour veiller sur elle.

Faith Augustine Mitchell, 5e année – École Esgenoôgetitj – classe de Blake Macmillan

Tout l'été, les sept chasseurs poursuivent **Muin**/Ourse/**Muwin** à travers le ciel boréal. Mais quand l'automne commence à se faufiler dans les nuits d'été, quatre des chasseurs – **Ples**/Tourte voyageuse/**Poles**, **Tities**/Geai bleu/**Tihtiyas**, **Ku'ku'kwes**/Chouette rayée/**Tihtokol** et **Gopgej**/Petite nyctale/**Kamkamoss** trainent derrière les autres. Commençant à se fatiguer, ils perdent la trace, l'un après l'autre. D'abord **Ku'ku'kwes**/Chouette rayée/**Tihtokol** et **Gopgej**/Petite nyctale/**Kamkamoss** laissent tomber la chasse. Mais il ne faut pas rire de **Gopgej**/Petite nyctale/**Kamkamoss** lorsqu'on vous dit qu'elle ne partagera pas la viande, et il ne faut pas se moquer du son rauque de son cri, car elle retrouvera quiconque se moque d'elle, où que se trouve cette personne, et elle viendra dans la nuit portant sa torche d'écorce enflammée et elle brûlera les vêtements qui la recouvrent. C'est ensuite **Tities**/Geai bleu/**Tihtiyas** et **Ples**/Tourte voyageuse/**Poles** qui s'égarent, et dans les nuits rafraîchies de l'automne, il n'y a que **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis** et **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** et **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** encore sur la trace; ce sont les chasseurs qui sont toujours en chasse. Enfin, la longue chasse commence à épuiser **Muin**/Ourse/**Muwin**, et **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** la dépasse.

Acculée, **Muin**/Ourse/**Muwin** se dresse pour se défendre. **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** l'archer la transperce de sa flèche et elle retombe sur son dos, morte. Affamé par la longue

chasse, et toujours maigre en automne, **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** est avide de lagraisse de **Muin**/Ourse/**Muwin**. Il se jette sur son corps ensanglanté et se retrouve recouvert de sang. Il s'envole vers l'érable le plus proche et se secoue, faisant revoler le sang – sauf celui sur sa poitrine. « Cela, » lui dit **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis**, « tu porteras aussi longtemps que ton nom sera **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs**. »

Jayda Augustine, 5e année – École Elsipogtog – classe de Julie Cummins

Le sang que **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** secoue de son dos éclabousse les arbres partout sur la terre dessous lui. C'est pourquoi chaque année les arbres se revêtissent de rouge, et que l'érable est le plus rouge de tous. Le ciel, vous le savez, est tout à fait le même que la terre, sauf qu'il est par-dessus elle et son aîné.

Kenaisha Googoo, 5e année – École Elsipotog – classe d'Elisabeth Augustine

Après que **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** ait tué **Muin**/Ourse/**Muwin**, **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** arrive, et ensemble ils dépècent la viande et la font cuire dans la marmite de **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis**. Alors qu'ils commencent à manger, **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis** arrive à son tour. Il avait presque perdu la trace, mais quand il l'a retrouvée, il ne s'est pas pressé. Il savait que ça prendrait du temps pour que les autres découpent la viande et la fassent cuire, et ça ne le dérangeait pas du tout d'éviter le travail — même qu'il était tellement heureux d'avoir trainé en route et d'être arrivé juste au moment où la viande était cuite qu'il a carrément cessé de chasser et ne fait que partager le butin des chasseurs. On l'appelle « Celui-qui-arrive-à-la-dernière-minute », **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis**.

Étantgénéreux, **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** et **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** partagent leur viande avec **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis**, et ensemble **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs** et **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis**dansent autour de la marmite tandis que **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis** distribue la viande. Ainsi faisaient les **Mi'kmaq** dans l'ancien temps, quand les familles étaient unies et partageaient leur nourriture.

Tout au long de l'hiver, le squelette de **Muin**/Ourse/**Muwin** repose sur son dos dans le ciel. Mais son esprit est entré dans une autre **Muin**/Ourse/**Muwin**, couchée sur son dos, dans la tanière, où elle dort le long sommeil d'hiver. Lorsque le printemps touchera le ciel, elle s'éveillera et sortira de sa tanière pour descendre les collines du ciel, et les chasseurs la poursuivront de nouveau. Aux derniers jours d'automne, elle sera tuée, mais d'elle viendra un nouvel esprit qui reposera, invisible, dans la tanière. Ainsi se poursuit la vie, de génération en génération.

D'après le récit recueilli par Stansbury Hager auprès de **Mi'kmaq** de la Nouvelle-Écosse et publié dans *The Journal of American Folklore* 13 :93-103; reproduit dans Robertson, Marion **Red Earth: Tales of the Mi'kmaq** pp. 29-31. Vous pouvez également écouter une lecture de l'histoire en cliquant sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=Y-Pi3QnCHOo.

Travis Underhill, 5e année – École Elsipogtog – classe de Julie Cummins

http://www.integrativescience.ca/uploads/photo/12.Muin_winterfeast.jpg

## Prolongement :

Une leçon d'art intitulé *The Spirit Bear* se trouvent dans les **First Nation Art Plans** pour la 5e année, Leçon 1, du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau Brunswick. (En anglais seulement.)

# Glossaire

| MI'KMAW | FRANÇAIS | WOLASTOQEY |
|---|---|---|
| **Kopjawej** | Merle | **Ankuwiposehehs** |
| **Tikati'ti'ji'j** | Mésange | **Kocockikihlahsis** |
| **Mikjaka'kwej** | Oiseau origna l(mésangeai du Canada) | **Mamkuniyahsis** |
| **Ples** | Tourte voyageuse | **Poles** |
| **Ku'ku'kwes** | Chouette rayée | **Tihtokol** |
| **Tities** | Geai bleu | **Tihtiyas** |
| **Gopgej** | Petite nyctale | **Kamkamoss** |
| **Muin** | Ourse | **Muwin** |

Cette histoire et ses variations se racontent dans toutes les communautés autochtones de la patrie **Waponahkiyik**. Regardez l'animation Il y a des histoires parmi les étoiles.

Visualiser plein écran

Visionnez la vidéo suivante pour en découvrir plus sur le village de trente siècles (en anglais seulement).

Une chanson qui se réfère à la même histoire, appelée *Chant des étoiles*, a été recueillie par Charles G. Leland dans ses **Algonquin Legends of New England** (Légendes algonquiennes de la Nouvelle Angleterre).

# Chant des étoiles

Nous sommes les étoiles qui chantent,
Nous chantons avec notre lumière.
Nous sommes les oiseaux de feu,
Nous volons au-dessus du ciel.
Notre lumière est une voix.
Nous sommes un chemin pour les esprits,
Pour que les esprits le franchissent.

Parmi nous sont trois chasseurs
Qui pourchassent une ourse;
Il n’y a jamais eu un temps
Où ils ne chassaient pas.
Nous regardons du haut les montagnes.
Voilà le chant des étoiles.

- Lisez cette histoire à votre classe et demandez aux élèves d'essayer de visualiser comment les étoiles se déplacent dans le ciel nocturne.

- Une fois la lecture terminée, demandez aux élèves d'identifier des éléments mentionnés dans l'histoire qui reflètent la vision du monde autochtone — le partage de la nourriture, le voyage en commun, toute chose a un esprit, le renouveau, les animaux donnent leur vie pour que d'autres puissent survivre, les chasseurs ne renoncent pas, le ciel et la terre sont reliés, ce qui arrive au ciel se répète sur la terre.

- Demandez aux élèves de noter ces idées et puis de faire un dessin illustrant l'une d'elles.

- Avec l'appli pour la langue **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey Latuwewakon**, essayez d'enseigner aux élèves le nom des étoiles et d'utiliser ces noms dans l'histoire.

- En cercle, demandez aux élèves de raconter l'histoire à nouveau en leurs propres mots. Vous pourriez peut-être utiliser un bâton d'orateur. Si possible, essayez d'utiliser quelques-uns des noms **Mi'kmaw** et **Wolastoqey** pour les oiseaux.

- Dites à la classe de regarder la constellation de la Grande Ourse (*Ursa Major*) chez eux la nuit, puis de dessiner la position des sept (ou quatre) étoiles à leur retour en classe. Identifiez **Muin**/Ourse/**Muwin**, **Kopjawej**/Merle/**Ankuwiposehehs**, **Tikati'ti'ji'j**/Mésange/**Kocockikihlahsis**, la marmite et **Mikjaka'kwej**/Oiseau orignal/**Mamkuniyahsis**.

# Évaluation

- Demandez aux élèves de lire à voix haute le livre illustré L'ours et les sept chasseurs de la collection de littérature autochtone du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. **First Nations K-5 Lesson Plans**. Ce livre a été distribué dans toutes les écoles élémentaires anglophones de la province. Comment ces histoires sont-elles différentes? Quelle est la version qui démontre la compréhension de l'emplacement des étoiles dans le ciel? Pourquoi pensez-vous ça?

- Distribuez une copie du Chant des étoiles aux élèves. Séparez la classe en deux groupes, et demandez à chaque groupe de lire en chœur une des strophes du poème. Qu'est-ce que le poème veut dire?

# Activité 3 – Camp Wolastoq : Se servir de l'art pour valoriser la compréhension culturelle

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, feuilles de papier, crayons

**Tout au fond de la vallée, un éblouissant panorama d'art Wolastoqey (Hadeel Ibrahim, CBC)**

*Plus que des couleurs et des animaux, ces cabanes pour le Camp **Wolastoq** sont un outil pédagogique, dit l'artiste.*

Niché dans les collines au sud de Perth-Andover, au plein de la campagne et parmi les conifères, se trouve un éparpillement inattendu de cabanes colorées à l'aspect surréel et quelque peu déplacé.

Les cabanes avaient besoin d'un renouveau lorsque la **Wolastoq** Education Initiative a acheté le terrain pour créer le Camp **Wolastoq** pour les jeunes **Wolastoqey**. (Megan Brake)

Il y a quatre ans, les cabanes faisaient partie de ce qui restait d'un camp biblique abandonné. Puis la **Wolastoq** Education Initiative a demandé à l'artiste Emma Hassencahl-Perley de leur donner une nouvelle vie.

Pendant trois étés, Hassencahl-Perley a peint les cabanes en couleurs éclatantes avant de peindre un animal sur chacune d'entre elles.

Et la transformation n’est pas purement décorative, dit-elle.

Hassencahl-Perley traduira le nom de la couleur et de l’animal de chaque cabane en **Wolastoqey**, pour que ceux qui fréquentent le camp — des jeunes des Premières Nations environnantes — puissent maintenir un peu de leur langue.

## Sept enseignements

« Elles serviront d’outils langagiers parce que je m’imaginais le tout traduit en notre langue — les animaux, les couleurs et même les sept enseignements sacrés, » dit-elle. Hassencahl-Perley, qui est née à la **Première Nation de Tobique (Neqotkuk)**, dit que depuis quelques années, elle étudie sa culture et en apprend davantage, y compris des enseignements sacrés qui forment un élément important des valeurs autochtones.

Faites visionner la brève entrevue avec Emma Hassencahl-Perley par les élèves pour découvrir ces enseignements (en anglais seulement) : https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/tobique-colourful-cabins-maliseetlanguage-camp-1.4939986

Emma Hassencahl-Perley, conservatrice d'art à la Galerie d'art Beaverbrook à Fredericton, a passé les trois derniers étés à repeindre les cabanes du Camp **Wolastoq**. (Hadeel Ibrahim/CBC)

Les enseignements sont la sagesse, la vérité, l'humilité, le courage, l'honnêteté, l'amour et le respect, et chacun d'eux est représenté par un animal. Tout d'abord, elle croyait que les enseignements provenaient du peuple **Anishinabe** en Ontario, mais elle a appris qu'ils sont universels pour tous.

« Je crois que ça n'a fait que renforcer pour moi la beauté de notre culture et que ça m'a aidé à prendre conscience de qui je suis et d'où je viens, » a-t-elle dit.

Gros plan de la cabane castor ou **kawpit**. (Emma Hassencahl-Perley)

## « Chanceux » d'avoir l'artiste

La **Wolastoq** Education Initiative gère le camp, qui se trouve à peu près 15 kilomètres au sud de Perth-Andover, et offre des leçons de science aux jeunes Autochtones.

Sky Perley, le directeur administratif, dit que le site est près de la **Première Nation de Tobique (Neqotkuk)** et permet aux jeunes de sortir de leur zone de confort sans abandonner leur héritage. Le camp se situe sur huit acres (à peu près trois hectares) de terrain, traversé d'un ruisseau.

« On y trouve beaucoup d'animaux sauvages, » dit-il. « Alors on a vraiment l'expérience d'un camp d'été. Il est niché au fond d'une vallée, et c'est un endroit splendide où pouvoir se ressourcer. »

Hassencahl-Perley espère que les cabanes au Camp **Wolastoq** serviront d'outils pédagogiques, portant les mots **Wolastoqey** pour les couleurs et les animaux peints dessus.

« Alors nous sommes chanceux et privilégiés d'avoir l'espace et d'avoir quelqu'un comme Emma… On a eu de la chance de pouvoir l'attraper au moment où on l'a fait, parce que maintenant, elle commence à être reconnue et renommée. Et tout ceci, c'est un peu un de ses premiers projets lorsqu'elle était à l'école et venait de terminer l'école, et elle s'est vraiment impliquée cœur et âme dans sa création. »

## Trois étés, et encore…

Hassencahl-Perley est maintenant une conservatrice à la Galerie d'art Beaverbrook.

Elle a commencé le projet pour le camp en 2015, pensant que ce serait un projet rapide à compléter. Mais les 15 cabanes avaient besoin de quelques réparations, et peindre les animaux à l'échelle a présenté quelques difficultés.

« Je devais m'approcher avec de la craie et puis reculer de trois pas ou vingt pas, et puis me rapprocher à nouveau et juste essayer de limiter mes formes et mes tailles, » dit-elle. « Je crois que, ouais, ce n'était pas vraiment l'inspiration qui m'a causé des difficultés… C'était le processus, mais bon, j'adore le processus. »

Le mot **Wolastoqey** pour un ours.

Elle dit qu'il lui reste une ou deux cabanes à peindre, ainsi que le bâtiment pour les animateurs du camp.

Peindre les cabanes chaque été lui a été valorisant.

« J’ai vraiment aimé me rendre là-bas, » dit-elle. « C’est le meilleur emploi d’été que j’aurais jamais pu imaginer. »

- Lisez cet article aux élèves pendant qu’ils examinent l’art sur les murs des cabanes.
- Visionner la courte vidéo à propos de ce que ce travail représente pour Emma Hassencahl-Perley. (En anglais seulement)
- Faites une liste au tableau blanc des sept enseignements sacrés qu’elle mentionne et demandez aux élèves d’expliquer ce qu’ils pensent que ces enseignements peuvent vouloir dire. Lequel serait associé à quel animal?
- Demandez aux élèves de concevoir une activité pour le camp d’été qui enseignerait ces sept enseignements sacrés à de jeunes élèves. Assurez-vous que chacun des sept enseignements est inclus, afin qu’ils soient tous présentés, et qu’au moins un élève participe à la conception de l’activité.

# Évaluation

Faites imprimer un agrandissement de la photo des cabanes pour toute la classe. Demandez aux élèves de placer leur activité sous la cabane sur laquelle figure l’animal qui représente l’enseignement.

# Leçon A – Références


Abbe Museum **Atlatl and Introducing Archaeology Lesson plans** in **Passamaquoddy History and Culture: A Traveling Teaching Kit** Bar Harbor Maine Passamaquoddy History & Culture: A Traveling Teaching Kit — Teachers (U.S. National Park Service) (nps.gov)

Astronomy Nova Scotia ***Mi'kmaw Sky Story*** Issue:16 February 2019

Barsh, Russel *The Personality of a Nation* in Battiste, Marie, ed. **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia, 1980 pp 115-138

Bennett, Dean B. **Maine Dirigo: 'I Lead'** Down East Books, Camden, Maine 1980

British Columbia '*Shared Learning Matrix* Integrating Aboriginal Content' Grades 4–7

Brown, Douglas E. '*Litigating Section 35 Aboriginal and Treaty Rights in Nova Scotia*' in Battiste, Marie, ed. **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia, 1980

Henderson, James (Sa'kej) Youngblood '*Alexander Denny and the Treaty Imperative*' in Battiste, Marie, Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia, 1980

Ibrahim, Hadeel · *Deep in the valley, a stunning vista of Wolastoqey art* CBC News · Posted: Dec 11, 2018, 6:00 AM AT https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/tobiquecolourful-cabins-maliseet-language-camp-1.4939986

Kenny, Carolyn and Fraser, Tina Ngaroimata **Living Indigenous Leadership**, UBC Press, Vancouver

Leavitt, Robert M. **Mi'kmaq of the East Coast** Fitzhenry and Whiteside Limited 2000 p. 17

Harris, Prune, Marshall, Lilian, Marshall, Murdena **Muin aqq L'uiknek Te'sijik Nutksuinu'k /Muin and the Seven Bird Hunters** Nimbus Publishing, Halifax 2017

Metallic, Fred '*Treaty and Mi'gmewey*' in Battiste, Marie, Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia, 1980

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kina'muemk/Introduction à la culture Mi'kmaw** 2015

Read, Kevin **Aboriginal People Building for the Future** Oxford University Press, 1999

Robertson, Marion **Red Earth: Tales of the Mi'kmaq**, Nimbus Publishing, Halifax, Nova Scotia 2007

Saskatchewan Treaty Education Outcomes and Indicators HC4

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing 1991 p. 39.

# 5e année : Leçon B

## Aqalasie'wey Mna'q Naqa'sinukw Ujit Ninen
## Pour nous, l'expérience coloniale n'est pas terminée
## Okamonuhkewey Ulamsotuwakon mec Sepawsuwiw

## Thème:

**Ta'n Wenin**
**Identité**
**Tan Wen Wetapeksit**

## Compétences Globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d'enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d'acquérir, de traiter, d'interpréter, de synthétiser, et d'analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 3)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activités 2 et 3)

Les apprenants résolvent des problèmes complexes en entreprenant des démarches concrètes pour développer et gérer les solutions. (Activité 2)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activité 1)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants formulent et expriment des questions perspicaces afin de générer des idées innovatrices. (Activité 1)

Les apprenants recherchent des rétroactions et en font usage pour clarifier leur compréhension, leurs idées, et leurs produits. (Activité 1)

## Conscience de soi et autogestion

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs réflexions, et leurs actions, les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants gèrent leur bien-être holistique (c.-à-d. mental, physique, et spirituel). (Activités 2 et 3)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 1)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 1)

Les apprenants adoptent divers rôles au sein de l'équipe, respectent la variété de perspectives, et font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 1)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activités 1, 2 et 3)

## Communication

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 1)

## Citoyenneté mondiale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus et les sociétés. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activité 1)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et dans l'avenir. (Activité 1)

Les apprenants contribuent à la société et à la culture de communautés locales, nationales, globales, et virtuelles de manière responsable, inclusive, transparente, viable, et éthique. (Activité 1)

# Résultats d’apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats du programme spécifiques

1. Poser et répondre à des questions afin de clarifier des informations et d’explorer des solutions aux problèmes. (Activité 1)
1. Écouter de façon critique les idées, opinions et points de vue exprimés par d’autres. (Activité 1)
2. Prendre part et réagir à des présentations orales, et les évaluer. (Activité 1)
6. Décrire, partager et discuter de leurs réactions personnelles à une gamme de textes de genres divers et traitant de thèmes et sujets divers. (Activités 2 et 3)
7. Identifier des exemples d’opinions, de préjugés, de partis pris et de stéréotypes. (Activités 2 et 3)
8. Noter, développer et réfléchir à des idées, des attitudes, et des opinions. (Activités 1, 2 et 3)

## Santé

2.1 Aptitude mentale – Identifier les sources et les signes du stress ainsi que des façons de le gérer. (Activité 2)

## Mathématiques

2. Statistiques et probabilités – Dessiner et interpréter des graphiques à double colonnes pour en arriver à des conclusions. (Activité 1)

## Éducation physique

2. Knowing – Savoir – Décrire comment l’activité physique affecte les systèmes du corps et la forme physique. (Activité 1)

## Sciences

107-2 Décrire et comparer les outils, les techniques, et les matériaux utilisés par différentes personnes de leur communauté et leur région pour subvenir à leurs besoins. (Activité 1)

## Sciences humaines

Les élèves pourront :

5.4.1 Démontrer une compréhension de la diversité de sociétés de Premières Nations dans ce qui est plus tard devenu le Canada. (Activités 1, 2 et 3)

5.5.1 Examiner les interactions entre les Britanniques, les Français, les Premières Nations et les Inuits dans ce qui est plus tard devenu le Canada Atlantique. (Activités 1 et 2)

## Arts visuels

Éléments de l'art et principes de conception — Discuter des éléments de composition simples dans les œuvres d'autres personnes. (Activité 3)

# Textes associés

## 5e année – Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 94 Quelles sortes de décisions étaient prises par les anciennes sociétés Premières Nations et Inuit?
- p. 95 Les échanges commerciaux
- p. 100 Les dirigeants
- p. 136 **Mi'kmaq**
- p. 138 **Wolastoqewiyik**

*Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon B – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'émettre des hypothèses concernant l'impact des religions européennes sur les modes de vie des peuples autochtones (Activités 2 et 3)
- de noter les changements dans les modes de vie, comment leurs conséquences peuvent être à la fois positives et négatives, et leurs répercussions à long terme (Activité 3)
- de décrire comment la traite des fourrures a altéré la vie autochtone à jamais (Activité 3)
- de débattre et de réfuter les différents points de vue à propos de la possession des terres (Activité 1)

*Ils s'étonnent et se plaignent souvent de ce que dès [depuis] que les Français hantent [visitent] et ont commerce avec eux, ils se meurent fort et se dépeuplent. Car ils assurent qu'avant cette hantise et fréquentation, toutes leurs terres étaient fort populeuses, et historient [ils racontent que] par ordre, côte par côte, qu'à mesure qu'ils ont commencé à trafiquer avec nous, ils ont plus été ravagés de maladies…*

Père Pierre Biard, Relation de la Nouvelle-France, 1616, dans Bois, Louis-Édouard, Relations des Jésuites, p.14

*À l'origine, la Terre notre Mère nous a enfantés. Nous faisions partie de notre Mère la Terre. Elle ne nous appartenait pas. Nous négociions notre survie à travers nos cérémonies. Alors nous ne posions pas de questions.*

Stephen Augustine, Chef Héréditaire du Grand Conseil des *Mi'kmaq*, 17 juin 2020

Sans titre, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse – Learning Resources & Technology N-9816/ #20, 1981

Cette leçon porte sur les interactions entre la traite des fourrures, la religion et la colonisation et l'impact majeur que ces trois éléments ont eu sur les lieux où les Autochtones vivaient, les territoires où ils pouvaient chasser, et leurs relations entre eux. L'Activité 2 est orientée vers l'expérience des **Mi'kmaq** et l'Activité 3 vers celle des **Wolastoqewiyik**. L'Activité 1 est importante pour comprendre ce que représentait la colonisation.

## La traite des fourrures

Tel qu'elle était pratiquée par les Autochtones avant l'arrivée des Européens, la chasse était plus durable. Les **Wabanaki** ne récoltaient les animaux que lorsqu'ils en avaient besoin. Lorsqu'ils se lassaient d'un type d'animal ou ne le trouvaient plus que rarement, ils récoltaient autre chose. Ils n'accumulaient jamais une collection de peaux d'orignal, de loutre, ou de castor, mais chassaient ces animaux uniquement selon leurs besoins personnels.

À l'arrivée des premiers Européens, tout s'est mis à changer rapidement pour les **Waponahkiyik** (peuple **Wabanaki**). Le métal a remplacé les outils de pierre, d'os et de bois. Les fusils ont remplacé les flèches et les lances. Le coton et la laine ont remplacé les vêtements de cuir peint et de piquants. En retour, les Européens voulaient les fourrures

d'animaux de la forêt, telles celles du vison, de la loutre, du rat musqué et du castor, pour utiliser dans la fabrication de leurs vêtements et de leurs parures (comme leurs chapeaux). En conséquence, les chasseurs **Wabanaki** ont dû changer leur lieu d'habitation afin de pouvoir passer plus de temps dans les forêts, où habitaient ces animaux, ou le long de ruisseaux. Les **Waponahkiyik** se sont retrouvés à passer tant de temps à pratiquer le piégeage dans ces endroits qu'ils n'avaient plus le temps de chasser le long de la côte. Ils sont devenus moins *autosuffisants*. Au lieu de chasser pour se nourrir, ils ont commencé à dépendre des produits alimentaires européens comme les pois secs, les fruits séchés, la farine rassise, et les biscuits secs. Cette nourriture était moins nutritive que celle qu'ils avaient chassée, pêchée, ou récoltée pour eux-mêmes auparavant. Bientôt, les maladies se sont répandues partout (ce sujet est abordé ci-dessous). Des communautés entières de **Wabanaki** en sont mortes. Pour plus d'information, voir le site Web ci-dessous.

https://web.archive.org/web/20191204060532/https://www.collectionscanada.gc.ca/premierescommunautes/jeunesse/021013-2091.11-f.html

Groupe de **Mi'kmaq** devant un wigwam à leur camp à Elmsdale, N.-É. 1891.
Bibliothèque et Archives Canada 3368577

À mesure que les peuples autochtones commençaient à dépendre de la traite des fourrures, les fusils rendaient la chasse plus facile, surtout à grande échelle. Dès la fin des années 1600, certains types de gibier se faisaient rares à cause de l'utilisation de fusils. L'équilibre de la nature changeait. Les colonisateurs se mettaient à chasser eux aussi. Avec tant de chasseurs à leur poursuite, la population de castors a été durement touchée. Seuls les Aînés savaient encore fabriquer des objets comme des outils de pierre. À la fin des années 1700, il était

impossible pour les **Wabanaki** de retourner à une vie entièrement dépourvue de marchandises commerciales.

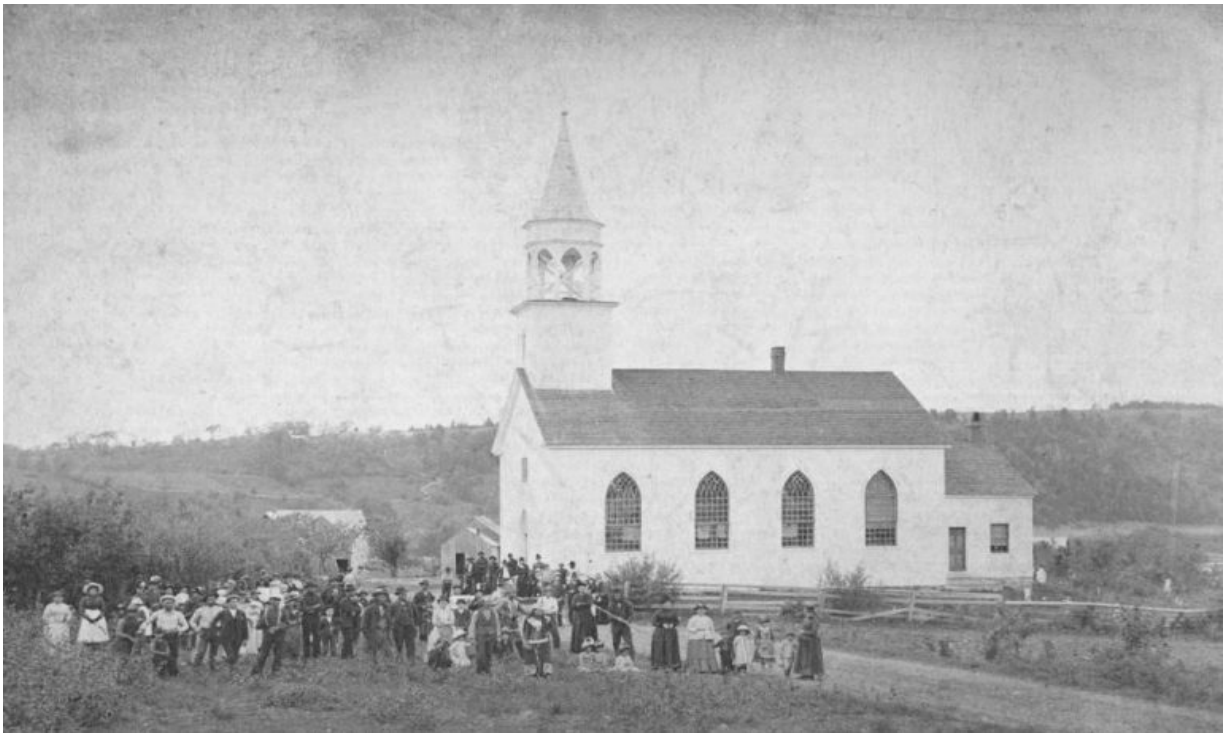
Le commerce avec les Européens a engendré de nouveaux problèmes. Il a fait découvrir l'alcool aux Autochtones tout en leur infligeant de nouvelles maladies. De plus, les Européens n'appréciaient pas la valeur d'objets dont la facture demandait un temps considérable, comme la confection d'objets en piquants de porc-épic, et n'offraient pas un prix juste pour les obtenir.

Femme **Wabanaki** récoltant la sève dans des contenants en écorce de bouleau. On faisait bouillir la sève directement dans les contenants en écorce de bouleau. L'écorce ne brûle pas tant qu'elle contient un liquide. Sais-tu pourquoi on donnait cette forme aux contenants? Comment est-ce que c'est un exemple d'autosuffisance? Pense au temps que ça prend pour produire du sirop d'érable. Est-ce que les Européens auraient accordé de l'importance à la production de sirop d'érable? Gravure de Shirley Bear, artiste **Wolastoqey**, dans *Maine Dirigo : « I Lead »*, p.39.

Homme **Mi'kmaq**, 1859. Bibliothèque et Archives Canada 3535989

# Les effets des maladies

L'identité autochtone s'amenuisait de plus en plus sous le choc de vagues successives de maladies. Les peuples autochtones n'avaient aucune immunité naturelle contre les virus que les Européens apportaient, comme celui de la grippe, de la typhoïde, de la rougeole et de la variole, virus que les Autochtones n'avaient jamais rencontrés auparavant. Les épidémies — comportant souvent plusieurs maladies à la fois — se sont répandues à une vitesse vertigineuse. Moins de 100 ans après l'arrivée des premiers Européens, 75 % des peuples autochtones de l'Amérique du Nord étaient morts. Mais la réduction catastrophique de la population n'était pas le seul mal : dans une culture sans langue écrite, à mesure que les Aînés mouraient, l'histoire et les traditions se perdaient. Tentant de comprendre ce qui arrivait à leurs sociétés, les peuples autochtones se tournaient vers leurs chefs spirituels, appelés **puowin** (chamanes). Ces **puowin** pouvaient guérir les malades à l'aide de certaines plantes. Ils avaient acquis aussi des esprits tutélaires qui les aidaient à prodiguer des soins. Mais alors que jusque-là, cela avait suffi, les **Waponahkiyik** pouvaient voir que les négociants et les prêtres européens échappaient généralement aux maladies auxquelles succombaient tant de leurs parents et amis. Leurs propres chamanes et guérisseurs étaient impuissants devant ces nouvelles épidémies. Réfléchis à comment ces maladies et cette mortalité auraient changé la vie des **Waponahkiyik**. Quel effet y aurait-il eu sur la chasse et la pêche, les voyages, et le commerce?



Des **Wolastoqewiyik** à la chapelle, French Village, Nouveau-Brunswick, v. 1875. Photo de George Thomas Taylor. Don de Grover Martin, 1939. Musée du Nouveau-Brunswick 32547.1

# La conversion au christianisme

Pèlerinage **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** à Sainte-Anne de Beaupré. Photo de Jason Barnaby.

Pendant que les catholiques français et les protestants anglais rivalisaient pour s'approprier les âmes des **Waponahkiyik**, de nombreux Autochtones se sont en effet convertis au christianisme dans l'espoir d'être immunisés contre les maladies. En 1610, le **Saqamaw** (ou chef) **Mi'kmaw Membertou** est devenu le premier **Mi'kmaw** à devenir catholique, amorçant une longue relation entre les **Mi'kmaq** et l'Église catholique qui perdure jusqu'à aujourd'hui. Cependant, certains **Waponahkiyik** ont catégoriquement rejeté les religions européennes, et d'autres ont adopté une approche où se mêlaient des éléments des anciennes et nouvelles religions. Par exemple, Margaret Labillois, une Aînée de Eel River Bar (**Ugp'ganjig**), a affirmé que les **Mi'kmaq** ont interprété certains fossiles comme étant les os des poissons tombés par terre lorsque **Klu'skap** a renversé sa marmite par irritation avec les missionnaires qui changeaient la façon de vivre de son peuple.

Enfants de chœur **Mi'kmaw** dans l'église de St Thomas l'apôtre, Red Bank – Centre culturel de **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**

Bien que certaines personnes autochtones se soient converties au catholicisme, beaucoup d'entre elles conservaient encore leur système traditionnel de connaissances et de croyances spirituelles, créant une forme mixte du catholicisme. Cela pouvait être une façon de se prémunir contre l'assimilation. Par exemple, la grand-mère de **Klu'skap**/**Keluwoskap**, avec ses talents de guérisseuse, est quelquefois identifiée à Sainte Anne, sainte patronne des **Mi'kmaq**.

Les **Mi'kmaq** soutiennent que, par son baptême, le chef **Membertou** a accepté le christianisme comme élément d'un accord avec la cour papale (le Saint-Siège) en 1610. Depuis, deux jours saints sont tenus sacrés — le dimanche de Pentecôte et la fête de Sainte-Anne (voir les Activités 2 et 3). Selon les traités **Mi'kmaw**, le catholicisme des **Mi'kmaq**, fondé sur leur propre spiritualité, assure la protection de leurs propres pratiques en éducation et d'autres aspects traditionnels de leurs vies. Visionnez les vidéos Culture Studies Videos — Wabanaki Collection (en anglais seulement) pour mieux comprendre les traditions **Wabanaki** telles que les sueries, les cérémonies de purification par la fumée, et les cercles de la parole.

# La colonisation

Pour les **Wabanaki**, la terre n'était pas divisée en lots délimités par des clôtures ou revendiqués en tant que propriété. Bien que des groupes de personnes fréquentaient certains endroits de façon régulière — par exemple, les sites de camp, les routes pour les canots et les portages, les sentiers et les cimetières —, ils ne considéraient pas ces endroits comme étant leurs possessions. Néanmoins, ces lieux leur procuraient un sentiment profond d'appartenance. Bien qu'ils ne se disaient pas propriétaires de la terre, cette dernière les définissait.

Au début, les Acadiens se sont installés dans le territoire **Waponahkiyik** et interagissaient avec les **Wabanaki**, jusqu'au Grand Dérangement de 1755, quand les Acadiens ont été déportés. Plus tard, lorsque des colonisateurs britanniques et des loyalistes américains ont commencé à s'installer en grand nombre sur ce qui avait été le territoire **Waponahkiyik**, les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Pescomody** ne pouvaient plus utiliser tous les endroits où leurs ancêtres avaient vécu de manière saisonnière. Ils n'essayaient pas d'exclure les colonisateurs européens et de les empêcher d'utiliser la terre, mais ils ne pensaient jamais non plus à leur vendre ou leur donner des parcelles de territoire — ni même n'imaginaient que ce soit une chose faisable. Tout comme les **Wabanaki**, et pour les mêmes raisons, ces nouveaux immigrants appréciaient les régions côtières — alors ils ont mis la main dessus. Ce n'est que lorsque le nombre de colonisateurs s'était grandement accru et que les gouvernements coloniaux se sont mis à prendre le contrôle que les **Waponahkiyik** ont pris conscience du fait qu'ils étaient en train de perdre la terre elle-même, avec toutes ses ressources, et cela à jamais. Les **Wabanaki** se sont retrouvés acculés à la forêt, où la nourriture était plus difficile à trouver.

Pour toutes ces causes — la malnutrition, la dépendance croissante sur des biens matériels qui devaient être échangés contre des fourrures, et les conflits — la population **Wabanaki** a périclité encore plus rapidement. Avec résilience, ils ont trouvé une façon de survivre et se sont adaptés à ces nouveaux changements. Leur mode de vie a changé, mais n'a pas disparu.

# Évaluation

À la fin de cette leçon, demandez aux élèves de réfléchir aux questions suivantes :

Beaucoup des récits anciens mentionnent que l'hiver pouvait être une saison de famine pour les Autochtones, si la chasse était mauvaise. Pourtant, nous savons aussi que les **Waponahkiyik** savaient comment conserver la viande, la graisse, le poisson, les noix et les petits fruits. Qu'en penses-tu?

- Peut-être que les **Waponahkiyik** ne mouraient pas de faim?
- Peut-être qu'ils ne savaient pas conserver la nourriture, ou ne pouvaient pas la conserver assez longtemps.
- Peut-être que les descriptions de faim et de famine proviennent de l'époque *après* que les **Waponahkiyik** ont commencé à faire la traite des fourrures avec les Européens. Si c'est le cas —
    - Les **Wabanaki** n'avaient pas assez de temps pour accumuler des provisions pour l'hiver parce qu'ils étaient trop occupés à attraper des animaux pour leur fourrure;
    - Avant l'arrivée des Européens, les **Wabanaki** ne dépendaient pas de la chasse en hiver. La traite des fourrures les a forcés à chasser tout l'hiver, les éloignant de la côte où ils gardaient leurs provisions de nourriture séchée. D'habitude, ils seraient seulement allés chasser à l'intérieur des terres par beau temps.

# Activité 1 – Tenir un débat sur la possession des terres

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, salle de classe disposée pour un débat

Tout en montrant les photos qui figurent dans la contextualisation, présentez les thèmes de l'occupation des terres, de la conversion religieuse, de l'effet des maladies, et de la traite des fourrures. Divisez la classe en équipes de quatre; puis demandez aux groupes de former des dyades et de prendre position sur la problématique de la possession des terres, en tenant un débat sur la question de si, dans le passé, on aurait dû permettre aux **Wabanaki** de récupérer les territoires traditionnels qu'ils avaient abandonnés pour poursuivre la traite des fourrures. Demandez à chaque dyade de préparer leur position en formulant leurs arguments à propos des sujets indiqués ci-dessus. À tour de rôle, chaque personne parle pendant trois minutes, en alternant les pour et les contre. Chaque orateur a ensuite deux minutes pour réfuter les orateurs de la partie adverse. Ensuite, le deuxième orateur de chaque équipe parle en premier. Une deuxième réfutation s'ensuit. Demandez à la classe de décider des arguments les plus convaincants. Utilisez ces questions pour entamer la discussion.

1. Quels types de terres et d'eaux est-ce que les **Wabanaki** appréciaient le plus dans ce qui forme maintenant les provinces de l'Atlantique? Quels types de terres et d'eaux est-ce que les Européens appréciaient?

2. De quelles façons est-ce que les visions du monde européennes étaient en conflit avec le mode de vie **Waponahkiyik**?

3. Quelles caractéristiques des villages **Wabanaki** auraient permis aux Européens de les considérer comme étant simplement des « campements » ou des « lieux de rassemblement saisonniers » plutôt que des véritables communautés? Qu'est-ce qu'ils y auraient vu? Pourquoi auraient-ils peut-être préféré y penser comme ça?

4. Qu'est-ce que les **Wabanaki** auraient pu penser des villages, des villes, et des milieux ruraux européens?

5. Comment est-ce que l'utilisation des terres au Canada aujourd'hui serait différente si les Européens avaient adopté la façon **Waponahkiyik** d'utiliser la terre?

**Wikuo'm** (wigwam) **Mi'kmaw**, environs de Mission Island, Cap-Breton, Nouvelle-Écosse, v. 1915. Musée McCord 2027.1

# Activité 2 – Membertou : Conversion or culture?

Matériel nécessaire : papier quadrillé, cahier de bord

**Membertou** est le premier **Mi'kmaw** à être solennellement baptisé en Nouvelle-France. Lorsque les Français Pierre De Monts et Samuel de Champlain sont arrivés à Port-Royal (maintenant Annapolis Royal) en Nouvelle-Écosse en 1605, ils étaient accompagnés de plusieurs prêtres jésuites. Après leur arrivée, les Européens ont essayé de retrouver les **Mi'kmaq**, qui pêchaient aux alentours, parce que ceux-ci les avaient aidés lorsqu'ils habitaient l'île Sainte-Croix l'année précédente. Les Français ont établi d'excellentes relations avec les **Mi'kmaq**, dont leur **Saqamaw** ou chef **Membertou**, qui est devenu très ami avec les Européens. Lorsque les Français sont repartis en 1607, il a veillé sur leurs bâtiments et les a protégés du pillage. Trois ans plus tard, les Français sont revenus, et le 24 juin 1610, **Membertou** et vingt autres membres de sa famille ont été baptisés en grande cérémonie. **Membertou** a reçu le nom du roi de France, Henri; sa femme a été nommée Marie, comme la reine; son fils aîné est devenu Louis, d'après le dauphin (héritier du trône), qui à cette date était déjà devenu le roi Louis XIII (la nouvelle n'avait pas encore traversé l'Atlantique). Cependant, ces baptêmes, qui ont eu lieu sans aucune préparation, n'ont pas du tout changé le mode de vie des **Mi'kmaq**, ce qui a déplu aux Jésuites.

Pour sa part, cependant, Henri **Membertou** a abandonné son rôle de chamane, et s'est mis à accomplir les devoirs attendus d'un chrétien, du moins dans la mesure où il les comprenait. Néanmoins, il faisait le deuil de sa propre spiritualité. Désirant vivement être catéchisé pour pouvoir ensuite partager sa foi avec son peuple, il encourageait les Jésuites à apprendre la langue **Mi'kmaw**. Tout juste un an après son baptême, **Membertou**, souffrant de dysenterie, s'est rendu à Port-Royal, où le père Massé l'a accueilli dans sa hutte pendant l'absence du père Biard. Le père Massé a quitté **Membertou** lorsque ce dernier a exprimé le désir d'être enterré à côté de son père (non baptisé). Le départ de Massé était sa façon d'exprimer sa désapprobation — mais il est revenu pour administrer les derniers sacrements. Cependant, il n'a pas caché sa désapprobation. Deux jours plus tard, **Membertou** s'est ravisé et a demandé à être enterré avec les Français, dans leur cimetière. À sa mort, il a reçu de solennelles funérailles catholiques.

D'autres détails à propos de **Membertou**, et une discussion des raisons qui auraient pu le pousser à choisir de se faire baptiser peuvent être trouvés à http://www.biographi.ca/fr/bio/membertou_1F.html.

Résumez pour les élèves les six dernières années de la vie de **Membertou**. Faites ressortir le fait qu'il s'agit d'un chef ou **Saqamaw** très connu et très respecté qu'on disait avoir plus de cent ans quand il a été baptisé. Les autres **Mi'kmaq** ont dû être très étonnés de ce qu'il devienne chrétien si rapidement.

Pour la prochaine activité, utilisez un **cercle intérieur-extérieur**. Les élèves se placent en deux cercles concentriques, avec ceux du cercle intérieur faisant face à l'extérieur du cercle et ceux à l'extérieur faisant face à l'intérieur. Pendant la lecture de l'histoire, demandez aux partenaires de commenter chaque élément des derniers jours de la vie de **Membertou**. Puis, faites tourner les deux cercles un nombre donné de places, pour que chaque élève soit en face d'un nouveau partenaire; demandez-leur de partager de nouvelles informations et idées à propos des derniers jours de **Membertou**. Ensuite, demandez à toute la classe de compléter ensemble un tableau qui montre 1) les décisions qui ont été prises, 2) qui était concerné par ces décisions, 3) qui a pris chaque décision et 4) sur qui l'impact de la décision a été le plus marquant.

1. En donnant un nouveau nom à **Membertou** et aux membres de sa famille, qu'est-ce que les missionnaires jésuites essayaient de faire?
2. Si les **Mi'kmaq** avaient pris les décisions au lieu d'un prêtre, qu'est-ce qui aurait été différent? Est-ce qu'il y avait une façon de satisfaire à la fois les prêtres français et les **Mi'kmaq**?
3. Finalement, faites une recherche pour voir si on peut trouver le nom de **Membertou** autre part aujourd'hui. Comment a-t-on honoré **Membertou**?

**Membertou**, 1607
Source: Library and Archives Canada/MIKAN 3725109
Copyright : Canada Post Corporation
Credit : Library and Archives Canada

Pourquoi penses-tu que l'image de **Membertou** est sur un timbre?
Est-ce que cette image montre que **Membertou** est devenu un chrétien?
Pourquoi dis-tu ça?

# Activité 3 – La religion, les Mohawks et un original

Matériel nécessaire : cahier de bord, projecteur, tableau blanc

L'établissement de colonies françaises sur le territoire **Wolastoqey** au cours des années 1600 a profondément changé le mode de vie saisonnier des **Wolastoqewiyik**.
Les **Wolastoqewiyik** avaient vécu dans de grands villages le long du **Wolastoq** (la rivière Saint-Jean) pendant les mois d'été, tout en pratiquant la pêche et la cultivation. Suite à l'arrivée des Français, les chasseurs et trappeurs **Wolastoqey** se sont tournés vers la récolte de fourrures qu'ils pouvaient échanger contre des denrées européennes. Les lieux où ils s'installaient ont changé aussi. Les Mohawks (Kanien'kehá:ka), qui habitaient dans la région la plus à l'est de la Confédération de Haudenosaunis (confédération iroquoise) et voulaient contrôler la traite des fourrures, pénétraient périodiquement dans le territoire **Wabanaki** et ont commencé à attaquer régulièrement des villages **Wolastoqewiyik**. Les **Wolastoqewiyik** ont donc changé l'emplacement de leurs villages vers des lieux plus faciles à défendre.

Lisez l'histoire suivante à la classe. C'est l'un des récits à propos du légendaire Tom Laporte, tel que raconté par Charles Laporte de **Tobique (Neqotkuk)** en 1963.

> *Alors, je vais vous conter une autre histoire à propos de Tom — dans le temps où il chassait. Quand lui (et un partenaire) étaient en train de récolter des peaux d'orignal pour les Français au Québec. Juste des orignaux : ils ont tué beaucoup d'orignaux.*
>
> *Enfin, un beau jour, il avait perdu le compte du temps que ça faisait qu'il était dans les bois, et puis quand il s'est réveillé un matin, il s'est dit, « Bon, alors là, maintenant je m'en vais me tuer un beau, gros orignal. » Il y en avait un qui avait laissé des traces tout autour.*
>
> *Alors, ensuite il a pris son chaudron pour faire son thé du matin. Il est allé prendre de l'eau à un ruisseau pas loin de là. Et quand il est arrivé là, il y avait un maudit gros orignal debout juste là devant lui. D'un coup comme ça… Je te dis qu'il était content. Il a laissé tomber son chaudron juste comme ça. Il est allé se chercher un fusil.*
>
> *Quand il est revenu, l'original était toujours là. Ben, il l'a visé ben précisément : et comme il était en train de regarder le long de son fusil, il y avait cette croix dorée, dressée au-dessus de l'orignal, là où ses bois se divisaient.*

*Alors là, il a été étonné pour de vrai. Il n'a pas tiré. Il a mis son fusil de côté et est allé chercher de l'eau.*

*Quand il est rentré, voilà le bâton où il taillait toujours des encoches selon le nombre de jours qu'il avait été dans les bois. À sa grande surprise, c'était le Jour de Pâques. « C'est pour ça que j'ai eu une vision de cet orignal que j'allais tuer, parce que c'est un dimanche si important. »*

*Il n'est pas sorti de nouveau pour le tirer. Il était mort de peur. Bon, ça finit comme ça.*

Tom and the Moose par Charles Laporte, 16 juillet 1963 dans Veeter, Karl V. ***Tales from Maliseet Country***, University of Nebraska Press 2009 p. 23

- Comment est-ce que cette histoire montre que la vie avait changée pour Tom Laporte?
- Depuis combien de temps est-ce que Tom avait été dans les bois?
- Quel est l'effet de la croix dorée sur la décision de Tom de chasser ou pas?
- S'il ne chasse pas, quel sera l'effet sur sa famille?
- Peux-tu penser à des jours où tu dois changer ton comportement?
- Fais une liste de toutes les images européennes et autochtones que tu vois dans l'image ci-dessous. Qu'est-ce qu'elle te dit à propos des religions autochtones?

Corey Paul *My Reconnection* – Halifax Friendship Centre 2017

# Leçon B – Références


Abbe Museum/US National Park Service **Passamaquoddy History and Culture: Teacher's Guide** Saint Croix Island International Historic Site 2005 – Disease

Augustine, Patrick J. ***Mi'kmaw Relations*** in Marie Battiste Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, 2016 p. 54

Battiste, Jaime ***Treaty Denied: The 1928 Trial of Grand Chief Sylliboy*** in Marie Battiste Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, 2016 p. 72

Battiste, Marie ***Resilience and Resolution: Mi'kmaw Education and the Treaty Implementation*** in Marie Battiste Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, 2016 p. 267

Bennett, Dean **Maine Dirigo: 'I Lead'** Down East Books, Camden, Maine p. 39

Bois, Louis-Édouard **Relations des Jésuites – Contenant ce qui s'est passé de plus remarquable dans les missions des pères de la Compagnie de Jésus dans la Nouvelle-France** vol. 1, Québec, Augustin Coté, éditeur-imprimeur, 1858 https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2022751

Campeau, Lucien *Membertou* in **Dictionary of Canadian Biography** Volume 1, University of Toronto – Université Laval 1966, rev. 1979, 2016 http://www.biographi.ca/en/bio/463?revision_id=29832

Leavitt. Robert M. **Mi'kmaq of the East Coast** Fitzhenry and Whiteside, 2000 pp. 14, 33, 39, 44

Palmater, Pamela **Indigenous Nationhood** Fernwood Publishing, Black Point, Nova Scotia 2015 p. 3

Saint Croix Island International Historic Site, U. S. National Park Service, Abbe Museum **Passamaquoddy History and Culture- Travelling Teaching Kit Grades 5–8**, Bangor, Maine, 2005 https://static1.squarespace.com/static/56a8c7b05a5668f743c485b2/t/5a6a1fd653450a9b35ee5a74/1516904455993/PassamaquoddyKitMaterials.pdf

Sable, Trudy; Bernard, Francis, **The Language of this Land**, Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia 2012

Veeter, Karl V. **Tales from Maliseet Country**, University of Nebraska Press, 2009

Whitehead, Ruth Holmes **The Micmac: How Their Ancestors Lived 500 Years Ago** Nimbus Publishing, 1983 pp. 56–57.

# 5e année : Leçon C

## Il-mimajua'tmk Tan'n Teli-L'nuimk
## Faire revivre notre culture : Transmettre nos langues et nos chants
## Minuwi Kcitomitahatomonen Skicinuwawsuwakonon: Namkomihptasuwol Latuwewakonol naka Skicinuwintuwakonol

## Thème:

**Ta'n Wenin**
**Identité**
**Tan Wen Wetapeksit**

## Compétences globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d'enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d'acquérir, de traiter, d'interpréter, de synthétiser, et d'analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activité 3)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activité 2)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activités 2 et 3)

Les apprenants construisent, mettent en relation, et mettent en pratique leurs connaissances dans tous les domaines de leur vie, y compris à l'école, à la maison, dans leur travail, leurs amitiés et leur communauté. (Activité 2)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activité 2)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants formulent et expriment des questions perspicaces afin de générer des idées innovatrices. (Activité 1)

Les apprenants transforment des idées ou des produits en valeurs pour autrui en les perfectionnant pour générer des solutions neuves ou améliorées à des enjeux complexes sociaux, écologiques, et économiques, ou pour répondre à un besoin dans une communauté. (Activité 1)

Les apprenants prennent des risques en pensant et en créant; ils font des découvertes en entreprenant une recherche par enquêtes, en formulant des hypothèses, et en expérimentant de nouvelles stratégies ou techniques. (Activité 1)

Les apprenants améliorent des concepts, des idées, ou des produits à travers une démarche créative. (Activité 1)

## Conscience de soi et autogestion

Les apprenants développent une identité, une conscience de soi, et une détermination positive à partir de leurs qualités personnelles et culturelles. (Activité 1)

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs pensées, et leurs actions, et les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activités 1 et 2)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 3)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 3)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activité 3)

## Communication

Les apprenants communiquent efficacement en français et/ou en anglais et/ou en **Mi'kmaw** ou en **Wolastoqey Latuwewakon** en utilisant une variété de moyens et dans une variété de contextes. (Activité 2)

Les apprenants acquièrent des connaissances au sujet d'une variété de langues au-delà leur langue maternelle et de leur langue seconde; ils reconnaissent le lien étroit entre la langue et les manières de voir le monde. (Activité 2)

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 3)

## Citoyenneté mondiale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activité 3)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activités 2 et 3)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et dans l'avenir. (Activité 3)

Les apprenants contribuent à la société et à la culture de communautés locales, nationales, globales, et virtuelles de manière responsable, inclusive, transparente, viable, et éthique. (Activité 3)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Écouter de façon critique les idées, opinions et points de vue exprimés par d'autres. (Activité 3)

2. Contribuer et répondre de manière constructive aux conversations, aux discussions en petits groupes et aux discussions de groupe, en reconnaissant ses rôles et ses responsabilités en tant qu'orateur et en tant qu'auditeur. (Activité 3)

2. Prendre part et réagir à des présentations orales, et les évaluer. (Activité 2)

## Santé
## Résultats d'apprentissage spécifiques

2.1. Identifier les sources et les signes du stress ainsi que des façons de le gérer. (Activité 2)

## Mathématiques

2.1 Régularités et relations — Trouver la règle de régularité afin de prédire les termes suivants. (Activité 1)

## Sciences humaines
## Résultats d'apprentissage spécifiques

5.1.1 Développer une compréhension de la façon dont nous découvrons le passé. (Activités 1, 2 et 3)

5.4.2 Examiner les usages pour les prises de décisions au sein des sociétés de Premières Nations dans ce qui est plus tard devenu le Canada atlantique. (Activité 3)

### Arts visuels

Principes de conceptions — Discuter des éléments de composition simples dans les œuvres d'autres personnes, p. ex. ligne horizontale, point focal, équilibre symétrique, formes répétées. (Activité 1)

Appliquer différents types de lignes dans leurs propres œuvres et identifier des lignes dans les œuvres d'artistes et dans la nature. (Activité 1)

# Textes associés

## 5e année – Enquête sur les sociétés du passé*

- p. 85 Les vêtements **Mi'kmaw**
- p. 88 Les vêtements **Wolastoqey**
- p. 96 Prendre une décision par consensus

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon C – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'apprécier la signification des tenues cérémonielles lors de la négociation de traités
- de concevoir un manteau en utilisant des motifs courbés traditionnels utilisés dans les tenues cérémonielles
- de comprendre que les politiques d'éradication des langues ont eu un énorme impact sur les individus et les sociétés autochtones
- d'énoncer une phrase ou d'apprendre quelques réponses conversationnelles simples en **Wolastoqey Latuwewakon** ou en **Mi'kmaw**
- d'écouter la musique de Jeremy Dutcher et de comprendre la connexion ancestrale de la musique avec la langue
- d'explorer les protocoles **Wabanaki** en ce qui a trait à la gouvernance
- de parvenir par consensus à une solution à un enjeu soulevé lors d'un sommet pour les jeunes portant sur l'environnement
- d'écouter et d'apprendre le Chant d'honneur **Mi'kmaq**

> *Bien que nos systèmes de gouvernance traditionnels comportent de nombreux aspects importants, c'est l'engagement à la création d'un consensus – plutôt qu'à la décision finale elle-même – qui apparaît aujourd'hui comme l'une des clefs du rétablissement de l'harmonie.*
>
> Pamela Palmater, Indigenous Nationhood, p. 2

Les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskotumuhkati (Pescomody)** qui ont signé les traités s'attendaient à ce qu'ils puissent maintenir leurs structures sociales et culturelles, leurs croyances spirituelles ainsi que leurs habiletés et connaissances quant au développement économique de leurs communautés et des générations à venir. De leur point de vue, ces traités créaient une relation vivante, qui continue d'évoluer aujourd'hui pour refléter les réalités actuelles, autant des Premières Nations que celles des autres Canadiens.

Dans cette leçon, les élèves seront appelés à analyser les défis et les occasions associés à la compréhension culturelle négociés dans les traités. Cela inclut la gouvernance et la communication entre les groupes, la préservation de la langue et des pratiques culturelles, et la raison pour laquelle les Autochtones estimaient que l'éducation européenne et les façons traditionnelles d'apprendre apportaient toutes deux des avantages. Plusieurs des défis au maintien de cette compréhension commencent maintenant à devenir des occasions d'apprentissage, à mesure que le public canadien reconnaît que ses institutions doivent être décolonisées avant que les groupes autochtones puissent véritablement avancer.

Carte postale anonyme. Groupe **Pescomody** à Sipayik (Pleasant Point), 1905 On y voit beaucoup d'applique de ruban, de perlage, et d'orfèvrerie de traite. New Brunswick Museum/ Musée du Nouveau-Brunswick X14917

## Les rôles des femmes et des hommes dans la gouvernance et l'élaboration de Traités

Au contraire de nombreuses autres sociétés dans le monde, les hommes et les femmes avaient tous deux des rôles importants à jouer dans la gouvernance de la société **Wabanaki**, y compris parmi les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskotumuhkati (Pescomody)**. Bien que les Chefs étaient en général des hommes, il n'était pas rare que ces dirigeants soient nommés, conseillés, et destitués par des femmes (quelquefois des grands-mères). Aujourd'hui, de nombreux chefs au Nouveau-Brunswick sont des femmes. Les femmes ont toujours été

estimées en tant que donneuses de vie de leur communauté, mais elles peuvent aussi être chasseuses, guerrières, négociatrices politiques, ou stratégistes politiques.

La Première Nation d'Oromocto réélit sa cheffe — le bonnet pointu, visant les cieux, rappelle à Shelley Sabattis qu'elle suit les conseils spirituels. Le châle qu'elle porte indique qu'elle embrasse toute sa communauté. Imelda Perley est à ses côtés. CBC, 5 mai 2018

Traditionnellement, chaque groupe de villages est régi par un Chef de district et un Conseil de district. Le conseil inclut les chefs de bande ou de village, des Aînés, et d'autres membres distingués de la communauté. Les Aînés et Aînées ont toujours été et demeurent les personnes les plus respectées. Les conseils et l'encadrement qu'ils offraient étaient essentiels, et nulle décision majeure n'était prise sans leur pleine participation. Ces conseils de district avaient traditionnellement le pouvoir de faire la guerre ou la paix, de résoudre les disputes, d'allouer les territoires de chasse ou de pêche aux familles, etc.

Lorsque les Aînés convoquaient une réunion de conseil, celle-ci commençait par une cérémonie de prière, après quoi l'un des Aînés s'exprimait sur la question en cause, tout en faisant référence à des expériences personnelles. C'étaient les Aînés qui désignaient ceux qui négocieraient les affaires entre familles et nations, et le choix du bon candidat était pris au sérieux. L'Aîné informait publiquement le délégué de sa tâche et annonçait les conditions de l'accord, tel que spécifié par les Aînés.

Pour les femmes **Mi'kmaw** et **Wolastoqey** d'aujourd'hui, le leadership signifie accomplir les travaux nécessaires pour faire évoluer la communauté. De nombreuses femmes **Wabanaki** consentent leurs efforts en matière des droits autochtones par l'entremise de l'éducation, l'activisme, l'art et l'écriture. La tradition, la culture et la spiritualité les y contraignent. Mais les défis auxquels elles font face sont énormes, surtout en matière d'éducation. Aucune des quinze Premières Nations du Nouveau-Brunswick n'a une école secondaire.

## La langue

*Ma langue a été brisée.*

Richard Silliboy, **Mi'kmaw**
Vice-Chef de la Première Nation d'Aroostook

*La langue constitue un des éléments les plus importants de notre culture pour assurer notre souveraineté. On peut avoir la souveraineté continue politique, mais la souveraineté culturelle ne peut pas exister sans la langue.*

Wayne Newell, érudit et éducateur **Pescomody**,
Coordonnateur de la langue et de la culture, **Pescomody**

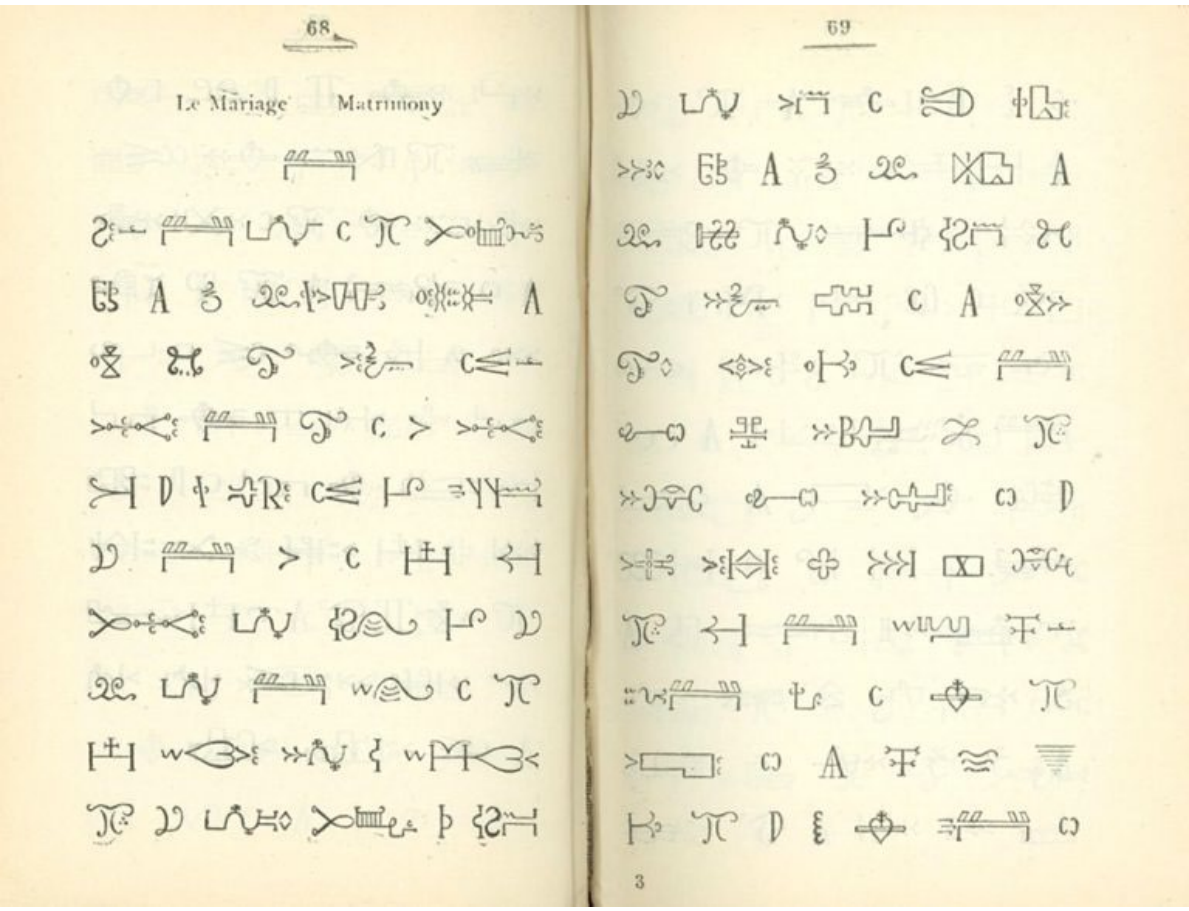
*C'est seulement à travers notre langue que nous pouvons pleinement comprendre les enseignements de nos ancêtres et retenir la sagesse et les enseignements importants qui s'y trouvent au sujet de nos traités.* Joe B.

Joe B. Marshall, **Mi'kmaw**,
Défenseur des droits issus de traités

*Le savoir, c'est ce qu'on apprend quand ça va au cœur. Quand on le répète, il devient sagesse.*

Aînée Imelda Perley, **Wolastoqewiyik**

La langue est un des moyens fondamentaux par lesquels les membres d'une culture ou communauté se lient entre eux. La langue permet aux gens de comprendre le monde dans lequel ils vivent et les valeurs qu'ils partagent. On estime que deux tiers des centaines de langues parlées en Amérique du Nord avant l'arrivée des Européens avaient disparu vers la moitié du 20e siècle. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, il y a aujourd'hui approximativement 6 700 **Wolastoqewiyik**, mais on ne compte qu'une centaine d'entre eux qui parlent encore la langue. Il est donc d'importance critique d'enseigner le **Wolastoqey Latuwewakon**, tout comme le **Mi'kmaw**, à l'école. Il existe deux systèmes orthographiques pour écrire le **Mi'kmaw** (Francis-Smith et Pacifique). Cette ressource utilise Francis-Smith pour le **Mi'kmaw**, et un même système (Francis-Leavitt) à la fois pour le **Wolastoqey Latuwewakon** et le **Pescomody**.



Manuel hiéroglyphique **Mi'kmaw** — chaque symbole représentait une idée. Système d'écriture antérieure aux systèmes orthographiques du Père Pacifique et au système Francis-Smith. Musée McCord M2010.19.23

Faites visionner aux élèves la section « Kinship » (Parenté), par Imelda Perley (en anglais seulement), qui se trouve à la minute 19:00 de la vidéo « Identity » à Culture Studies Videos — Wabanaki Collection. (Ou utiliser le lien direct https://youtu.be/wy/Wsfuo6XgU?t=132). Dans cette section, elle explique comment la langue utilisée pour identifier les liens de parenté exprime les relations au sein d'un clan et permet de reconnaître la place des personnes au

sein d'une société, en démontrant leurs liens avec d'autres membres de la communauté. Les termes mêmes utilisés pour reconnaître ces relations expriment à la fois amour et respect pour ceux auxquels ils se rapportent.

L'identité culturelle de chaque être humain est formée par la langue, et la perte de sa langue fragilise donc cette identité. La politique des pensionnats autochtones (autrefois appelés « pensionnats indiens ») a rompu les liens entre les enfants autochtones, leurs familles et leurs communautés, en particulier les liens avec les Aînés. Ces écoles éliminaient ou réduisaient strictement le rôle des Aînés dans l'éducation des enfants autochtones. Dans plusieurs cas, les langues autochtones sont devenues des langues menacées. La perte de la langue a affecté l'identité culturelle d'autres manières — par exemple, l'importance des cérémonies, des chants, des psalmodies, des danses, et des récits s'est estompée ou a été perdue. (Pour en savoir plus à ce sujet, visionnez la vidéo « Identity » au complet [en anglais seulement] à Culture Studies Videos — Wabanaki Collection, en particulier la section sur les tenues cérémonielles [regalia]). La passation des connaissances d'une génération à la suivante en a été sévèrement entravée.

Compliquant le tout, les langues autochtones étaient entièrement orales — c'est-à-dire qu'il n'y avait aucune tradition de transposition à l'écrit. De nos jours, des orthographes (des systèmes pour écrire les langues) ont été développées pour toutes les langues algonquiennes actuellement parlées. On utilise un alphabet pour écrire le **Wolastoqey**/**Pescomody**, et trois systèmes différents pour écrire le **Mi'kmaw**. Comme on le voit dans l'image ci-dessus, d'autres systèmes orthographiques ont été essayés, mais ils se sont révélés être sévèrement limités quant à la communication avec d'autres.

Les langues algonquiennes se structurent de façon différente des langues européennes, tel que le français. Le **Wolastoqey**–**Pescomody** et le **Mi'kmaw** comportent beaucoup des mêmes parties du discours que le français, tels que les noms, les verbes, les pronoms et les conjonctions, mais les mots modificateurs qu'utilisent les francophones, comme les adjectifs, sont intégrés aux noms et aux verbes dans ces langues autochtones. En conséquence, un seul mot en **Pescomody**, **Wolastoqey**, ou **Mi'kmaw** peut véhiculer autant d'information qu'une phrase complète en français. Cela crée des langues d'une grande flexibilité, dans lesquelles des mots sont constamment « inventés » par de nouvelles combinaisons d'éléments linguistiques. Cependant, les programmes d'éducation conventionnels basés sur la langue française ou anglaise enseignent la lecture selon une structure linéaire et prescriptive qui n'accueille pas le concept d'avoir simultanément plusieurs idées associées en son esprit. Il est donc difficile pour les jeunes d'apprendre à lire dans une des langues **Wabanaki**.

Ces langues contiennent aussi des mots qui n'ont aucun équivalent en français ou en anglais. « **Nekm** », par exemple, veut dire « il » ou « elle », sans spécifier le genre (il s'agit d'un terme non-binaire). On évite donc les problèmes qui surgissent dans de nombreuses langues européennes lorsqu'on veut faire référence aux personnes des deux sexes, où l'on doit soit utiliser le masculin épicène (au risque de froisser la moitié de son auditoire), soit recourir à des constructions malhabiles comme « ils et/ou elles », soit se prévaloir d'un pronom non-binaire, mais pas accepté par tous, tel le « they » singulier en anglais (qui est de plus en plus admis) ou le nouveau et très peu usité « iel » en français.

La langue ainsi que la structure de la langue, déterminent comment nous percevons et réfléchissons au monde qui nous entoure, et nous pouvons utiliser notre langue comme une des façons de comprendre une autre culture. Plusieurs mots qui sont des noms en français, comme « **wju'sn** – vent – **Wocawsonuhke** », « **metu'ma'q** – orage –**'tamoqessu'** », « **wastew** – neige –**psan** », « **kikpesan** – pluie – **komiwon** », et même « **tepkunaset** – lune – **nipawset** » sont des verbes en **Pescomody**, **Wolastoqey** et **Mi'kmaw**, tout comme les mots qui réfèrent au temps, comme « **na'kwek** – jour – **spotew** » et « **newtipunket** – année – **pomikoton** ». Du point de vue autochtone, il s'agit de processus plutôt que de choses.

> *Pour ceux qui pensent dans une langue européenne, cette approche à la langue peut paraître vague et imprécise. Ceux qui pensent dans une langue autochtone, en revanche, peuvent trouver que le mode de pensée linéaire est rigide et étriqué. Les Autochtones approchent souvent une idée ou un sujet de plusieurs angles différents à la fois, réfléchissant en cercle plutôt qu'en ligne droite.*
>
> Robert W. Leavitt, 1995, p. 10

Les personnes d'ascendance européenne ont tendance à s'attaquer à un problème en formulant une hypothèse et la testant, alors que les peuples autochtones contemplent le problème de « plusieurs angles différents à la fois » et résolvent le problème en prenant en compte tous ces angles.

> *La menace qui pèse sur les langues autochtones au Canada est sévère. Il y a au moins cinquante langues différentes parmi les Premières Nations, appartenant à onze familles de langues différentes. Les langues autochtones sont liées directement au savoir traditionnel, aux territoires traditionnels, aux identités, cultures, coutumes et traditions collectives, à l'identité personnelle, et au bien-être personnel.*
>
> **Fred Metallic**, Treaty and Mi'gmewey, dans Marie Battiste, **Living Treaties**, Cape Breton University Press 2016, p. 47

La conception de programmes d'enseignement des langues dans les communautés **Wabanaki** encourage le renouveau de la langue. Certaines écoles offrent des programmes d'immersion et on conçoit des cours en ligne et des programmes universitaires. Néanmoins, la conservation de la langue demeure un défi. Un des organismes tentant d'améliorer la situation est le Centre **Mi'kmaq**–**Wolastoqey** de l'Université du Nouveau Brunswick (vous pouvez en apprendre plus à son sujet en cliquant sur le lien dessous l'illustration ci-dessous). Les Appels à l'action nos. 13 à 17 de la Commission de vérité et de réconciliation reconnaissent l'importance de conserver et d'enseigner les langues autochtones. Pourtant, à ce jour, aucun tribunal canadien n'a statué sur la question à savoir si les gouvernements canadiens – fédéral, provinciaux et territoriaux – ont l'obligation de pourvoir du financement ou des services accrus pour les langues autochtones. Cela est à la veille de changer.

Le Nouveau-Brunswick fait la promotion du bilinguisme pour servir tout autant les démarches commerciales anglophones que francophones, mais les langues **Wabanaki** sont considérées comme étant des langues du passé et donc sans utilité pratique pour les projets d'entreprise au niveau provincial. Le succès économique des **Wabanaki** se retrouve donc à dépendre de la compétence soit en anglais ou en français, et les langues **Wabanaki** sont de ce fait marginalisées.

La mission du Centre **Mi'kmaq**–**Wolastoqey** – Brad Parker, The Brunswickan. https://www.unb.ca/mwc/

# Activité 1 – Recréer les tenues cérémonielles

Matériel nécessaire : patrons reproductibles, projecteur, tableau blanc

Manteau, v. 1825, laine
avec coton, soie et perles
de verre.
115 cm x 102 cm.
Musée du Nouveau-Brunswick
30116

Faites visionner par vos élèves la vidéo (en anglais seulement) de George Paul expliquant l'importance des tenues cérémonielles, sur le site Web des **Wolastoqewiyik** and **Mi'kmaq** Culture Studies à Culture Studies Videos — Wabanaki Collection (chapitre 2, « Identity »). Puis demandez-leur ce qu'est une tenue cérémonielle et ce qu'est son importance.

Maintenant, montrez aux élèves le manteau pour homme de 1825 préservé au Musée du Nouveau-Brunswick, reproduit ci-dessus, et demandez-leur de le comparer à la tenue cérémonielle portée par George Paul.

- De quoi pensez-vous que ces manteaux sont faits?
- Est-ce que le manteau de George Paul a été fabriqué en une seule fois? Pourquoi ou pourquoi pas?
- À quel peuple est-ce que ce manteau appartenait?
- Quand et où pensez-vous qu'on aurait porté ces manteaux?
- Est-ce que les **Wolastoqewiyik**, **Mi'kmaq** ou **Pescomody** portent des manteaux similaires aujourd'hui? Quand et où?
- Pensez-vous qu'on aurait porté des tenues cérémonielles lors d'événements marquant la signature de Traités?
- Est-ce que seulement les Autochtones auraient porté des tenues cérémonielles, ou est-ce que les Européens auraient porté quelque chose d'équivalent? Qu'est-ce que ça aurait pu être?
- Quelle serait sa fonction?

Ensuite, lisez l'article suivant à vos élèves, en leur montrant les photos :

**Quatre ans de confection : la recréation d'une tenue cérémonielle Wolastoqey révélée lors d'une journée portes ouvertes au New Brunswick College of Craft and Design** Sarah Petz – CBC News – 25 mars 2018

(https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/new-brunswick-college-of-craft-and-design-open-house-first-nations-art-1.4591760)

Cette reconstruction d'une tenue cérémonielle **Wolastoqey** exposée au New Brunswick College of Craft and Design a été dévoilée au public samedi lors de la journée portes ouvertes du collège. (Sarah Petz/CBC)

Le New Brunswick College of Craft and Design a dévoilé une reconstruction d'une tenue cérémonielle traditionnelle **Wolastoqey**, un projet qui a duré quatre ans.

Le perlage est l'œuvre de l'artiste Amber Richardson, et lui a pris presque deux ans à compléter, d'après Gaffney. (Sarah Petz/CBC)

La pièce, qui est ornée d'une panoplie de perlage fleuri, a été complétée avec l'aide de plusieurs artistes, dit Charles Gaffney, qui coordonne le programme d'arts visuels autochtones du collège, ainsi que plusieurs autres cours.

« L'espoir aujourd'hui est de pouvoir partager un peu plus à propos des parures **Wolastoqey** traditionnelles, ce que nous portions autrefois, » dit-il.

Charles Gaffney, qui coordonne le programme d'arts visuels autochtones du collège, dans le studio du programme. (Sarah Petz/CBC)

Gaffney, qui est originaire de la Première Nation de Tobique, a ajouté qu'il voulait mettre en valeur ce que les **Wolastoqey** portaient, en comparaison à ce que portaient les communautés des Premières Nations de l'Ouest.

« On voit beaucoup d'influences de l'Ouest à nos pow-wow, et je veux nous ramener vers… à quoi ressemblaient les **Wolastoqey**, comment est-ce qu'ils se différencient des **Mi'kmaq**? » a-t-il dit.

L'image ci-dessous montre une tenue cérémonielle du Pow-wow de **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**. Est-ce qu'elle ressemble plutôt à celle de George Paul ou celle de Charles Gaffney? Dirais-tu que c'est une tenue **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey**, ou d'une autre culture? Projetez l'image au tableau pour vos élèves.

Pow-wow de **Metepanagiag (Metepna'kiaq)**

Essayez maintenant de dessiner et colorier votre propre manteau cérémoniel, utilisant quelques-uns des motifs ci-dessous, ou de concevoir votre manteau en suivant l'animation en ligne.

Cette activité vise à présenter et faire comprendre l'importance et la valeur esthétique des tenues cérémonielles. La deuxième partie de l'activité est conçue spécifiquement pour les écoles des Premières Nations. Cette animation se centre sur les tenues cérémonielles elles-mêmes plutôt que sur les restrictions qui ont été placées sur le port de ces tenues par le passé. L'intention est que cette activité soit surtout une exploration artistique. Dans cette optique, on pourrait proposer aux élèves d'autres animations ou projets de recherche au sujet des différents types de danse et pourquoi on les présente (danse des herbes sacrées, danse des clochettes, danse de l'amitié).

Dans cette animation, on montre des exemples de tenues cérémonielles et d'où et quand elles sont portées au cours de cérémonies et aux pow-wow. Elle est accompagnée par le « Chant d'honneur » de l'Aîné George Paul.

En débutant cette animation, il est important que les élèves possèdent aussi les informations suivantes.

Les rassemblements **Wabanaki** (**Maweomi'l**), que ce soit pour les célébrations, les cérémonies, la gouvernance ou la conclusion de traités, ont lieu depuis des siècles. Cependant, une fois que la Loi sur les Indiens est entrée en vigueur en 1876, beaucoup de restrictions ont été placées sur les rassemblements sociaux des Premières Nations et leur droit de procéder à des cérémonies. Par exemple, les potlatchs et les cérémonies culturelles ont été légalement abolis. Une autre politique empêchait les Autochtones de quitter leur réserve sans la permission d'un agent des Indiens. Entre 1906 et 1951, la Loi sur les Indiens interdisait aux Autochtones de se présenter aux danses, spectacles, expositions, stampedes ou défilés s'ils portaient des tenues cérémonielles traditionnelles. Les pow-wow ont été interdits et ne sont pas réapparus parmi les **Wabanaki** jusqu'à il y a environ une vingtaine d'années. Une révision de la Loi sur les Indiens en 1951 a entamé un début de modification à ces contraintes. Ces changements dérivaient de la prise de conscience par les Canadiens des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale et de comment on traitait les Autochtones de leur propre pays. Le fait qu'il y ait de nombreux vétérans autochtones renforçait le sentiment qu'ultimement, on devrait envisager de leur octroyer la citoyenneté. En conséquence, certaines restrictions ont été assouplies.

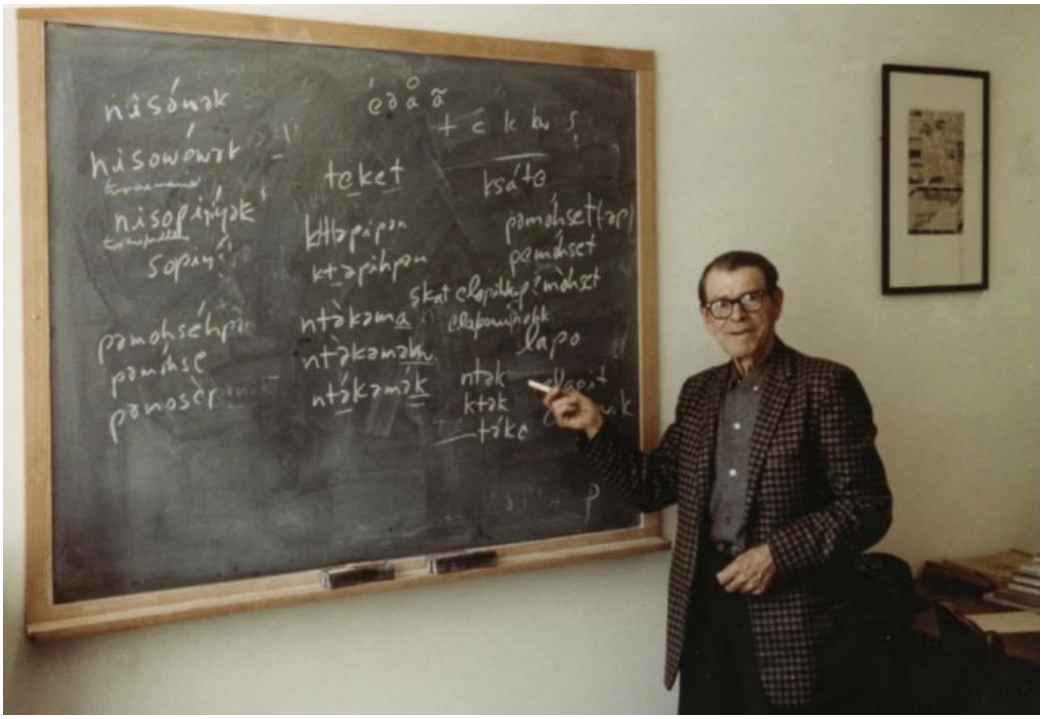
Natasha Martin-Mitchell, danseuse en chef Tobique powwow 2021 pris sur les rives de la rivière Restigouche, Listuguj, Québec 2018. Krystel Johnson-Mitchell

## Prolongement

Une leçon d'art intitulée *Pow Wow Figures* est incluse dans les **First Nation Art Plans** pour la 5e année, Leçon 10 (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick). (En anglais seulement.)

# Activité 2 – L’importance de préserver le Wolastoqey Latuwewakon et le Mi’kmaw

Matériel nécessaire : iPad ou appli linguistique, cahier de bord, projecteur, tableau blanc, connexion Internet



Peter Paul enseignant la linguistique, peut-être à l’université Harvard. Archives de l’Université du Nouveau-Brunswick 1-53

Lisez la citation suivante à vos élèves pour démontrer la difficulté qu’il y avait dans le passé à garder les langues autochtones vivantes.

> *Plusieurs personnes de ma génération à **Listuguj (Listukuj)** avaient des parents qui connaissaient le **Mi’kmaw**, mais ne le parlaient pas à leurs enfants. Comme mon père, ils fréquentaient l’externat fédéral sur la réserve, où on les punissait s’ils parlaient leur langue et où on leur enseignait qu’elle n’avait aucune valeur. J’ai entendu une histoire que dans les années 50, le prêtre et le chef sont allés visiter les différentes maisonnées de notre communauté pour dire aux parents de ne pas enseigner le **Mi’kmaw** à nos enfants. Ils ont dit que les enfants iraient plus loin dans la vie sans elle. De mon temps il n’y avait pas d’écoles sur la réserve et ils nous transportaient en autobus à une école provinciale anglophone à Campbellton, alors on a été très peu exposés au **Mi’kmaw** pendant notre enfance.*
>
> Naomi Metallic, **Listuguj (Listukuj)**

Essaie maintenant d'apprendre cinq phrases en **Wolastoqey** ou en **Mi'kmaw** en utilisant un des dictionnaires audios listés ci-dessous. Pour le **Wolastoqey Latuwewakon**, utilise Wolastoqewatu ! Pour le **Mi'kmaw**, utilise Mi'gmaq **Mi'kmaq** Micmac Online Talking Dictionary (le contenu est traduit en anglais seulement). Essaie de voir si tu peux utiliser certaines de ces phrases ce soir avec tes parents. Ou utilise l'une des applis de prononciation fournies au début de cette unité pour apprendre à dire la phrase suivante :

**Ketu' Kina'masi ta'n tel-Mi'kmawii'simk**
***J'aimerais apprendre à parler la langue Wolastoqey (ou Mi'kmaw).***
**Nkotuwokehkims Wolastoqewatuwan**

# Portrait — L'Aîné George Paul et le chant d'honneur Mi'kmaq

Traduit dans de nombreuses langues, joué avec l'accompagnement de toutes sortes d'instruments, et chanté pour des publics partout dans le monde, le Chant d'honneur **Mi'kmaq** exprime une profonde gratitude intérieure que ressentent aussi ceux qui l'entendent. La vidéo qui suit (en anglais seulement) décrit comment l'Aîné George Paul l'a créé.

Le créateur du Chant d'honneur, l'Aîné **Mi'kmaw** George Paul s'est fait un devoir d'encourager la fierté des traditions des Premières Nations https://www.cbc.ca/player/play/1911514179592 (en anglais)

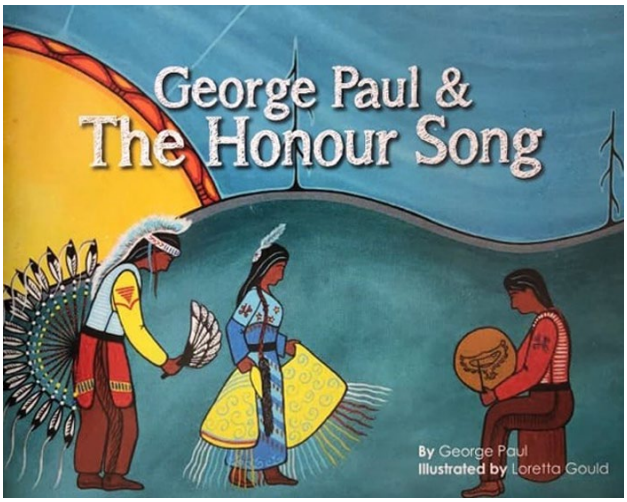
« Il y a un esprit qui voyage avec cette chanson, » a dit Paul lors d'un entretien à son domicile à Miramichi, Nouveau-Brunswick. « Et je le sais parce que les gens me le disent eux-mêmes, ce sont comme des témoignages, ils viennent à moi et me disent, 'Cette chanson a sauvé ma vie.' »

Maintenant un Aîné respecté de **Metepenagiag**, l'idée de la chanson est venue à Paul pour la première fois lors d'un jeûne spirituel dans les années 1970s [lien en anglais seulement]. Accompagnée de tambours, on la joue à toutes sortes de rassemblements — depuis les pow-wow festifs jusqu'aux marches endeuillées pour les femmes et filles autochtones disparues ou assassinées.

« C'est un message d'une grande force, vraiment. Honorer ce que nous sommes en tant que famille humaine, s'entraider. S'entraider de la façon que le Créateur nous a donnée ici sur la Terre, notre mère. Il n'y en a qu'une. »

Paul se dit heureux de l'impact de sa chanson au cours des décennies, ainsi des occasions qu'il a eues de la partager avec des publics différents. Il a enregistré le chant avec l'orchestre symphonique de la Nouvelle Écosse, et le curriculum sur l'enseignement des Traités de la Nouvelle Écosse inclut un livre au sujet de la chanson.

(https://www.cbc.ca/news/canada/nova-scotia/mi-kmaq-honour-song-yo-yo-ma-jeremy-dutcher-1.6202889 [lien anglais seulement])




Un livre pour enfants à propos de la vie de Paul et du Chant d'honneur **Mi'kmaq**, édité pour la première fois en 2018 par le programme sur l'éducation des traités de la Nouvelle-Écosse.

Plus récemment, Jeremy Dutcher a chanté le Chant d'honneur avec le violoncelliste de réputation internationale Yo-Yo Ma, sur le dernier album de ce dernier.

(https://www.cbc.ca/news/indigenous/national-jeremy-dutcher-interview-polaris-prize-wolastoq-1.4820825)
(en anglais seulement)

Commence à apprendre cette chanson en chantant avec George Paul. Puis, finalement, essaie sans lui. Battre un tambour t'aidera à garder le rythme.

Chant d'honneur de la nation Micmac. « Mi'kmaq » – YouTube (en Mi'kmaw)

# Chant d’honneur Mi’kmaq

**Kepmite’tmnej Tan’teli l’nuwulti’kw**
**Geb-mee-day-d’m’nedge Dawn deli ul’new-ul-dee-k**
Respectons profondément notre état d’Autochtones
**Nikma’jtut Mawita’nej**
**Neeg-mahj-dewt Ma-wee-dah-nedge**
Mon peuple, rassemblons-nous
**Kepmite’tmnej Ta’n wettapeksulti’k**
**Geb-mee-day-d’m’nej Dawn wetta-beg-sul-deeg**
Respectons profondément nos racines autochtones
**Mikma’jtut Apoqnmatultinej**
**Neeg-mahj-dewt Abohn-naw-dul-din-edge**
Mon peuple, entraidons-nous
**(Hey) Apoqnmatultinej ta’n Kisu’lkw teli ina’luksi’kw**
**(hey) abohn-maw-dul-din-edge dawn Gee-suelk deli ee-gah-lug-seek**
Entraidons-nous ainsi que le Créateur…
**Wla wskitqamu Eye eya**
**Wulla wuk-seed-hah-moo Way-ah heyo**
… l’a voulu en nous mettant sur cette planète.

**Refrain**
**Wey u we he haiya We u we he haiya**
**Way oh way ha yah (yah) Way oh hey oh hey ha yah**
**Wey u we he haiya We u we he haiya**
**Way oh hey ha ya (ah) Way oh hey ha yah**
**Wey u we he haiya We u we he haiya We u he haiya**
**Way oh hey hay yah**
**Way oh hey ha yah (ah)**
**Way oh hey ha ya hey yo**
**Wey u we he haiya We u we he haiya**
**Way oh way ha yah (yah)**
**Way oh hey oh hey ha yah**
**Wey u we he haiya We u we he haiya**
**Way oh hey ha ya (ah)**
**Way oh hey ha yah**
**Wey u we he haiya We u we he haiya We u he haiya**
**Way oh hey hay yah**
**Way oh hey ha yah (ah)**
**Way oh hey ha ya hey yo**

REPRENDRE LA CHANSON AU COMPLET 4 FOIS

# Portrait— Jeremy Dutcher

**« L'écoute profonde » : Comment Jeremy Dutcher a conçu son album fascinant, gagnant du Prix Polaris Sean Brocklehurt, CBC News, affiché le 18 septembre 2018**
https://www.cbc.ca/news/indigenous/national-jeremy-dutcher-interview-polaris-prize-wolastoq-1.4820825

L'artiste et compositeur Jeremy Dutcher en train de chanter une des chansons de son album ***Wolastoqiyik Lintuwakonawa***, qui a remporté le prix Polaris. (Sean Brocklehurst/CBC)

La première réaction de Jeremy Dutcher lorsqu'il a appris qu'il avait gagné le prix Polaris a été de hurler dans sa langue traditionnelle **Wolastoqey**. « **Psiw-te npomawsuwinuwok, kiluwaw yut!** À tout mon peuple, c'est pour toi! »

Lorsque Dutcher, qui est originaire de la Première Nation de **Tobique (Nuqotkuk)**, a changé de langue pour l'anglais, ses paroles étaient mesurées, ciblées, et envoyaient un message puissant à la foule d'auditeurs qui remplissait de fond en comble le Carlu Theatre de Toronto. […]

« Canada, tu es en plein milieu d'une renaissance autochtone. Es-tu prêt à entendre les vérités qui doivent être dites? Es-tu prêt à voir les choses qui doivent être vues? »

Dutcher a accepté le prix Polaris à Toronto le 17 septembre 2018. (Tijana Martin/Presse canadienne)

Le premier album de Dutcher, ***Wolastoqiyik Lintuwakonawa***, a été sélectionné pour le prestigieux prix Polaris comme album canadien de l'année grâce à son mérite artistique.

Il a utilisé son heure de gloire pour rappeler de façon emphatique aux gens les raisons pour lesquelles il avait conçu l'album, qui fusionne ses propres interprétations opératiques de chants traditionnels, chantés entièrement dans la langue **Wolastoq**.

« Faire cet album dans ma langue, et que non seulement mon peuple en soit témoin, mais aussi toutes les nations d'un océan à l'autre, du haut au bas de l'Île de la Tortue — on est au bord du précipice de quelque chose. Ça se ressent, » a-t-il dit.

« J'accomplis ce travail pour honorer ceux qui sont venus avant nous, et je pose la première pierre pour ceux qui viendront après. Tout ceci est un continuum d'excellence autochtone, et vous êtes ici pour en être témoins.

Dutcher dit qu'il écrit sa musique « pour honorer ceux qui sont venus avant nous, et je pose la première pierre pour ceux qui viendront après. » (Jon Castell/CBC)

## Un travail de cœur

« Cet album est la culmination de cinq années de travail, de recherches, d'engagement communautaire, d'enregistrement, » a raconté Dutcher lors d'un entretien récent à l'émission The National de CBC.

Le ténor d'opéra de formation classique et compositeur de la Première Nation de **Tobique (Neqotkuk)** au Nouveau-Brunswick a étudié des enregistrements de ses ancêtres sur cylindres gravés à la cire vieux de 110 ans, provenant du Musée canadien de l'histoire. Ces enregistrements sont devenus par après l'inspiration derrière l'album.

« Lorsque j'ai pu entendre ces voix pour la première fois, ce travail a été pour moi un moment qui a profondément transformé ma vie. C'était un processus d'écoute profonde — d'être assis là avec les écouteurs et de vraiment entendre ce que ces voix avaient à me dire. »

Dutcher a passé des semaines au musée, transcrivant méticuleusement les enregistrements recueillis par William H. Mechling. Cet anthropologue a vécu parmi les ancêtres de Dutcher pendant sept ans au début du 20e siècle, captant les chants et les voix de la communauté sur des cylindres phonographiques de cire.

Dutcher a dit qu'il voulait que la couverture de l'album reflète ce processus.

« Quand on regarde la couverture de l'album, on peut voir des cylindres de cire au plancher, sur lesquels ces enregistrements ont été captés, utilisant la machine phonographique au centre, là. Et je suis assis sur la chaise, portant un veston traditionnel. Je voulais représenter l'époque où ces chants ont été recueillis. »

La couverture du premier album de Dutcher, ***Wolastoqiyik Lintuwakonawa***, montre l'équipement qui aurait été utilisé, il y a 110 ans, pour capter les enregistrements qui l'ont inspiré. À l'arrière-plan on voit le tableau de l'artiste Cri Kent Monkman *Teaching the Lost* [Enseigner aux perdus]. (Matt Barnes)

Dutcher ajoute qu'il a été « très, très chanceux d'avoir reçu une éducation musicale et de pouvoir transcrire ce que j'entendais, et l'écrire, et pouvoir l'emporter avec moi et créer ma propre musique à partir de ces mélodies. »

Il ajoute, « [ce contenu enregistré] ne fait de bien à personne à rester sur une étagère, accumulant la poussière. Il doit se trouver auprès du peuple. »

## Préserver la langue

Armé d'un cahier rempli de transcriptions, Dutcher s'est mis à composer des arrangements musicaux autour d'elles, apportant une nouvelle vie à des chants **Wolastoqey** traditionnels. C'est là une langue parlée couramment par moins de 100 personnes, et que la mère de Dutcher a été punie pour l'avoir parlée lors de son enfance.

« Elle a commencé à fréquenter les externats administrés par l'église à un très jeune âge, quand elle avait seulement six ans. On n'avait pas le droit d'y parler sa propre langue. En fait, on recevait des punitions corporelles si on le faisait. Et les Aînés le savaient, et alors ils ont dit qu'il valait mieux simplement ne pas parler aux enfants dans la langue. »

On voit à l'arrière-plan une photo de Dutcher avec sa mère pendant que le compositeur-interprète chante « **Mehcinut** », une des pièces sur son album ***Wolastoqiyik Lintuwakonawa***.
(Sean Brocklehurst/CBC)

« Donc, je crois que la honte qu'elle a ressentie dans ces écoles [la honte] a été pour ainsi dire retransmise de génération en génération. Et c'est alors pour ça que je me suis tourné vers les archives [d'enregistrements]. Je crois qu'il est important que les gens comprennent une histoire vraie de ce qui s'est véritablement passé, et ce qui continue de se passer dans ce pays, autour de la dévalorisation systématique des langues et des cultures autochtones. »

Dutcher dit que sa génération doit comprendre l'importance de leurs langues autochtones.

« Si la jeune génération ne commence pas à retrouver et revitaliser notre langue, nous allons la perdre à tout jamais. Quand j'ai commencé à acquérir une meilleure compréhension de ma langue, j'ai commencé à comprendre un peu mieux ma place dans le monde et à narrer de façon différente le monde qui m'entoure.

« Je crois que, pour moi, ce que ce projet m'a permis de faire, c'est de m'asseoir avec ma mère et les Aînés de ma communauté et leur poser des questions sur leurs vies. De dire 'Quelle a été votre expérience de la musique en grandissant? Quel était le son de votre communauté quand vous étiez enfants?' Et de comprendre que le cercle n'a jamais été rompu. Que nous ne sommes tous qu'une partie d'une lignée artistique continue de porteurs de chants **Wolastoqey**. »

Après cinq ans de travail sur ***Wolastoqiyik Lintuwakonawa***, Dutcher dit qu'il n'en a pas fini avec le projet. Le jeune compositeur est prêt à le porter à un tout autre niveau.

« Pour moi, le voyage n'est pas fini. Il reste encore tant de récits à partager. J'imagine des symphonies en 2019, 2020. J'espère vous y voir! »

D'autres articles à propos de Dutcher :

- https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1161975/jeremy-dutcher-chanteur-malecite-album-rescousse-langue
- https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1101675/jeremy-dutcher-musique-actuelle-autochtone-voix-ancetres-dialogue
- https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1830659/autochtone-honor-song-sony-musique-album
- https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1786439/jeremy-dutcher-musique-wolastoqey-langue-autochtone-entrevue
- Jeremy Dutcher wins Polaris prize for Wolastoq-language album (en anglais)
- Voices from the past: Musician Jeremy Dutcher gives new life to wax cylinder recordings of his ancestors (en anglais)
- Polaris prize nominee uses original recordings of ancestors singing for a new album (en anglais)

Vidéos:

- https://www.youtube.com/watch?v=_bVDjMBSlis (Entrevue)
- https://www.youtube.com/watch?v=ozrsHvEPzMk (Entrevue – en anglais)

- https://www.youtube.com/watch?v=tQMrl-hPnUg Chant d'honneur – cette chanson a été écrite par George Paul

**Visionnez avec vos élèves**: l'entrevue de Jeremy Dutcher à l'émission The National de CBC (en anglais seulement)

# Évaluation

Demandez :

- Comment cette musique aide-t-elle à préserver la langue?
- En tant que jeunes personnes, comment vous sentez-vous d'entendre qu'un artiste contemporain réenregistre cette musique qui a originalement été enregistrée il y a plus de cent ans?
- Connais-tu des chansons qui ont été transmises dans ta famille?
- Si oui, écris leurs paroles dans ton cahier.

# Activité 3 – Prendre des décisions par consensus concernant l'environnement

Revoyez le texte au début de cette leçon. Parlez aux élèves de comment étaient formés traditionnellement les conseils autochtones et le processus qu'ils utilisaient pour aboutir à des décisions.

Dans ton manuel **Enquêtes sur les sociétés du passé**, lis la page 96 et puis examine l'exemple à la page 97 d'une décision qu'une communauté **Wolastoqey** aurait pu prendre dans le passé concernant comment assurer leur subsistance pendant les mois d'hiver. Ça t'aidera de visionner la courte vidéo de l'Aîné George Paul (en anglais seulement) à propos du Cercle de la parole, à 5 :37 dans la vidéo « Ceremonies » à Culture Studies Videos — Wabanaki Collection (en anglais seulement).

Maintenant, lis le résumé des résultats de la réunion du Sommet des jeunes sur les espèces en danger, tenue en mars 2017.

Le rapport sur le Sommet des jeunes a été mis en ligne sur le site de la **Première Nation Madawaska** en juillet 2017. Imagine que Susan Gagnon vient de se lever dans le Cercle de la parole pour prononcer le discours suivant.

- Choisissez un élève pour lire ce discours à la classe en tant que présentation orale.
- Utilisant la marche à suivre qui se trouve à la page 96 du manuel, discutez de l'enjeu comme si vous étiez présent au Sommet des jeunes.
- Utilisez l'approche du Cercle de la parole pour en arriver à une décision.

Programmes d'éducation du Conseil de préservation de la nation Malécite (**Wolastoqewiyik**)

# SOMMET DES JEUNES SUR LES ESPÈCES EN DANGER

**Par Susan Gagnon**

Je suis la mère fière de quatre beaux enfants qui sont membres d'une bande de la **Première Nation malécite du Madawaska**. Le 30 mars 2017, j'ai participé à titre de chaperon à une réunion pour le Sommet des jeunes du Conseil de préservation de la nation Malécite (**Maliseet Nation Conservation Council**, MNCC) à Fredericton, accompagnée de deux de mes enfants. Là, nous avons appris beaucoup de faits intéressants à propos des barrages hydrauliques et de comment ils sont toxiques pour nos rivières et les espèces qui y vivent ou vivent près de là. Je n'étais pas au courant du fait que cette façon efficace de générer l'électricité pouvait être si nuisible; laissez-moi expliquer pourquoi :

- Les murs du barrage forment une barrière à la migration des poissons
- Il change la composition chimique de la rivière
- Niveaux diminués d'oxygène dissous
- Les barrages ont un effet adverse sur les propriétés physiques et les côtes des rivières.

Tous ces facteurs font en sorte que notre eau n'est plus adéquate pour les plantes et les animaux aquatiques, ce qui fait que les poissons et les plantes meurent ou que leurs nombres décroissent presque jusqu'à l'extinction. En général, à mon avis, l'hydroélectricité est une source d'énergie renouvelable et non polluante, mais qui a quand même un impact sur l'environnement et sur notre eau. Beaucoup de Malécites (**Wolastoqewiyik**) qui vivent près de la rivière Saint-Jean ont souligné, pendant le Sommet, la différence du sol avant et après la construction du barrage. Les Aînés qui ont assisté au Sommet des jeunes nous ont dit comment, avant le barrage, ils pouvaient pêcher en cercle avec leurs paniers et attraper le repas du jour. Maintenant, on ne peut plus le faire, parce qu'il n'y a juste pas assez de poissons et « tout est si pollué ». De plus, la santé de la rivière et de l'écosystème ne touche pas seulement les personnes des Premières Nations, mais nous tous. Nous devrions tous vouloir une rivière saine et un écosystème sain. Et maintenant que nous en sommes avisés, j'espère que nous allons arrêter de construire des barrages. Nous avons la technologie pour nous fournir en énergie sans endommager la nature. J'aimerais vraiment voir un jour la rivière Saint-Jean de nouveau en santé. Mais d'abord, les barrages devront disparaitre. Ça prendra des années, de la patience, et de l'espoir, mais j'aimerais la voir telle qu'elle était.

# Leçon C – Références


Battiste, Jaime ***Treaty Denied: The 1928 Trial of Chief Gabriel Sylliboy*** in Marie Battiste, Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press 2016 p. 67

Grant, Taryn How a Mi'kmaw song ended up on an album by world-renowned cellist Yo-Yo Ma | CBC News Oct. 8, 2021

Kenny, Carolyn and Fraser, Tina Ngaroimata **Living Indigenous Leadership** UBC Press, Vancouver, Toronto p. 193

Leavitt, Robert M. **Maliseet Micmac, First Nations of the Maritimes** New Ireland Press, Fredericton, NB 1995

Marshall, Joe. B in conversation with Jaime Battiste ***Treaty Advocacy and Treaty Imperative Through Mi'kmaw Leadership*** in Marie Battiste, Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press 2016 p. 162

Metallic, Fred ***Treaty and Mi'gmewey*** in Marie Battiste, Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press 2016 p. 47

Palmater, Pamela **Indigenous Nationhood** Fernwood Publishing, Black Point, Nova Scotia 2015 p. 2

Paul, Daniel P. **Ce n'était pas nous les sauvages** 2006. Traduction de Jean-François Cyr. Bouton d'or Acadie, Moncton, 2020

Sable, Trudy and Bernie Francis **The Language of This Land; Mi'kmaki** Cape Breton University Press 2012

Saskatchewan **Teaching Treaties in the Classroom: Themes and Topics** Office of the Treaty Commissioner 2008 -9003921-9

Whalen, Christian *Office of the Child and Youth Advocate*, New Brunswick

# 5e année : Leçon D

## Tan’n Tel-kisitasikl L’nue’kat’l
## La creation des réserves
## Amsqahs Cepikapuwahsikpon Skicinuwihkuk

## Thème:

**Ta’n Tel-mimajultimk, Mawo’ltimk aqq Kłpnno’lewey**
**Vie économique, politique et sociale**
**Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon**

## Compétences Globales

### Réflexion critique et resolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d’enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d’acquérir, de traiter, d’interpréter, de synthétiser, et d’analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activité 3)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 2)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activité 3)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activités 1, 2 et 3)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants formulent et expriment des questions perspicaces afin de générer des idées innovatrices. (Activité 3)

Les apprenants améliorent des concepts, des idées, ou des produits à travers une démarche créative. (Activité 1)

## Conscience de soi et augestion

Les apprenants développent une identité, une conscience de soi, et une détermination positive à partir de leurs qualités personnelles et culturelles. (Activité 2)

Les apprenants s'adaptent aux changements et font preuve de résilience dans des situations défavorables. (Activité 2)

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs pensées, et leurs actions, et les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activités 1 et 2)

Les apprenants autoévaluent correctement leurs niveaux actuels de compréhension ou de compétence et font appel à des soutiens sur la base de leurs forces, leurs besoins, et le mode d'apprentissage qui leur convient le mieux. (Activité 3)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 3)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 3)

Les apprenants adoptent divers rôles au sein de l'équipe, respectent la variété de perspectives, et font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 1)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activité 2)

## Communication

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activités 1, 2 et 3)

## Citoyenneté globale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activité 3)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1 et 3)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activités 1 et 2)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et dans l'avenir. (Activités 1 et 2)

# Résultats d’apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d’apprentissage spécifiques

1. Expliquer et justifier des idées personnelles et des opinions. (Activité 2)
2. Donner et suivre des directives précises et répondre à des questions et directives. (Activité 3)
3. Utiliser et intégrer des indices pragmatiques, sémantiques, syntaxiques et graphophoniques; utiliser un dictionnaire pour déterminer le sens d’un mot en contexte. (Activités 1 et 3)

5. Faire preuve de compréhension de comment les systèmes de classification et les matériels de référence de base sont utilisés pour faciliter la recherche. (Activité 3)

5. Appuyer leurs opinions portant sur des textes et des caractéristiques de types de texte. (Activités 1, 2 et 3)

7. Réagir de manière critique aux textes en utilisant des stratégies d’analyse de texte et en identifiant des exemples d’opinions, de préjugés, de subjectivité et de stéréotypes. (Activités 1, 2 et 3)
8. Développer des stratégies appropriées de prise de notes en se basant sur un tableau ou d’un diagramme. (Activités 2 et 3)

## Santé
## Résultats d’apprentissage spécifiques

3.2 Décrire des réactions empathiques et leur impact sur des relations interpersonnelles. (Activité 2)

## Éducation physique
## Résultats d’apprentissage spécifiques

2. Accepter la responsabilité pour divers rôles lors de la participation aux activités physiques. (Activité 1)

## Sciences humaines
## Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.4.1 Démontrer une compréhension des diverses sociétés des Premières Nations et Inuit dans ce qui est plus tard devenu le Canada. (Activités 1, 2 et 3)

5.5.1 Examiner les interactions entre les Britanniques, les Français, les Premières Nations, et les Inuits dans ce qui est plus tard devenu le Canada atlantique. (Activités 1, 2 et 3)

5.4.2 Examiner les usages pour les prises de décisions au sein des sociétés de Premières Nations dans ce qui est plus tard devenu le Canada atlantique. (Activités 1, 2 et 3)

5.6.1 Illustrer les similarités et les différences entre les sociétés du passé et leur propre société. (Activité 2 et 3)

## Arts visuels
## Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Conscience visuelle — Pratiquer et développer les habiletés d'observation et de mémoire. (Activité 3)
2. Réagir à l'art — Reconnaitre que les réactions envers l'art comprennent des sentiments, de la compréhension, et des connaissances, p. ex. médium, sujet et composition. (Activité 3)

# Textes associés

## 5e année – Enquêtes sur les sociétes du passé*

- p. 136 – 139 Réservations et réserves

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon D – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'explorer un événement historique majeur par un jeu de rôle (Activité 1)
- de déterminer si un traité est équitable ou non, et s'il peut ou ne peut pas être signé en perpétuité (Activité 1)
- de faire des comparaisons et d'offrir des contrastes lors d'un reportage (Activité 2)
- de comprendre la signification et le puissance politique du don et de la prise de terres et de nourriture (Activité 2)
- de compléter une étude de cas sur Kingsclear, examinant comment la communauté a changé au cours de 150 années en complétant un tableau graphique, dressant une liste de conséquences, créant une ligne du temps et en illustrant des variables afin d'en arriver à quelques conclusions (Activité 3)

*Une réserve étant autre chose qu'une concession, l'Indien peut encore faire dûment prévaloir un droit de propriété à n'importe laquelle à travers la province, mais malheureusement ces terres n'ont pas été sélectionnées avec la prudence appropriée par les personnes nommées à cette tâche. Elles sont en général arides, et des lieux distanciés de la mer. De grandes parties de ces réserves sont aussi occupées par l'homme blanc, et bien que je fasse des efforts pour les en expulser de force, je rencontre une résistance passive de la part des squatteurs qui exigera toute la vigueur de ce gouvernement.*

William Charnley, agent des Indiens, à Joseph Howe, 4 mars 1854.
Dans Legislative Assembly of Nova Scotia Journals. 1854, Appendix 26:211-212

« Réserve de Burnt Church » Site commémoratif, **Esgenoopetitj (Skoo'pitijk)**. Collection de Jason Barnaby. Examinez la composition du monument.

Le but de cette leçon est de faire comprendre comment, au cours du temps, le gouvernement colonial britannique a mis en œuvre une politique d'aménagement du territoire qui faisait fi de tout droit individuel qu'avaient les **Mi'kmaq**, les **Wolastoqewiyik** et les **Peksatomuhkati (Pescomody)** à leurs terres. Les **Wabanaki** ont été confinés à des endroits spécifiques, n'ayant plus le droit de vivre qu'à l'intérieur de limites établies par les colonisateurs. Ces endroits ont reçu le nom de réserves. En expliquant cela à vos élèves, demandez-leur de répondre aux questions suivantes au cours de la leçon :

- Comment est-ce que des représentants du gouvernement colonial et, par après, du gouvernement canadien et des gouvernements provinciaux pouvaient-ils « donner » aux **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskatomuhkati (Pescomody)** leurs propres terres?
- Pourquoi est-ce que les Autochtones et le gouvernement ont-ils cru qu'il était préférable de maintenir une séparation entre communautés autochtones et non autochtones?
- Comment est-ce qu'une communauté sur une réserve serait différente de la communauté qui existait avant l'arrivée des Européens (tel que décrite à la Leçon A)? Quels aspects demeureraient les mêmes? Pensez à :
    - les limites de la communauté
    - trouver ou cultiver la nourriture
    - lieu d'habitation selon la saison
    - se déplacer vers d'autres communautés **Wabanaki**
- Comment auraient changé le travail des hommes et le travail des femmes sur une réserve?
- Comprenez-vous pourquoi les Autochtones du Nouveau-Brunswick ont le droit légal de poursuivre des revendications territoriales?

En discutant les questions, faites un tableau des opinions de votre classe. (La prononciation des noms de cours d'eau et de lieux est donnée entre parenthèses immédiatement après le nom correct.)

Les réserves ont été établies de plusieurs façons et pour plusieurs raisons. Avant la Confédération, les administrateurs coloniaux avaient établi des réserves pour mettre fin au mode de vie nomade des Autochtones. Cette itinérance n'était pas la conséquence d'un manque de foyers permanents, comme le croyait le gouvernement. Elle existait parce que le territoire des **Wabanaki** était vaste et que la survivance face au monde naturel dépendait du mode de vie traditionnel, c'est-à-dire de vivre en harmonie avec toute la création. Des réserves avaient aussi été établies à la suite de traités sous la forme de « concessions » de

la part de la Couronne, ou par des arrangements spéciaux avec des individus ou des groupes autochtones. De petites parcelles de terre ont été délimitées et approuvées par la loi pour fournir un foyer à ces **Wabanaki** toujours en mouvement et sans-abri. Ce qui suit offre une brève histoire de la création de réserves au Nouveau-Brunswick.

**1778** – Le gouvernement a décidé qu'il avait besoin de déterminer les limites des villages **Mi'kmaw** le long des côtes, à cause de l'arrivée de nouveaux colonisateurs loyalistes par suite à la Guerre d'indépendance américaine. De plus, des Acadiens qui avaient échappé à la Déportation de 1755 ou qui étaient parvenus à revenir commençaient à s'établir le long des fleuves côtiers qui se jettent dans le détroit de Northumberland.

De petits groupes de **Mi'kmaq** habitaient aussi le long de ces mêmes cours d'eau, à **Aboujagane**, Shédiac et Cocagne. Plus loin sur la côte, les **Mi'kmaq** avaient des villages le long des rivières Bouctouche (**Puktusk**), Richibucto (**Elsipogtoq (L'sipuktuk)**) et **Miramichi**, et aux embouchures des rivières **Tabusintac**, Burnt Church et **Pokemouche**.

**1779** – Un premier pas vers la définition d'une politique d'aménagement des terres et vers, ultimement, la définition d'une réserve a été pris en 1779 lorsque les Britanniques ont conclu un traité avec les **Mi'kmaq** du cap Tormentine à la baie des Chaleurs (qui à cette époque faisait encore partie de la Nouvelle-Écosse). La première phrase du traité dit :

* **NOTE**: À ce paragraphe et aux suivants, la version française du texte des traités a été adaptée de celle trouvée dans le livre *Ce n'était pas nous les sauvages* de Daniel Paul, traduite par Jean-François Cyr.

*Attendu qu'en mai et juillet derniers, un certain nombre d'Indiens, à l'instigation de sujets du Roi mécontents, ont pillé et volé la plus grande partie des effets de William John Cort et de plusieurs autres Habitants anglais de Mirimichy, ce dont nous les Indiens soussignés n'avions pas connaissance, nous nous blâmons néanmoins de ne pas avoir plus efficacement déployé nos habiletés afin de prévenir ce méfait. Étant maintenant dans une grande détresse, et manquant du nécessaire pour nous protéger des rigueurs de l'Hiver qui approche et nous permettre de faire vivre nos familles[.]*

Parmi les conditions du traité se trouvaient :

*QU'au péril de nos vies et jusqu'à la limite de nos capacités nous défendrons et protégerons les Commerçants et les Habitants, ainsi que leurs marchandises et effets, qui sont installés ou qui pourront s'installer le long des Rivières, des Baies ou du Bord de Mer contre tous les ennemis de Sa Majesté le Roi George, qu'ils soient Français, rebelles ou Indiens;*

*QUE lesdits Indiens et leurs administrés resteront dans les districts susmentionnés, où ils vivront en paix et seront épargnés toute agression de la part de troupes de Sa Majesté ou de tout autre de ses bons Sujets, lors de leurs chasses et de leurs pêches.*

Douze **Mi'kmaq** avaient été pris en otage, mais en signant ce traité, les autres ont reçu de la nourriture au lieu d'être pris en otage eux-mêmes.

**1783** – Suite à la défaite des Britanniques dans la Guerre d'indépendance américaine, en septembre 1783, les **Mi'kmaq** ont reçu un autre coup dur lorsque les Britanniques leur ont accordé des concessions temporaires de territoire à même leurs propres terres, en s'attendant à ce que les **Mi'kmaq** y restent. Les terres étaient de piètre qualité et n'offraient rien pour assurer la survie des **Wabanaki**. Les **Wabanaki** comprenaient peu la conception britannique du droit à la propriété, tandis que les Britanniques ne comprenaient pas du tout l'idée de gestion collective de terres plutôt que de leur « possession ». En conséquence, des nouveaux venus sans scrupules se sont rapidement mis à empiéter sur ces concessions.

**1783** – Les **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik** comprenaient de la même façon que des terres leur avaient été réservées par la Couronne en perpétuité. Cela remontait aux Traités de paix et d'amitié de 1760-61, lorsqu'ils avaient juré allégeance au roi George III, et le permis d'occupation le long de deux branches de la **Miramichi** remis à John Julien en 1783 (dont on discute à l'Activité 1). Selon John Gonishe, Chef d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** (Burnt Church), ces ententes disaient de « laisser les terres telles qu'elles leur avaient été données en premier lieu par Sa Majesté le Roi George III, comme ils étaient Autochtones de cette terre et étaient nés sur ce sol. »

**1811** – Le gouvernement avait mis de côté à peu près 60 000 acres (243 km$^2$) pour les **Mi'kmaq** et les **Wolastoqewiyik**. Mais, mis à part la publication des ordres interdisant l'occupation des terres de réserves dans la *Royal Gazette* (qui était imprimée en Angleterre et rarement distribuée à grande échelle), le gouvernement ne faisait rien pour freiner les squatteurs. Lorsqu'il est devenu évident que des squatteurs faisaient main basse sur les terres, le gouvernement a trouvé la solution simple de diminuer la superficie des terres mises de côté pour les Autochtones. Le long des rivières **Richibucto (Elsipogtoq (L'sipuktuk)), Puktusk (Puktusk) (Bouctouche)**, et **Oqpi'kanjik (Oqpi'kanjik)** (Eel River Bar), par exemple, le territoire a été réduit à un dixième de sa taille originale.

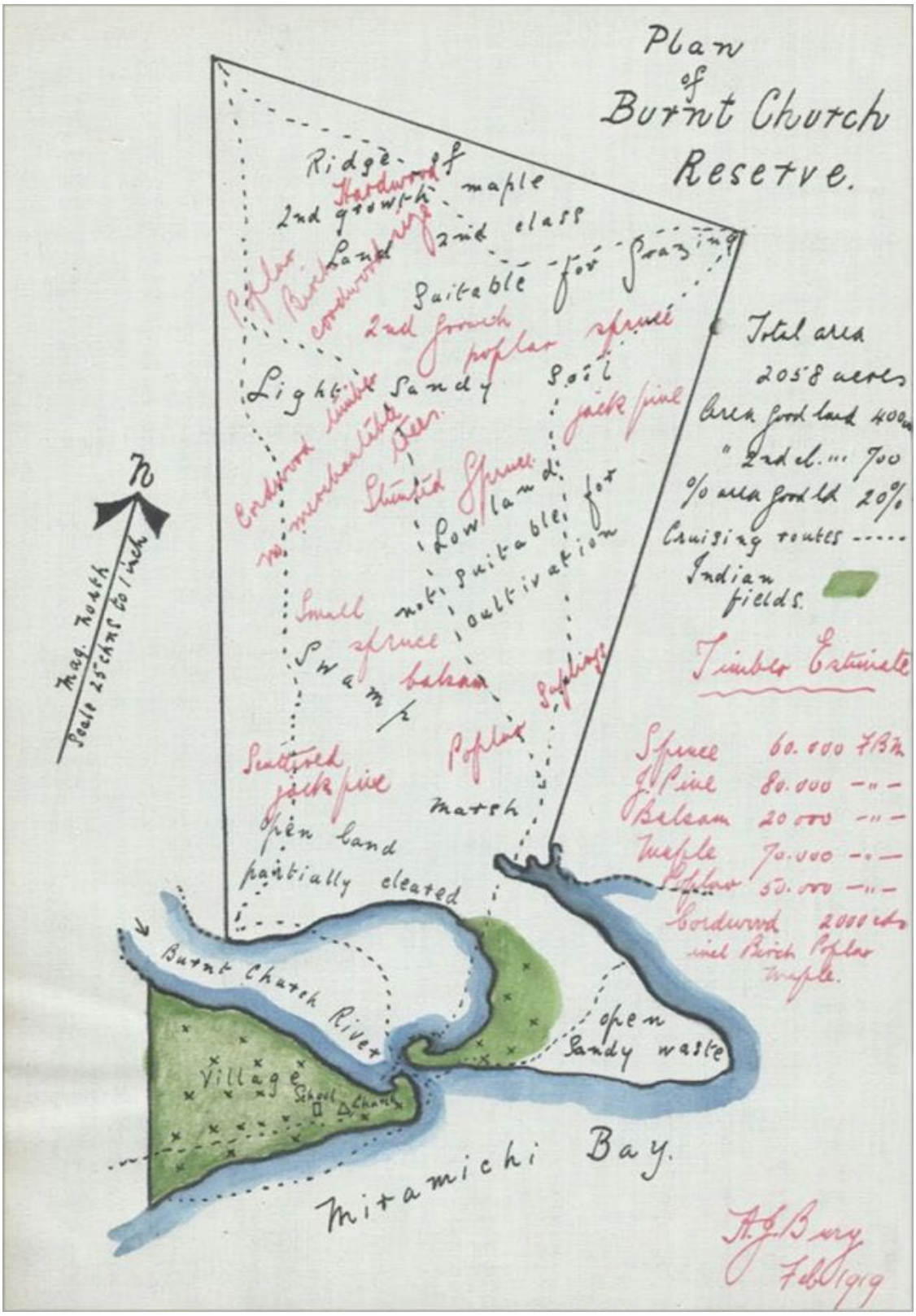
Sur ce point, les premières pétitions ont été déposées autant par les **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik** que par de nouveaux colonisateurs. Les pétitions **Wabanaki** affirmaient leur opposition à la vente de terres de réserve aux squatteurs. Par exemple, le chef Paul Tenans a présenté une pétition pour que la réserve de **Richibucto (Elsipogtoq (L'sipuktuk))** soit

arpentée pour la protéger des squatteurs, ce que le gouvernement a accepté de faire. Immédiatement après, la population blanche a présenté une pétition où elle exprimait sa frustration et alléguait que des colonisateurs venus d'Angleterre se rendaient aux États-Unis parce qu'ils ne pouvaient pas obtenir de terres. Les pétitionnaires ressentaient la perte de ces colonisateurs potentiels quand « ils voient ces terres recouvertes des noms de ces pauvres Indiens insensés qui n'en retirent aucun bénéfice ». Le squattage, cependant, a continué.

**1844** – L'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick a adopté une « Loi sur la gestion et la disposition des réserves indiennes de la province ». Le gouvernement possédait maintenant l'autorité de mettre en vente les terres de réserve, nonobstant une quelconque opposition de la part des **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik** qui occupaient ces terres depuis des générations. Le gouvernement pouvait vendre, par enchère privée, divers lots de terres occupés par des squatteurs, ainsi que d'autres terres de réserve qui pourraient alors être ouvertes à la colonisation par les non-Autochtones. L'argent provenant des ventes serait versé à un « Fonds des Indiens » qui serait utilisé pour l'amélioration permanente de leurs vies. Cependant, ces deux dimensions de la loi ont échoué. Mis à part quelques exceptions, les squatteurs ont refusé d'acheter les terres qu'ils occupaient illégalement. Par conséquent, le Fonds des Indiens n'a jamais reçu d'argent, et les **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik** demeurant sur les terres de réserve n'ont donc jamais reçu de bénéfices financiers de la vente de leurs terres, tout en perdant les terres occupées par les squatteurs.

**1848** – Dix-sept chefs se sont réunis en conseil à Burnt Church (**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)**) pour supplier le gouvernement de ne pas vendre leurs terres. Ils ont soumis une pétition au gouvernement expliquant que leurs peuples disparaissaient rapidement et que « les Réserves de terres dans différentes parties du Pays réservées à l'usage de la tribu par Feu Sa Majesté le Roi George III est la seule source qui leur reste pour suppléer maigrement à leur détresse. Et que ces terres, ils y tiennent avec la plus grande ténacité, car leur étant sacrées par les sépultures de leurs ancêtres, et desquelles ils désirent n'être jamais séparés ni dans la vie ni en tant que sépulture pour leurs os dans la mort. »

John Francis, Chef des Indiens **Pescomody**. Abbe Museum, Bar Harbor. Pour quelles raisons John Francis pourrait-il être habillé en si grande tenue?




Plan de la réserve de Burnt Church **(Esgenoopetitj) (Skno'pitijk)**. H. J. Bury, février 1919. Bibliothèque et Archives Canada e00831392.V8

[Les termes en rouge sur cette carte indiquent les types d'arbres trouvés aux divers endroits de la carte. Nous en avons traduit uniquement l'estimation de la quantité des bois à la droite de la carte.]

[Texte à droite :]
Plan de la réserve de Burnt Church.
Superficie totale
2058 acres
Superficies des bonnes terres 400 acres
Superficies des terres de 2e ordre 700 [acres]
Pourcentage de la superficie des bonnes terres 20%
Chemins de traverse – – – – – – – – – –
Champs indiens [en vert]

Estimation du bois
Épinettes 60 000 (FBN = pieds de bois coupé [1 pied = 30 cm x 30 cm x 2,5 cm])
Pins gris 80 000
Sapins baumiers 20 000
Érables 70 000
Peupliers 50 000
Bois de corde 2000 cordes incluant bouleau, peuplier, érable.

[À gauche]
Nord magnétique
Échelle : 25 chaînes [66 pieds, env. 20 mètres] pour 1 pouce

[Dans la réserve]
Crête d'érables de 2e pousse
Terres 2e ordre
Adapté au pâturage
Sol sablonneux léger
Basses terres; non adaptées aux cultures
Marais
Marécage
Terrain ouvert partiellement dégagé
Rivière Burnt Church
Terres ouvertes sablonneuses désertées
Village École Église
Baie de Miramichi

# Quelle proportion de ce territoire est utilisable?

Pour offrir un exemple, après le passage de cette loi, les **Wolastoqewiyik** de **Tobique (Neqotkuk)** ont fermement exprimé leur opposition à la vente de terres de réserve. Ils soutenaient que les terres leur avaient été données par le gouvernement britannique à leur usage. **Tobique (Neqotkuk)** se situait dans la plus grande zone de colonisation agricole du Nouveau-Brunswick. Le gouvernement jugeait que la présence de la communauté de **Tobique (Neqotkuk)** gênait le développement et que 120 familles immigrantes pourraient y être installées. Au cours de 40 années, une grande partie de la concession originale de **Tobique (Neqotkuk)** a été vendue.

Au cours des années 1950, Énergie NB a construit deux barrages sur le territoire de **Tobique (Neqotkuk)**, en assurant qu'ils ne causeraient aucun tort à la pêcherie de saumon. C'était là une préoccupation majeure pour la Première Nation de **Tobique (Neqotkuk)**, parce que la pêche formait une partie importante de son économie. Le temps que le barrage sur la rivière **Tobique** soit achevé, la pêcherie avait été détruite. Des lignes électriques et des routes sillonnaient la réserve sans souci de l'environnement.

**1849-1867** – En tout, 20 000 acres (81 $km^2$) de terres de réserve ont été mises aux enchères. Aucune de ces transactions ne comportait d'indication que le gouvernement du Nouveau-Brunswick reconnaissait la Proclamation royale de 1763 et son engagement à préserver les territoires autochtones. Comme le dit aujourd'hui la cheffe Patricia Bernard de la Première Nation des **Malécites** de **Madawaska**, « La loi de 1844 et son but d'éliminer notre patrie démontrent non seulement le mode de penser de l'époque, mais aussi la façon dont certains dirigeants non-autochtones voyaient son injustice envers les Autochtones de la province. À une époque où la colonisation du territoire était primordiale pour beaucoup de politiciens, il y en avait quelques-uns qui comprenaient que cette terre n'avait jamais été vendue, ni cédée, ni conquise, et que les "Indiens étaient les possesseurs et les Seigneurs légitimes du sol." »

**Années 1940** – Au cours des années, le rôle et le pouvoir de l'agent des Indiens sur les réserves est devenu tout-puissant par suite des modifications et reconfigurations des réserves, cela sans que les **Wabanaki** soient le moindrement consultés. Cela a continué jusqu'aux années 1940, lorsque le Canada, dans une optique de centralisation, a appliqué une politique de déplacement forcé des **Mi'kmaq** de leurs terres pour les reloger sur trois réserves surpeuplées et dénuées de ressources, **Eskasoni** et **Shubenacadie** en Nouvelle-Écosse et Big Cove (**Elsipogtog (L'sipuktuk)**) au Nouveau-Brunswick.

Les communautés **Wolastoqey** ont aussi été touchées. S'il n'y avait eu le projet de centralisation visant à relocaliser des communautés **Wolastoqey** provenant d'autres réserves à celle de Kingsclear (aussi une communauté **Wolastoqey**), l'école de cette réserve aurait à la longue fermé ses portes. C'était avant tout pour garder cette école que Kingsclear est devenu la seule communauté à appuyer le projet de centralisation, alors que d'autres, y compris St. Mary's, **Oromocto** et Woodstock, s'y sont vigoureusement opposées. En fin de compte, neuf familles d'**Oromocto** ont été dupées et convaincues de déménager à Kingsclear par la promesse d'y trouver de nouvelles maisons, de nouveaux jardins et des animaux d'élevage. Malgré la résistance à ce plan, des réserves plus petites ont été créées, toujours avec le même système de gestion par un conseil de bande contrôlé par les agents des Indiens. Cela n'a rien fait pour réduire les taux élevés de chômage et d'assistance sociale.

# Activité 1 –Signer un traité — « Traité fait avec les Mi'kmaq sur la Mirimichy, 1794 »

Matériel nécessaire : dictionnaire, rouleau de papier, cahier de bord, projecteur, tableau blanc

Expliquez à la classe qu'à cette époque, les **Mi'kmaq** disposaient de très peu. On avait tant tué d'animaux à fourrure au cours des décennies précédentes qu'il en restait très peu que les **Mi'kmaq** pouvaient chasser et vendre. De plus, de nombreux colonisateurs s'étaient déjà installés le long de la rivière **Miramichi** et avaient pris possession des meilleurs emplacements. Les **Mi'kmaq** avaient déjà signé des traités disant qu'ils protégeraient et garderaient la paix avec les colonisateurs qui s'installaient dans les environs; ils avaient aussi abandonné leurs munitions en vertu d'anciens traités, ce qui voulait dire qu'ils pouvaient à peine chasser du tout et que la nourriture se faisait rare. La famine s'annonçait. Après avoir présenté cette information à la classe, lisez le traité suivant à la classe.

*Ceci fut convenu entre les deux Rois, le Roi Anglais George III et le Roi Indien, John Julian, en présence du Gouverneur, William Milan du Nouveau-Brunswick, et Francis Julian (Gouverneur) frère dudit John Julian, à bord du Navire de Sa Majesté, qu'il n'y aurait dorénavant nulle querelle entre eux.*

*Et le Roi Anglais dit au Roi Indien, Dorénavant, tu enseigneras à tes enfants à garder la paix, et je te donne ce papier sur lequel sont écrites de nombreuses promesses, qui jamais ne seront effacées.*

*Alors le Roi Indien, John Julian, avec son frère Francis Julian, a supplié Sa Majesté de leur accorder une portion de terre pour leur propre usage, et pour les générations à venir. Sa Majesté (représenté par William Milan) accéda à cette demande. Une distance de six milles de Little South West fut octroyée des deux côtés, et six milles à North West sur les deux côtés des Rivières.*

*Alors Sa Majesté a promis au Roi John Julian, et à son frère Francis Julian, « Dorénavant je pourvoirai à vos besoins, et ainsi pour les générations futures tant que se lève le Soleil et que coule la Rivière. »*

Divisez la classe en deux groupes — un côté jouant les Britanniques, l'autre jouant les **Mi'kmaq**. Que les élèves de chaque groupe choisissent des camarades pour jouer les rôles du gouverneur Milan, du chef John Julian, et du gouverneur Francis Julian. Que les élèves du côté britannique préparent le traité en écrivant sur un grand rouleau de papier la dernière phrase de ce traité, commençant à « **Dorénavant**… »

Demandez aux élèves **Mi'kmaw** d'aménager la salle de classe pour représenter le pont du navire. Ensuite, demandez-leur de se placer là où ils devraient se trouver – tous les Britanniques restent à bord du navire et tous les **Mi'kmaq** restent à terre, sauf John et Francis Julian. Pourquoi est-ce que ce qu'on aurait fait ça?

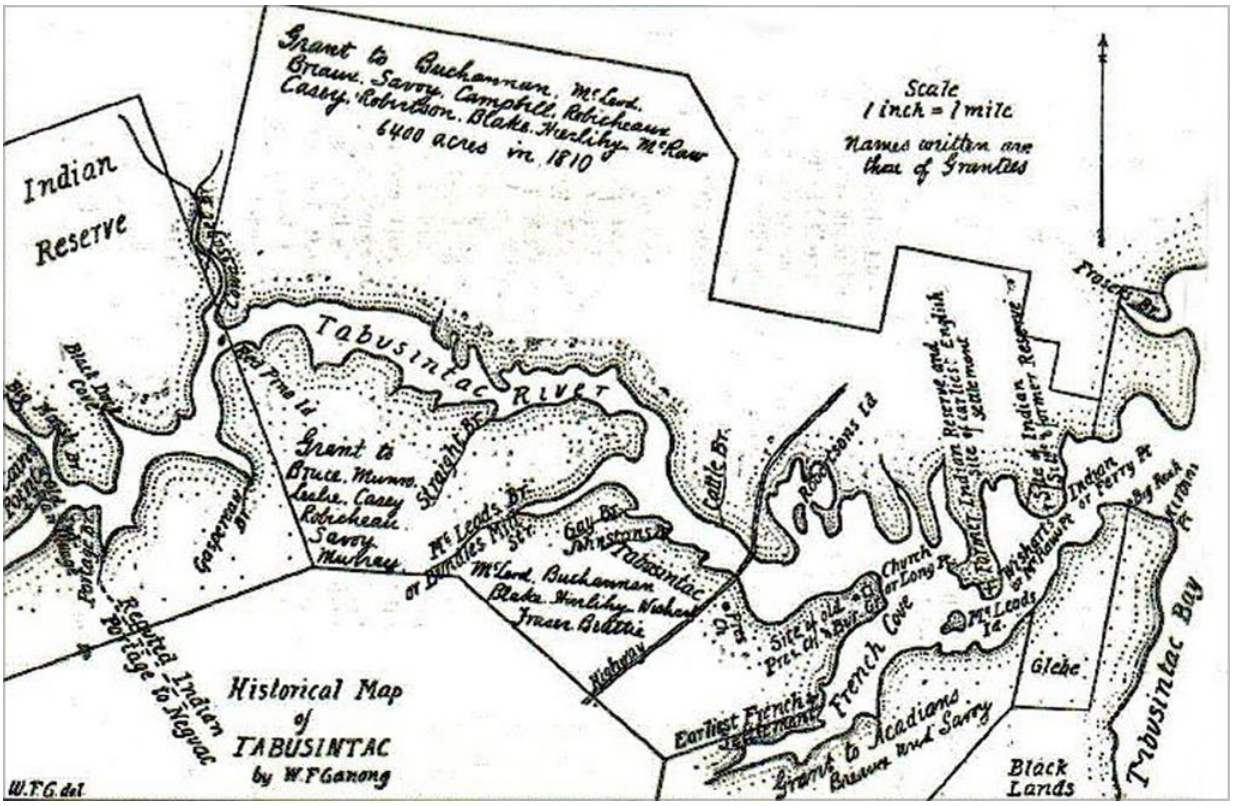
Homme non identifié dessiné par O. H. O'Halloran lors de ses visites aux villages **Mi'kmaq** avec Moses Perley et le lieutenant Rolland en 1843. Archives du Nouveau-Brunswick MC3302-MS3-A-5

Faites faire un jeu de rôles pour la lecture du traité — le gouverneur Milan lit les parties de Sa Majesté et le roi (chef) John Julian et Francis Julian lisent les parties **Mi'kmaw**. Les trois signent l'entente.

- Étant donné ce que vous connaissez de la situation, comment est-ce que la foule des deux côtés réagit?
- Discutez des questions suivantes dans vos deux groupes et écrivez vos réponses :
    - Qu'est-ce que chaque partie reçoit en signant ce traité?
    - Quelles limites sont placées sur chaque partie? Est-ce qu'elles peuvent se comprendre?
    - Qu'est-ce que chaque partie ne veut pas abandonner?
    - Est-ce qu'il s'agit d'un traité équitable?
    - Est-ce que vous croyez que chaque partie aurait trouvé cela facile de garder ses promesses?
    - Pourquoi ou pourquoi pas?
    - Selon votre groupe, qu'est-ce qu'une promesse?

- Attachez les réponses de chaque groupe au rouleau original du Traité.

Regardez maintenant cette carte de la rivière **Tabusintac**. Où se trouve la réserve indienne sur cette carte? Est-ce qu'elle se trouve à un bon endroit? Comment est-ce que cet emplacement limite l'accès au territoire traditionnel? En quelles saisons? Pense à comment les gens voyageaient à cette époque où il n'y avait pas de routes. Quelles difficultés auraient pu rencontrer les **Mi'kmaq** s'ils allaient à la pêche?




Carte historique de **Tabusintac**. W. F. Ganong. Musée du Nouveau-Brunswick.

A. Réserve indienne

B. Concession à Buchannan, McLeod, Braux, Savoy, Campbell, Robicheaux, Casey, Robertson, Blake, Hurlihy, McLaw
6400 acres en 1810

C. Échelle
1 pouce = 1 mille
Les noms écrits sont ceux des concessionnaires.

D. Concession à Bruce, Munro, Leahe, Casey, Robicheau, Savoy, Murray

E. Grande route

F. Premières installations françaises

G. Concession aux Acadiens

H. Ancienne réserve indienne, site des premières installations anglaises

I. Site d’ancienne réserve indienne

J. Route présumée du portage indien vers Neguac

Demandez aux élèves pourquoi ils croient que la réserve a été créée. Qu’est-ce que chaque groupe reçoit en retour? Est-ce que c’est un traité équitable?

# Activité 2 – Deux récits à propos du partage de la nourriture

Matériel nécessaire : photocopies des deux récits, cahier

Mrs. Martin Malti, **Mi'kmaw** Indian with papoose. 1943 Library and Public Archives Canada 3990863

On présente ci-dessous deux récits en lien avec la nourriture sur la réserve – le premier est une histoire personnelle à propos de la puissance de l'Agent des Indiens et du pouvoir qu'il étalait devant les personnes vivant sur la réserve. Le deuxième parle de la reconnaissance que les **Mi'kmaq** d'**Amlamkuk Kwesawe'k** (Fort Folly) démontraient envers les habitants de Dorchester au Nouvel An. Il s'agit d'un récit public publié dans un journal.

La ligne directrice de cette activité est de montrer la façon dont des personnes de deux groupes différents développent leurs propres perceptions. L'objectif est de comparer et contraster ces deux récits.

> *C'est arrivé comme ceci. Mon père avait trouvé du travail à une scierie qui se trouvait à 48 kilomètres de notre maison sur la réserve. Nous n'avions pas d'auto; en fait, il y avait un seul **Mi'kmaw** sur la réserve qui avait une auto à cette époque, et c'était un vieux tacot qui ne marchait pas la moitié du temps. Donc, mon père devait se rendre à pied à son travail les dimanches après-midis et rentrer à la maison à pied les samedis après-midis – du moins, c'était ça l'idée.*
>
> *On s'est retrouvés à court de nourriture le vendredi de la première semaine qu'il était parti, et le destin a voulu que papa n'ait pas pu revenir à la maison ce samedi-là. Tôt le lundi matin, et ayant très faim puisqu'on n'avait pas mangé depuis deux jours, ma mère et moi sommes partis à pied pour traverser à peu près cinq kilomètres de bois pour nous rendre à la ferme de l'agence indienne, gérée par l'état, qui se trouvait de l'autre côté de la réserve. Nous sommes arrivés un peu après que l'agence avait ouvert ses portes pour la journée, à 8 h 30 du matin, et on nous a fait entrer dans le bureau de l'agent Indien pour le rencontrer. Maman a expliqué la situation, et sans la moindre considération, l'agent a refusé de nous donner une ration, parce qu'il savait que mon père avait trouvé un emploi et qu'il travaillait. Comment il l'a su, je ne pourrai pas vous le dire. Elle s'est mise à pleurer et l'a supplié d'avoir pitié de ses huit enfants affamés et lui a dit qu'elle ne serait pas là si son mari avait pu revenir à la maison. Il s'est finalement modéré et lui a dit qu'il reverrait sa décision.*
>
> *À 11 h 45, juste avant que l'agent des Indiens bien-nourri parte prendre son dîner, il a fait revenir Maman à son bureau et lui a donné une petite ration de nourriture. Je me souviens de tout ceci comme si c'était hier. Ma réaction, en regardent ce méchant agent, c'était que « quand je serais grand, personne comme toi ne va jamais me faire ce que tu as fait à ma mère! »*
>
> Daniel N. Paul , Racism and Treaty Denied dans **Living Treaties** p. 179

Autochtones [**Mi'kmaq**] faisant des visites du Nouvel An devant la résidence Rocklyn, Dorchester. Le chef, au centre, à droite, porte des bottes de fourrures. Le 2 janvier 1899. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick. Fonds Hickman, W. Albert: Photographies. P13-23.

Beaumont, maintenant **Amlamkuk Kwesawe'k** (Fort Folly), est la communauté autochtone du Nouveau-Brunswick la plus au sud de la province. Au début, on la considérait comme étant une réserve à statut spécial, parce qu'une parcelle de terre avait été mise de côté avant la Confédération du Canada à l'usage exclusif des **Mi'kmaq**. Le terrain avait été acheté à Amos et Sally Weldon en août 1840 à la jonction des rivières **Memramcook** et **Petitcodiac**. Non seulement les Français et les **Mi'kmaq** ont-ils vécu sur la même terre de réserve mise de côté par le gouvernement, ils partageaient aussi la chapelle à Beaumont, le même bureau de poste, et leurs enfants fréquentaient les mêmes écoles. Vers 1900, la population avait diminué, parce que les ressources manquaient sur cette pointe de terrain. Le terrain a été vendu, et de nouvelles terres achetées plus près de Dorchester. Les derniers habitants ont quitté Beaumont en 1955, mais la chapelle y est toujours et il y a un cimetière et une grotte assez près de là. Le cimetière accueille aussi des dépouilles de **Mi'kmaq**, datant d'il y a 700 ans, trouvées sur l'îlot Skull dans le havre de Shédiac. Ces dépouilles ont été retirées de leur sépulture traditionnelle pour les préserver de l'érosion. La nouvelle communauté d'**Amlamkuk Kwesawe'k** (Fort Folly) compte à peu près 100 personnes.

Aujourd'hui, plusieurs activités honorent la tradition **Mi'kmaw**. Il y a un cours d'été pour les jeunes pour garder les traditions vivantes. Jusqu'en 2020, le cours s'est fait enseigner par Gilbert Sewell, un Aîné de la Première Nation **Ke'kwapskuk** (Pabineau), décédé au mois de mars 2021. Les sentiers qui entourent la communauté sont ouverts au public et informent les randonneurs quant aux vertus médicinales des plantes indigènes. https://www.fundy-biosphere.ca/fr/explorez-la-reserve/sentiers-dans-la-region/sentier-medicinal-fort-folly-first-nation La communauté d'**Amlamkuk Kwesawe'k** (Fort Folly) participe à la célébration de la Fête de Sainte-Anne en août de chaque année. Une messe spéciale est célébrée à Beaumont, où les membres rendent grâce pour tout ce qu'ils possèdent. Ils rendent grâce aussi pour les voisins et amis qui ne font pas partie de la communauté des Premières Nations. Ils célèbrent ensemble lors d'un grand festin où est servie de la nourriture sauvage comme le saumon, le homard, et l'orignal. En général, entre 300 et 400 personnes participent à cette journée, triplant ainsi la population de la communauté.

Beaumont Cemetery, Tim Borlase photo

En souvenir
Ici reposent les dépouilles de sept personnes **Mi'kmaq**, originalement enterrées vers l'année 1300 sur l'îlot Skull dans le havre de Shédiac.
Réenterrées avec respect le 17 juillet 1994
Réinhumées par la bande de Fort Folly

Clipped from the Moncton Daily Times January 9, 1940

# MICMAC INDIANS OBSERVE CUSTOM AT DORCHESTER

## Custom of 100 Years Carried Out on New Year's Day

Dorchester, N. B., Jan. 8—The 100th anniversary of a custom that long ago grew into tradition was observed a week ago today—New Year's Day—in this shiretown of Westmorland County.

Micmac Indians, led by their Chief, Peter Thomas, made their annual group call at the homes of Dorchester friends of long standing.

The musty, time-tattered copy of the deed that one century ago handed over to the ancestors of these people a tract of land at "Budrot Village," on the eastern shores of the Petitcodiac River, was brought to light recently. It is fondly cherished by the Micmacs as the symbol of the beginning of an era of peace and understanding between their tribe and the white man.

The copy bears the date of August 15, 1840, and the typewritten signatures of Amasa Weldon and his wife, Sally. The New Brunswick Government in the early years of the long, long reign of Queen Victoria granted 50 pounds to buy the land.

The property was taken in trust by the Justices of the Peace of Westmorland County for the tribe.

The transfer was made between Mr. and Mrs. Weldon and Edward B. Chandler, clerk of the peace for the county.

### Deed Outlines Tract

The deed outlines the tract of land as starting "at a white birch tree at the inner edge of a piece of marsh on the line between the said Amasa Weldon property and the Budrot Village line, thence running along said line south 88 degrees, east 64 chains and 50 links, thence south 13 degrees, west nine chains and 95 links, thence north 88 degrees, west 67 chains and 80 links or until it strikes the Petitcodiac River, thence to the place of beginning, including the marsh containing 62 acres and two roods as recently surveyed off by Charles D. McGardy, land surveyor."

Witnesses to the signatures of Mr. and Mrs. Weldon were John and Thomas C. Chapman.

None of the Indians first benefitted by that deed are alive today but a number of their children and their children's children live in quaint little homes just outside Dorchester. Others live on that property skirting the Petitcodiac.

### Colorful Custom

The Dorchester Micmacs repeated their colorful custom on January 1—their New Year's social call at the doors of long standing friends throughout the shiretown.

For years they have been doing it on this first day of the year. Headed by the Chief or if there is no Chief the oldest man in the "tribe", they "invade" the town, armed with rifles, sleds, bags, in which to carry gifts.

They are young and old, grizzled with the years or unmarked by time. Their number is usually about 25, although it fluctuates from year to year.

Old friends never fail to greet them with a smile after a rifle shot rings out as a signal that the visitors have arrived. Hands are shaken, compliments of the season exchanged and the Micmacs usually leave with a bundle of gifts.

By the time their circuit of the town is completed they are usually liberally loaded down with presents from the descendants of those who took this continent away from the Indians back in the dim past of Canada's history.

Many of the fine old people who used to greet them have long since passed away—the Hickmans, Sir Albert and Lady Smith, the Hannigtons, the Chandlers, the Palmers, although descendants of some of these families remain to wish them well. The gifts include money, poultry, vegetables, tobacco.

The day comes to a brilliant culmination when a celebrating party is held in the Indian Village in the evening. There the "loot" is divided up.

### Capable Tribesmen

Although time and association with the white man have robbed the Micmac of many of his forefathers' traits few indeed are the young "braves" who are not crafty woodsmen, crack hunters, able with their hands. Many a white Dorchester boy has been "armed" with a bow and arrow created by the capable hands of Peter Thomas or another of his tribe.

Hundreds of American tourists have stopped at Peter's little "store" where he keeps scores of knick-knacks molded from wood either by himself or others of his tribe. Intricately, beautifully woven baskets are bought by the dozen by the tourists, bringing welcome money to the squaws of the little settlement or at Beaumont.

In their 100 years history since the deed was signed, the Micmacs have had six Chiefs, Bonis, Tom Bernard, Sam Thomas, William Paul, Israel Knockwood, and now Peter Thomas, a son of Sam.

MAY 1 1 2016
MOUNT ALLISON UNIVERSITY ARCHIVES

Coupure de journal du *Moncton Daily Times* du 9 janvier 1940.

## INDIENS MI'KMAW OBSERVENT COUTUME À DORCHESTER

**Coutume vieille de 100 ans observée le Jour de l'An.**

Dorchester, N.-B., 8 janvier — Le 100e anniversaire d'une coutume qui depuis longtemps est devenue une tradition a été observé il y a une semaine aujourd'hui — le Jour de l'An — à ce Chef-lieu du comté de Westmorland.

Des Indiens **Mi'kmaq**, menés par leur chef Peter Thomas, ont fait leur visite annuelle auprès de leurs amis de longue date, domiciliés à Dorchester.

On a récemment retrouvé, moisie et en lambeaux, la copie de l'acte qui, il y a un siècle, a transmis aux ancêtres de ces gens une parcelle de terre à « Budrot Village », sur les rives est de la rivière Petitcodiac. Les **Mi'kmaq** la chérissent tendrement comme symbole d'une ère de paix et de compréhension entre leur tribu et l'homme blanc.
La copie porte la date du 15 août 1840, et les signatures dactylographiées d'Amasa Weldon et de sa femme, Sally. Dans les premières années du long, long règne de la reine Victoria, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a octroyé 50 livres pour l'achat du terrain.

La propriété a été prise en charge pour la tribu par les juges de paix du comté de Westmorland.

Le transfert a eu lieu entre M. et Mme Weldon et Edward B. Chandler, greffier de la paix du comté.

### L'acte délimite la parcelle

L'acte décrit les limites de la parcelle de terre qui commence « à un bouleau blanc du bord intérieur d'un bout de marais sur la limite de propriété entre ladite propriété Amasa Weldon et la limite de Budrot Village, puis suivant cette limite 88 degrés au sud, 64 chaînes et 50 chaînons à l'est, et de là, 13 degrés au sud, neuf chaînes et 95 chaînons à l'ouest, et de là 88 degrés au nord, 67 chaînes et 80 chaînons à l'ouest ou jusqu'à ce qu'elle atteigne la rivière Petitcodiac, et de là au point de départ, incluant le marais

comprenant 62 acres et deux quarts, tels que récemment arpentés par Charles D. McGardy, arpenteur. »

Les témoins des signatures de M. et Mme Weldon étaient John et Thomas C. Chapman.

Aucun des premiers Indiens à avoir bénéficié de cet acte n'est encore vivant, mais un nombre de leurs enfants et des enfants de leurs enfants vivent dans leurs pittoresques petites maisons juste à l'extérieur de Dorchester. D'autres vivent sur cette propriété contournant le Petitcodiac.

## Une coutume pittoresque

Les **Mi'kmaq** de Dorchester ont repris leur coutume colorée le 1er janvier – leurs visites amicales aux portes d'amis de longue date partout au chef-lieu.
Depuis des années, ils entreprennent ces visites le premier jour de l'an. Menés par le Chef ou, s'il n'y a pas de Chef, le plus vieil homme de la « tribu », ils « envahissent » le village, armés de fusils, de traineaux, de sacs dans lesquels porter des cadeaux.

Ils sont jeunes et vieux, grisonnés par les années ou ne portant nulle trace du temps. Il y en a généralement environ 25, bien que le nombre varie d'année en année.

Leurs vieux amis ne manquent jamais de les accueillir avec le sourire après qu'un coup de fusil a éclaté pour signaler que les visiteurs sont arrivés. On se serre la main, on échange les vœux saisonniers, et les **Mi'kmaq** repartent habituellement avec beaucoup de cadeaux.
À la fin de leur trajet autour du village, ils sont habituellement abondamment chargés de cadeaux offerts par les descendants de ceux qui, dans les brumes du passé canadien, ont dérobé ce continent aux Indiens.

Beaucoup des bonnes vieilles gens qui avaient l'habitude de les saluer sont depuis longtemps disparues – les Hickman, Sir Albert et Lady Smith, les Hannigton, les Chandler, les Palmer, bien que des descendants de certaines de ces familles sont encore là pour leur souhaiter le meilleur. Les cadeaux incluent de l'argent, des volailles, des légumes, du tabac.

La journée se termine en beauté, en soirée, lors d'une fête célébrée au Village Indien. Là, le « butin » est partagé.

**Une tribu aux membres habiles**

Bien que le temps et la fréquentation de l'homme blanc aient volé aux **Mi'kmaq** un grand nombre des qualités de leurs aïeux, bien rares sont les jeunes « braves » qui ne sont pas de fameux forestiers, de fameux chasseurs, habiles de leurs mains. Plus d'un garçon blanc de Dorchester a été « armé » d'un arc et de flèches fabriqués par les mains adroites de Peter Thomas ou d'un autre membre de sa tribu.

Des centaines de touristes américains s'arrêtent au petit « magasin » de Peter, où il garde une foule de bébelles de bois tournées par lui-même ou d'autres membres de sa tribu. Les touristes achètent par dizaines les paniers superbement tissés aux motifs complexes, apportant un revenu apprécié aux squaws de la petite communauté ou de Beaumont.

Au cours du siècle de leur histoire depuis la signature de l'acte, les **Mi'kmaq** ont eu six Chefs, Bonis, Tom Bernard, Sam Thomas, William Paul, Israel Knockwood, et maintenant Peter Thomas, un fils de Sam.

(Note : Un chaînon vaut environ 20 cm; il faut 100 chaînons pour faire une chaîne.)

# Activité – Comparer et constraster deux récits de réserve

Demandez à quelques élèves de lire les deux récits à voix haute tandis que le reste de la classe regarde les photos. Demandez-leur d'écrire dans leurs cahiers leurs réponses aux questions suivantes :

1. Qui parle dans chaque récit? Est-ce que les deux récits sont racontés par une personne autochtone?
2. Combien de personnes sont impliquées dans chaque récit? Notez de qui il s'agit.

3. Où a lieu chaque récit? Est-ce que c’est un endroit privé ou public?

4. Est-ce qu’il y a des mots ou des expressions dans ces récits que tu ne comprends pas? Fais une liste de quelques-uns de ces mots.

5. Est-ce qu’il y a des expressions qui te rendent mal à l’aise? Pourquoi? Fais une liste de quelques-unes de ces expressions. Pourquoi te font-elles cet effet?

6. Lequel de ces récits est personnel, et lequel est destiné à un grand public?

7. Comment te sens-tu en écoutant chaque récit? Décris tes émotions à propos des récits.

8. Les deux récits parlent de donner et de recevoir de la nourriture. Écris ta propre histoire à propos d’un événement dans ta vie où tu as reçu ou donné de la nourriture.

# Activité 3 – L'histoire de Kingclear

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, grande feuille de papier quadrillé, marqueurs, règles, trois feuilles de papier conférence

La Première Nation de Kingsclear se trouve le long du **Wolastoq** (la rivière Saint-Jean), à peu près 15 km à l'ouest de la ville de Fredericton, Nouveau-Brunswick. La population enregistrée de la Première Nation de Kingsclear est d'à peu près 981. Dans cet exercice, le nom « Malécite » a été retenu dans l'article pour représenter les personnes que l'on appelle **Wolastoqewiyik** ailleurs dans ce texte.

Kingsclear – site Web de la Première Nation de Kingsclear, http://www.kingsclear.ca

Le texte qui suit provient d'un article plus long au sujet de la Première Nation de Kingsclear. Ces extraits permettront aux élèves d'en arriver à quatre conclusions à travers un exercice dans chacun des sujets suivants : les mathématiques, l'écriture, les sciences humaines, et l'art visuel.

# Histoire de la Première Nation Malécite de Kingsclear jusqu'à 1950

**(Version abrégée jusqu'à la Confédération de 1867)**
**Par Andrea Bear Nicholas, Chaire en Études autochtones, St. Thomas University, juin 2013**

Avant de nous établir à Kingsclear en 1795, notre peuple vivait dans un village nommé **Ekwpahak**, ce qui signifie « Limite de la marée », qui se trouvait à quelques milles en aval de Kingsclear sur la rive sud-ouest du **Wolastoq** (la rivière Saint-Jean), à un endroit qu'on appelle maintenant Island View. À la fin du printemps et pendant l'été, nous installions nos wigwams sur l'île adjacente qu'on connait maintenant sous le nom d'Île **Ekwpahak**. Là, nous chassions le saumon, l'achigan et l'esturgeon à la lance, nous plantions du maïs et nous récoltions des plantes médicinales et des aliments, y compris les crosses de fougère, les baies, les noix cendrées, les raisins et les pommes de terre sauvages.

Depuis les années 1730, ce village d'**Ekwpahak** avait été le siège de notre gouvernement, et l'endroit où tout notre peuple se réunissait chaque été lors de rassemblements et de célébrations annuels. Des deux côtés de ce village se trouvaient des hameaux acadiens éparpillés entre Pointe-Sainte-Anne (maintenant Fredericton) et French Village (maintenant Kingsclear). Juste avant la fin de la guerre dite « de la Conquête » ou « contre les Français et les Indiens » (1755-1760), des soldats anglais ont élevé un fort à l'embouchure de notre rivière et, selon la tradition, ont attaqué et brûlé notre village et notre église à **Ekwpahak** pendant l'hiver 1758, à peu près au même moment que le village acadien de Pointe-Sainte-Anne a été attaqué et incendié.

Malgré une Proclamation royale en 1763 qui interdisait l'arpentage et la saisie de terres indiennes sans le consentement conjoint de la Couronne et des chefs Indiens, les autorités anglaises à Halifax ont distribué plus d'un million d'acres (4050 $km^2$) de nos terres en 1765, de l'embouchure de notre rivière jusqu'à bien en amont d'**Ekwpahak**, sans jamais nous en informer et sans que nous n'y consentions. Peut-être pour cacher combien de nos terres avaient été données à d'autres, les autorités anglaises à Halifax nous ont réservé à peu près 700 acres (3 $km^2$) autour de notre village à **Ekwpahak** (500 sur le continent et un peu plus de 200 sur l'île). En fait, ils l'ont fait trois fois – en 1765, 1768, et 1779. Mais peu après l'arrivée des Loyalistes sur notre rivière, après la fin de la Révolution américaine en 1783, on dit que le juge Isaac Allen, un riche membre du Conseil exécutif du Lieutenant-gouverneur dans la province nouvellement établie du

Nouveau-Brunswick, a convaincu nos chefs de lui donner à bail, pour sa maison et sa ferme, la terre ferme et l'île de **Ekwpahak** pour £25 par an. Cet arrangement a duré jusqu'en 1789, lorsque le juge Allen a réussi, on ne sait comment, à persuader ces dirigeants de renouveler le bail pour une période de 999 ans à un taux annuel de £100. Selon nos traditions, cela a causé une telle dispute qu'au moins un chef et sa famille ont fui à **Peskkotomuhkati (Pescomody)**.

Au cours des années suivantes, il semblerait que le juge Allen s'est appliqué à se procurer définitivement les terres d'**Ekwpahak**. Bien que les **Malécites** ne semblent pas en avoir fait la demande, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a émis à nos chefs un titre de propriété officiel pour ces terres en 1792, puis, en 1794, Allen s'est arrangé pour acheter les terres des chefs pour £2000. Malheureusement, lorsque les chefs sont venus conclure l'affaire, ils ont découvert qu'un quart de l'argent (£500) serait retenu pour donner au prêtre pour qu'il puisse déménager tous les **Malécites** d'**Ekwpahak** à **Tobique (Neqotkuk)**. Du solde dû à notre peuple (£1500), la moitié a été donnée aux chefs sous forme de marchandises, et l'autre moitié, seulement £750, en argent comptant. Non seulement était-ce là une fraude qui a escroqué aux **Malécites** des terres de très grande valeur, mais en tant qu'achat privé, il s'agissait d'une violation flagrante de la Proclamation royale.

Comme le nouveau prêtre, le père François Ciquard, n'arrivait pas à convaincre les **Malécites**, maintenant sans domicile, de déménager à **Tobique (Neqotkuk)**, il a acheté à peu près 12 acres (0,5 $km^2$) de terrain à Kingsclear pour environ £15. Pour une quelconque étrange raison, il a nommé « les Français catholiques » comme propriétaires du terrain, un fait qui a été inconnu de notre peuple pour plus d'un siècle. Bien qu'il ait prétendu avoir convaincu notre peuple d'élever la première église à Kingsclear, une simple structure recouverte d'écorce, il n'y a aucune trace de ce qu'il a fait avec le solde des £485 qu'il avait reçues du gouvernement du Nouveau-Brunswick pour la vente de nos terres.

Pendant la deuxième décennie des années 1800, les **Malécites** en amont et en aval de la rivière ont commencé à éprouver de sévères disettes suivant le vol de leurs terres, le flot de nouveaux colonisateurs, la prolifération de scieries qui décimaient la pêche, et l'exploitation massive des forêts qui détruisait les bois et chassait au loin le gibier. Il semblerait aussi que des épidémies non identifiées ont lourdement touché notre peuple à cette époque. En réaction, à plusieurs occasions le gouvernement du Nouveau-Brunswick, à contrecœur, nous a fourni en nourriture, semailles et vêtements d'urgence. Tentant de nous transformer en fermiers, et peut-être en récompense de notre

neutralité et le service de quelques-uns de nos hommes lors de la marche du 104e Régiment (en 1813), le gouvernement du Nouveau-Brunswick nous a acheté un autre 300 acres (1,2 $km^2$) de terrain adjacents notre terrain à Kingsclear, et nous a fourni en semailles, outils et de l'aide pour nos fermes.

Pendant cette époque, la majorité de notre peuple est en effet demeurée migratoire, descendant la rivière lors des mois plus cléments pour négocier avec les colonisateurs et pour récolter de la nourriture et les matières premières nécessaires pour faire des canots, des paniers et d'autres nécessités. En même temps, notre village de Kingsclear a pris un aspect plus permanent à mesure que plus en plus d'entre nous (40-50 familles) se sont mis à y vivre à longueur d'année dans des habitations carrées, mais encore recouvertes d'écorce. Ce mode de vie plus sédentaire s'est développé parce que plusieurs de nos familles s'adonnaient maintenant à l'agriculture, et parce que de plus en plus de femmes, d'enfants et d'Aînés restaient au village pendant l'hiver puisque les hommes devaient maintenant voyager beaucoup plus loin dans les bois pour chasser. Notre peuple est devenu si démuni, cependant, qu'au milieu des années 1820, de grands groupes de **Malécites** ont commencé à se présenter aux marches de Government House (résidence du gouverneur) chaque Jour de l'An pour solliciter de l'aide. Cette pratique est rapidement devenue une fête annuelle donnée par le lieutenant-gouverneur. Entretemps, les premiers Commissaires aux affaires indiennes (agents des Indiens) ont été nommés afin de superviser un système d'aide aux Indiens, mais destinée seulement à ceux qui étaient considérés comme « malades et infirmes ».

**Malécites** en train de construire un canot en écorce de bouleau à St. Mary's, sur la côte nord de la rivière Saint-Jean. L'homme taillant le bois est Edward Paul. Le prix dépassait rarement cinq dollars. Archives du Nouveau-Brunswick P5-381

Lors du rassemblement du Nouvel An à Government House en 1830, le Grand Chef Toma Francis a demandé s'il était vrai que nos terres étaient sur le point de nous être enlevées. On lui a répondu que cela était faux, mais c'était un mensonge éhonté. En fait, en 1827 de nouveaux règlements permettaient la mise aux enchères de prétendues « terres de la Couronne » afin que le gouvernement puisse s'en départir et qu'elles soient colonisées. Il s'agissait d'entre 14 et 16 millions d'acres (56 650 à 67 750 $km^2$) que nous n'avions jamais cédés, et au début des années 1830, la ruée vers les terres était bel et bien entamée. En quelques années seulement, une grande entreprise internationale a obtenu pour une bouchée de pain 500 000 acres (2025 $km^2$) au cœur de ce qui restait de nos terrains de chasse (à la source des rivières Nackawic, Keswick, Nashwaak et Miramichi), et d'innombrables immigrants se faisaient recruter pour défricher et coloniser ce qui deviendrait le village de Stanley, au centre des terres vendues.

Au même moment, on a lancé un mouvement concerté pour convaincre notre peuple d'abandonner son mode de vie migratoire. On pressait ceux d'entre nous qui vivaient saisonnièrement à Grand Lac et ailleurs de s'installer de manière permanente à Kingsclear, où les autorités espéraient pouvoir subdiviser les terres et encourager la propriété privée. Comme on pouvait s'y attendre, notre peuple a rejeté les deux idées, préférant la possession collective des terres et la liberté de pouvoir voyager au loin comme nous l'avions toujours fait. D'ailleurs, nous avons continué pendant plus d'un siècle de camper en amont et en aval de la rivière afin de récolter du bois et de l'écorce pour nos canots, nos outils et nos objets à vendre, un droit qui nous avait été garanti lors d'une conférence avec les Anglais en 1778. Deux campements, l'un sur les îles Brothers Islands près de la ville de Saint-Jean et l'autre à St. Mary's de l'autre côté de la rivière de Fredericton, sont devenus très importants pour nous en tant qu'endroits où nous pouvions vendre nos articles (paniers, brosses, raquettes, mocassins et objets perlés) et trouver du travail occasionnel comme guides ou journaliers. De ces sites, seul celui de Brothers Islands était formellement réservé à notre peuple avant la Confédération.

En 1849, comme notre pauvreté semblait toujours s'accroître, des chefs Malécites ont soumis une pétition au gouvernement pour une aide régulière d'une sorte ou d'une autre qui ne serait pas réservée aux seuls malades et infirmes. Ils ont fait remarquer que le premier lieutenant-gouverneur de la province avait fait la promesse de leur réserver leurs terrains de chasse, mais qu'étant donné que cette promesse n'avait pas été respectée, ils ne pouvaient plus survivre de la chasse seule. Même l'agriculture s'était avérée ne pas pouvoir garantir leur survie, car plusieurs récoltes avaient été perdues au fil des années. Néanmoins, aucun système régulier d'aide n'a été mis en place. En fait,

notre pauvreté est devenue de plus en plus grave en conséquence de nouvelles lois promulguées dès les années 1850 qui réduisaient de plus en plus ce qui restait de nos droits de chasse et de pêche.

Il est triste de noter que l'on trouve une série de pétitions au cours de cette période où notre peuple décrit sa pauvreté et supplie le gouvernement du Nouveau-Brunswick de lui apporter de l'aide. Même le transfert de l'autorité sur les Indiens et leurs terres au gouvernement fédéral à l'époque de la Confédération n'a rien fait pour alléger notre misère.

Depuis la vente de nos terres à **Ekwpahak** en 1794, Kingsclear a été la demeure du Grand Chef des Malécites et le siège du gouvernement traditionnel Malécite. Il a aussi abrité nos ceintures wampum sacrées, qui associaient notre peuple à la Confédération **Wabanaki** et le Feu du Grand Conseil à Kahnawake.

Copyright © 2014 Première Nation de Kingsclear

## Préparation

- Divisez la classe en quatre groupes (écriture, maths, arts et sciences humaines). Dites-leur qu'ils vont compléter une étude de cas à propos de Kingsclear, visant à montrer comment la communauté a changé au cours de 150 ans. Pour faire cela, chacun des quatre groupes va devoir produire un des éléments suivants : un tableau graphique, une liste de conséquences, une ligne du temps et une illustration. Pris dans leur ensemble, ces éléments devraient permettre aux élèves d'arriver à quelques conclusions.
- Demandez à chaque groupe de choisir un porte-parole.
- Donnez au groupe de maths une grande feuille de papier quadrillé, avec un rectangle de 35×20 tracé au marqueur.
- Donnez au groupe d'écriture une feuille de papier-conférence avec deux colonnes, une intitulée « Points positifs » et l'autre « Points négatifs ».
- Donnez au groupe d'art un ensemble de marqueurs et une feuille vierge de papier-conférence.

- Donnez au groupe de sciences humaines une feuille de papier-conférence avec une ligne du temps allant de 1770-1870, divisée en décennies. Ils auront à placer les événements selon leur chronologie, en notant la date et l'événement.

- Distribuez à chaque groupe une copie du texte avec les éléments surlignés. Lisez-leur lentement l'article – en vous arrêtant à chaque section surlignée afin que le groupe concerné puisse noter ou tracer ce qui est dit (à peu près 5 minutes par section).

- Demandez aux membres de chaque groupe de discuter entre eux et de décider quels éléments ils vont partager avec les autres groupes.

- Demandez à chaque porte-parole de rapporter à son groupe les questions supplémentaires ayant besoin d'être clarifiées posées par les autres groupes.

- À la fin de l'exercice, demandez à la classe d'énoncer quelques déclarations finales au sujet de Kingsclear.

- La vie était-elle facile? Quelles ont été certaines choses injustes qui leur sont arrivées au cours du temps? Au cours de combien de temps? Pourquoi est-ce que Kingsclear est si important pour les **Wolastoqewiyik**?

Défilé à Kingsclear pour le sacre du roi George VI, 1937. Photo de Madge Smith. Archives publiques du Nouveau-Brunswick P120-19-32

# Leçon D – Références


Battiste, Jamie ***Treaty Advocacy and Treaty Imperative through Mi'kmaw Leadership; Remembering with Joe B. Marshall*** in Battiste, Marie Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, Nova Scotia 2016

Cuthbertson, Brian **Stubborn Resistance** New Brunswick Maliseet and Mi'kmaq in defense of their lands, Nimbus Publishing, Halifax, 2015 pp. 7, 11, 18, 76, 206, 208, 210

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada Le Cercle d'apprentissage : Activités d'apprentissage pour la classe sur les Premières Nations du Canada – Destinées aux jeunes de 8 à 11 ans Harvey McCue et associés. 2010. p. 17-18

Kristmanson, Helen ***A Short History of Beaumont, New Brunswick*** New Brunswick in Archaeology 37, 2004 pp. 7, 8

Leavitt, Robert M. **Mi'kmaq of the East Coast** Fitzhenry and Whiteside pp. 54, 55

LeBlanc, Joan ***Fort Folly First Nation Has Proud history*** Sackville Tribune Post, Wednesday June 18, 2003 Mount Allison University Archives

Moncton Daily Times, January 9, 1940 ***Micmac Indians Observe Custom at Dorchester*** Mount Allison University Archives

Nicholas, Andrea Bear ***History of the Maliseet First Nation at Kingsclear to 1950*** (abridged to Confederation and 1867) Kingsclear First Nation, 2014

Paul, Daniel N. ***Racism and Treaty Denied*** in Battiste, Marie Editor **Living Treaties** Cape Breton University Press, Nova Scotia, 2016

Paul, Daniel N. **Ce n'était pas nous les sauvages** 2006. Traduction de Jean-François Cyr. Bouton d'or Acadie, Moncton, 2020

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing Ltd., Halifax, 1991, p. 252

# 5e année : Leçon E

## L’nue’kati’l Kiskuk
## Les communautés des Premières Nations aujourd’hui
## Waponuwi Skicinuwihqol Tokec

## Thème:

**Ta’n Tel-mimajultimk, Mawo’ltimk aqq Kɨpnno’lewey**
**Vie économique, politique et sociale**
**Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon**

## Compétences globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d’enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d’acquérir, de traiter, d’interpréter, de synthétiser, et d’analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activités 1 et 2)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activités 1 et 2)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 1)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activité 1)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activité 3)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants formulent et expriment des questions perspicaces afin de générer des idées innovatrices. (Activités 2 et 3)

Les apprenants transforment des idées ou des produits en valeurs pour autrui en les perfectionnant pour générer des solutions neuves ou améliorées à des enjeux complexes sociaux, écologiques, et économiques, ou pour répondre à un besoin dans une communauté. (Activité 2)

Les apprenants recherchent des rétroactions et en font usage pour clarifier leur compréhension, leurs idées, et leurs produits. (Activité 3)

## Conscience soir et autogestion

Les apprenants développent une identité, une conscience de soi, et une détermination positives à partir de leurs qualités personnelles et culturelles. (Activité 3)

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs pensées, et leurs actions, et les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activités 2 et 3)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 2)

Les apprenants adoptent divers rôles au sein de l'équipe, respectent la variété de perspectives, et font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 2)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activités 1, 2 et 3)

## Communication

Les apprenants s'expriment en utilisant les outils de communication appropriés pour le public cible, et créent une identité numérique positive. (Activités 1 et 2)

Les apprenants communiquent efficacement en français et/ou en anglais et/ou en **Mi'kmaw** ou en **Wolastoqey Latuwewakon** en utilisant une variété de moyens et dans une variété de contextes. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activités 1, 2 et 3)

## Citoyenneté globale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus et les sociétés. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activité 3)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs **Wabanaki**. (Activités 1, 2 et 3)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activité 3)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et dans l'avenir. (Activités 2 et 3)

Les apprenants contribuent à la société et à la culture de communautés locales, nationales, globales, et virtuelles de manière responsable, inclusive, transparente, viable, et éthique. (Activité 2)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Écouter de façon critique les idées, opinions et points de vue exprimés par d'autres. (Activité 3)
2. Prendre part et réagir à des présentations orales, et les évaluer. (Activité 3)

5. Utiliser une gamme de textes de référence et une base de données ou une recherche électronique afin de faciliter la sélection de textes. (Activités 1 et 2)

8. Faire des choix linguistiques réfléchis et adaptés au public cible et au but visé, pour rehausser le sens et réaliser des effets captivants dans l'écriture imaginative et d'autres modes de représentation. (Activité 2)
9. Créer des textes écrits et des textes médiatiques, en collaboration et individuellement. (Activités 1 et 2)
10. Utiliser avec une habileté croissante la technologie pour créer, corriger, réviser, et publier des textes. (Activité 2)

## Santé
## Résultats d'apprentissage spécifiques

2.3 Identifier des stratégies pour solliciter un soutien pour soi et pour d'autres. (Activités 1 et 2)

3.2 Décrire des réactions empathiques et leur impact sur des relations interpersonnelles. (Activité 3)

4.2 Enquêter sur des carrières spécifiques et leurs correspondances avec les habiletés et les intérêts personnels. (Activité 1 et 2)

4.4 Décrire comment les emplois changent en réponse aux besoins d'une société. (Activité 2)

### Sciences humaines
### Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.4.1 Démontrer une compréhension de la diversité des sociétés des Premières Nations. (Activités 1, 2 et 3)

# Textes associés

## 5e année – Enquête sur les sociétés du passé*

- p. 95 – Les relations et les échanges commerciaux
- p. 137 – Les effets de la colonisation sur les **Mi'kmaq**
- p. 138 – Les effets de la colonisation sur les **Wolastoqewiyik**

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon E– Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- de mieux connaître les communautés des Premières Nations contemporaines en milieu urbain et hors réserve (Activités 1 et 2)
- d'explorer différentes facettes de la vie sur les réserves (Activité 1 et 2)
- d'écrire et produire un éditorial à propos d'une des communautés Première Nation du Nouveau Brunswick (Activité 2)
- d'utiliser et dessiner une carte pour identifier les communautés **Mi'kmaw** et **Wolastoqey** du Nouveau-Brunswick et leur proximité aux formes d'eau (Activité 1)
- de comparer et constrater deux réserves différentes du Nouveau-Brunswick (Activité 1)
- d'interviewer une personne autochtone qui vit hors réserve (Activité 3)

*À moment donné, il faut nous déplacer vers des sources ne provenant pas du carbone. La voie du futur, c'est d'avancer vers l'énergie solaire et d'autres formes d'énergie propres et renouvelables, et nous en tant que communauté, nous devons faire partie de ça. … Ça fait partie de nos tâches en tant que gardiens de la Terre notre Mère de veiller sur elle.*

Le Chef Ross Perley, Première Nation de **Tobique** (**Neqotkuk**). « La Première Nation de Tobique investit dans un parc éolien près de Sussex » (CBC News, 3 avril 2018)

**Natoaganeg (Natuaqnik)** Première Nation d'Eel Ground https://www.pinterest.ca/pin/259519997255976243/

Les Autochtones vivent dans divers types de communautés partout au Nouveau-Brunswick. Certains vivent dans des communautés sur des terres qui, à l'origine, ont été spécifiquement réservées à l'usage de ceux que le gouvernement fédéral appelait autrefois les « Indiens inscrits », « Indiens de plein droit » ou « Indiens ayant statut légal ». D'autres vivent sur des réserves à proximité de plus grands centres comme Bathurst, Campbellton, Miramichi, Edmundston ou Fredericton. Dans tous ces cas, les villes se trouvent sur des terres non cédées et continuent de s'étendre et d'empiéter de plus en plus sur le territoire autochtone. Certaines personnes autochtones choisissent de vivre hors réserve entièrement. À mesure que les Terres de la Couronne se sont approprié les terres traditionnelles, les lots minuscules de « terres de réserve » qui restaient ne pouvaient plus soutenir la croissance démographique. Cette leçon vise à discuter de quelques-unes des circonstances ainsi que des défis et succès là où habitent maintenant les **Wabanaki**.

Première Nation de St. Mary's (**Sitansisk Wolastoqiyik**) http://www.stmarysfirstnation.com/index.html

## Les élèves auront l'occasion d'écrire un rapport sur la communauté des

Premières Nations la plus proche d'où ils habitent et une autre plus lointaine. Pour ce faire, ils utiliseront les profils des Premières Nations du Nouveau-Brunswick du gouvernement fédéral à https://fnp-ppn.aadnc-aandc.gc.ca/fnp/Main/Search/SearchFN.aspx?lang=fra. Certaines communautés utilisent le terme « Première Nation » comme partie de leur nom officiel. Cependant, ils font partie dans ces cas d'une Première Nation **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey** élargie, composée de plusieurs communautés.

Les profils comprennent des renseignements généraux à propos des Premières Nations **Wolastoqey** et **Mi'kmaw**, y compris le système de gouvernance de chaque communauté, le financement fédéral, la géographie, les statistiques sur la population inscrite et diverses statistiques tirées du recensement. Les élèves consulteront aussi les sites Web des Premières Nations elles-mêmes pour tirer quelques conclusions quant aux défis et aux opportunités de chaque communauté. Ces sites sont facilement retrouvables en effectuant une recherche sur Google pour le nom de la communauté ou de la Première Nation.

Revoyez les raisons de la création initiale des réserves. Les réserves ont été établies de plusieurs façons et pour diverses raisons. Avant la Confédération, les administrateurs coloniaux du Nouveau-Brunswick ont établi des réserves pour éliminer le mode de vie saisonnier des Premières Nations et afin de pouvoir ouvrir à la colonisation de vastes étendues de territoire aux nouveaux venus non autochtones qui s'installaient. Des réserves ont aussi été établies par des accords formels entre Premières Nations et la Couronne, qui incluaient des promesses de paix et d'amitié, et par l'entremise d'ententes spéciales avec des Chefs individuels. Souvent, la concession de territoire originale s'est retrouvée grandement réduite au fil du temps.

http://www.woodstockfirstnation.com

Les enjeux uniques qui affectent les Autochtones du Nouveau-Brunswick – légaux, culturels, et historiques – ont été la source de difficultés pour les gouvernements du Canada, de la province et des Premières Nations depuis la Confédération. La Confédération a eu lieu sans qu'on ne consulte ou n'inclue aucunement les dirigeants des Premières Nations. Lorsque le Nouveau-Brunswick a été déclaré province bilingue en 1969, la déclaration a eu des retentissements sur les perspectives d'emploi des anglophones et des francophones; pour les **Wabanaki**, l'absence de la reconnaissance des langues autochtones voulait dire que leurs perspectives d'emploi ne s'amélioraient pas. Le racisme systémique continu a perpétué des niveaux d'éducation en dessous de la moyenne dans un système d'éducation d'où les points

de vue **Wabanaki** sont absents. Les **Wabanaki** marginalisés incluent souvent les gardiens des traditions et ceux qui connaissent et peuvent enseigner les valeurs culturelles. Les diplômes accordés par les systèmes d'éducation mis en œuvre par les colonisateurs ne reconnaissent pas ce haut niveau de compréhension culturelle, de sorte que les élèves autochtones, sur papier, paraissent mal instruits. En conséquence, certaines communautés des Premières Nations peuvent connaître des niveaux élevés de chômage, ainsi que des difficultés de santé et des problèmes sociaux, qui finissent par constituer un assaut injuste contre le bien-être culturel. La pauvreté signifie aussi que les **Wabanaki** font face à des difficultés à se procurer un logement.

Plus récemment, cependant, le renouveau culturel autochtone a mené à de grands succès dans les domaines du développement économique, du tourisme, du développement communautaire et des industries impliquant l'utilisation de ressources naturelles (par exemple, les parcs éoliens), souvent à la suite d'initiatives de la communauté des Premières Nations. Il en découle des améliorations côté santé et bien-être, en partie grâce à la renaissance des pratiques traditionnelles de guérison holistiques.

Longue Maison **Neqotkuk** à **Tobique**. https://tobiquefirstnation.ca/gallery/

Beaucoup de **Wabanaki** qui vivent hors réserve ou en ville considèrent néanmoins leur réserve comme étant leur foyer physique et spirituel. Cela rend particulièrement difficile la situation pour les **Peskotomuhkati** du Nouveau-Brunswick qui cherchent en ce moment le retour de terres où vivait leur nation, mais que les gouvernements coloniaux ne reconnaissent pas comme étant les leurs. En général, les coutumes et les traditions des Premières Nations sont plus en évidence sur les réserves qu'ailleurs. Plusieurs institutions comme des universités offrent des événements culturels et des forums pour combler le fossé séparant les Autochtones et les non-Autochtones. Pour ceux qui habitent hors réserve, les réserves offrent aussi la chance de visiter sa famille étendue et sa parenté. Le New Brunswick Aboriginal Peoples' Council (Conseil des peuples autochtones du Nouveau-Brunswick) a été fondé en 1972 et est ouvert à toute personne autochtone vivant hors réserve qui apprécie les efforts entrepris pour améliorer les moyens d'existence des Autochtones hors réserve. Pour plus d'information, consultez le site suivant : https://nbapc.org/home (en anglais seulement). Nous espérons que cette leçon permettra à tous les élèves du Nouveau-Brunswick de mieux connaître le mode de vie **Wabanaki** dans les communautés des Premières Nations.

# Activité 1 – De quelle façon chaque communauté autochtone est-elle unique?

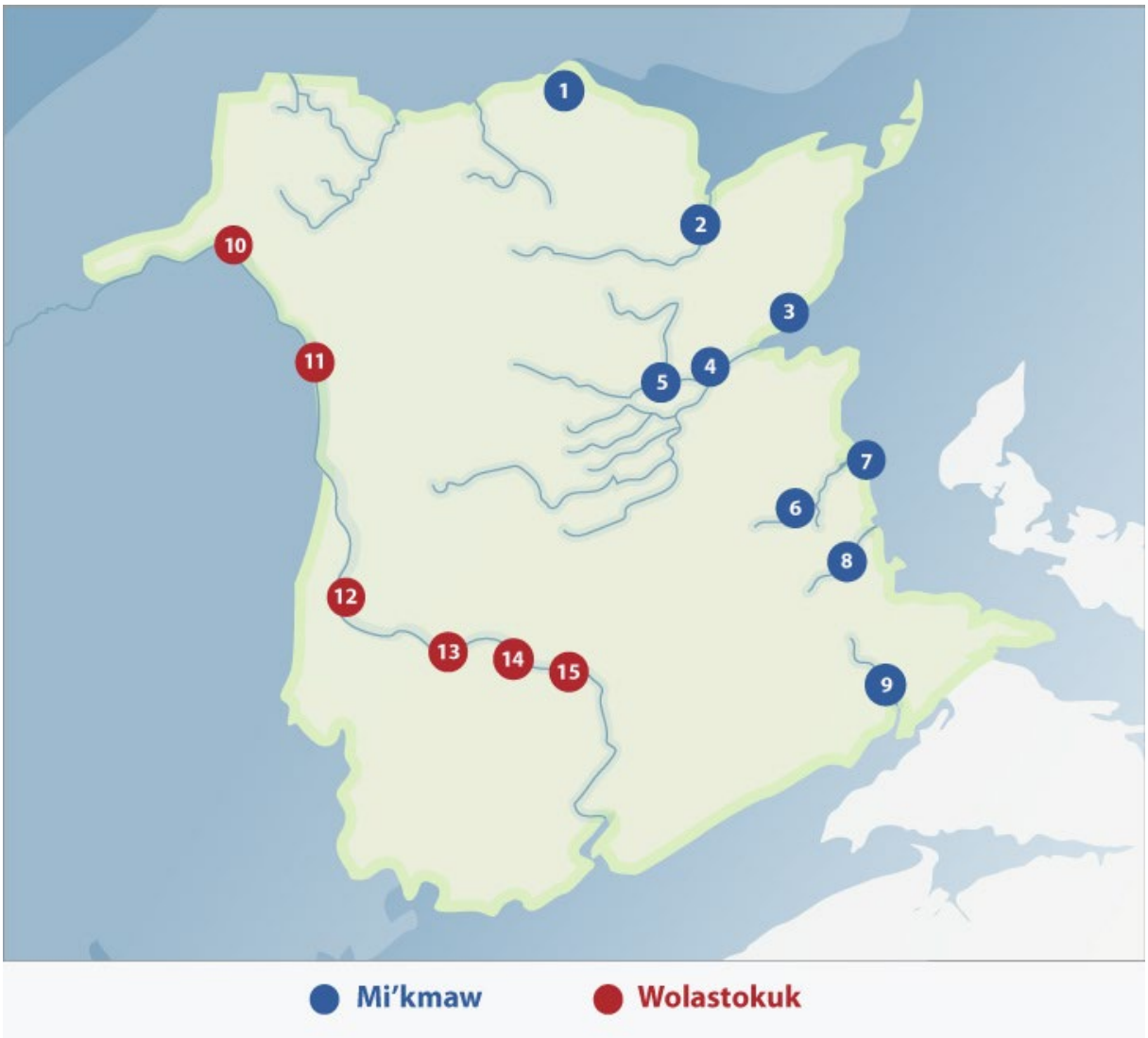
Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, cahier de bord, connexion Internet

Les communautés des Premières Nations ne sont pas toutes identiques : les pages kaléidoscopiques qui suivent le démontrent bien. Demandez aux élèves d'écrire un bref rapport d'une ou deux pages qui compare deux communautés des Premières Nations, une située non loin de leur propre communauté et une plus éloignée. Ils voudront peut-être choisir une communauté **Mi'kmaw** et une **Wolastoqey**. Les élèves pourraient être inspirés par les différentes activités des diverses Premières Nations du Nouveau-Brunswick. Dites aux élèves de consulter le site Web www.inac.gc.ca et les sites Web des communautés des Premières Nations qu'ils auront choisies. Dans leurs rapports, demandez-leur de comparer :

- La population des deux communautés
- Des photos de l'emplacement des communautés
- Une carte de la communauté montrant les formes d'eau avoisinantes
- Les types de services offerts
- La Première Nation dont la communauté fait partie
- Les types d'emploi
- Les activités culturelles
- Un événement que la communauté offre au public
- S'il y a quelque chose de spécial pour laquelle la communauté est reconnue, et ce qu'elle est
- Le nom du Chef

Programme de mise en valeur du saumon **Ke'kwapskuk** Première Nation de Pabineau
https://pabineaufirstnation.ca/index.php/about/our-community/visit-pfn/salmon-enhancement

# Communautés autochtones au Nouveau-Brunswick



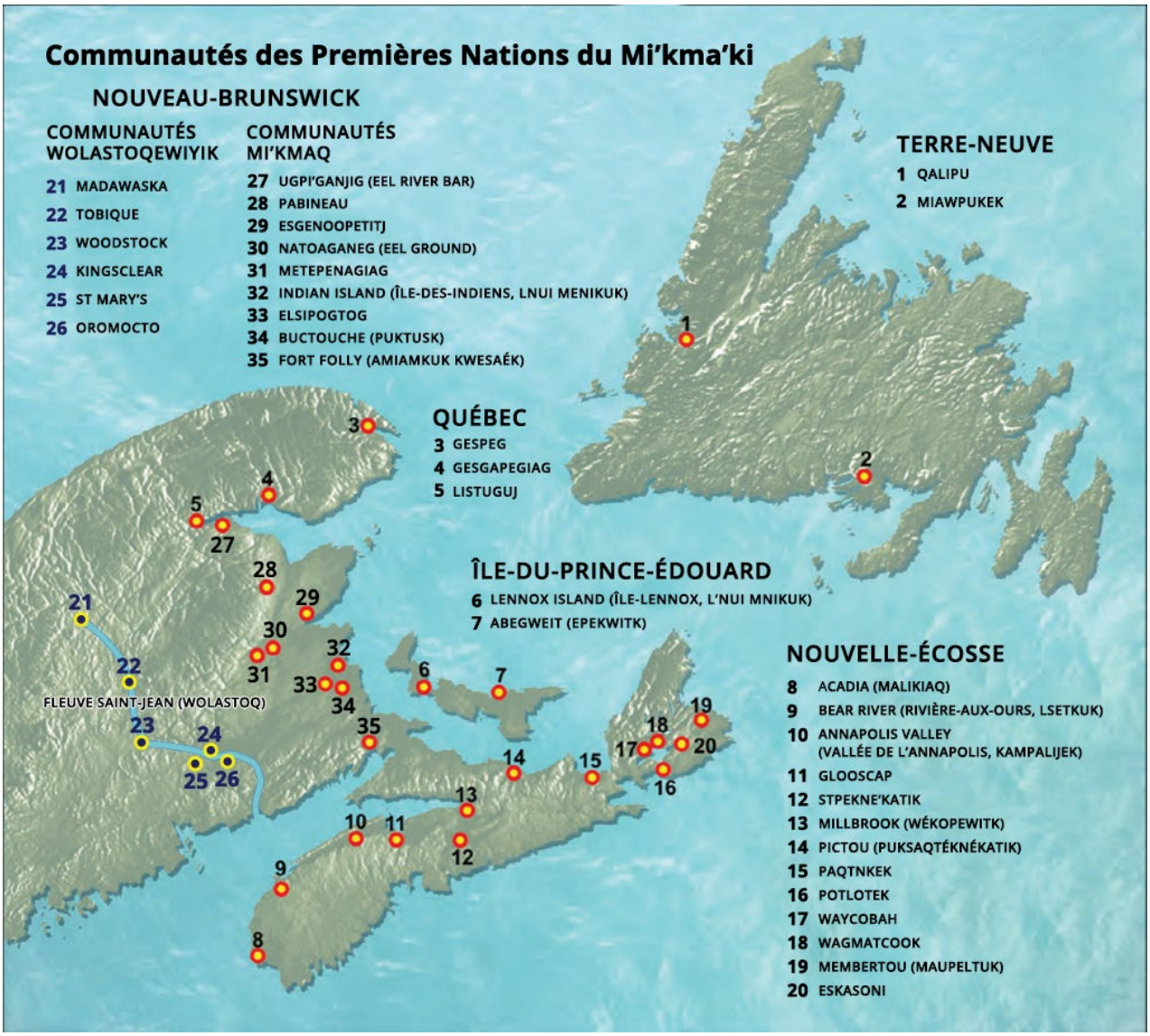
## Communautés Mi'kmaw

| | Anglais/Français | Francis-Smith | Pacifique |
|---|---|---|---|
| 1 | Eel River Bar | **Ugpi'ganjig** | **Oqpi'kanjik** |
| 2 | Papineau | **Ke'kwapskuk** | |
| 3 | Burnt Church | **Esgenoopetitj** | **Skno'pitij** |
| 4 | Eel Ground | **Natoageneg** | **Natuaqnik** |
| 5 | Red Bank | **Metepenagiag** | **Metepna'kiaq** |
| 6 | Big Cove | **Elsipogtog** | **L'sipuktuk** |
| 7 | Île Indian | **Lno Minigo** | **L'nu Mniku** |
| 8 | Bouctouche | **Tjipogtotjg** | **Kjipuktujk** |
| 9 | Fort Folly | **Amlamgog** | **Amlamkuk Kwesawe'k** |

## Communautés Wolastoqey

| | Anglais/Français | Wolastoqey Latuwewakon |
|---|---|---|
| 10 | Madawaska | **Matawaskiyak** |
| 11 | Tobique | **Neqotkuk** |
| 12 | Woodstock | **Mehtaqtek** |
| 13 | Kingsclear | **Pilick** |
| 14 | St. Mary's | **Sakomawi-Malihk** |
| 15 | Oromocto | **Welamukotuk** |

Avant de commencer l'activité, montrez ces deux cartes des communautés autochtones de la province au tableau. Comparez et contrastez-les. Dites aux élèves de sélectionner une communauté rapprochée et une communauté distante.




**Mi'kmawe'l Tan Teli-kina'muemk** / Introduction à la culture **mi'kmaw**, p. 29

# Communautés Wolastoqewiyik

## Un kaléidoscope de choses à voir et à faire

**Negotkuk**
Jeunes de Tobique

**Sitansisk**
Première Nation de St. Mary's

**Welamukotuk**
Centre d'aide précoce aux enfants—Oromocto

**Wotstak**
Drapeau de la Première Nation de Woodstock

**Wulastukw** Journée du chandail orange – Kingsclear

Première Nation Malécite du Madawaska

# COMMUNAUTÉS MI'KMAW

## Un kaléidoscope de choses à voir et à faire

**Metepenagiag** Première Nation de Red Bank – Parc héritage

**Esgenoôpetitj** Église de Burnt Church

**Ugpi' ganig** Première Nation d'Eel River Bar – bateau de pêche East Wind

**Elsipogtog** Première Nation de Big Cove – sur la rivière Richibucto

**Kjipuktujk** Première Nation de Bouctouche – Traverse de piétons bispirituelle

**L'nu Mniku** Première Nation d'Indian Island – pêche aux huîtres

**Amiamkaq** Première Nation de Fort Folly – Piste d'expériences culturelles

**Natoageneg** Première Nation d'Eel Ground – Pow-wow

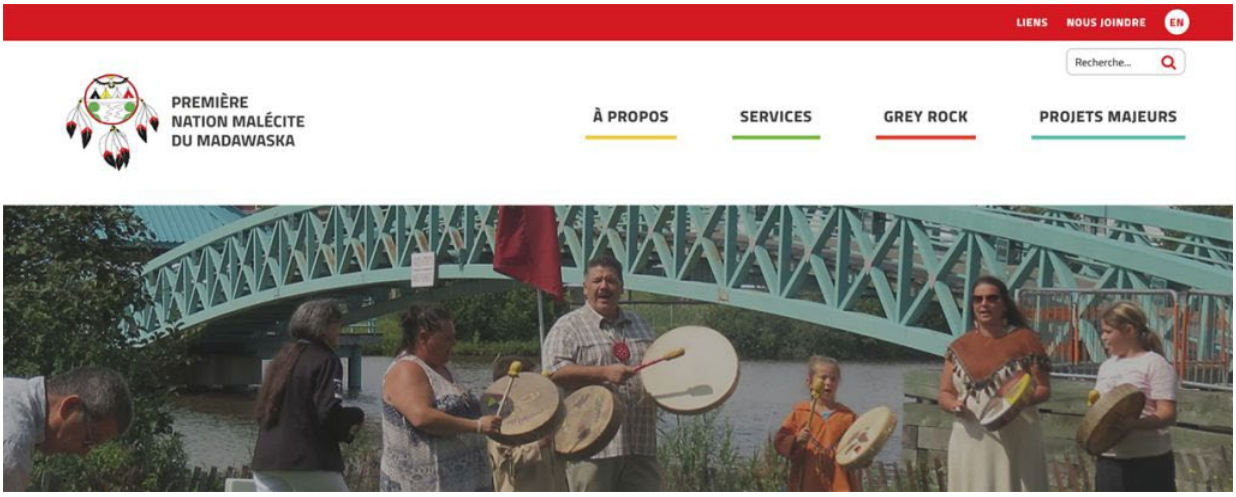
**Oinpegitjoig L'Noeigati** Première Nation de Pabineau – Parc héritage

# Nation Peskotumuhkati

## Un kaléidoscope de choses à voir et à faire

# Activité 2 – Les reporters enquêtent sur les communautés autochtones

Matériel nécessaire : Simulacre d'un studio d'enregistrement, y compris casque d'écoute, table, chaise et microphone, cahier de bord, connexion Internet




https://madawaskamaliseetfirstnation.com/fr

Dites aux élèves qu'ils sont des reporters pour un reportage radio. Tout au long de la semaine, la station de radio présente une série spéciale sur les lieux où habitent aujourd'hui les **Wabanaki** au Nouveau-Brunswick. Les dirigeants de la station de radio ont été impressionnés par les profils que les journalistes en herbe (les élèves) leur ont envoyés lors de la première activité. Ils ont maintenant demandé aux journalistes de fournir un court éditorial à propos de ce qu'ils ont appris.

L'éditorial doit porter à réflexion et devrait traiter des bénéfices (opportunités) et des désavantages (défis) qu'offre la vie dans l'une des communautés sur laquelle les élèves ont fait des recherches. Si les journalistes ont vécu des expériences personnelles lors d'une visite à une communauté autochtone, ils devraient en parler dans l'éditorial.

L'éditorial peut comprendre :

## Défis

- niveaux de chômage
- pénurie de logements
- préoccupations liées à la santé
- éducation

## Opportunités

- développement économique
- tourisme et autres industries
- développement communautaire
- la sagesse des Aînés et des gardiens de la sagesse
- ressources naturelles

Installez un studio d'enregistrement dans un coin de la salle de classe, comprenant un bureau avec un casque écouteur et un microphone (qui peuvent être vrai ou faux). À une heure prescrite chaque jour, écoutez le bulletin éditorial présenté par un des élèves.

https://www.stmarysretail.com/wolastoq-wharf

# Activité 3 – Entrevue avec une personne autochtone qui vit hors réserve

Matériel nécessaire : salle de classe aménagée en vue d'une entrevue, cahier de bord, feuilles de papier, crayons ou marqueurs

> *Il y a un conflit constant entre mon identité personnelle et mon expérience vécue de l'identité. J'ai beau me sentir comme une personne* ***Mi'kmaw*** *qui habite le territoire traditionnel, mais on me traite quand même comme étant une Indienne hors réserve ou une Autochtone urbaine.*
>
> Pamela Palmater

Beaucoup d'Autochtones vivent maintenant en-dehors de leur communauté – quelques-uns dans des centres urbains comme Miramichi. Il y a de multiples raisons pour lesquelles une personne autochtone peut se sentir obligée de quitter sa réserve.

- Il est difficile de trouver un emploi dans une petite communauté isolée
- Il peut y avoir des problèmes sociaux sur la réserve, tels que l'abus de drogues et d'alcool, les luttes politiques intestines, et les logements en mauvais état et surpeuplés
- Certaines femmes et certains jeunes autochtones ont besoin de pouvoir se loger hors réserve
- Beaucoup de jeunes déménagent en ville pour aller à l'université ou à un collège communautaire ou autre établissement d'enseignement
- La ville peut être attirante en elle-même, en tant qu'endroit excitant où vivre

Du côté négatif, vivre en ville signifie ne pas avoir accès immédiat à la terre, ce qui peut être très difficile pour certains **Wabanaki**. La perte des liens de parenté rend aussi difficile de vivre loin de chez soi. Dans les plus grands centres urbains, il est plus dur de maintenir les langues et la culture autochtones. Et parfois les **Wabanaki** sont victimes de racisme dans les villes plus grandes.

À partir de la liste de personnes autochtones qui ont offert de faire des présentations dans les écoles (liste fournie par le Ministère), demandez à une personne qui ne vit pas dans la communauté où elle est née de vous accorder une entrevue. Demandez aux élèves de préparer à l'avance quelques questions à son intention et invitez-la à visiter votre salle de classe. Dites aux élèves de prendre des notes quand leur invité répond. Parmi les questions, on pourrait trouver :

- Où êtes-vous né?
- Où d'autre avez-vous vécu?
- Quelle sorte d'emplois ou de mode de vie (étudiant, etc.) avez-vous connus?
- Qu'est-ce que vous aimez à propos de vivre là où vous vivez maintenant?
- Quels aspects de votre communauté natale vous manquent?
- Quel est l'un des plus grands changements que vous avez vécu entre là où vous êtes né et là où vous vivez maintenant?
- Est-ce que vous avez de la famille qui vit avec vous ou qui n'habite pas loin?
- Que donneriez-vous comme conseils à des jeunes d'aujourd'hui qui songent à déménager?

# Évaluation

Lorsque les élèves auront terminé leur entrevue, et que l'invité est parti, demandez-leur s'ils ont entendu de bons conseils ou un dicton qui les a touché. Demandez aux élèves de chacun écrire leur choix de conseil ou de dicton sur papier et d'ajouter une illustration qui représente ce qui a été dit. Affichez leurs feuilles à un endroit bien visible dans la salle de classe. Est-ce que cette personne a parlé de sa vision d'un avenir prospère pour toutes les personnes autochtones du Nouveau-Brunswick vivant hors réserve? Qu'est-ce qu'elle a dit?

# Leçon E – Références

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, **Le Cercle d'apprentissage : Activités d'apprentissage pour la classe sur les Premières Nations du Canada, destinées aux jeunes de 8 à 11 ans** Ottawa 2010, pp.17, 18, 19

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kina'muemk/Introduction à la culture Mi'kmaw** 2015

Palmater, Pamela **Indigenous Nationhood** Fernwood Publishing, Halifax, 2015 p. 43

Reed, Kevin **Aboriginal Peoples – Building for the Future** Oxford University Press (Canada) 1999 p. 80

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991, p. 125

*Illustrations tirées de sites Web de Premières Nations :*

**Mi'kmaq – Kjipuktujk**/Bouctouche, **Natogeneg**/Eel Ground, **Oqpi'kannik**/Eel River Bar, **Elsipogtog**/Big Cove, **Esgenoôpetitj**/Burnt Church, **Amiamkak**/Fort Folly, **L'nu Mniku**/Indian Island, **Metepenagiag**/Red Bank, **Mke'kewapskuk**/Pabineau **Wolastoqey –Pilick**/Kingsclear, **Matawaskiyak**/Madawaska, **Welamukotuk**/Oromocto, **Sakomawi-Malihk**/St. Mary's, **Negotkuk**/Tobique, **Mehtaqtek**/Woodstock

# 5e année : Leçon F

## Kitnmagn Ujit Ta’n Tel-Nenasikl L’nue’kati’l
## La lutte pour être reconnus en tant que Nations
## ’Sikeyu Qeci Tetpitposultihtit Waponahkiyik

## Thème:

**Ta’n Tel-mimajultimk, Mawo’ltimk aqq Kɨpnno’lewey**
**Vie économique, politique et sociale**
**Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon**

## Compétences globales

### Réflexion critique et resolution de problèmes

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d’une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 1)

Les apprenants résolvent des problèmes complexes en entreprenant des démarches concrètes pour développer et gérer les solutions. (Activité 2)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants font preuve de curiosité, identifient des occasions pour s'améliorer et apprendre, et croient en leur capacité de s'améliorer tout en considérant les erreurs comme un élément du processus d'amélioration. (Activité 1)

## Conscience de soi et autogestion

Les apprenants s'adaptent aux changements et font preuve de résilience dans des situations défavorables. (Activité 2)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 1)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 1)

Les apprenants adoptent divers rôles au sein de l'équipe, respectent la variété de perspectives, et font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 1)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activités 1 et 2)

## Communication

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 2)

## Citoyenneté globale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activité 2)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activités 1 et 2)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs Wabanaki. (Activités 1 et 2)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

2. Contribuer et répondre de manière constructive aux conversations, aux discussions en petits groupes et aux discussions de groupe, en reconnaissant ses rôles et ses responsabilités en tant qu'orateur et en tant qu'auditeur. (Activité 1)

## Sciences humaines
## Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.4.2 Examiner les usages pour les prises de décisions au sein des sociétés de Premières Nations dans ce qui est plus tard devenu le Canada atlantique. (Activités 1 et 2)

5.6.1 Illustrer les similarités et les différences entre les sociétés du passé et leur propre société. (Activité 2)

# Textes associés

## 5e Année – Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 102, 108-112 — Comment les Premières Nations et les Inuits habitant prenaient-ils des décisions dans ce qui est devenu le Canada atlantique?

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon F – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'appliquer les principes de la Proclamation royale de 1763 par des jeux de rôles improvisés basés sur des situations contemporaines (Activité 1)
- d'identifier les niveaux de gouvernement responsables de différents événements médiatiques **Wabanaki** (Activité 2)

> *Lorsque le prince Arthur a visité la Nouvelle-Écosse en 1869, on l'a emmené à la chasse près de Caledonia. Ses guides* Mi'kmaq *étaient John Williams, Louis Noel, et le vieux Peter Joe Cope avec John Jadis, qui faisait le garçon de camp. Le prince était accompagné au bois par d'officiers avec leurs épées d'apparat, et une fanfare. « Qui diable va tuer des originaux avec tout ce vacarme? » a dit le vieux Peter Cope. Ils sont restés dans les bois pendant trois semaines et ils n'ont même pas tué un lapin.*
>
> Jeremiah Bartlett Alexis (alias Jerry Lonecloud) à Henry Piers, le 1er février 1926.
> (Musée de la Nouvelle-Écosse, dossier écrit)

Cette leçon soulève des concepts et des idées au sujet des relations entre **Wabanaki** et gouvernements coloniaux qui peuvent paraître difficiles pour des élèves en 5e année. L'intention ici est de fournir aux enseignants des renseignements les aidant à comprendre les bases de certaines décisions gouvernementales récentes. Les sections sur la Loi sur les Indiens dans le manuel de 5e année (p. 108-112) fournissent des détails complémentaires sur quelques-unes des approches sophistiquées à la prise de décisions qu'utilisaient les **Wabanaki** bien avant l'arrivée des Européens, en passant par plusieurs paliers de conseils **Mi'kmaw**, **Pescomody** et **Wolastoqey**. Le manuel fournit aussi des plans de leçon sur la prise d'un consensus et le système de gouvernance **Wabanaki**. Étant donné cette structure élaborée pour la prise de décisions, développée par les peuples **Wabanaki** tout au long de leur histoire, il est difficile de comprendre pourquoi le gouvernement fédéral a ressenti le besoin d'imposer la structure paternaliste de la Loi sur les Indiens. La Loi sur les Indiens a interdit les formes de gouvernement **Wabanaki** et a imposé le système de Chef et Conseil de bande.

Cette leçon examine l'impact de deux lois qui ont perdurées longtemps et ce qu'elles impliquent pour les Grands Conseils et les nations **Wabanaki**.

Beaucoup de **Wabanaki** voient leurs rapports avec le Canada comme étant une relation de nation à nation. Cette relation suppose certaines obligations :

- La protection de l'environnement, ce qui en termes **Wabanaki** inclut le respect envers tous les ancêtres qui étaient là avant les vivants et toutes les générations à venir. On appelle ceci « la mémoire du sang », ce qui réfère à « Ceux qui sont venus avant nous et ceux qui ne sont pas encore nés ».

- Vivre en commun dans la compréhension, le respect et la prospérité mutuelle. Par exemple, les reconnaissances du territoire soulignent le fait historique que le Nouveau-Brunswick occupe le territoire traditionnel non cédé et non concédé des **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskotomuhkati**. Cependant, certains **Wabanaki** croient qu'une reconnaissance publique du territoire n'indique pas l'existence d'une responsabilité commune de prendre soin de la terre. De même, ces reconnaissances ne décrivent pas comment les terres ont été illégalement transférées à d'autres ni comment les **Wabanaki** en ont été expulsés.

- Comprendre et s'engager quant à l'esprit et à l'intention des Traités de Paix et d'Amitié.

- Détenir le droit souverain au droit **Wabanaki** ainsi qu'au droit canadien. Le système à deux paliers du gouvernement fédéral requiert qu'une loi soit votée d'abord par la Chambre des communes et ensuite par le Sénat. Une fois adoptée par le Sénat, la loi est inscrite dans le droit canadien et devient difficile à modifier. Ce processus présente un défi pour les tentatives de changement : pour que le droit **Wabanaki** soit respecté, les deux chambres du Parlement auraient besoin de voter une Loi d'autodétermination qui reconnaîtrait les lois autochtones en général et le droit **Wabanaki** ici dans les provinces de l'Atlantique.

- L'égalité, la justice et la protection mutuelles, pour tous les peuples.

# La Proclamation royale de 1763

By the KING,

A PROCLAMATION.

GEORGE R.

GOD save the KING.

Avant la Proclamation, les commissaires des traités ont émis l'avis formel suivant : « Les directives de notre gouvernement sont de vous dire que les Anglais n'ont aucun projet de prendre votre pays ou aucune de vos terres; ni de vous priver de vos justes Droits ou Privilèges ». (Novembre 1720)

Le 7 octobre 1763, le roi George III a émis une Proclamation royale. Son intention était de garder les peuples autochtones comme alliés lors de périodes de guerre, ainsi que comme partenaires commerciaux. La proclamation assurait ces deux buts en reconnaissant les territoires de chasses autochtones et en assurant leur protection en établissant des « terres de chasse » protégées contre toute nouvelle incursion. Elle reconnaissait que les traités réservaient des terres aux Autochtones, et affirmait que tous les traités signés jusqu'à date devaient être reconnus comme valides.

Les Autochtones soutiennent que la Proclamation royale les reconnait en tant que propriétaires de leurs territoires traditionnels. La phrase-clé de la Proclamation reflétant ce fait ordonne aux gouverneurs et commandants militaires anglais « de n'accorder … aucun permis d'arpentage ni aucun titre de propriété sur des terres … qui n'ont été ni cédées ni achetées par nous … et ont été réservées aux tribus d'Indiens susdites ou à quelques-unes d'entre elles ». Finalement, la Proclamation établissait les lignes directrices pour l'installation d'Européens sur les terres autochtones. Cependant, la Proclamation s'est avérée une tentative futile de préserver les terres qui restaient aux peuples autochtones et, jusqu'à un certain point, leurs cultures.

Au sein de chaque nation **Wabanaki**, on trouvait des villages permanents et des territoires de chasse alloués à divers clans. Lorsque les clans visitaient leurs territoires de chasse, ils cueillaient aussi des plantes médicinales, récoltaient le sirop d'érable, et les matériaux nécessaires à la construction de leurs demeures et de leurs canots en écorce de bouleau. Les *territoires de chasse* représentaient plus que des zones où chasser le gibier : ils fournissaient aussi des ressources additionnelles pour assurer la survie du peuple.

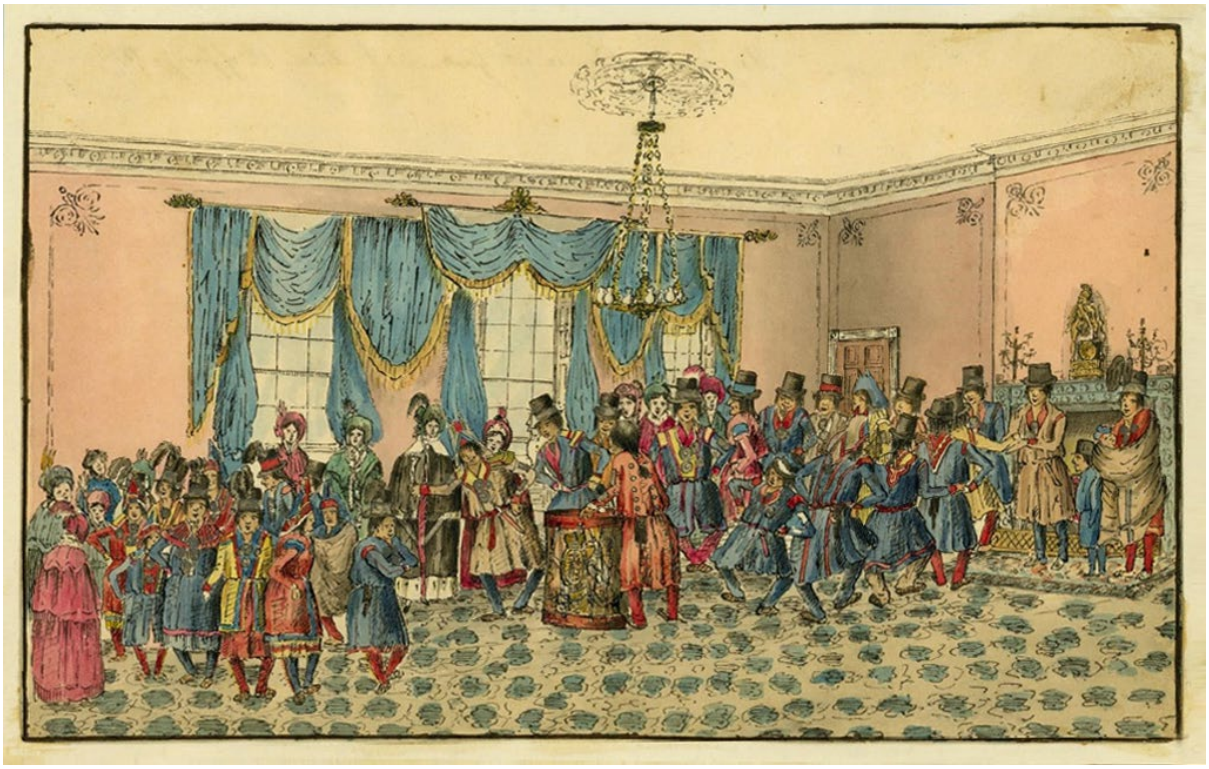
> ATTENDU qu'il est juste, raisonnable et essentiel pour notre intérêt et la sécurité de nos colonies de prendre des mesures pour assurer aux nations ou tribus d'Indiens qui ont des relations avec nous et qui vivent sous notre protection, la possession entière et paisible des parties de nos possessions et territoires qui n'ont été cédées ni achetées et qui ont été réservées à ces tribus ou quelques-unes d'entre elles comme territoires de chasse.

Aucun établissement européen, aucune occupation ou violation ne serait permise sur ces « territoires de chasse » sans le consentement de la Couronne. La **Proclamation royale** établissait aussi une « relation de confiance » entre la Couronne et les peuples autochtones en déclarant que seule la Couronne pouvait « acheter » des terres aux Premières Nations. Finalement, elle spécifiait que de nombreux nouveaux colonisateurs étaient coupables d'avoir volé des terres. Cependant, la Proclamation n'a pas mis fin à

ces agissements. La Couronne britannique et plus tard le Canada n'ont pas tenu compte de la Proclamation.

> ET, NOUS enjoignons et ordonnons strictement à tous ceux qui en connaissance de cause ou par inadvertance se sont établis sur des terres situées dans les limites des contrées décrites ci-dessus ou sur toute autre terre qui n'ayant pas été cédée ou achetée par nous se trouve toujours réservée pour les susdits Indiens, de quitter immédiatement leurs établissements.

## La loi sur les Indiens



Danse indienne à Government House, Fredericton, Nouveau-Brunswick, le 1er janvier 1835. Musée McCord M978.83.6. Des danseurs **Wolastoqey** animent la réception du Jour de l'an à Government House. Les femmes portent des chapeaux haut-de-forme agrémentés de plumes ou des bonnets pointus; les tenues cérémonielles des hommes incluent des chapeaux haut-de-forme ou les couvre-chefs à oreillettes plus traditionnels. Cette danse est peut-être une danse du serpent, comme celle présentée sur la pelouse de Governement House en 1860 pour le Prince de Galles. Une inscription sur le dessin nous informe qu'il s'agit d'« Une représentation entièrement fidèle des 'danses indiennes' à Government House Fredericton, le 1er janvier 1835, où était présent le major W. N. Grange. Dessiné par le capitaine J. Campbell du 38e Régiment, aide-de-camp à son père Sir Archibald Campbell, baronet et Chevalier Commandeur de l'Ordre du Bain, présentement général de brigade en Turquie. »

L'*Acte de l'Amérique du Nord Britannique*, 1867, qui a créé le Canada, donnait au gouvernement fédéral la responsabilité et la juridiction constitutionnelles sur « les Indiens et les terres réservées aux Indiens ». Les peuples des Premières Nations n'ont pas été invités à prendre part aux discussions menant à l'élaboration de cet acte, et n'ont pas non plus été consultés lorsque le gouvernement fédéral est devenu responsable pour eux. Ils ne savaient pas qu'ils deviendraient pupilles de l'État.

L'*Acte des Sauvages* de 1876 (nom original de cette loi) est une loi fédérale canadienne qui régit les affaires concernant le statut d'indien (autochtone), les bandes et les réserves (appelées maintenant communautés). Paternaliste et intrusive, cette loi place les Autochtones sous l'autorité du ministère des Affaires indiennes; son but principal est d'assimiler les Autochtones à la société ordinaire, c'est-à-dire la société des colonisateurs. Elle autorise le gouvernement canadien à régir et administrer les affaires et la vie quotidienne des Autochtones inscrits en tant qu'« Indien » et de leurs réserves, à exercer une autorité politique quasi-totale sur les nations autochtones en imposant le système de Chef et Conseil de bande comme système de gouvernement, et même de régir les pratiques culturelles et traditionnelles des communautés. L'acte détermine l'usage des terres et indiquent les critères qui permettent de définir une personne comme étant « indienne », malgré le fait que les Autochtones possèdent leurs propres termes d'auto-identification.

Bien qu'elle ait été souvent modifiée depuis 1876, la loi conserve son intention originale. Un grand nombre de gens croient qu'elle reflète les politiques assimilationnistes qui avaient le but de mettre fin aux particularités culturelles, sociales, politiques et économiques des Autochtones. Le nom français de la loi suggère pourquoi : bien qu'on l'appelle maintenant la Loi sur les Indiens, la loi a bel et bien été connue comme « Acte des sauvages », tout comme le ministère connu en anglais comme « Department of Indian Affairs » a été en français le « Département des Affaires des Sauvages » jusqu'en 1922, quand on a commencé à parler de « Département des Affaires indiennes ».

> *Le grand but de notre législation a été d'en finir avec le système tribal et d'assimiler à tous égards le Peuple Indien aux autres habitants de la Dominion, avec autant de célérité que le permettra leur capacité à changer.*
>
> Sir John A. Macdonald, 1887

L'égalité n'a jamais émergée sous l'égide de la Loi sur les Indiens. Le gouvernement canadien a assumé le contrôle de la gouvernance, l'économie, la religion, les terres, l'éducation, et les vies personnelles des Premières Nations. Le gouvernement canadien exerçait une domination perpétuelle. Les Autochtones se retrouvaient marginalisés. Par exemple, au début, un

Autochtone n'avait qu'à s'inscrire à l'université pour perdre instantanément le droit au statut d'indien (parce qu'aller à l'université était un signe d'être devenu « civilisé » et donc de s'être assimilé dans la société coloniale). Les Autochtones ayant statut d'indien sont devenus citoyens canadiens en 1956, mais ont seulement reçu le droit de vote en 1960 et n'avaient pas le droit de quitter la plupart des communautés des Premières Nations.

## La Proclamation royale est-elle encore valide?

Ma Beaucoup d'Autochtones soutiennent que la Proclamation royale représentait un premier pas vers la reconnaissance des **Droits autochtones**. Bien que les **Wabanaki** avaient déjà signé un nombre de traités (c.-à-d. les traités de 1725, 1749, 1752, 1760-61, etc.), d'autres groupes autochtones comprenaient que cette Proclamation représentait la base pour le processus de l'établissement de traités. La Proclamation donne des preuves de la souveraineté des peuples autochtones et de leurs droits aux terres et aux ressources. Cependant, la Proclamation représente uniquement un point de vue britannique, sans apport autochtone, et donne clairement un monopole sur les terres autochtones à la Couronne britannique. Aujourd'hui, la Proclamation est souvent citée dans des arguments juridiques et lors de contestations d'interprétations des Traités par la Couronne.

La Proclamation royale est entérinée dans l'article 25 de la Loi constitutionnelle de 1982. Cette section de la Charte canadienne des droits et libertés garantit que rien ne peut éteindre les droits autochtones énoncés dans la Proclamation. Malgré cela, les Autochtones doivent encore engager des poursuites légales pour prouver l'existence de leurs titres ancestraux sur des terres.

## La Loi sur les Indiens et les politiques gouvernementales

Aujourd'hui, par l'entremise de la Loi sur les Indiens, le gouvernement fédéral :

- garde encore toutes les terres sous tutelle pour les Autochtones
- décide encore qui a le droit au statut d'indien et l'appartenance à une Première Nation
- décide encore où les enfants iront à l'école
- gère encore des centaines de millions de dollars qu'il détient en fiducie au nom d'Autochtones
- gère encore les élections au sein des Premières Nations
- maintient encore le contrôle sur les droits à la propriété et les héritages

- gère encore les terres et les ressources
- vise encore l'intégration et la rupture des liens tribaux
- combat encore contre l'égalité pour les jeunes Autochtones
- empêche encore d'accélérer les revendications territoriales

## Alors, pourquoi ne pas supprimer la Loi sur les Indiens?

La Loi sur les Indiens demeure une législation controversée. L'Assemblée des Premières Nations la dénonce comme une forme d'apartheid. Amnesty International, les Nations Unies, et la Commission canadienne des droits de la personne l'accusent d'entériner des violations des droits de la personne.

La plupart des Premières Nations désirent l'abrogation de la Loi sur les Indiens et son remplacement par une initiative législative pour l'autogouvernement autochtone – qu'elle ne soit plus révisée, mais abolie. Cependant, quelques Premières Nations sont encore prêtes à rester soumis à la Loi sur les Indiens parce que celle-ci affirme néanmoins l'existence et le caractère unique de la relation constitutionnelle entre les Autochtones et le Canada. Si la Loi devait subir d'autres changements, tous les gouvernements autochtones s'entendent qu'il faudra qu'ils participent activement à l'élaboration de ces changements. Toutes les parties doivent s'entendre sur les responsabilités.

# La gouvernance Mi'kmaw, Pescomody et Wolastoqey

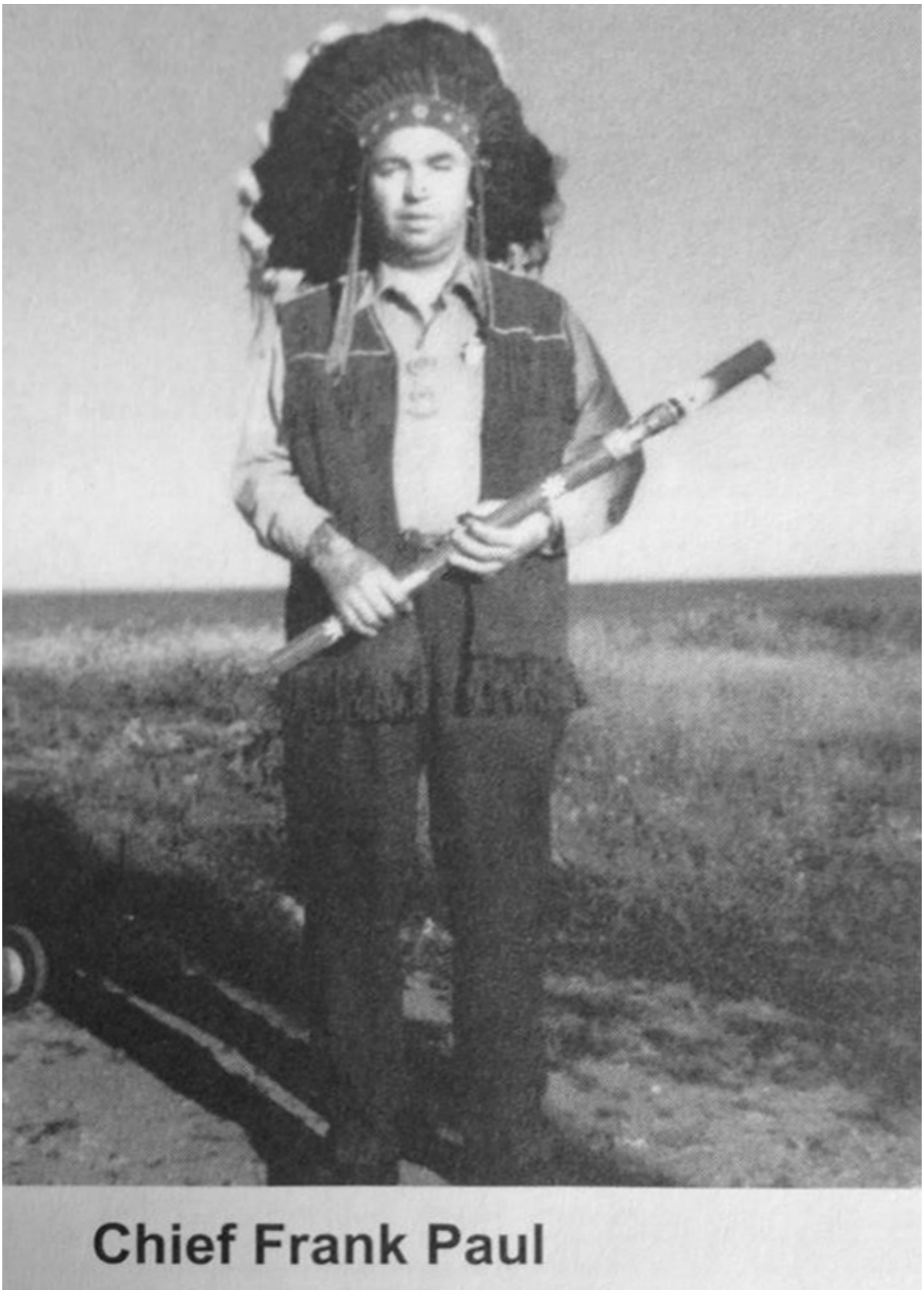
## Conseils de bande

Certains termes coloniaux comme **Bande indienne** ou **bande** ne sont plus acceptables pour faire référence aux Autochtones. Une **Première Nation** est l'unité gouvernementale de base, définie ainsi par la Loi sur les Indiens. Chaque Première Nation est généralement représentée par un **conseil de bande** présidé par un chef élu, et comprend aussi parfois un chef héréditaire. L'appartenance à une bande est régie d'une de deux manières. En premier lieu, l'appartenance à la plupart des bandes peut être obtenue en s'inscrivant au Registre des Indiens maintenu par le gouvernement fédéral. En deuxième lieu, on peut se faire accepter comme membre d'une bande par l'une des Premières Nations. Cela veut dire qu'on peut être membre d'une Première Nation mais ne pas être reconnu en tant qu'« Indien ayant statut légal », selon la définition du gouvernement fédéral. À compter de 2013, il y avait 253 Premières Nations au Canada qui avaient leurs propres critères d'appartenance.

Plusieurs Premières Nations peuvent être unies au sein de regroupements régionaux plus importants appelés conseils tribaux. On peut aussi constater l'émergence d'un nouveau type d'organisation, les conseils des chefs, comme la **Nation Wolastoqey** (voir ci-dessous). Typiquement, chaque Première Nation est aussi membre d'un conseil ou de plusieurs conseils plus étendus, ou d'autres organisations de ce genre, qui peuvent représenter des Nations venant d'autres provinces ou états, comme la Confédération **Wabanaki** ou le Grand Conseil des **Mi'kmaq** (le **Santé Mawiómi**). On a discuté de ceux-ci de façon assez détaillée en 4e année. Les Premières Nations sont aussi représentées à l'Assemblée des Premières Nations (anciennement connue comme la Fraternité nationale des Indiens), une organisation pancanadienne présidée par un chef élu au sein de laquelle chaque Première Nation dispose d'un vote. Jusqu'à un certain point, les Premières Nations sont l'instance dirigeante de leurs communautés. Les gouvernements des Premières Nations représentent aussi le grand nombre d'Autochtones vivant en milieu urbain qui sont membres de leur Nation, et ils peuvent aussi traiter avec des non-membres qui vivent dans des communautés des Premières Nations ou qui travaillent pour la Première Nation en question.

Karl Hele (parmi les plus grands experts sur la Loi sur les Indiens) dit :

> *Selon le gouvernement du Canada, seuls les « Indiens » qui sont « Indiens » sont ceux reconnus par le gouvernement aux termes de la Loi sur les Indiens. La définition gouvernementale d'Indien est compliquée et alambiquée.*
>
> *Bien que les « Indiens » aient un certain droit de parole concernant l'appartenance à une bande, ils n'ont pas l'autorité de conférer ou de refuser l'inscription en tant qu'« Indien ».*
>
> *Aucun des règlements concernant l'inscription ne prend en compte les traditions ou préoccupations des « Indiens ».*
>
> *Seuls les Indiens inscrits et les « Indiens des traités » possèdent des droits en vertu de la section 35 de la Constitution et la Loi sur les Indiens.*




Le Chef Frank Paul avec une pipe sacrée. Paul était le Chef d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** de 1964-1967 et 1970-1978
Collection de Jason Barnaby

## La Nation Wolastoqey au Nouveau-Brunswick

http://wnnb.wolastoqey.ca/

Voici un exemple d'un conseil des chefs. D'abord connu sous le nom de La Nation Malécite au Nouveau Brunswick (Maliseet Nation in New Brunswick, MNNB), ce regroupement a reçu son certificat de constitution en avril 2017 et a changé son nom à La Nation **Wolastoqey** au Nouveau-Brunswick (**Wolastoqey** Nation in New Brunswick, WNNB). La WNNB regroupe la **Première Nation Malécite du Madawaska**, la Première Nation de Tobique (**Neqotkuk**), la Première Nation de Kingsclear, la Première Nation de St. Mary et la Première Nation d'Oromocto. Cette organisation fournit des conseils techniques aux dirigeants **Wolastoqey** et des Coordonnateurs spécialisés en développement des ressources (Resource Development Consultation Coordinators, RDDC) en ce qui concerne la mise en œuvre et l'exercice des droits **Wolastoqey** protégés par la Constitution. La WNNB aspire à protéger et promouvoir les terres, les cérémonies, les pratiques culturelles et la langue traditionnelle. Certains de leurs projets actuels visent la foresterie, la pêche et le changement climatique; d'autres incluent un plan stratégique pour les droits, des études environnementales et sur l'usage traditionnel des terres.

## Wolastoqey Motewekon – Drapeau de la nation

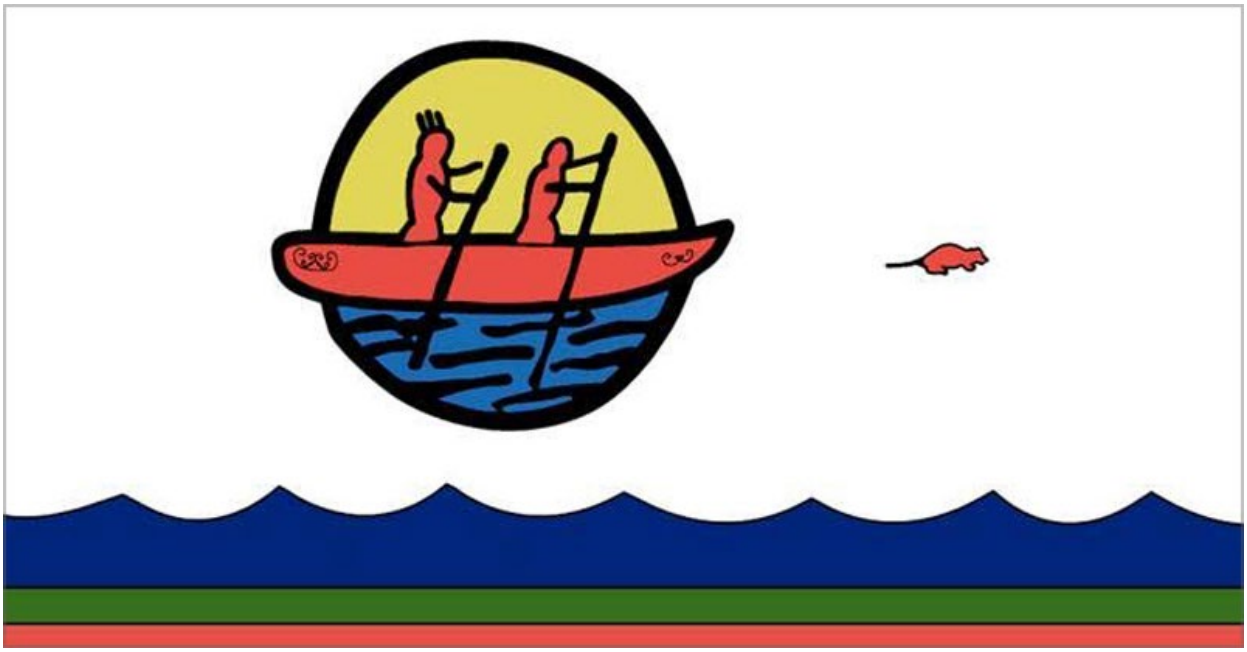
Pour la première Journée nationale de la vérité et de la réconciliation, le 30 septembre 2021, la Nation **Wolastoqey** au Nouveau-Brunswick a dévoilé un nouveau drapeau conçu par Samaqani Cocahq-Natalie Sappier.

## Description du logo et du drapeau de la nation Wolastoqey au Nouveau-Brunswick

**Explication** : Nous sommes enrobés du Ciel **Wabanaki** – nous sommes le peuple de l'aube. Nous nous réunissons autour du centre du feu. Nos six Nations **Wolastoqey** se tiennent côte-à-côte, unies. Ensemble, nous gardons allumé le feu, nous gardons nos wigwams là où nous nous réunissons. Ensemble nous honorons nos traditions, nos récits, nos enseignements et l'importance de nos feux de conseil. La terre sous nos pieds représente nos ancêtres, qui nous guident en tant que chefs et porteurs de connaissances. Cela représente que nous portons tous le sachet de remèdes qui aide à avancer notre culture et de tisser ces enseignements dans la vie que nous vivons à présent. La double courbe embrasse le ciel – les deux bras de la double courbe portent les couleurs des wampum, symbolisant nos traités et les sept générations qui nous ont précédées et les sept générations de guides à venir. Au-dessous, coule la rivière qui lie nos six nations, rappelant que nous sommes **Wolastoqewiyik**, le Peuple de la belle et abondante rivière.

Combien de ces éléments peux-tu identifier sur le drapeau?

## Le Grand Conseil Wolastoqey



Drapeau du Grand Conseil **Wolastoqey**

**Explication** : Le Grand Conseil **Wolastoqey**, qui servait de gouvernement aux **Wolastoqewiyik** avant que le système du chef et conseil de bande ne soit imposé par la Loi sur les Indiens, a adopté ce symbole pour utilisation sur un drapeau il y a environ dix ans. Un document historique retrouvé dans les archives explique qui étaient les **Wolastoqewiyik**. Ce peuple était auparavant connu comme les **Kiwhosuwi-skicinuwok** (le Peuple du rat musqué), avant d'être connu comme **Wolastoqewiyik**. **Kiwhos** (le rat musqué) est leur **tutem** (totem), ce qui explique pourquoi l'homme et la femme pagaient leur canot pour suivre **Kiwhos** (un rat musqué). **Kiwhos** (les rats musqués) fournissaient des vivres et des vêtements aux **Wolastoqewiyik**, et les guidaient aussi vers les remèdes le plus précieux, **Kiwhosuwasq**. Ce symbole historique illustre en détail qui sont les **Wolastoqewiyik** en tant que peuple. La ligne rouge au bas représente les ancêtres qui sont profondément enracinés dans la patrie, **Wolastokuk**. La ligne verte représente toute la végétation, les arbres, les herbes, la nourriture et les remèdes, tout ce qui assure la survive des êtres vivants. Le bleu représente l'eau : les ruisseaux, les rivières, les fleuves, les lacs et les océans. L'eau nourrit toute la création, pour aider la nourriture et les remèdes à croître, ce qui en retour donne l'équilibre à la vie. Le jaune représente le soleil, qui brille sur la terre pour que croissent la nourriture et les remèdes et qui donne chaleur et lumière. Le soleil fait s'évaporer l'eau, qui forme des nuages pour redonner l'eau à la terre et l'entretenir. Le soleil rappelle aux **Wolastoqewiyik** qu'ils font partie de la Confédération **Wabanaki**, le Peuple de l'aube.

# Profil d'activité

## Déclaration en vue de renommer le Wolastoq

Le 23 juin 2018, des **Wolastoqewiyik** – le peuple de la belle et abondante rivière – et leurs alliés, côte-à-côte, ont tenu une cérémonie où ils ont réclamé la réhabilitation du nom de cette rivière belle et abondante. Le chef héréditaire Ron Tremblay a déclaré :

> *Lorsque Champlain a débarqué sur les côtes de la **Patrie Pescomody** en 1604 et s'est rendu éventuellement à **Wolastokuk**, notre Belle et Abondante Patrie, il a renommé le **Wolastoq**, notre Belle et Abondante Rivière, et lui a donné le nom de Saint Jean, d'après Saint Jean Baptiste. En faisant cela, Champlain déclarait que puisque les **Wolastoqewiyik** qui occupaient les terres et les rivières n'étaient pas chrétiens, il avait, lui, le droit de leur prendre leurs terres et leurs rivières et d'y donner de nouveaux noms. En conséquence, les **Wolastoqewiyik** sont devenus presque invisibles dans leur propre patrie.*

*Mais les terres n'étaient pas vides, les **Wolastoqewiyik** y étaient à cette époque, et nous y sommes encore aujourd'hui. Plus tard, les colonisateurs britanniques qui ont colonisé notre **Wolastokuk (Patrie Wolastoqey)** ont changé l'orthographe du français à l'anglais, de Saint Jean à St. John.*

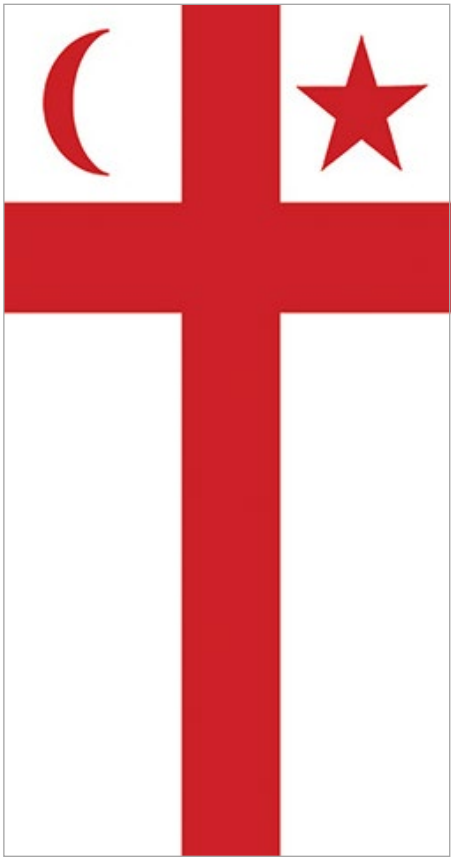
*Pendant tout ce temps, nos ancêtres **Wolastoqey** n'ont jamais été consultés quant à si notre rivière pouvait recevoir un nouveau nom. Saint Jean Baptiste n'avait aucun lien avec notre peuple en ce temps, et en a à peine maintenant.*

Les responsables gouvernementaux ont répondu que ce serait trop difficile, puisque non seulement le Nouveau-Brunswick mais aussi le Québec et le Maine, un état des États-Unis, seraient impliqués, car le **Wolastoq** (la rivière Saint-Jean) coule à travers ces trois régions géographique.

Wikipedia

Le Grand Conseil **Wolastoqey**, un organisme qui n'est pas reconnu formellement par la Loi sur les Indiens, a soulevé cette idée en 2017 et 2018, disant que redonner son nom à la rivière serait en ligne avec les buts de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada.

## Le Grand Conseil Mi'kmaq – Santé Mawiómi



Le Grand Conseil des **Mi'kmaq** – le **Santé Mawiómi** ou **Mi'kmawey Mawio'mi** – était le plus haut niveau du gouvernement traditionnel des **Mi'kmaq** du Canada actuel, jusqu'à ce que, en 1876, la Loi sur les Indiens impose des gouvernements élus. Après la Loi sur les Indiens, le Grand Conseil a adopté un rôle plus spirituel. Le titre de Grand Chef se faisait accorder à l'un des chefs de district, qui venait habituellement du district **Mi'kmaw** d'**Unamáki** (l'île du Cap-Breton). Ce titre héréditaire passait généralement au fils aîné du Grand Chef. Le Grand Conseil se réunissait sur une petite île du Cap-Breton nommée **Mniku**. Aujourd'hui, cette île est sur le territoire de la Première Nation de Chapel Island (**Potlotek**). Encore aujourd'hui, le Grand Conseil se réunit à **Mniku** pour discuter d'enjeux actuels au sein de la nation **Mi'kmaq**.

Les **Mi'kmaq** de la Nouvelle-Écosse se réunissent encore à **Mniku**, comme ils le font depuis de nombreuses années. Au Nouveau-Brunswick, les **Mi'kmaq** se réunissent à **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)**, et célèbrent aussi la Fête de Sainte-Anne, leur sainte patronne. Avant que le gouvernement fédéral n'interdise les assemblées, **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** était connu comme le lieu de rassemblement des **Mi'kmaq**. Lors de ces rencontres, les **Mi'kmaq** discutaient d'enjeux sociaux et politiques. C'était aussi le moment où célébrer les mariages; on y tenait des tribunaux traditionnels; et on débattait de nombreuses autres questions sociales.

Carte de **Mi'kma'ki** (le territoire traditionnel **Mi'kmaw**). **Mi'kmawe'l Tan Teli-kina'muemk**/Introduction à la culture **mi'kmaw**, 2015, p. 16

Traditionnellement, les **Mi'kmaq** s'organisent en sept districts distincts, qui se nomment :

- **Kespukwitk** (Là où finit la terre) – les comtés de Queens, Shelburne, Yarmouth, Digby et Annapolis, en Nouvelle-Écosse
- **Sipekne'katik** (Région de pommes de terre sauvages) – les comtés d'Halifax, Lunenburg, Kings, Hants et Colchester, en Nouvelle-Écosse
- **Eskikewa'kik** (Territoire de ceux qui tannent les peaux) – la région entre le comté de Guyborough et le comté d'Halifax, en Nouvelle-Écosse
- **Unama'kik** (Pays des brumes) – l'île du Cap-Breton et **Ktaqmkuk** (la terre de l'autre côté de l'eau), l'île de Terre-Neuve
- **Epekwitk** (terre sur l'eau) – l'Île-du-Prince-Édouard
- **Piwktuk** (Le lieu explosif) – le comté de Pictou, Nouvelle-Écosse
- **Siknikt** (Bassin versant) – inclut le comté de Cumberland en Nouvelle-Écosse, et les comtés de Westmorland, Albert, Kent, Saint-Jean, Kings, et Queens, au Nouveau-Brunswick
- **Kespek** (Dernière terre) – la région au nord-est du Nouveau-Brunswick au nord de la rivière Richibucto et la partie sud de la Gaspésie, au Québec

Ces districts étaient liés à l'océan et étaient formés de territoires intérieurs qui suivaient les bassins versants et les principaux systèmes fluviaux, qui formaient des frontières naturelles. Le Grand Conseil **Mi'kmaq** se réunit lors de la Fête de Sainte-Anne depuis plus de 250 ans, depuis la période d'élaboration de traités entre **Mi'kmaq** et Britanniques au 18e siècle. La fête était célébrée par les **Mi'kmaq** qui s'étaient convertis à la religion catholique. Certains rejetaient le catholicisme et maintenaient leurs croyances et leur spiritualité traditionnelles.

# La confédération Waponahkiyik (Wabanaki)

Territoire traditionnel Wabanaki – Abbe Museum Bangor, Maine.

En 4e année, les élèves se sont penchés sur la Confédération **Waponahkiyik (Wabanaki)**, qui avait été formée par les Premières Nations du nord-est (**Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, **Pescomody**, Penobscot et Abénakis) afin de se protéger mutuellement contre les attaques par d'autres nations hostiles. Aujourd'hui, la Confédération s'étend sur le territoire de deux pays et englobe cinq nations **Wabanaki**. Son mandat demeure la discussion de sujets qui dépassent les frontières et unit les peuples. Un des sujets les plus importants qu'elle a abordé récemment est la vérité à propos des pratiques nuisibles de l'état du Maine envers les enfants autochtones dans le passé. Pour plus de renseignements, cliquez sur le lien suivant Headline+News+Identity.docx.pdf (squarespace.com) (en anglais seulement). Un document rédigé en français pourrait également retenir l'attention des enseignants : Photocopieur-20160404140225 (caodanak.com)

*« À travers le monde, de nombreuses commissions de vérité se sont engagées à intégrer les voix de peuples autochtones qui ont souffert des violations des droits de la personne aux mains de gouvernements et d'autres groupes politiques. Cependant, la plupart de ces commissions officielles de vérité ont aussi un objectif d'édification de la nation, tout au moins dans le sens de légitimer ou ré-légitimer le gouvernement en place, et pour cette raison certains militants des droits autochtones se sentent peu à l'aise à l'idée d'y participer.*

**Esther Attean et Jill Williams**, « Homemade Justice »,
Cultural Survival Quarterly, mars 2011

Dans le passé, à l'époque de l'élaboration des traités, les Britanniques n'avaient jamais une idée très claire de qui devrait être invité à signer un traité. Pour les **Wabanaki**, cependant, il était important que les traités soient ratifiés de génération en génération. La Confédération **Waponahkiyik (Wabanaki)** était un moyen par lequel les ententes et les traités importants étaient distribués à toutes les nations participantes.

Aujourd'hui, parmi les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, et **Pescomody** (**Peskotumuhkati** au Canada), les discussions sont souvent prolongées afin d'accommoder toutes les voix, y compris celles des Aînés et des Mères de clan. Généralement, les Mères de clan sont responsables de nommer les chefs et de transmettre les connaissances culturelles lors des prises de décisions. Il s'agit d'un rôle traditionnel tenu par une Aînée matriarche. Dans ces sociétés ouvertes, la voix de chacun compte. Les nations **Wabanaki** continuent de s'investir dans la prise de décision collective et consensuelle. Cela veut dire qu'il peut se passer des semaines ou des mois pour arriver à une décision finale une fois que toutes les opinions ont été prises en compte. Aujourd'hui, cela soulève de véritables défis, car certaines situations demandent souvent des réactions instantanées, et il en résulte souvent des manifestations lorsque le gouvernement va de l'avant sans consultation véritable et exhaustive.

# Activité 1 – Comprendre la Proclamation royale de 1763

Matériel nécessaire : aménager un espace propre à l'improvisation, cahier

Ce qui suit est un résumé de quelques éléments de la Proclamation royale de 1763, écrit par Graydon Nicholas, le premier **Wabanaki** nommé au poste de lieutenant-gouverneur du Nouveau-Brunswick. Lisez son analyse de ce que dit la proclamation.

> *La Proclamation royale de 1763 n'a fait que confirmer l'existence des droits autochtones et des titres ancestraux autochtones. Il est important d'affirmer que la Proclamation royale de 1763 s'applique aux provinces maritimes parce qu'elle reconnait trois choses :*
>
> ***Un territoire propre aux Indiens*** *Pour céder une terre, elle devait être cédée par traité, et ce sont les membres de la nation qui détermineraient si elle pouvait être cédée ou non.*
>
> ***L'identité en tant que nation*** *La Proclamation reconnait cette identité en utilisant les mots « nations ou tribus qui sont en relations avec nous ». Voilà les mots qu'ils ont utilisés en 1763. Quelle était leur définition du statut de nation à cette époque? Ils reconnaissaient que les* ***Wabanaki*** *étaient leurs alliés. L'idée d'être alliés est bien plus puissante que celle d'être simplement amis.*
>
> ***Une tutelle*** *En tant qu'organe administrateur, la Couronne britannique avait l'obligation de s'occuper des affaires des Autochtones avec diligence. Pour le commerce, par exemple, personne ne pouvait faire de commerce avec les* ***Wabanaki*** *sans d'abord aborder la Couronne et dire, « Est-ce qu'on peut avoir un permis pour faire du commerce avec les* ***Wabanaki****? »*
>
> *Si, en fin de compte, les tribunaux soutiennent que la Proclamation s'applique en effet, alors tout le titre ancestral autochtone aux Maritimes renaît, et toute la législation adoptée depuis, quelle qu'elle soit, a été adoptée contrairement aux intentions de la Proclamation royale de 1763.*

Graydon Nicholas, ancien lieutenant-gouverneur du Nouveau-Brunswick

Divisez la classe en paires (A et B). Sur la base des remarques du lieutenant-gouverneur au sujet de l'interprétation de la Proclamation royale, improvisez les situations suivantes. Après chaque improvisation, notez ce qui arrive.

- A et B sont de bons amis. B est propriétaire d'un terrain et sait qu'on peut faire bonne pêche près d'une communauté des Premières Nations. Il propose à A de lui acheter un morceau de terrain. A est **Waponahkiyik** et habite cette communauté autochtone. Est-ce que l'idée de B est réalisable? Comment?
- A et B sont bons amis. Ils sont tous deux pêcheurs de homards. A vend ses homards à l'usine de homards et fait beaucoup d'argent. B, qui est Autochtone, peut seulement pêcher le homard pour nourrir sa propre famille et ne fait pas d'argent en vendant du homard. Pourquoi? Est-ce que c'est juste?
- A et B sont bons amis. Dû au succès de la pêche au homard, A veut s'acheter un nouveau bateau. Son ami B, qui est **Waponahkiyik**, propose de lui en construire un. A trouve ça une idée magnifique, et demande à B d'en construire trois, qu'il vendra à ses amis. Est-ce que A et B peuvent s'arranger entre eux, ou est-ce qu'ils doivent demander la permission de le faire?

Stanislaus Francis, un **Pescomody**, vendant des articles pour les touristes à Tadoussac, 1915. Musée McCord, VIEW-8079. Les enseignes disent :
« ARRÊTEZ! — ENTREZ —
Voyez nos authentiques
OBJETS INDIENS
LE SEUL **INDIEN** est ICI »
et « Curiosités indiennes »

# Activité 2 – Prendre des décisions

Matériel nécessaire: copies du tableau pour la classe, cahier de bord

Pour cet exercice, les élèves vont remplir le tableau qui suit en examinant l'information présentée dans ce chapitre sur la Loi sur les Indiens, la **Nation Wolastoqey**, le **Grand Conseil des Mi'kmaq**, et la Confédération **Waponahkiyik (Wabanaki)**. D'après ce que tu sais, qui serait responsable de ce qui suit? (Tu peux donner plus d'une réponse, mais qui serait le premier responsable?) Ajoute ton tableau complété à ton cahier.

- Répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation par rapport à l'éducation
- Les inondations récentes le long de la rivière Saint-Jean
- Le règlement de la revendication territoriale avec la Première Nation de **Madawaska**
- La récente élection communautaire à **Welamukotuk** (Première Nation d'**Oromocto**)
- La question de la fracturation hydraulique (« fracking ») à **Elsipogtog (L'sipuktuk)**
- Le site historique de la Première Nation de **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**
- Enseigner les langues **Wolastoqey** ou **Mi'kmaw** dans les écoles
- Le rapatriement du canot **Wolastoqey** qui se trouve à la Galerie d'art Beaverbrook
- La célébration annuelle de la Fête de Sainte-Anne à Chapel Island en Nouvelle-Écosse
- Un pow-wow à **Natoaganeh (Natuaqnik)** (la Première Nation d'Eel Ground)
- La Journée nationale des peuples autochtones le 21 juin
- Redonner à la rivière Saint-Jean son nom original de **Wolastoq**
- Autre

| | Rôle | Fonction (ce pour lequel le gouvernement est responsable) | Structure (comment le gouvernement est organisé) | Enjeux ou événements |
|---|---|---|---|---|
| Gouvernment provincial | | | | |
| Government fédéral | | | | |
| Chef et Conseil de bande | | | | |
| Nation **Wolastoqey** | | | | |
| Grand Conseil **Mi'kmaw** | | | | |
| Grand Conseil **Wolastoqey** | | | | |
| Confédération **Waponahkiyik** (**Wabanaki** | | | | |

Distribuez la feuille d'activité et assignez à chaque élève une communauté pour qu'il remplisse la feuille d'activité. Demandez également à tous les élèves de remplir la section Votre communauté.

# Leçon F – Références


Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs Secretariat and Indian and Northern Affairs Canada **Meeting of Nations: The history and ever-evolving nature and spirit of the Peace and Friendship Treaties** https://medialibrary.ednet.ns.ca/mikmaq-studies

British Columbia Teachers' Federation **Understanding the Treaty Process**

Hanson, Erin ***The Indian Act*** in **Indigenous Foundations** First Nations Studies Program, University of British Columbia

Hele, Karl ***The Indian Act: A Short Introduction*** PowerPoint Ivory Tower series, Tantramar Seniors College, 27 October 2021

Joseph, Bob **21 Things You May Not Know About the Indian Act: Helping Canadians Make Reconciliation with Indigenous Peoples a Reality** Indigenous Relations Press April 10, 2018

Bureau du commissaire aux traités (Saskatchewan) et al. **Les traités** 2002 928-9

Paul, Daniel N. **Ce n'était pas nous les sauvages** Mouton Noir Acadie, Moncton, 2020 (2006. Traduction de Jean-François Cyr)

Whitehead, Ruth Holmes **Niniskamijinaqik-Ancestral Images** Nova Scotia Museum, 2015 p. 32

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing Limited, Halifax, 1991, p. 277

# 5e année : Leçon G

## Nuji-Anko'taqatijik aqq Nujeywa'tijik
## Défenseurs et Gardiens
## Kinanpuwicik naka Ihkatuwicik

## Thème:

**Kiskuk Ta'n Teliaq**
**Enjeux contemporains**
**Tokec Weskuwitasikil Eleyik**

## Compétences globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d'enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d'acquérir, de traiter, d'interpréter, de synthétiser, et d'analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activités 1, 2 et 4)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activité 4)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 1)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activité 4)

Les apprenants forment des liens, construisent, mettent en relation, et mettent en pratique leurs connaissances dans tous les domaines de leur vie, y compris à l'école, à la maison, dans leur travail, leurs amitiés et leur communauté. (Activité 1)

Les apprenants formulent et expriment des questions afin d'approfondir leur compréhension, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes. (Activités 2 et 4)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants transforment des idées ou des produits en valeurs pour autrui en les perfectionnant pour générer des solutions neuves ou améliorées à des enjeux complexes sociaux, écologiques, et économiques, ou pour répondre à un besoin dans une communauté. (Activités 1 et 4)

Les apprenants améliorent des concepts, des idées, ou des produits à travers une démarche créative. (Activité 3)

## Conscience de soi et autogestion

Les élèves font preuve d'efficacité personnelle, se voient en tant qu'apprenants, et croient qu'ils peuvent améliorer la vie pour eux-mêmes et pour d'autres. (Activités 1 et 3)

Les apprenants développent une identité, une conscience de soi, et une détermination positives à partir de leurs qualités personnelles et culturelles. (Activité 1)

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs pensées, et leurs actions, et les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activité 4)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activités 1 et 4)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 2)

Les apprenants adoptent divers rôles au sein de l'équipe, respectent la variété de perspectives, et font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 3)

Les apprenants cultivent le bien-être social, l'inclusion et l'appartenance pour eux-mêmes et pour d'autres. (Activité 1)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activités 1 et 4)

## Communication

Les apprenants communiquent efficacement en français et/ou en anglais et/ou en **Mi'kmaw** ou en **Wolastoqey Latuwewakon** en utilisant une variété de moyens et dans une variété de contextes. (Activité 3)

Les apprenants acquièrent des connaissances au sujet d'une variété de langues autres que de leur langue maternelle et seconde; ils reconnaissent le lien étroit entre la langue et les manières de voir le monde. (Activités 1 et 3)

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 4)

## Citoyenneté mondiale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activités 1, 2, 3 et 4)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activité 1)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1, 2, 3 et 4)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activités 1, 2, 3 et 4)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et dans l'avenir. (Activité 4)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Écouter de façon critique les idées, opinions et points de vue exprimés par d'autres. (Activités 2 et 4)

2. Contribuer et répondre de manière constructive aux conversations, aux discussions en petits groupes et aux discussions de groupe, en reconnaissant ses rôles et ses responsabilités en tant qu'orateur et en tant qu'auditeur. (Activités 1, 2, 3 et 4)

3. Identifier la présence de préjudices, de stéréotypes ou de partis pris dans le discours oral; reconnaitre leurs effets négatifs sur les individus et les cultures et tenter d'utiliser un langage qui démontre un respect pour tous. (Activités 1, 2, 3 et 4)

4. Utiliser des images et des illustrations, les structures de mots, et les caractéristiques des textes pour identifier des sujets et trouver ou vérifier leur compréhension de l'information. (Activités 1 et 3)

5. Accroître leurs capacités à recueillir des informations qui répondent à leurs propres questions et celles des autres. (Activités 1, 2 et 4)

7. Identifier des exemples d'opinions, de préjugés, de partis pris et de stéréotypes. (Activités 2 et 4)

8. Utiliser une gamme de stratégies d'écriture pour décrire les sentiments, les réactions, les valeurs, et les attitudes. (Activités 1, 2 et 4)

## Santé
## Résultats d'apprentissage spécifiques

2.1 Aptitude mentale – Identifier les sources et les signes du stress ainsi que des façons de le gérer. (Activités 1 et 2)

## Sciences humaines
## Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.6.1 Illustrer les similarités et les différences entre les sociétés anciennes et leur propre société. (Activités 1, 2 et 3)

5.4.2 Examiner les usages pour les prises de décisions au sein des sociétés de Premières Nations dans ce qui est plus tard devenu le Canada Atlantique. (Activité 2)

## Arts visuels

Appréciation de l'art — Reconnaitre que les réactions envers l'art comprennent des sentiments, de la compréhension, et des connaissances, p. ex. médium, sujet et composition. (Activités 1 et 4)

# Textes associés

## 5e Année – Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 137–138 **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik**
- p. 152–153 En quoi les interactions entre les sociétés ont-elleschangé, et en quoi sont-elles les mêmes?

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon G– Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'identifier les stéréotypes à propos des Premières Nations et le dommage qu'ils causent aux Autochtones (Activité 1)
- de prendre sur le conflit portant sur la pêche au homard à **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** comme exemple pour explorer les ramifications de l'autodétermination (Activité 3)
- de dresser une liste des avantages et désavantages de mener une manifestation (Activité 3)
- de porter un jugement par moi-même sur des événements qui ont eu lieu dans le passé et en quoi cela était bien ou mal. (Un jugement est une opinion. Les opinions ne sont pas des faits, mais comment les gens se sentent par rapport aux faits.) (Activités 2 et 3)
- de pouvoir comprendre et articuler des arguments dans une affaire judiciaire concernant les droits des Autochtones (Activité 2)

*Il y a des mots que je veux placer sur des ailes*
*Que, lorsque je serai partie, quelqu'un lira*
*Peut-être pour créer les sentiments à l'intérieur*
*Et dire leur propre histoire, insuffler la fierté*
*Alors leurs mots auront les ailes*
*Pour créer une nouvelle pensée, se dire*
*Nous sommes une chaîne liant ensemble ses mailles*
*Pour jeter un pont là où se répand la communication*

Rita Joe (Joe et Choyce 2003, p. 95)

Les quatre activités de cette leçon sont conçues pour aider les élèves à comprendre la façon dont les interprétations modernes de traités datant du 18e siècle ont mené à de nombreuses affaires judiciaires et à de différences d'opinions entre le gouvernement du Canada et les Premières Nations du Nouveau-Brunswick, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

Les activités traitent de stéréotypes, de l'application des droits de chasse autochtones, une pièce de théâtre qui démontre que la nature des traités était celle d'un pacte et comment cela protège l'avenir des **Wolastoqewiyik**, et finalement un exemple d'une crise majeure suscitée par un manque de compréhension de la part d'agents des pêches par rapport aux droits de pêche **Mi'kmaw**. Comme élément de référence, nous incluons la **Chaîne d'alliance des traités**, un bref résumé de quelques-uns des traités qui ont eu un grand impact, ainsi qu'une animation. Cela se trouve également dans le programme de la 4e année.

Carte postale : Annie Sacobie à l'entrée d'un wigwam en écorce de bouleau, Evandale, Nouveau-Brunswick, v. 1910. Musée du Nouveau-Brunswick X14839
(Texte : Wigwam indien en écorce de bouleau, Saint-Jean N.-B.)

Cette leçon commence avec une activité sur les stéréotypes. La carte postale ci-dessus est un bon exemple. À l'intérieur d'un wigwam se trouve une personne qui semble être une femme autochtone. L'impression donnée est qu'elle est protégée par l'ancien drapeau du Canada, le *Red Ensign*. Un deuxième exemple, c'est l'utilisation du mot « indien », le descriptif infligé aux Autochtones d'Amérique par Christophe Colomb, qui croyait être arrivé aux Indes (l'Asie du Sud-Est). Ce mot a causé bien des méprises. L'utilisation de ce mot ne reflète d'aucune façon la diversité des peuples autochtones. La plupart des gens n'a jamais eu l'occasion de rencontrer des Autochtones, et cela cause encore plus d'idées fausses.

Au cours de la dernière leçon, les élèves se sont penchés sur la Loi sur les Indiens et la façon dont le Canada s'est octroyé le cadre législatif pour uniformiser et imposer sa vision étroite des traités. La Loi sur les Indiens est une approche discriminatoire aux relations avec les Premières Nations. Elle a été légiférée pour guider les relations du Canada et des Premières Nations en imposant sur ces derniers des restrictions qui avaient deux objectifs principaux :

1) d'européaniser les Autochtones et 2) les assimiler dans la société dominante.
Lorsque les contestations des Premières Nations ne se sont pas éteintes, le gouvernement fédéral a modifié la Loi sur les Indiens pour interdire aux Premières Nations de partager publiquement leurs opinions ou de s'organiser dans un but politique. En conséquence, les Premières Nations disposaient de bien peu de façons de donner voix à ce qu'ils croyaient que leurs traités voulaient véritablement dire. La résistance à cette interdiction n'a fait que croître, et en 1951 la loi a été modifiée, pour permettre à nouveau l'organisation politique.

Par l'intermédiaire de continuelles confrontations et poursuites en justice, l'existence des droits autochtones a été clairement et fermement établie. Les Autochtones contestent constamment le statu quo pour insister que ces droits soient reconnus, affirmés, et protégés. Souvent, cependant, cette démarche mène à la confrontation et parfois à la violence. Cette leçon examine certaines sources de ces confrontations – y compris la discrimination et les préjugés – en examinant l'exemple de la pêche au homard à **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** en 2000. Le cas se fonde sur l'arrêt Marshall.

# L'arrêt Marshall

Le Traité de paix et d'amitié de 1752, signé par le chef Jean Baptiste Cope de Shubenacadie et le gouverneur de la Nouvelle-Écosse Peregrine Thomas Hopson, promettait à la population autochtone des droits de chasse, de pêche et de commerce, en échange de la paix.

> *Il est convenu que ladite tribu d'Indiens ne sera pas empêchée, mais aura l'entière liberté de chasser et de pêcher comme d'habitude, et que, si elle juge nécessaire que soit établie une maison de troc sur la rivière **Shubenacadie** ou à tout autre endroit de son choix, ladite maison sera construite et les marchandises voulues y seront entreposées, afin de servir au troc avec ce dont les Indiens disposeront, et qu'entre-temps les Indiens auront l'entière liberté d'apporter, aux fins de vente, à Halifax ou à tout autre établissement de la province, des peaux, des plumes, du gibier, du poisson ou tout autre article qu'ils auront à vendre, où ils auront le loisir d'en disposer à leur plus grand avantage.*

En 1993, Donald Marshall fils a fait valoir que le Traité de 1752 lui donnait le droit de pêcher commercialement et d'être exempté des règlements fédéraux. Il avait pêché 210 kilogrammes d'anguilles, en utilisant un filet de type illégal, pendant des périodes de fermeture de la pêche. Il n'avait pas de permis pour le faire, et il a vendu les anguilles. Il a alors été inculpé de quatre infractions aux règlements fédéraux sur la pêche. Après avoir été arrêté et avoir perdu deux fois devant les tribunaux de la Nouvelle-Écosse, Donald Marshall fils a fait appel à la Cour

suprême du Canada. (Voir aussi : https://ojen.ca/fr/download/arrets-faisant-autorite-droits-issus-de-traites-des-peuples-autochtones-r-c-marshall).

En 1999, la Cour suprême du Canada a statué en faveur des droits des Autochtones à pêcher et à pouvoir vendre leur pêche en vertu des traités signés en 1752 et à nouveau en 1760-61. L'arrêt sous le nom de *Marshall II* déclare que « Le droit issu du traité permet à la communauté **mi'kmaq** d'assurer sa subsistance en lui accordant un accès continu aux ressources halieutiques et fauniques pour qu'elle puisse en faire le commerce afin de pouvoir se procurer les 'choses nécessaires' » (R. c. Marshall, [1999] 3 R.C.S. 533, paragraphe 4). Suivant cet arrêt, la population d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** a décidé de fonder une pêcherie. Celle-ci est devenue une source majeure de discorde entre le ministère fédéral des Pêches et des Océans, les pêcheurs non-autochtones détenteurs de permis de pêche, et la communauté d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)**. Au cours du conflit qui en a résulté, la communauté d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** a reçu le soutien de nombreuses autres Premières Nations de partout au pays. Une vidéo enregistrée à l'époque montre une grande embarcation du MPO enfoncer par deux fois un petit bateau avec trois pêcheurs **mi'kmaw** à bord, poussant ces derniers dans l'eau, où ils sont recueillis par la police. Voir aussi : https://youtu.be/HsvG4KpFHOA.

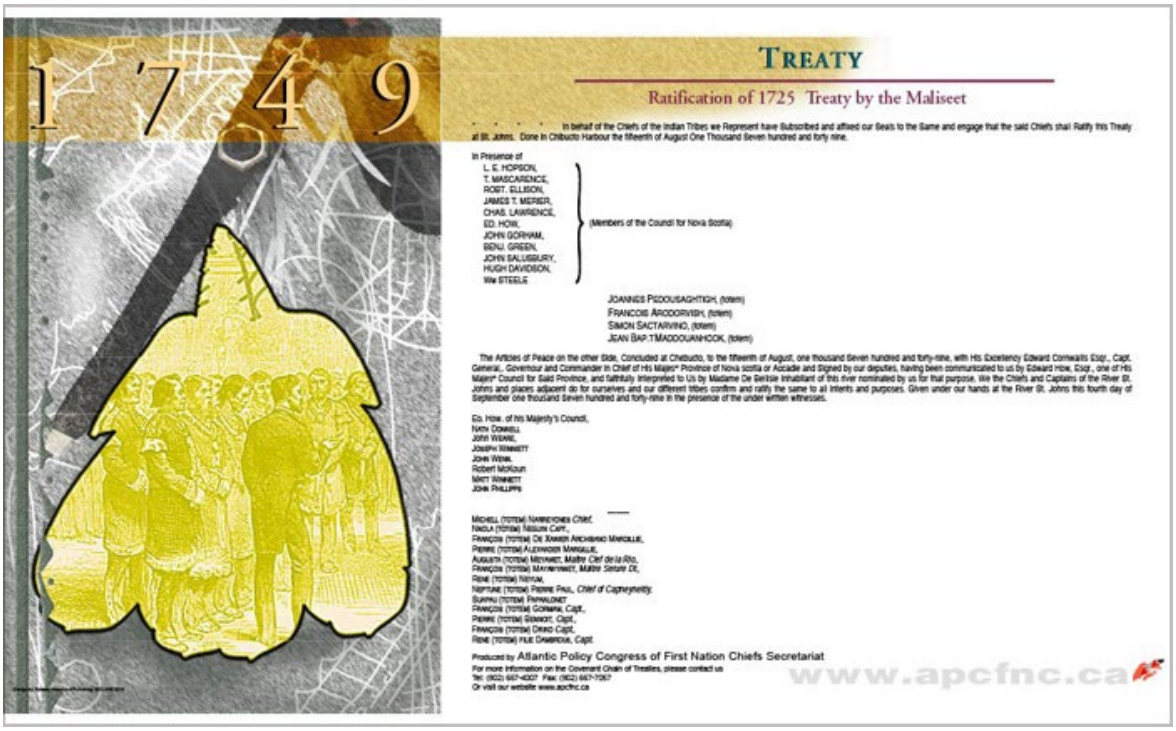
## La Chaîne d'alliance des traités

La Chaîne d'alliance des traités est une collection de traités interconnectés, au moyen desquels la Couronne britannique et les Premières Nations **Waponahkiyik** ont créé une chaîne d'engagements liés entre eux. D'autres traités et alliances ont été signés avant, en même temps, et après ceux énumérés ici. Nous avons choisi ceux-ci, car ils ont occupé une place prépondérante dans des cas récents sur lesquels la Cour suprême du Canada a rendu des décisions. Vous trouverez des informations supplémentaires sur le site web de l'Atlantic Policy Congress, http://www.apcfnc.ca/about-apc/treaties/ (en anglais seulement).

Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs http://www.apcfnc.ca/images/uploads/mascarenestreaty.pdf

**1725/1726/1728** Le gouverneur Dummer a négocié deux traités semblables à Boston en 1725. Le premier de ces traités a été signé par quatre représentants Penobscot, mais d'autres groupes étaient présents, y compris les **Mi'kmaq**, les **Wolastoqewiyik**, et les **Pescomody (Peskotomuhkati)** qui ont assisté à la ratification. Le premier de ces traités, connu sous le nom de Traité du gouverneur Dummer, a été ratifié une nouvelle fois par les **Waponahkiyik**, dans ce qui est maintenant le Maine. Le deuxième traité est connu sous le nom de Traité de Mascarene, car Paul Mascarene avait été délégué pour négocier un traité séparé pour la Nouvelle-Écosse. Ce traité, entre les Britanniques, **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** (Malécites) et **Pescomody (Peskotomuhkati)**, a ensuite été ratifié par la plupart des villages **Mi'kmaw**, **Wolastoqey** (Malécite) et **Pescomody (Peskotomuhkati)** à Annapolis Royal en 1726 et de nouveau en 1728. Celui-ci a été le premier de ce qu'on appelle maintenant les Traités de paix et d'amitié avec la Couronne britannique dans les provinces maritimes. Ce qui est important, c'est que ce traité, le Traité de Mascarene, comprenait deux parties, l'une contenant les promesses **Mi'kmaw**, **Pescomody (Peskotomuhkati)** et **Wolastoqey**, et l'autre contenant les promesses anglaises, y compris la promesse la plus importante : celle de respecter les terrains de chasse, de pêche, et de culture.

**1749** La Commission royale d'enquête sur les droits juridiques des nations autochtones en Amérique du Nord affirme que : « Les Indiens, bien qu'ils vivent dans ces pays parmi les sujets du Roi, forment un peuple séparé et distinct de ces derniers, ils sont traités comme tels, ils ont leur propre politique, et ils font la paix et la guerre avec n'importe laquelle des nations d'Indiens lorsqu'il le leur semble opportun, sans que les Anglais n'exercent de contrôle. »
Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs http://www.apcfnc.ca/images/uploads/mascarenestreaty.pdf




**1749** Un traité est signé à Chebucto (Halifax) et ratifié sur la rivière Saint-Jean, renouvelant le traité de 1725. Le gouverneur Edward Cornwallis, qui espérait prendre le contrôle de terres à l'ouest de la rivière Missaguash (frontière du Nouveau-Brunswick), a invité les deux nations autochtones à signer un nouveau traité et à reconfirmer ainsi leur loyauté à la Couronne. Cependant, la plupart des chefs **Mi'kmaw** ont refusé d'assister aux pourparlers de paix de 1749 en signe de protestation contre la fondation de Halifax par le gouverneur cette même année. Une présence militaire britannique accrue et l'implantation toujours plus importante de colonisateurs britanniques menaçaient les villages, les territoires, et les terrains traditionnels de pêche et de chasse **Mi'kmaw**. Seuls les **Mi'kmaq** de Chignecto se sont joints aux **Wolastoqewiyik** pour signer le traité. En poursuivant sa campagne pour Chignecto, le gouverneur Cornwallis a puni les **Mi'kmaq** qui n'avaient pas assisté à la conférence en offrant une récompense de 10 guinées (pièces d'or) pour les scalps d'hommes, de femmes et d'enfants **Mi'kmaw**. La Chambre de commerce de Londres a exprimé son désaccord avec cette politique d' « extermination ».

La statue d'Edward Cornwallis déboulonnée à Halifax https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1081336/statue-edward-cornwallis-monument-halifax-retrait-vote-conseil-autochtones-micmacs
Cette statue d'Edward Cornwallis était dressée au centre-ville d'Halifax jusqu'à ce qu'on l'enlève en 2017. Pourquoi penses-tu qu'on l'a enlevée?

**1752** Le Traité de 1752 a été signé par Jean Baptiste Cope, décrit comme étant le Grand Sachem des **Mi'kmaq** qui habitaient la partie est de la Nouvelle-Écosse, et le gouverneur Hopson de la Nouvelle-Écosse. Le traité faisait la paix et promettait des droits de chasse, de pêche, et de commerce. Il mettait fin aux escarmouches de 1749-52. « Il est entendu que les Indiens ne seront pas empêchés de chasser et de pêcher, mais en auront entière liberté comme d'habitude. » On y traitait aussi d'affaires de justice : en cas de différend entre **Wabanaki** et les Britanniques, le système de droit civil britannique prévaudrait, et les **Wabanaki** seraient traités tout comme les Britanniques. Les **Mi'kmaq** ont souvent indiqué qu'ils n'avaient pas donné leur accord à cette provision.

Signature of Jean-Baptiste Cope (Beaver)
https://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Cope

Donald Marshall fils (à droite) est salué par l'avocate Anne Derrick (à gauche) sous le regard del'avocat **Mi'kmaw** Bernard Christmas, le vendredi 17 septembre 1999 à Halifax. La Cour suprême du Canada a confirmé un traité datant de plusieurs siècles et a acquitté Marshall d'accusations de pêche illégale. (Andrew Vaughan – La Presse canadienne).

**1760** Un nouveau traité a été signé à Halifax par Mitchell Neptune, **Pescomody (Peskotomuhkati)**, et Ballomy Gloade, **Wolastoqewiyik** (Malécite). Il ne comportait aucun abandon de terrain et nulle terre n'a été cédée aux Britanniques. Ce traité se centrait sur le renouveau des anciens traités de 1726 et 1749 et leur intégration dans un nouveau Traité de paix et d'amitié. Le nouveau traité mettait l'accent sur le troc de fourrures contre des denrées européennes, et a été suivi d'une entente sur le commerce. Plus tard la même année, ce traité a été signé par des délégués de Richibucto, la Hève, Schubenacadie, Pictou, Malagomich, Cap-Breton, Shediac, Miramichi, et Pokemouche.

**1760-61** Des Traités de paix et d'amitié ont été conclus par le gouverneur de la Nouvelle-Écosse avec les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** (Malécites) et **Pescomody (Peskotomuhkati)**. Il s'agit des mêmes traités qui ont été confirmés et interprétés par la Cour suprême dans le cas de Donald Marshall fils. Ils incluent le droit aux bénéficiaires des traités de récolter les poissons, la faune, et les fruits et baies sauvages pour subvenir à une subsistance convenable. Bien que les groupes concernés aient promis de ne pas harceler les Britanniques dans leurs installations, les **Wabanaki** n'ont pas cédé ou renoncé à leurs terres ou à d'autres droits.

**1762** Amorcée par des Directives royales en 1761, la Proclamation de Belcher décrivait l'intention des Britanniques de protéger le juste droit des **Mi'kmaq** à leurs terres, « réservant aux Indiens des terres comprenant les zones côtières du détroit de Canso à la baie des Chaleurs, à l'intention particulière de la chasse, la chasse au gibier à plumes, et la pêche. »

Jonathan Belcher, 1756. Portait de John Singleton Copley.
Huile sur toile. Galerie d'art Beaverbrook, Fredericton.

**1763** La Proclamation royale de 1763 est un document complexe qui réservait de grandes étendues de terres en Amérique du Nord comme terrains de chasse pour les peuples autochtones et qui établissait une procédure pour la cession et l'achat de terres autochtones. On considère encore la Proclamation comme un document fondamental pour les relations entre Premières Nations et la Couronne.

By the KING,

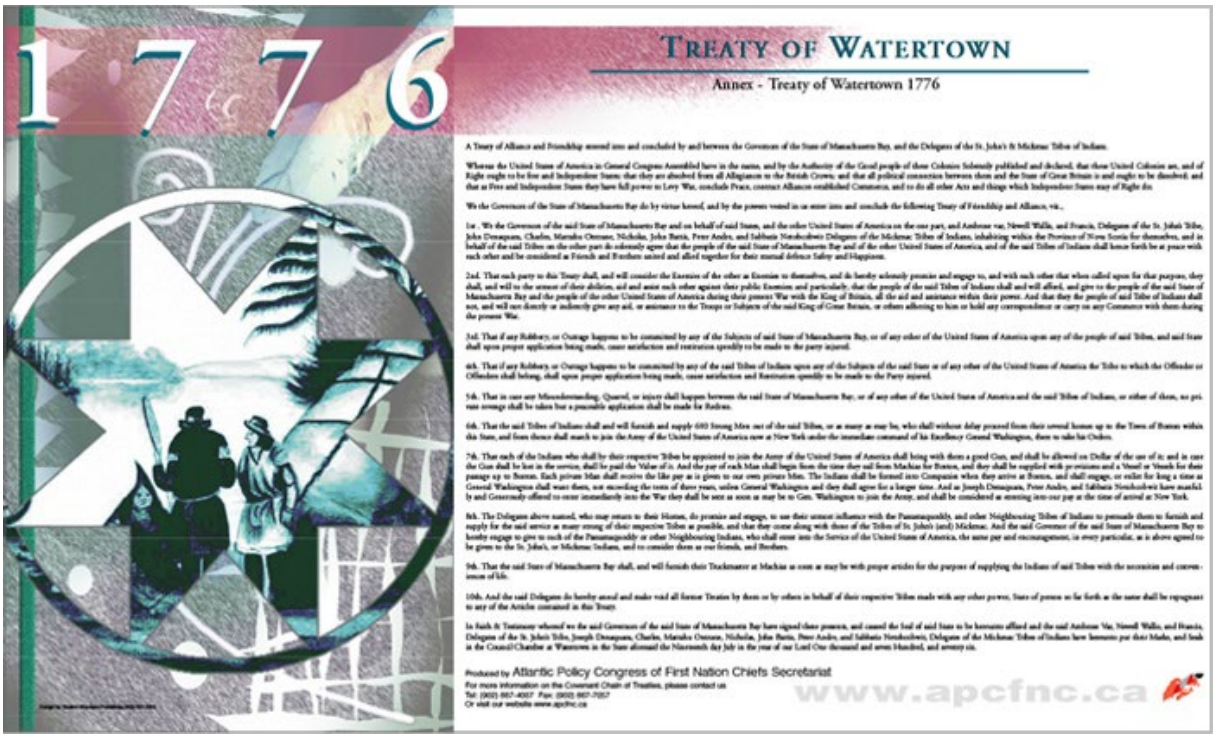
A PROCLAMATION.

GEORGE R.

GOD save the KING.

https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1370355181092/1607905122267

**1776** Le traité de 1776, signé à Watertown, Maine (États-Unis), établissait des relations avec le nouveau pays des États-Unis, en opposition avec les Britanniques. Les Américains promettaient que leurs relations avec les **Mi'kmaq** ressembleraient plutôt à celles entretenues par les Français qu'à la manière des Britanniques. Bien qu'il n'existe aucune preuve que des **Wabanaki** du Canada l'ont signé, c'est en vertu de ce traité que les **Wabanaki** des Maritimes peuvent encore s'engager dans l'armée américaine.



TREATY OF WATERTOWN

Annex - Treaty of Watertown 1776

Produced by Atlantic Policy Congress of First Nation Chiefs Secretariat

www.apcfnc.ca

https://www.apcfnc.ca/wp-content/uploads/2020/06/1776.pdf

**1778-1779** Après le début de la Révolution américaine en 1775, le dernier traité entre les **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik** et les Britanniques a été signé au cours de deux années. En 1778, le traité incluait des délégués **Wolastoqey** de la région de la rivière Saint-Jean et des représentants **Mi'kmaw** de Richibucto, Miramichi et Chignecto. En 1779, l'entente de paix a inclu des **Mi'kmaq** de Cap Tormentine jusqu'à la baie des Chaleurs. Ils ont promis de ne pas aider les Américains dans leur révolution et de continuer de « chasser et pêcher paisiblement et tranquillement ». La menace militaire **Mi'kmaw** a été grandement diminuée par ce traité.

Guerrier **Mi'kmaq**. Dessin par Charny.
https://en.wikipedia.org/wiki/Military_history_of_the_Mi%27kmaq_people#Halifax_Treaties

Pour les peuples autochtones, l'élaboration de traités fonctionnait selon le principe de la famille étendue. Les traités reflétaient trois choses : 1) l'interconnexion, 2) l'entente intergénérationnelle, et 3) l'interdépendance. Un traité est donc vu comme un serment sacré ou un pacte. Conclure un traité fait partie de l'ordre sacré des choses, et à chaque fois qu'un traité est conclu, il ajoute à cet ordre. À mesure que chaque traité est élaboré sur la base des précédents, il renforce la famille étendue et les expériences de vie intergénérationnelles et les assure pour l'avenir. Comme le dit Fred Metallic, de **Listuguj**, « *Nous sommes tous frères et sœurs au sein de la Création. Les traités sont des engagements envers cet ordre et nous guident dans nos relations*. » (Battiste, *Living Treaties* 2016, p.46) Les Britanniques ne partageaient pas du tout ce point de vue sur la nature intergénérationnelle des traités.

La Première Nation de **Metepanagiag (Metepna'kiaq)** (Red Bank) présentant une coiffure de cérémonie au premier ministre Richard Hatfield. 15 janvier 1971. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P366

Pourquoi penses-tu que la Première Nation de **Metepenagiag (Metepna'kiaq)** présenterait une coiffure de cérémonie au premier ministre? Que penses-tu qu'ils tiennent dans leurs mains?

# Activité 1 – Les stéréotypes

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, cahier de bord

« Vraiment? T'as pas l'air d'une Indienne… » Caricature de John Branch. Photo gracieusement fournie par John Branch, qui a accordé aux enseignants la permission de la reproduire librement à des fins d'éducation. **Mi'kmawe'l Tan Teli-kina'muemk** / Introduction à la culture **mi'kmaw**, p. 35

# Paroles de la chanson « Enfant figé » (« Frozen Child ») de Pi'kun (Alexander) Poulette

Regardant ma vie, beaucoup m'a manqué.
Et je sais que ce que j'ai perdu, c'est moi-même.
Traversant la douleur de regarder vers l'arrière,
Et faire face à mon passé.

J'ai été un enfant figé pendant longtemps, longtemps.
Il m'a manqué l'amour, le respect et la joie.
Vivant dans la peur de perdre tout ce que je touchais.
Survivre, ce n'est pas vivre.

Sans cesse, je demandais, pourquoi? Pas de réponse.
J'aurais pu avoir l'amour, autrefois.
Mais j'étais entêté et perdu
Ma vie, c'était de protéger un enfant figé.

J'ai été un enfant figé pendant longtemps, longtemps.
Il m'a manqué l'amour, le respect et la joie.
Vivant dans la peur de perdre tout ce que je touchais.
Survivre, ce n'est pas vivre.

Vers les Aînés me suis-je tourné pour trouver des réponses
Leur sagesse est simple, mais puissante.
Pardonne à ceux qui t'ont blessé.
Mais fais-le pour te pardonner toi-même.

J'ai été un enfant figé,
Pendant longtemps, longtemps.
Il m'a manqué l'amour, le respect et la joie.
Vivant dans la peur de perdre tout ce que je touchais.
Survivre, ce n'est pas vivre.
Survivre, ce n'est pas vivre.

# Qu’est-ce que c’est qu’un stéréotype?

> *Expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché; caractérisation symbolique et schématique d’un groupe qui s’appuie sur des attentes et des jugements de routine.*
>
> Dictionnaire Larousse (Un stéréotype véhicule souvent une idée fausse.)

Expliquez ce qui suit à vos élèves :

Ce sont les stéréotypes qui font en sorte que certaines personnes pensent qu’il existe des groupes inférieurs. Il en découle que ces personnes croient qu’ils ont le droit de discriminer contre ces supposés groupes inférieurs. À la fin, ils en viennent à croire qu’on *doit* discriminer contre le groupe « inférieur » pour son propre bien. Les stéréotypes concernant les Autochtones sont omniprésents dans la société canadienne. Faites une liste de tous les stéréotypes que connaissent les élèves, en vous assurant que les élèves comprennent qu’il s’agit de stéréotypes et qu’ils ne s’appliquent pas vraiment à tous les membres du groupe, ou même à un seul d’entre eux.

Quelques stéréotypes possibles à propos des Autochtones :

- « bon sauvage »
- « peuples en voie de disparition »
- « guerriers », incarnant la force, la rapidité, l’endurance sportive
- « Indien alcoolique »
- « Indien parasite à l’assistance sociale »
- « Indien militant »
- « Indien environnementaliste »
- « Indien paresseux »

Est-ce qu'on peut trouver des stéréotypes dans l'une ou l'autre des deux photos qui suivent, ou dans les deux? Lesquels?

Équipe de baseball « Indians », St-Stephen, Nouveau-Brunswick.
Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P223-462

À quel groupe d'Autochtones cette équipe pouvait-elle faire référence

Magasin d'articles de sport Sweny – artisanat autochtone, souvenirs des États-Unis, homme blanc habillé en autochtone.
Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P590-9
(Affiche : « TOUT dans ce kiosque EST À VENDRE »)

# Qui est Autochtone?

Parfois, les Autochtones perdent le contrôle de leurs propres images parce que d'autres créent des images fausses. La véritable diversité des Autochtones au Canada n'est pas représentée, menant à la conclusion que tous les Autochtones se ressemblent.

Ne laissez pas vos élèves présumer que tous les Autochtones se ressemblent du point de vue physique ou qu'ils ont tous les mêmes origines. Il y a une grande diversité dans l'apparence des Autochtones d'aujourd'hui. Cette activité vous permettra de souligner qu'il existe une variété d'expériences et de connaissances au sein de chaque Nation. Par exemple, certaines personnes en parlent la langue, d'autres, non. Tout le monde ne partage pas nécessairement les mêmes récits ou les mêmes expériences culturelles. Travaillez avec les élèves à ne pas présumer lorsqu'il s'agit de discuter de l'identité ou des connaissances.
Demandez aux élèves d'analyser la caricature.

- Quelles impressions le garçon a-t-il à propos de ce que c'est qu'être « Indien »?
- Peux-tu identifier les personnes et les équipes dans la bulle de paroles du garçon?
- Pourquoi ces images sont-elles des stéréotypes?
- Pourquoi est-ce que beaucoup d'équipes sportives sont en train de changer de nom?
- Est-ce que ces images ont été conçues par des Autochtones?
- Qu'est-ce que la fille pense de ce que dit le garçon? À propos d'elle-même?
- Pourquoi les stéréotypes sont-ils blessants?

Lisez maintenant les paroles d'**Enfant figé**. Elles ont été écrites par un musicien qui a fréquenté un pensionnat autochtone.

- Qu'est-ce que cette chanson te dit à propos des sentiments du chanteur envers lui-même? À propos de son identité?
- Est-ce qu'il sait quelle est son identité? Est-ce qu'il a quelqu'un qui pourrait lui expliquer son identité?
- Quel est le conseil qu'il a reçu dans le dernier couplet (avant le dernier refrain)?
- Selon toi, est-ce que l'Enfant figé souffre à cause de stéréotypes?
- En petits groupes, écrivez un dernier couplet à la chanson, indiquant que tout n'est pas perdu et que l'Enfant figé possède maintenant un sens de son identité.

Vous pouvez aussi écouter la chanson **Mi'kmaq Forgiveness** de Pi'kun Poulette (en anglais), au sujet des pensionnats autochtones, à https://www.youtube.com/watch?v=9rJon74KeP. Ou alors, écoutez l'émission (en anglais) de CBC Atlantic Voice **One Stitch at a Time** (en anglais seulement), dans laquelle Joan Weeks présente l'histoire des femmes et des hommes endurants de la Première Nation de Waycobah en Nouvelle-Écosse. Ces survivants des pensionnats autochtones trouvent la guérison, une maille à la fois, en cousant des tenues cérémonielles pour les enfants de la communauté.

**Note à l'enseignant** : ce qui suit est la traduction de l'article de Sarah Seeley. On peut cependant trouver un article rédigé en français traitant du même sujet à l'adresse ci-dessous. Les mêmes images s'y retrouvent. Le racisme contre les Autochtones ne sera plus toléré dans le hockey sénior au N.-B. | Radio-Canada.ca

# Une ligue de hockey sévit contre les remarques racistes Sarah Seeley, Times & Transcript, 9 mars 2019

Ça fait 27 ans que Dusty Levi, d'**Elsipogtog**, joue au hockey, et il dit que pendant ce temps, il a entendu bien des commentaires racistes, y compris un incident où un spectateur a fait aller sa main contre sa bouche pour imiter un cri de guerre.

« C'est tellement dingue, » dit-il, admettant que ça lui fait encore mal d'entendre ces insultes racistes. « On est en 2019. On penserait que tout le monde se respecterait les uns les autres. Il n'y a pas de place pour ça dans le hockey. »

Il n'y a pas de place pour ça dans la Ligue de hockey sénior Acadie-Chaleur, qui a annoncé cette semaine qu'on avertira à chaque match les joueurs et les spectateurs qu'on ne tolérera pas des gestes ou des propos racistes, sexistes, ou homophobes.

Levi a un fils qui joue au hockey pee-wee, et dit qu'il a dû discuter avec lui à propos de provocations racistes de la part des autres joueurs ou du public. Il a dit à son garçon de 11 ans de ne pas trop réagir quand on lui lance des commentaires des gradins, mais plutôt de jouer de son mieux. « Si tu gagnes, c'est comme ça que tu les écrases, » dit Levi.

Levi dit être satisfait des nouveaux changements qui visent à rendre les arènes des environnements plus respectueux.

« Je suis tellement reconnaissant qu'il y a des gens qui prennent ça au sérieux, » a-t-il dit.

Dusty Levi, a defenceman for the Baie-Sainte-Anne Navigators, said he is pleased the Acadie-Chaleur Senior Hockey League has decided to crackdown on offensive remarks in the league. PHOTO: CONTRIBUTED/ ÉMILIE CHIASSON

Dusty Levi, défenseur pour les Navigators de Baie-Sainte-Anne, dit être satisfait que la Ligue de hockey sénior Acadie-Chaleur a décidé de sévir à l'encontre des propos haineux. Photo d'Émilie Chiasson, Times & Transcript, 9 mars 2019

1. Divisez la classe en groupes et choisissez deux élèves dans chaque groupe pour lire l'article au reste du groupe. Un élève joue le rôle de Dusty Levi et l'autre celui de l'auteure de l'article. Montrez cette photo de Dusty Levi.

2. Dites aux élèves de discuter de l'article et de répondre aux questions suivantes :
    - Pourquoi est-ce que ceci se passerait dans une ligue de hockey adulte?
    - Si tu entendais quelqu'un te crier une insulte raciste, comment te sentirais-tu?
    - Est-ce que Dusty Levi pense que ces choses pourraient aussi être en train de se passer dans la division de hockey pee-wee? Comment le sais-tu?
    - Que signifie pour toi le conseil que donne Dusty Levi à son fils? Comment Dusty Levi est-il un gardien?

3. Si vous étiez parmi les gérants de cet aréna, rédigez un règlement pour empêcher que cela se reproduise et les conséquences pour ceux qui l'enfreignent. Partagez le règlement avec le reste de la classe.

# Activité 2 – Tapu'kl Tplu'tagnn – Deux régimes de lois – Tpaskuwakonol

## L'affaire Francis et Paul, 2008-2010

Voici ce que j'aimerais que tu saches? **Mi'kmaw** Native Friendship Centre, Halifax, Nova Scotia -Tim Borlase

Matériel nécessaire : salle de classe aménagée en tribunal, cahier de bord

En 2008, deux chasseurs **Mi'kmaw** d'**Eskasoni**, Nouvelle-Écosse, Charles Francis et Aaron Paul, chassaient pour se ravitailler dans les hautes terres du Cap-Breton quand, au cours de la nuit, ils ont tiré sur un appelant d'orignal (un faux orignal utilisé comme leurre). Ils ont été inculpés de « chasse au moyen d'une lampe » et leurs carabines à haut calibre ont été confisquées. On présente ci-dessous quelques-uns des arguments utilisés lors du procès, qui a duré deux ans. L'affaire mettait en lumière les « pour » et les « contre » de la chasse autochtone pour le ravitaillement en comparaison à la chasse sportive des non-Autochtones.

Dans le cas de deux affaires précédentes, en Colombie-Britannique et au Nouveau-Brunswick, la Cour suprême du Canada avait décidé en faveur des droits autochtones. Imagine que tu es l'avocat néo-écossais pour l'une ou l'autre des parties. Divisez la classe en deux – une partie pour la Couronne, l'autre pour la défense. En dyades, préparez un plaidoyer pour le tribunal, vous basant sur l'un des points ci-dessous. Présentez vos arguments à la classe.

## Pour la Couronne

1. La chasse nocturne en utilisant une lampe n'est pas sécuritaire.
2. De nombreuses personnes fréquentent les hautes terres du Cap-Breton, et des activités de chasse nocturne pourraient potentiellement leur causer des blessures.
3. Des bovins de boucherie ont déjà été abattus dans les hautes terres du Cap-Breton, vraisemblablement pendant la nuit, et probablement parce qu'on les avait pris pour des orignaux.
4. Il ne manque pas d'orignaux, qui ne sont pas difficiles à chasser pendant le jour.

## Pour la défense

1. La chasse nocturne pour se ravitailler est une pratique autochtone qui existait longtemps avant l'arrivée des Européens.
2. Les Autochtones se servaient de lumière pour faciliter la chasse nocturne pour se ravitailler avant l'arrivée des Européens.
3. Les origines législatives de la loi s.68, que Francis et Paul ont été accusés d'enfreindre, prouvent qu'elle vise la chasse sportive, pas la sécurité publique.
4. Francis et Paul chassaient pour se ravitailler quand ils ont été arrêtés.

Quelle serait ta décision?

## Post-scriptum

Le juge Ryan a d'abord rendu une décision en faveur de la Couronne et a imposé de petites amendes aux deux hommes, mais a ordonné que leurs carabines leur soient rendues. Il indiquait ainsi qu'il voulait que l'affaire serve de cause type, pour établir un droit autochtone pour la première fois. Un appel dans cette affaire est encore en attente.

# Activité 3 – Un spectacle de marionnettes par l'Aînée Imelda Perley

Cette saynète, écrite par l'Aînée Imelda Perley, a été jouée par des élèves en 6e année pour les chefs **Wolastoqey** le Jour anniversaire du traité 2021. La pièce honore la conclusion du Traité de Mascarene de 1725, qu'on a décrit à la section sur la Chaîne d'alliance des traités dans cette leçon, et porte aussi sur l'importance de se souvenir de ceux qui sont venus avant nous, et de penser à ceux qui ne sont pas encore nés.

Si possible, essayez de jouer la saynète avec des marionnettes dans les deux langues. Les marionnettes aideront les jeunes à avoir plus de confiance pour jouer les rôles. Vous pouvez utiliser l'appli pour le **Wolastoqey Latuwewakon** fournie au début de cette ressource pour la prononciation.

## Amsqahs Kishomawotimok Elikotok 1725

**Neket Pihce, Pihce pihce, pihce, pihce eci wolawsultihtponik psiw skicinuwok.**
*Il y a longtemps – très, très, très, très longtemps, les **Wolastoqewiyik** vivaient une bonne vie.*

**Mihqitahatomuniya eli 'cuwi 'sosseyuwahtit psiw 'tolnapem.**
*Ils se souvenaient de traiter tout le monde avec respect.*

**Psiw elakumahtit, wisawyicik, mokoseweyicik naka wapeyicik, newiqatihtit, alituwiyahtit, samaqanuwicik kapiw ote cucuhcok.**
*Toute leur parenté, les familles jaunes, les familles noires et les familles blanches, les quatre-pattes, ceux qui volent, ceux de l'eau, même ceux qui rampent sur la surface de notre Mère, la Terre.*

**Wapeyihtit petapasihtit, wonitahasiniya elkimutopon, psiw ote keq 'koti nihkanahtpatomuniya naka psiw ote keq 'koti tpeltomuniya.**
*Quand les familles blanches sont arrivées, elles ont oublié les enseignements de l'harmonie, elles voulaient avoir la maîtrise sur tout, posséder tout.*

**Nit weci matonakhotimok, kehsi matonakhotimok.**
*C'est alors qu'a commencé le combat pour les terres et les droits, il y a eu beaucoup de combats.*

**Kehsi matonakhotimok neket, tokiw kishamawotihtit wapeyicik naka skicinuwok weci ehqi kotuwihponotihtit.**
*En ce temps-là, il y avait tant de combats, jusqu'à ce que les familles blanches et le peuple **Wabanaki** décident tous deux de cesser leurs combats.*

**Wapeyit Kincemoss Cahci 'tolkotomon weci Pilasq wikhasik: 'kisuwikhomuniya pilasq kenoq ikolismanuwikhasu.**
*Le roi George d'Angleterre a commandé à ses sujets de négocier des Traités avec les familles rouges (le Peuple de l'aube, les **Wolastoqewiyik**, Penobscots, **Mi'kmaw**, **Pescomody**) : le traité était écrit dans leur langue, l'anglais.*

## Entrée de Cihqonaqc naka Qapit :

**Qapit: Cihqonaqc keq nit « Traité? »**
*Castor : Tortue, qu'est-ce que c'est qu'un « traité »?*

**Cihqonaqc: Nqoss, ya nit neket pihce, pihce, pihce pihce kishamawotihtit Wapeyihtit naka Skicinuwok weci ehqi matonotultihtit naka mawawsultiniya.**
*Tortue : Fils, il y a longtemps, très, très, très longtemps, la famille blanche et les **Wolastoqewiyik** ont signé une entente entre nations pour arrêter les combats et vivre ensemble en harmonie à tout jamais.*

**Tuhkis: Qinote? Tayuwek Nit?**
*Souris : Vraiment? Quand?*

**Cihqonaqc: Tuciw elikotok 1725.**
*Tortue : Depuis l'année 1725.*

**Tuhkis: Kitiyena! Keq Ewikhasik?**
*Souris : Ça alors! Qu'est-ce qui est écrit?*

**Mus: Askomiw tehc skicinuwok kisi Kotunkahtuwok tan tehpu tama.**
*Orignal : Les droits de chasse sont préservés à jamais.*

**Tuhkis: Qinote? Keq Apc?**
*Souris : Vraiment? Quoi d'autre?*

**Muwin: Askomiw tehc Skicinuwok kisi Natanhotuwok tan tehpu tama.**
*Ours : Les droits de pêche sont préservés à jamais.*

**Mahtoqehs: Qinote? Keq Apc?**
*Lapin : Vraiment? Quoi d'autre?*

**Cihpolakon: Askomiw tehc Skicinuwok kisuwehkawa sipsis 'ciw skicinuwimiyahtihtit Naka Wetawsultihtit.**
*Aigle : Le droit aux Cérémonies et à la chasse aux oiseaux sera préservé à jamais.*

**Tihtokol: Qinote? Keq Apc?**
*Hibou : Vraiment? Quoi d'autre?*

**Malsom: Askomiw the Skicinuwok 'Pomihptuniya Skicinuwipomawsuwakon.**
*Loup : Nos droits autochtones sont préservés à jamais, notre langue, notre mode de vie.*

**Matuwehs: Qinote? Keq Apc?**
*Porc-épic : Vraiment? Quoi d'autre?*

**Qaqsoss: Askomiw tehc Skicinuwok naka Wapeyihtit Sankimawawsultuwok**
*Renard : La paix et l'amitié avec nos Frères et Sœurs Blancs seront préservées à jamais.*

**Espons: Qinote? Keq Apc?**
*Raton laveur : Vraiment? Quoi d'autre?*

**Apikcilu: Wolasuweltomuhtine**
*Moufette : Louons et rendons grâce nos Ancêtres d'avoir protégé nos Droits!*

# Wolasuweltomuwakon

**Nuhkomossok naka Nmuhsumsok**
*Grands-mères et Grands-pères*

**Woliwon kisi Wolankeytomeq**
*Merci d'avoir préservé*

**Skicinuwawsuwakon**
*Nos Droits Autochtones*

**Nilun oc Tokec**
*C'est maintenant à nous*

**Wolankeyutomonen**
*De les préserver*

**'Ciw Weckuwapasihtit**
*Pour ceux qui ne sont pas encore nés*

**Nit Leyic!**
*Que cela soit la vérité!*

Étudiants des Premières Nations malécites (Wulustukwiak) sur les marches d'un externat indien près de Woodstock (Nouveau-Brunswick). Bibliothèque et Archives Canada 3625036

# Activité 4 – Contestation : La Couronne cherche-t-elle à nous faire la guerre?

Matériel nécessaire : Projecteur, connexion Internet, tableau blanc, cahier de bord

En vous servant de la contextualisation pour l'enseignant, présentez les idées de **discrimination**, de **préjugé** et de **défenseurs**. Demandez aux élèves de chercher ces mots dans un dictionnaire (ou utilisez les définitions ci-dessous) et d'écrire les définitions dans leur cahier de bord.

Du dictionnaire Larousse (en ligne) :

- **Discrimination** — Fait de distinguer et de traiter différemment (le plus souvent plus mal) quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne.
- **Préjugé** — Jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal les dispositions d'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose; opinion adoptée sans examen, souvent imposée par le milieu, l'éducation.
- **Défenseur** — Celui, celle qui défend quelque chose, un groupe; un défenseur des libertés, des pauvres.

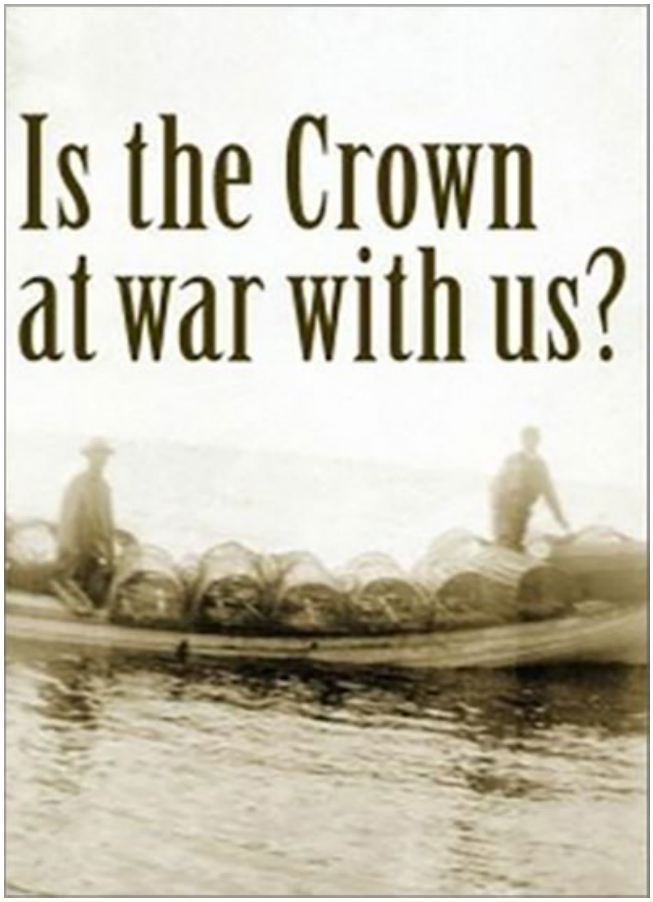
Demandez aux élèves s'ils peuvent donner des exemples de ces mots qu'ils peuvent avoir observés ou vécus, ou entendus aux nouvelles, etc. Demandez-leur d'écrire ces exemples à côté de leur définition. Dites-leur que le film qu'ils vont visionner inclut tous ces éléments. Demandez-leur de les noter dans leurs cahiers lorsqu'ils les remarquent. Décrivez le film de l'ONF en vous servant de la description donnée ci-dessous. Il est à noter que le film est en anglais, avec sous-titres en français.

Note : le film est trop long pour le faire visionner aux élèves en entier; cependant, vous pourriez vouloir le visionner au complet vous-même. Nous suggérons que les élèves regardent les dix-sept premières minutes du film et de l'arrêter lorsque Brian Bartibogue dit : « … c'est une très triste réalité. Le gouvernement ne se bat pas pour la conservation, mais pour le contrôle. » Ce moment intervient juste avant l'entrevue avec l'avocat Franklin Gertler. (Les actes posés par le ministère fédéral des Pêches et Océans sont extrêmes.)

Avant de commencer le film, rappelez aux élèves que le concept phare des traités est celui de la paix et l'amitié entre Nations autochtones et la Couronne. Les deux vidéos en français suivantes traitent de la Journée du chandail orange :

- https://www.youtube.com/watch?v=9mtEWTwiRcQ
- https://www.youtube.com/watch?v=D3q04ybZLUU

Dites-leur de garder cela en tête en regardant le film. Une fois que les élèves ont fini de visionner la première partie du film, vous pouvez mentionner comment des événements comme la Journée du chandail orange ou le Jour anniversaire du traité rappellent que la réconciliation est encore un projet en évolution. Visionnez la vidéo https://www.youtube.com/watch?v=Ac0v9p996nE (en anglais seulement) pour entendre ce que l'ancien Chef national de l'Assemblée des Premières Nations, Perry Bellegarde, a dit en 2017 au sujet de l'importance de la Journée du chandail orange.




*La Couronne cherche-t-elle à nous faire la guerre?* est l'histoiredu conflit autour de la pêche au homard à **Esgenoopetitj** https://www.onf.ca/film/couronne_cherche-t-elle_a_nous_faire_la_guerre/

Dans ce long métrage documentaire réalisé par Alanis Obomsawin, c'est l'été 2000 et les yeux incrédules du pays sont rivés au spectacle du ministère des Pêches et Océans guerroyant contre les pêcheurs **Mi'kmaw** d'**Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** (Burnt Church), au Nouveau-Brunswick. Pourquoi des agents du gouvernement canadien attaqueraient-ils des citoyens parce que ceux-ci exerçaient des droits reconnus par le plus haut tribunal du pays? Jetant à l'histoire ses filets cinématiques et intellectuels afin de contextualiser l'affaire, Obomsawin trace les sources complexes du conflit avec passion et clarté, édifiant une défense persuasive de la position **mi'kmaw**.

# Note pour l'enseignant

On fait référence dans le film à l'affaire Donald Marshall fils. Un résumé de l'affaire est fourni dans la contextualisation au début de cette leçon.

Veuillez noter que la scène de la manifestation inclut du langage grossier.

Après avoir visionné le film, demandez à la classe de former un cercle (en utilisant peut-être la méthode du cercle de la parole) et discutez du film et des endroits où les élèves ont noté des exemples de **discrimination**, de **préjugés**, et de l'**importance des défenseurs**. (Vous pouvez trouver une description du cercle de la parole [en anglais seulement] au lien suivant, sous l'onglet « Ceremonies »; George Paul commence la description à 5'37" : Culture Studies Videos — Wabanaki Collection).

- Que ressentais-tu immédiatement après avoir vu le film?
- Est-ce que la partie du film que vous avez regardée présente équitablement les points de vue des pêcheurs **Mi'kmaw** et des pêcheurs non-autochtones?
- Dressez une liste des arguments expliquant pourquoi les **Mi'kmaq** veulent/ont besoin de pêcher.
- Quels rôles jouent les Traités de paix et d'amitié de 1752 (voir la **Chaîne d'alliance des traités**) dans la dispute? A-t-on respecté ces traités?
- Comment ce conflit aurait-il pu être réglé sans violence?

Pêcherie de crabe des neiges — **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** Jason Barnaby 2016

# Leçon G – Références


Augustine, Patrick J. ***Mi'kmaw Relations*** in Battiste, Marie **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia p. 59

Branch, John ***Identity Cartoon*** in Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kina'muemk/Introduction à la culture Mi'kmaw** 2015, p. 35

British Columbia **Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content** p. 132

Cameron, Alex M. **Power Without Law: The Supreme Court of Canada, the Marshall Decision and the Failure of Judicial Activism** McGill-Queen's University Press, Montreal, 2009 p. 141

Carter-Julian, Victor ***Tables, Talks and Treaties*** in Battiste, Marie **Living Treaties** Cape Breton University Press, Sydney, Nova Scotia, 2016

Joe, Rita and Choyce, Lesley editors **The Mi'kmaq Anthology**, Pottersfield Press, Nova Scotia, 1997 p. 95

King, Hayden ***Anatomy of a First Nations Treaty*** Television Ontario, Nov. 1, 2016

Lewis, Roger J. ***Stop Alton Gas*** https://stopaltongas.wordpress.com

Miller, Robert L.; Behrendt, Larissa; Ruru, Jacinta; Lindberg, Tracey **Discovering Indigenous Lands: The Doctrine of Discovery in the English Colonies** Oxford University Press, 2010 p. 136

Bureau du commissaire aux traités (Saskatchewan) et al. **Les traités** 2002

Perley, Imelda **Amsqahs Kishomawotimok Elikotok 1725** inédit 2021

Poulette, Pi'kun (Alexander) **Frozen Child** in **Supplementary Materials for Teaching about the Mi'kmaq Mi'kmawe'l Tan Teli-Kinemuemk 2015** p. 85

Ray, Arthur J. **An Illustrated History of Canada's Native People** McGill-Queen's University Press Montreal, 2011 p. 383

Reid, Kevin **Aboriginal People – Building for the Future** Oxford University Press, 1999 p. 24

Seeley, Sarah ***League cracks down on racist remarks*** Times & Transcript, March 9, 2019

By the KING,

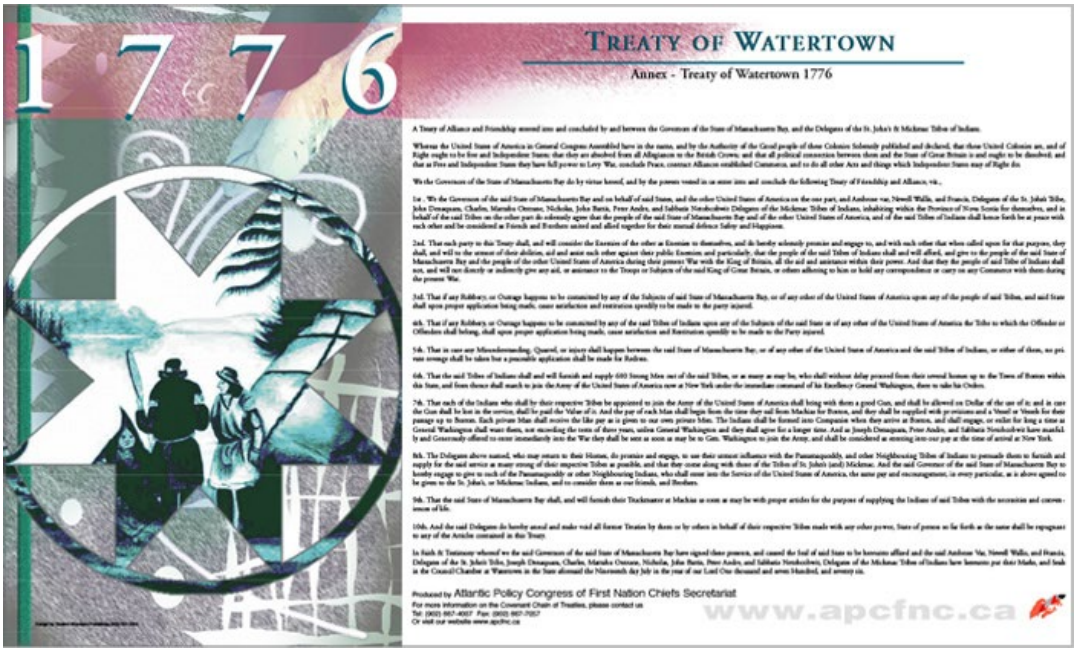
A PROCLAMATION.

GEORGE R.

GOD save the KING.

LONDON:

Printed by Mark Baskett, Printer to the King's most Excellent Majesty; and by the Assigns of Robert Baskett. 1763.



1776

TREATY OF WATERTOWN

Annex - Treaty of Watertown 1776

A Treaty of Alliance and Friendship entered into and concluded by and between the Governors of the State of Massachusetts Bay, and the Delegates of the St. John's & Mickmac Tribes of Indians.

Whereas the United States of America in General Congress Assembled have in the name, and by the Authority of the Good people of these Colonies Solemnly published and declared, that these United Colonies are, and of Right ought to be free and Independent States; that they are absolved from all Allegiance to the British Crown; and that all political connexion between them and the State of Great Britain is and ought to be dissolved; and that as Free and Independent States they have full power to Levy War, conclude Peace, contract Alliances established Commerce, and to do all other Acts and things which Independent States may of Right do.

We the Governors of the State of Massachusetts Bay do by virtue hereof, and by the powers vested in us enter into and conclude the following Treaty of Friendship and Alliance, viz.,

1st. We the Governors of the said State of Massachusetts Bay and on behalf of said States, and the other United States of America on the one part, and Ambrose var, Newell Walle, and Francis, Delegates of the St. John's Tribe, John Denaquam, Charles, Marsaba Outsaw, Nicholas, John Basin, Peter Andre, and Sabbatis Neenhelwit Delegates of the Mickmac Tribes of Indians, inhabiting within the Province of New Scotia for themselves, and in behalf of the said Tribes on the other part do solemnly agree that the people of the said State of Massachusetts Bay and of the other United States of America, and of the said Tribes of Indians shall hence forth be at peace with each other and be considered as Friends and Brothers united and allied together for their mutual defence Safety and Happiness.

2nd. That each party to this Treaty shall, and will consider the Enemies of the other as Enemies to themselves, and do hereby solemnly promise and engage to, and with each other that when called upon for that purpose, they shall, and will to the utmost of their abilities, aid and assist each other against their public Enemies and particularly, that the people of the said Tribes of Indians shall and will afford, and give to the people of the said State of Massachusetts Bay and the people of the other United States of America during their present War with the King of Britain, all the aid and assistance within their power. And that they the people of said Tribe of Indians shall not, and will not directly or indirectly give any aid, or assistance to the Troops or Subjects of the said King of Great Britain, or others adhering to him or hold any correspondence or carry on any Commerce with them during the present War.

3rd. That if any Robbery, or Outrage happens to be committed by any of the Subjects of said State of Massachusetts Bay, or of any other of the United States of America upon any of the people of said Tribes, and said State shall upon proper application being made, cause satisfaction and restitution speedily to be made to the party injured.

4th. That if any Robbery, or Outrage happens to be committed by any of the said Tribes of Indians upon any of the Subjects of the said State or of any other of the United States of America the Tribe to which the Offender or Offenders shall belong, shall upon proper application being made, cause satisfaction and Restitution speedily to be made to the Party injured.

5th. That in case any Misunderstanding, Quarrel, or injury shall happen between the said State of Massachusetts Bay, or of any other of the United States of America and the said Tribes of Indians, or either of them, no private revenge shall be taken but a peaceable application shall be made for Redress.

6th. That the said Tribes of Indians shall and will furnish and supply 600 Strong Men out of the said Tribes, or as many as may be, who shall without delay proceed from their several homes up to the Town of Boston within this State, and from thence shall march to join the Army of the United States of America now at New York under the immediate command of his Excellency General Washington, there to take his Orders.

7th. That each of the Indians who shall by their respective Tribes be appointed to join the Army of the United States of America shall bring with them a good Gun, and shall be allowed on Dollar of the use of it; and in case the Gun shall be lost in the service, shall be paid the Value of it. And the pay of each Man shall begin from the time they sail from Machias for Boston, and they shall be supplied with provisions and a Vessel or Vessels for their passage up to Boston. Each private Man shall receive the like pay as is given to our own private Men. The Indians shall be formed into Companies when they arrive at Boston, and shall engage, or order for long a time as General Washington shall want them, not exceeding the term of three years, unless General Washington and they shall agree for a longer time. And as Joseph Denaquam, Peter Andre, and Sabbatis Neenhelwit have manfully and Generously offered to enter immediately into the War they shall be sent as soon as may be to Gen. Washington to join the Army, and shall be considered as entering into our pay at the time of arrival at New York.

8th. The Delegates above named, who may return to their Homes, do promise and engage, to use their utmost influence with the Passamaquoddy, and other Neighbouring Tribes of Indians to persuade them to furnish and supply for the said service as many strong of their respective Tribes as possible, and that they come along with those of the Tribes of St. John's (and) Mickmac. And the said Governor of the said State of Massachusetts Bay to hereby engage to give to each of the Passamaquoddy or other Neighbouring Indians, who shall enter into the Service of the United States of America, the same pay and encouragement, in every particular, as is above agreed to be given to the St. John's, or Mickmac Indians, and to consider them as our friends, and Brothers.

9th. That the said State of Massachusetts Bay shall, and will furnish their Truckmaster at Machias as soon as may be with proper articles for the purpose of supplying the Indians of said Tribes with the necessities and conveniences of life.

10th. And the said Delegates do hereby annul and make void all former Treaties by them or by others in behalf of their respective Tribes made with any other power, State of person so far forth as the same shall be repugnant to any of the Articles contained in this Treaty.

In Such & Testimony whereof we the said Governors of the said State of Massachusetts Bay have signed these presents, and caused the Seal of said State to be hereunto affixed and the said Ambrose Var, Newell Walle, and Francis, Delegates of the St. John's Tribe, Joseph Denaquam, Charles, Marsaba Outsaw, Nicholas, John Basin, Peter Andre, and Sabbatis Neenhelwitt, Delegates of the Mickmac Tribes of Indians have hereunto put their Marks, and Seals in the Council Chamber at Watertown in the State aforesaid the Nineteenth day July in the year of our Lord One thousand and seven Hundred, and seventy six.

Produced by Atlantic Policy Congress of First Nation Chiefs Secretariat

For more information on the Covenant Chain of Treaties, please contact us
Tel: (902) 867-4007 Fax: (902) 867-7057
Or visit our website www.apcfnc.ca

www.apcfnc.ca

# 5e année : Leçon H

## Ta’n Teli-ikanpukuimk
## Être un leader
## Tan Wen Eli Nikanikapuwit

## Thème:

**Kiskuk Ta’n Teliaq**
**Enjeux contemporains**
**Tokec Weskuwitasikil Eleyik**

## Compétences globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d’enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d’acquérir, de traiter, d’interpréter, de synthétiser, et d’analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activités 1 et 2)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activité 1)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activités 1 et 2)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants prennent des risques en pensant et en créant; ils font des découvertes en entreprenant une recherche par enquêtes, en formulant des hypothèses, et en expérimentant de nouvelles stratégies ou techniques. (Activité 1)

## Conscience de soi et autogestion

Les apprenants développent et identifient leurs objectifs, leurs perspectives et leurs chemins personnels, éducationnels, et professionnels; ils mesurent leurs progrès; et ils persévèrent pour surmonter les obstacles. (Activités 1 et 2)

Les apprenants autoévaluent correctement leurs niveaux actuels de compréhension ou de compétence et font appel à des soutiens sur la base de leurs forces, leurs besoins, et le mode d'apprentissage qui leur convient le mieux. (Activité 1)

## Collaboration

Les apprenants font du réseautage avec une variété de communautés/groupes et utilisent de manière appropriée une gamme de technologies pour travailler avec d'autres. (Activité 2)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activité 2)

## Communication

Les apprenants s'expriment en utilisant les outils de communication appropriés pour le public cible, et créent une identité numérique positive. (Activité 2)

Les apprenants communiquent efficacement en français et/ou en anglais et/ou en Mi'kmaw ou en Wolastoqey Latuwewakon en utilisant une variété de moyens et dans une variété de contextes. (Activité 2)

Les apprenants acquièrent des connaissances au sujet d'une variété de langues autres que de leur langue maternelle et seconde; ils reconnaissent le lien étroit entre la langue et les manières de voir le monde. (Activité 2)

### Citoyenneté mondiale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activité 2)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activités 1 et 2)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1 et 2)

Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles, développent une compréhension transculturelle, et comprennent les forces qui portent une influence sur les particuliers et les sociétés. (Activités 1 et 2)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

4. Décrire et discuter de leurs propres démarches et stratégies de lecture et de visionnage. (Activité 2)
5. Accéder à une variété de textes afin de combler les besoins d'information personnels, de groupe, et pédagogiques. (Activité 1 et 2)
5. Démontrer une conscience des types de langage appropriés à diverses situations et divers publics (Activité 2)
5. Utiliser une gamme de textes de référence et une base de données ou une recherche électronique afin de faciliter la sélection de textes. (Activité 2)

7. Identifier des cas où la langue est utilisée pour les manipuler, persuader ou contrôler. (Activités 1 et 2)

10. Sélectionner, organiser, et combiner des renseignements pertinents provenant d'au moins trois sources pour construire et communiquer un sens. (Activité 3)

### Santé
### Résultats d'apprentissage spécifiques

3.1 Analyser comment l'appréciation de la diversité rehausse les relations communautaires. (Activité 2)

### Évolution professionnelle

4.1 Développer leurs intérêts, leurs habiletés, leurs forces, et leurs qualités personnelles afin de créer/rehausser la conception de soi positive. (Activité 1)

4.2 Enquêter sur des carrières spécifiques et leur connexité avec les habiletés et intérêts personnels. (Activité 2)

### Sciences humaines
### Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.4.2 Examiner les usages pour les prises de décisions au sein des sociétés de Premières Nations. (Activité 2)

5.6.1 Illustrer les similarités et les différences entre les sociétés du passé et leur propre société. (Activités 1 et 2)

## Textes associés

### 5e Année – Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 148 – En quoi la structure sociale a-t-elle changé et en quoi est-elle la même?

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

# Leçon H– Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'apprécier que dans les traités originaux, ce à quoi les dirigeants **Wabanaki** pensaient s'engager n'était pas ce que le gouvernement britannique avait établi (Activité 1 et 2)
- d'identifier certains des traits de caractère dont aurait besoin un leader qui doit entamer des négociations avec des gouvernements à l'heure actuelle, et les comparer avec les miennes (Activité 1)
- d'écrire un résumé biographique d'un leader autochtone qui a eu un effet sur les droits issus de traité dans la province (Activité 2)
- de créer une ligne du temps qui montre des leaders contemporains et le rôle qu'ils ont joué dans la détermination des droits et des traités (Activité 2)

*Abbé Maillard ayant été présenté, celui-ci a traduit le traité pour le Chef… Le Chef a alors déposé la hache sur le sol, et après que celle-ci fut enterrée, les Indiens ont procédé à la cérémonie où ils ont lavé la peinture de leurs corps, comme gage que les hostilités avaient pris fin; puis ils ont partagé un festin que l'on avait étalé au sol pour eux, et toute la cérémonie s'est conclue par un toast porté par tous présents à la santé du roi… On dit que cette cérémonie a eu lieu dans le jardin du Gouverneur.*

Thomas Akins, **History of Halifax City (Histoire de la ville d'Halifax)**, 1973, pp. 64-66

*En ratifiant des traités, les nations autochtones de la côte Est espéraient vivre en coexistence pacifique avec ceux qu'elles avaient jadis accueillis et considérés comme des invités. Je crois fermement que les **Mi'kmaq** n'auraient jamais signé le Traité de 1725 s'ils en avaient compris le libellé qui les dépeignait comme des serviteurs rendant hommage à leur maître et seigneur, le roi d'Angleterre.*

Daniel N. Paul, **Ce n'était pas nous les sauvages**

*On devait confier l'avenir à des dirigeants qui pouvaient rire d'eux-mêmes et taquiner leurs critiques, qui reconnaissaient autant l'ironie et l'absurdité que la tragédie de leurs propres vies.*

Russell Barsh, **The Personality of a Nation** p. 120

Le Chef William Polchies, en 1930, portant une médaille d'argent représentant la reine Victoria. Ces médailles ont été présentées par le gouvernement britannique à un nombre de chefs Autochtones au début des années 1840. Le Chef William Polchies en a sans doute hérité d'un ancêtre qui l'avait reçue dans les années 1840. La médaille a été conçue par William Wyon, membre de l'Académie royale des Beaux-arts. Musée du Nouveau-Brunswick 14430

*Alors vos Pères nous ont parlé*
*Ils ont dit : raccrochez la hache*
*Nous vous protégerons*
*Nous deviendrons vos pères*

Peter Ginnish, **Esgenoopetitj (Skno'pitijk)** (Burnt Church), N.-B., dans **The Micmac Indians of Eastern Canada** par Wilson D. Wallis et Ruth Sawtell Willis

Vue de l'attaque du village de Burnt Church (**Esgenoôpetitj (Skno'pitijk)**) en 1758. Tableau de Francis Swaine d'après un dessin du capitaine Hervey Smyth. Musée des beaux-arts du Canada 4976

Dès le tout début, les Chefs, les Aînés, et leurs représentants ont essayé d'assurer une stabilité socio-économique pour leur peuple dans l'avenir. Ils s'entendaient pour soutenir que les ententes conclues dans les traités étaient des contrats permanents et ayant force de loi. Dans cette leçon, les élèves vont identifier quelques-uns des leaders autochtones d'aujourd'hui (**Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskohtomuhkati (Pescomody)**) et les défis auxquels ils font face.

Les traités de paix et d'amitié, signés au 18e siècle, suivaient tous à peu près le même modèle. Leurs termes rétablissaient tout simplement la paix et les relations commerciales. Dans ces traités, les Autochtones n'ont pas abandonné leurs droits aux terres ni aux ressources. Deux des traités incluent une clause spécifique liée au commerce qu'on ne trouve pas dans les

autres traités, qu'on appelle la clause relative aux maisons de troc. Dans les traités de paix et d'amitié de 1752 et 1760-61, les Britanniques promettaient d'établir un magasin de troc, ou poste de traite, à l'usage exclusif des signataires autochtones. Comme l'un des principaux motifs de la conclusion des traités était de rétablir le commerce à l'intérieur de la colonie, ces magasins de troc serviraient à encourager une relation commerciale entre les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Peskohtomuhkati (Pescomody)** et les colonisateurs britanniques. Bien que les postes de traite eux-mêmes n'aient pas existé longtemps, au cours des années 1980 et 1990 la clause relative aux maisons de troc est devenue le point de mire de deux affaires judiciaires différentes. Dans l'affaire Simon comme dans l'affaire Marshall, des plaignants autochtones ont affirmé que la clause relative aux maisons de troc garantissait aux Autochtones le droit de chasse et de pêche à travers la région et le droit d'y maintenir un mode de vie modéré. Une certaine irrévocabilité était inscrite dans les lignes de ces traités. Voici quelques exemples tirés de différents traités :

**1713** Traité de Portsmouth — Il s'agit du premier traité signé par les **Wolastoqewiyik**. Ce traité promettait aux peuples **Wabanaki** « pleine liberté de chasse, de pêche, de chasse aux oiseaux et toutes autres libertés et privilèges légitimes ». Il faisait suite à une dizaine d'années de guerre pendant lesquelles les **Wabanaki** s'étaient alliés aux Français pour faire front à l'expansion de la présence britannique. Il a aussi coïncidé avec le Traité d'Utrecht entre les Anglais et les Français, dans lequel l'Acadie (la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick actuels) a été cédée aux Anglais. On avait dit à un des interprètes, chargé de traduire le traité pour les **Wabanaki**, de ne pas le traduire trop précisément. C'est là un des problèmes majeurs avec les traités, depuis le tout début : très peu des signataires autochtones pouvaient parler la langue dans laquelle les traités étaient rédigés et aucun d'eux ne pouvait la lire, et ils dépendaient donc entièrement des interprètes. Cependant, bien que ce traité ait été signé par des représentants britanniques, on ne considère pas qu'il s'applique au Canada, parce qu'il a été signé au Massachusetts.

**1752** « Nous ne souffrirons point que vous soyez entravés de Chasser ou de Pêcher en ce Pays comme vous avez eu coutume de le faire, et s'il vous semble bon d'établir vos Femmes et vos Enfants sur la Rivière Shubenacadie, nul ne nous en empêchera, ni n'interférera dans les terres où vous êtes, et le Gouverneur y placera un Magasin de Troc rempli de Marchandises, où vous pourrez avoir à un prix raisonnable toute chose qui vous manque et où l'on vous donnera la pleine valeur des peltes, plumes, ou autres choses que vous aurez à vendre. » — « Extrait d'une lettre signée et scellée par son excellence Peregrine Thomas Hopson, Esq., Général et Gouverneur-en-chef dans et pour la province de la Nouvelle-Écosse ou Acadie de Sa Majesté, en réponse aux propositions faites par Jean-Baptiste Cope, pour Lui-Même et sa Tribu, et à ses offres et son Engagement de mener ici les autres Tribus Micmack pour renouer la paix 1752. » (Traité de paix et d'amitié 1752)

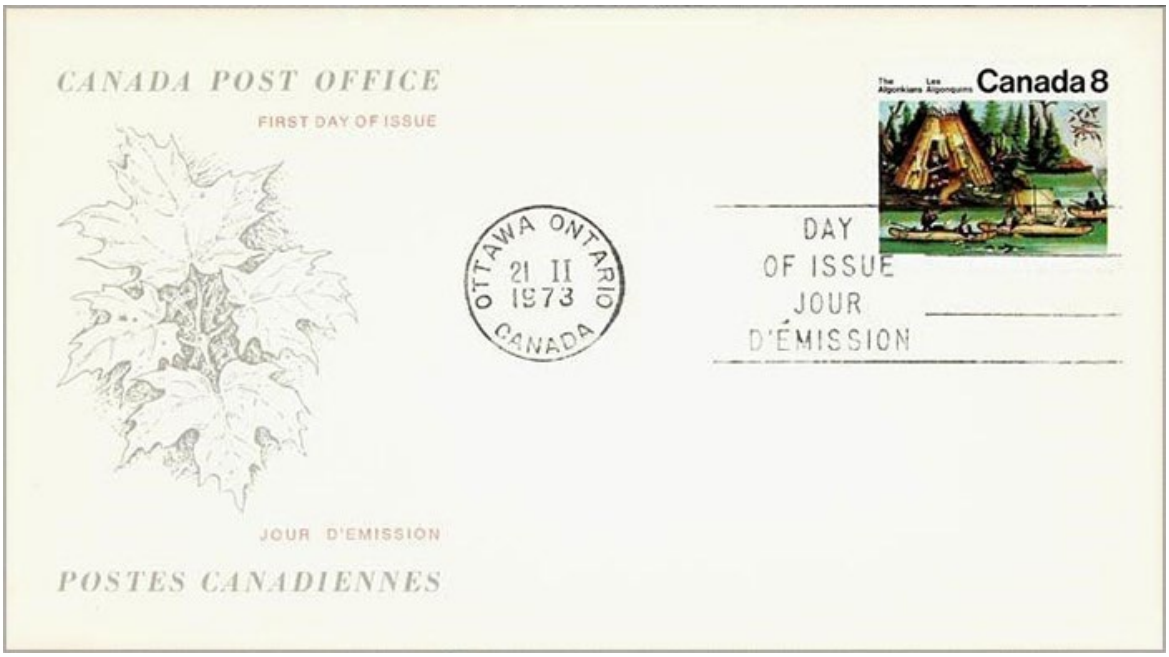
**1761** « Au cours de l'hiver, huit autres chefs indiens se sont rendus, ainsi que toute la tribu Micmac, qui s'élevait à cette époque à 6 000 âmes, et ont abandonné la cause de la France et sont devenus dépendants des Anglais. Voici le nom des Chefs qui ont signé l'engagement d'allégeance et leurs lieux de résidence : Louis Francis (François), Chef de **Miramichi**; Dennis Winemower, de **Tabogunkik**; Etienne Abchabo (Aikon Aushabuc), de **Pohoomoosh**; Claude Atanage, de **Gediaak** (Shediac); Paul Lawrence (Laurent), de La Have; Joseph Alegemoure (**L'kimu**) de **Chignecto** ou Cumberland; John Newit (Noel), de **Pictou**; Baptiste Lamourne, de l'Île Saint-Jean (l'Île-du-Prince-Édouard); René Lamourne de **Nalkitgoniash** (Antigonish); Jeannot Piquadaduet (**Pekitaulit**) de Minas; Augustin Michael de **Richibucto**; Bartlemy Annqualet (**Amquaret**) de **Kishpugowitk**. Les Chefs ci-dessus ont été envoyés à Halifax, et le 1er juillet 1761, Joseph Algimault (**L'kimu**) (ou, comme le nommaient les Indiens, Arimooch), a tenu de longs discours avec le gouverneur Lawrence. La hache a été solennellement enterrée, on a fumé le calumet (une pipe à longue tige) … les nombreux orchestres ont joué l'hymne national; la garnison et les navires de guerre ont tiré des saluts royaux… — Abraham Gesner, **Le Nouveau-Brunswick avec des notes pour les émigrants**, 1847, pp. 46-47

**1761** « Avec cette conviction, je vous tends de nouveau la main de l'Amitié, comme symbole de l'octroi de votre pleine jouissance de la protection et de la Liberté anglaises, et je vais maintenant conclure cette Cérémonie par ces Actes solennels, que vous aurez à conserver et que vous devrez transmettre aux Enfants de Vos Enfants avec la Charge de ne jamais enfreindre les Sceaux ni les Conditions de cet Engagement. » — Proclamation de Belcher

Le Chef Dan Paul de **Natoaganeg (Natuaqnik)** (Eel Ground), v. 1940.
Musée du Nouveau-Brunswick. Don de la Dre Louise Manning, 1989. 108600

Il vaut la peine de souligner qu'il n'existait pas à vrai dire de conception des **droits de la personne** à l'époque où ont été signés les traités. La liberté et l'égalité sont des idées qui sont seulement devenues populaires en Europe après la Révolution française. Cependant, les chefs autochtones reconnaissaient que pour garantir la paix et l'amitié, il était nécessaire d'établir une relation sur la base d'une entente commune.

Les tribunaux canadiens reconnaissent que les droits constitutionnels des Autochtones n'ont pas été créés par la législation canadienne, mais datent d'avant la fondation du Canada. Les droits autochtones incluent la langue, la culture, les valeurs, la socialisation, les relations et coutumes communales, la spiritualité et la religion, les structures de gouvernance, et l'apprentissage tout au long de la vie.




Jour d'émission du timbre « Les Algonquins », 21 novembre 1973. Bibliothèque et Archives Canada 2226403

## Quel est le lien entre la date d'émission et le timbre?

Vous trouverez ci-dessous un agrandissement du timbre.

Postes Canada, timbre « Les Algonquins », montrant le tableau « Indiens Micmac » (Musée des beaux-arts du Canada). Bibliothèque et Archives Canada 2221535

L'ère moderne des traités s'est ouvert en 1973 avec l'affaire Calder, une plainte déposée par les Nisga'a contre le gouvernement de la Colombie-Britannique. Depuis lors, on a conclu vingt-six ententes, y compris des traités, des accords-cadres, et des accords de principe, qui peuvent prendre longtemps pour mener à un traité. Il reste encore plus de 100 traités en voie de négociation. En échange de l'abolition ou la modification du titre autochtone à environ 90 % de la surface de leur territoire, les Premières Nations reçoivent des centaines de millions de dollars. Elles peuvent aussi former des gouvernements locaux ou régionaux indépendants de la Loi sur les Indiens. Enfin, elles doivent être consultées quant aux activités qui ont lieu sur leurs territoires maintenant cédés. Cependant, le gouvernement semble considérer l'autonomie gouvernementale comme un don accordé par le Canada aux peuples autochtones plutôt qu'un droit qu'on rétablit.

Les Autochtones affirment que leur droit à l'autonomie gouvernementale existe parce que, historiquement, leurs sociétés avaient été organisées et régies de façon autonome. Souvent, le processus d'entente a duré si longtemps qu'à sa fin, la Première Nation s'est retrouvée à devoir au Canada des dizaines de millions de dollars en dettes cumulées, sommes retenues sur tout paiement comptant.

Étant donné que les organismes de la Couronne réagissent négativement aux droits issus de traités, les Autochtones qui expriment ces droits sont perçus comme étant des membres déviants de la société. Après la résolution de leurs poursuites judiciaires, on les voit comme des héros. Le mouvement « Jamais plus l'inaction » (« Idle No More ») est un exemple d'action collective par les Autochtones visant à faire prendre conscience des enjeux aux non-Autochtones, à travers des manifestations et des campagnes éducatives.

Manifestation en faveur du mouvement Jamais plus l'inaction devant l'ambassade canadienne à Prague, République tchèque. Gerard Gratadour, *Rolling Stone Magazine*.

# Activité 1 – Traits de caractère d'un leader

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, connexion Internet, cahier de bord

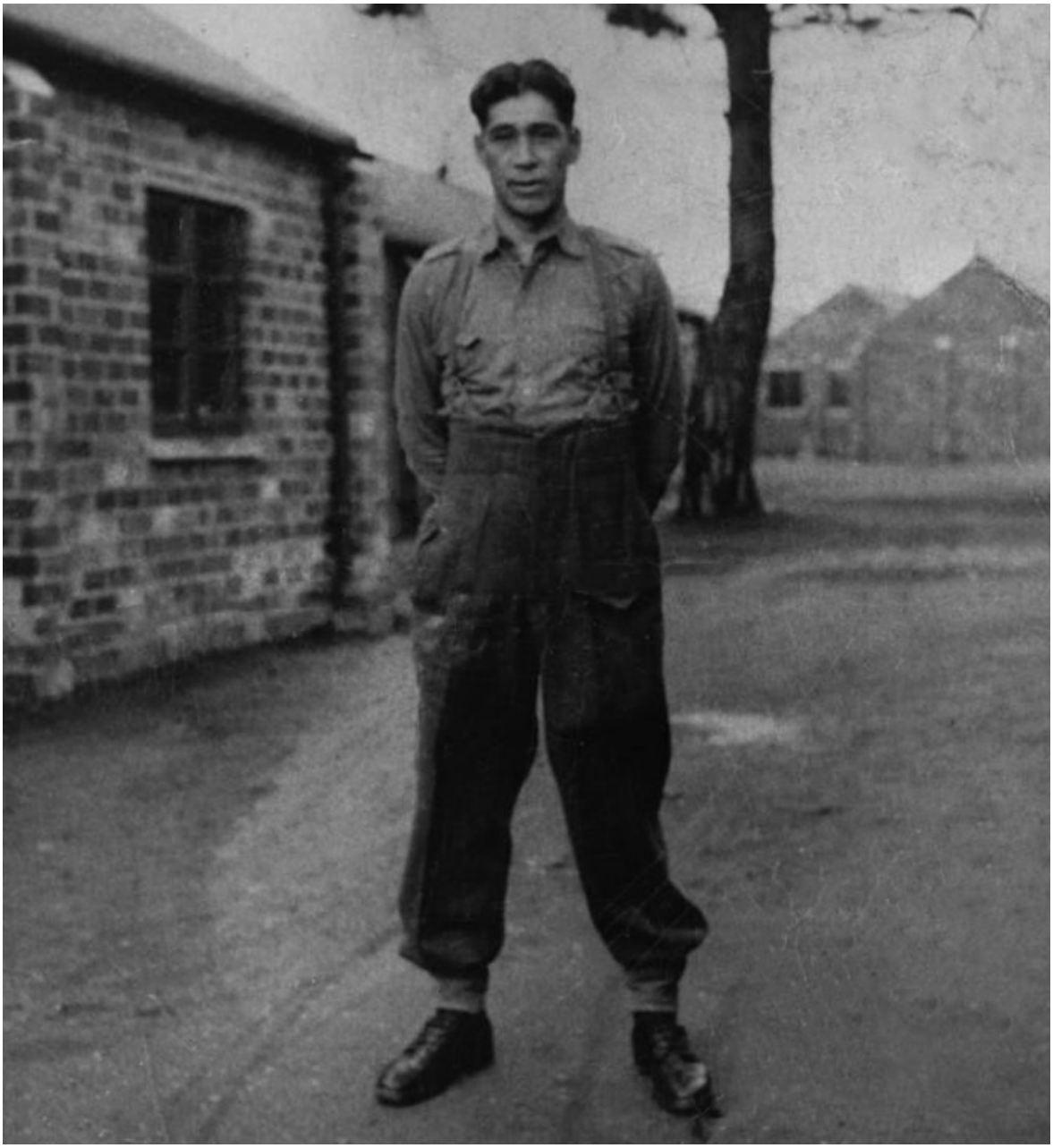
Lisez à votre classe les citations trouvées au début de cette leçon. Assurez-vous que les élèves comprennent ce qu'elles disent.

Récemment, les négociateurs en chef pour des revendications territoriales ou des droits issus de traités ont dû se montrer très habiles – capables de communiquer, capables de comprendre les besoins de leur peuple, capables de connaître les règles en vigueur ayant des répercussions sur leur statut, capables de respecter leur propre culture, capables de maintenir leurs convictions, capables de faciliter le travail avec les autres. Pour que les négociateurs de revendications territoriales réussissent, ils doivent avoir vécu ce genre d'expérience au cours de leur jeunesse.

Demandez aux élèves de dire le texte suivant et de visionner la vidéo sur l'amalgamation de nouvelles technologies et d'enseignements culturels traditionnels à l'école de la Première Nation de **Natoaganeg (Natuaqnik)** (Eel Ground) (en anglais seulement).

> *Frank Palmater était un homme exceptionnellement intelligent. Bien qu'il ait dû quitter l'école élémentaire pour pouvoir aller travailler et s'occuper de ses frères et sœurs, il n'a jamais cessé d'apprendre. Il profitait de toutes les occasions pour lire les manuels scolaires de ses frères et sœurs et est resté un lecteur insatiable une fois rendu à l'âge adulte. Il était également au courant de l'alliance des **Mi'kmaq** avec la Couronne britannique, et y croyait : il s'est donc engagé dans l'armée au cours de la Deuxième Guerre mondiale pour aider à défendre nos territoires. Il n'a pas risqué sa vie pour le droit de vote ou pour être canadien – il a combattu pour protéger nos terres et nos traités. Bien que changé à son retour, il a toujours encouragé ses enfants à s'engager dans l'activisme autochtone et la politique en milieu communautaire. C'est probablement pour cela que tant de mes frères et sœurs aînés se sont impliqués dans les organisations communautaires, la politique, et la défense des droits. C'est à cause de leur insistance que je participe à chaque réunion, négociation, élection, rassemblement communautaire, séance d'information, assemblée, et manifestation – que je suis qui je suis. Je ne savais pas à l'époque pourquoi je faisais toutes ces choses, mais je savais que c'était important.*
>
> Palmater, Pamela **My Tribe, My Heirs and Their Heirs Forever: Living Mi'kmaw Treaties** dans Battiste, Marie **Living Treaties**

Visionnez la vidéo à propos des avancées technologiques et les enseignements culturels traditionnels de l'école de **Natoaganeg (Natuaqnik)** (Eel Ground; en anglais seulement) à http://www.eelgroundfirstnation.ca/education/videoext/eel-ground-first-nation-schoolnew-brunswick.



Oliver Joseph Polchies, Grand Chef de la Première Nation de Woodstock pendant 21 ans. Engagé dans le régiment Carleton et York à Fredericton en 1940. Expédié en Angleterre sur le Louis Pasteur en 1941. Blessé à la poitrine dans un accident causé par une grenade. Retourné au Canada sur le Louis Pasteur via New York et hospitalisé au Veteran's Hospital en 1944. Retourné au service actif la même année en tant que sergent instructeur à Camp Utopia, Nouveau-Brunswick. Polchies a été libéré du service actif en 1945 et est rentré chez lui à la réserve de Woodstock au Nouveau-Brunswick. A reçu la Médaille de la victoire et la Médaille du couronnement, et la médaille de la Défense de la Grande-Bretagne. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P110-609

Dresse une liste des traits de caractère de Frank Palmater et des approches à l'enseignement à l'école de **Natoaganeg (Natuaqnik)** (Eel Ground) qui seraient utiles lors de négociations avec le gouvernement. Est-ce que tu possèdes certains de ces traits de caractère? As-tu déjà connu des expériences d'apprentissage semblables? Si oui, surligne-les et discutes-en avec les autres élèves.

*Ce n'était pas nous les sauvages* – Page couverture de Leonard Paul.

# Activité 2 – Écrire un profil biographique d'un leader autochtone du 20e ou 21ième siècle

Matériel nécessaire : cahier de bord

Demandez à chaque élève de choisir un leader autochtone des Maritimes parmi ceux dont le nom figure à la liste ci-dessous et de faire une recherche pour découvrir ce qu'ils ont pu faire pour l'avancée des droits issus de traités ou les revendications territoriales. Ajoutez une photo de la personne quand c'est possible. Affichez les profils biographiques dans la salle de classe.

Finalement, demandez à la classe de les ranger par ordre chronologique et d'indiquer la date de leurs accomplissements.

- Sénatrice Sandra Lovelace
- Daniel Paul
- Donald Marshall fils
- Chef Patricia Bernard
- Lieutenant-gouverneur Graydon Nicholas
- Stephen Augustine
- Grand Chef Gabriel Sylliboy
- Sénateur James Sinclair
- Pamela Palmater
- Chef Hugh Akagi
- Marie Battiste
- Naoimi Metallic
- Peter Lewis Paul
- Capitaine du Grand Conseil Alexander Denny
- Fred Metallic
- Chef Joanna Bernard
- Roger Simon
- Grand Chef Oliver Joseph Polchies
- L'Aîné Gilbert Sewell (présenté ci-dessous en guise d'exemple)

# L’Aîné Gilbert Sewell de la Première Nation de Pabineau est décédé à 81 ans (Hadeel Ibrahim, CBC)

L’Aîné Gilbert Sewell de la Première Nation de Pabineau accueillant les premiers signes du printemps en 2020. Sewell s’est éteint paisiblement à sa maison près de Bathurst le matin du dimanche 21 mars 2021. (Photo fournie par Phyllis Grant)

Gilbert Sewell était reconnu pour son dévouement à partager la culture et la langue **Mi’kmaw**.

Sewell, originaire de la Première Nation de Pabineau, était un conteur, sculpteur sur bois, guide, et historien oral. Il enseignait des classes conçues pour apprendre aux jeunes **Mi’kmaq** leur langue maternelle.

Tout au long de sa vie, Sewell a été reconnu pour sa détermination à partager et à enseigner aux autres son héritage **Mi’kmaw**. Il a reçu le Prix des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, le Canadian Merit Award, et la Médaille du jubilé de diamant de la reine Elizabeth II, présentée par la province du Nouveau-Brunswick.

Gilbert Swell, un conteur de la Première Nation de Pabineau, est décédé. Il avait 81 ans. (CBC)

Graydon Nicholas, ancien lieutenant-gouverneur du Nouveau-Brunswick, de la Première Nation de **Tobique (Neqotkuk)**, a dit qu'il avait eu une conversation téléphonique avec Sewell jeudi soir. Il connaissait Sewell depuis les années 1970, a-t-il dit. Ils ont travaillé ensemble lorsque Sewell était un représentant de la Première Nation de Pabineau, avant que cette nation n'ait eu un chef et un conseil. « Les gens venaient lui parler et alors il avait une représentation complète des besoins de la communauté. C'est ce que j'ai admiré chez lui depuis le début, » a dit Nicholas.

On appréciait aussi le sens de l'humour de Sewell, selon Nicholas. « Parfois, les discussions politiques autochtones peuvent être très, très sérieuses, » dit-il. « Il avait cette habileté de – comment l'exprimer – de dire 'OK, on a besoin de quelque chose de drôle pour détendre le sérieux de la situation.' Et alors on riait tous, on faisait une petite pause, puis on revenait et on avait une autre discussion. »

Sewell a présenté son travail à de nombreux dignitaires, y compris le pape Jean-Paul II, le prince Charles, la princesse Diana, et le consul de France, et est apparu sur les chaînes de télévision Discovery, APTN et CBC. Il rédigeait des chroniques au sujet de la culture **Mi'kmaw** pour les journaux The Northern Light (Bathurst) et The Miramichi Leader, et a animé une série de vignettes pour la chaîne de télévision Rogers.

Il a aussi servi de témoin expert devant les tribunaux pour plusieurs affaires concernant les droits autochtones, offrant ses connaissances au sujet des **Mi'kmaq**. Sewell était

dévoué à la préservation de l'environnement, et travaillait à l'évaluation des terres traditionnelles, y compris la plage Younghall à Bathurst et le projet d'excavation de l'îlot Skull dans le havre de Shediac.

Plus récemment, il a travaillé auprès des écoles dans la région de Bathurst pour organiser des événements et des activités culturelles **Mi'kmaw** pour les élèves de l'élémentaire jusqu'à la 12e année, en anglais et en français. Il a aussi servi comme liaison entre le district scolaire et la communauté de la Première Nation de Pabineau. Nicholas dit que les enseignements de Sewell ont aidé à préserver la langue **Mi'kmaw** pour des générations à venir.

« Son savoir va survivre, » dit Nicholas.

# Écrire un profil biographique

Voici quelques conseils pour t'aider à rassembler et mettre en ordre toute l'information nécessaire.

1. Trouve les informations de base à propos de la personne — Ce sont des détails comme son nom complet, sa date et son lieu de naissance, et son contexte familial.

2. Dresse une liste de ses accomplissements et ses influences — Mentionne ses accomplissements personnels. Quels efforts est-ce qu'il ou elle a dû faire pour que les droits issus de traités soient reconnus? Quel effet est-ce que ça a eu sur leur vie? Tu peux aussi mentionner ce qui l'a influencé (par exemple, des personnes, des événements, etc.).

3. Organise les renseignements — Une fois que tu as réuni tous les renseignements nécessaires, il est important de décider du format dans lequel tu vas les présenter. Pour un profil biographique, tu voudras peut-être présenter l'information en ordre chronologique, pour que le lecteur suive la vie du sujet du début jusqu'au présent.

4. Vérifier l'information — Avant de présenter le profil biographique d'une personne, il est très important de t'assurer que tous les renseignements sont exacts. Si tu obtiens un renseignement à propos de ta personne d'une autre source, assure-toi de vérifier que ce que tu as écrit est correct.

# Leçon H – Références


Battiste, Marie ***Resilience and Resolution: Mi'kmaw Education and the Treaty Implementation*** in Battiste, Marie **Living Treaties**, University of Cape Breton, Sydney, N. S., 2015, pp. 273, 276

Barsh, Russell ***The Personality of a Nation*** in Battiste, Marie **Living Treaties**, University of Cape Breton, Sydney, N. S., 2015 p. 120

Ibrahim, Hadeel ***Pabineau First Nation Elder Gilbert Sewell Dies at 81*** CBC News 21 mars 2021

Palmater, Pamela **My Tribe, My Heirs and Their Heirs Forever: Living Mi'kmaw Treaties** in Battiste, Marie **Living Treaties**, University of Cape Breton, Sydney, N. S., 2015, p. 24

Paul, Daniel N. **Ce n'était pas nous les sauvages** 2006. Traduction de Jean-François Cyr. Mouton Noir Acadie, Moncton, 2020

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, 1991 pp. 153 and 154

Cinq générations de **Pescomody** – Archives de l'Abbe Museum

# 5e année : Leçon I

## Mawi-espi-mikiknamk aqq Ta'n Tel-ksma'lsultimk
## Souveraineté et autodétermination
## Askomi Tpelomosuwakon

## Thème:

**Kiskuk Ta'n Teliaq**
**Enjeux contemporains**
**Tokec Weskuwitasikil Eleyik**

## Compétences globales

### Réflexion critique et résolution de problèmes

Les apprenants entreprennent un processus d'enquête afin de résoudre des problèmes ainsi que d'acquérir, de traiter, d'interpréter, de synthétiser, et d'analyser de manière critique des informations afin de prendre des décisions informées. (Activités 1 et 2)

Les apprenants choisissent des stratégies, des ressources, et des outils pour appuyer leur apprentissage, leur raisonnement, et leur capacité à résoudre des problèmes, et évaluent l'efficacité de leurs choix. (Activités 1 et 2)

Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'une situation à une autre, y compris à des situations réelles. (Activité 2)

Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, écologiques et économiques. (Activités 1 et 2)

Les apprenants construisent, mettent en relation, et mettent en pratique leurs connaissances dans tous les domaines de leur vie, y compris à l'école, à la maison, dans leur travail, leurs amitiés et leur communauté. (Activité 2)

Les apprenants résolvent des problèmes complexes en entreprenant des démarches concrètes pour développer et gérer les solutions. (Activité 2)

## Innovation, créativité et esprit d'entreprise

Les apprenants transforment des idées ou des produits en valeurs pour autrui en les perfectionnant pour générer des solutions neuves ou améliorées à des enjeux complexes sociaux, écologiques, et économiques, ou pour répondre à un besoin dans une communauté. (Activités 1 et 2)

Les apprenants recherchent des rétroactions et en font usage pour clarifier leur compréhension, leurs idées, et leurs produits. (Activité 2)

Les apprenants améliorent des concepts, des idées, ou des produits à travers une démarche créative. (Activités 1 et 2)

## Conscience de soi et autogestion

Les élèves font preuve d'efficacité personnelle, se voient en tant qu'apprenants, et croient qu'ils peuvent améliorer la vie pour eux-mêmes et pour d'autres. (Activités 1 et 2)

Les apprenants développent une identité, une conscience de soi, et une détermination positives à partir de leurs qualités personnelles et culturelles. (Activités 1 et 2)

Les apprenants sont conscients de leurs émotions, leurs pensées, et leurs actions, et les gèrent et les expriment afin de se comprendre eux-mêmes et de comprendre les autres. (Activités 1 et 2)

## Collaboration

Les apprenants participent aux activités de groupe, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activité 1)

Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activité 2)

Les apprenants font du réseautage avec une variété de communautés/groupes et utilisent de manière appropriée une gamme de technologies pour travailler avec d'autres. (Activité 1)

Les apprenants font preuve d'empathie pour les autres dans une variété de contextes. (Activité 2)

## Communication

Les apprenants posent des questions efficaces afin de créer une culture commune de communication, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activités 1 et 2)

## Citoyenneté globale et durabilité

Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus, les sociétés et les pays. (Activité 2)

Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activités 1 et 2)

Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activités 1 et 2)

Les apprenants passent à l'action et prennent des décisions responsables qui appuient les environnements sociaux et naturels et la qualité de vie pour tous, maintenant et à l'avenir. (Activité 2)

# Résultats d'apprentissage

## Arts langagiers
## Résultats d'apprentissage spécifiques

8. Utiliser une gamme de stratégies en écrivant ou en utilisant d'autres modes de représentation afin de :
    - générer des sujets d'intérêt et d'importance personnels (Activités 1 et 2)
    - comparer leurs propres pensées et croyances avec celles des autres (Activités 1 et 2)
    - décrire les sentiments, les réactions, les valeurs, et les attitudes (Activités 1 et 2)
    - noter des expériences vécues et leurs réactions à ces expériences, et y réfléchir (Activités 1 et 2)

## Santé
## Résultats d'apprentissage spécifiques

2.3 Identifier des stratégies pour solliciter un soutien pour soi et pour d'autres. (Activités 1 et 2)

## Sciences humaines
## Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

5.5.1 Examiner les interactions entre les Britanniques, les Français, les Premières Nations, et les Inuits dans ce qui est plus tard devenu le Canada Atlantique. (Activité 1)

5.6.1 Illustrer les similarités et les différences entre les sociétés du passé et leur propre société. (Activités 1)

## Arts visuels

Matériaux et techniques — Comprendre qu'une surface à deux dimensions peut devenir une surface à trois dimensions grâce à diverses techniques de manipulation du papier et techniques additives. (Activité 1)

Matériaux et techniques — Identifier les orientations horizontales et verticales de la position du papier et faire un choix approprié pour accomplir la tâche. (Activité 1)

Développement de l'imagerie — Varier les choix de sujet dans leurs créations artistiques (Activité 1)

# Textes associés

## 5e année Enquêtes sur les sociétés du passé*

- p. 150–151 En quoi les processus de prise de décision ont-ils changé et en quoi sont-ils les mêmes?
- p. 152– 153 En quoi les interactions entre les sociétés ont-elles changé, et en quoi sont-elles les mêmes?

* Quoique le manuel s'intitule *Enquêtes sur les sociétés du passé*, on doit noter qu'il traite également des sociétés qui existent encore de nos jours.

Autochtones à un rassemblement, 1979 Maine Memory Network 9434. Contribué par la Maine Historical Society.

*Rester immobile dans notre situation a été une malédiction; si notre génération refuse de s'unir et d'emporter cette lutte, ce sera le dernier combat que nous livrerons avec nos ancêtres, et nos enfants devront affronter une épreuve entièrement différente, d'essayer de vivre comme des gens qu'ils ne sont pas nés pour être.*

Capitaine du Grand Conseil Alexander Denny

En 1966, Alex Denny a été nommé au rôle permanent de **Kji-keptin** du **Santé Mawiomi**, ou grand capitaine du Grand Conseil, un accomplissement extrêmement honorable. Il a été choisi pour ce rôle par les Aînés de l'époque, qui ont reconnu le dévouement du jeune homme pour son peuple; ils étaient impressionnés par ses contributions à la communauté et lui prévoyaient un avenir comblé de succès. Peu après, en 1969, il s'est joint à Joe B. Marshall, Noel Doucette, Greg Johnson et Stan Johnson pour former l'Union des Indiens de la Nouvelle-Écosse (Union of Nova Scotia Indians, UNSI), dont il a été par deux fois président, de 1974-76 et 1992-95. Le but de la UNSI était de présenter une voix unifiée qui représenterait les **Mi'kmaq** dans l'arène politique, tant au niveau provincial que fédéral.

# Leçon I – Contextualisation pour l'enseignant

## Apprentissage de l'élève

Je serai en mesure :

- d'apprécier et de démontrer du respect pour le droit des **Wabanaki** à revendiquer leur souveraineté et leur droit à l'autodétermination en se penchant sur l'exemple de la Nation **Peskotomuhkati** (activité dirigée par l'enseignant-e)
- de démontrer en utilisant une carte que les frontières internationales découpent aussi les territoires traditionnels **Wabanaki** (activité dirigée par l'enseignant-e)
- de créer, en groupe, une peinture murale qui reflète la souveraineté et l'autodétermination, et qui démontre une compréhension de certains thèmes abordés au cours de cette unité (Activité 1)
- d'expliquer en quoi les actions du gouvernement fédéral, qui a délégué une autorité transmise aux Premières Nations, ne reflètent pas la souveraineté et l'autodétermination. Pour qu'une véritable souveraineté émerge, des pouvoirs législatifs, exécutifs et judiciaires doivent être créés par une Loi sur l'autodétermination. (Activités 1 et 2)

La **souveraineté** est le droit d'un peuple de décider quelles seront ses propres lois et coutumes et de se gouverner lui-même. La souveraineté existe par elle-même. Elle ne peut être octroyée par un groupe de personnes à un autre, et elle ne peut être confisquée. Quelle que soit la forme de gouvernement d'un peuple, ou les pouvoirs qu'il exerce, la souveraineté n'est ni affectée ni modifiée. La **souveraineté** passe avant tout. Des leaders **Wabanaki** disent qu'une nation souveraine qui est ouverte sur le monde est plus forte que celle qui ne s'occupe que de ses propres besoins.

La question de la souveraineté ne mène pas toujours à un accord complet. Après plus de trois siècles, certaines Premières Nations individuelles se sentent opprimées. Elles peuvent avoir été assujetties par la force, ou simplement avoir été ignorées et empêchées de poursuivre leur évolution.

Le jugement rendu dans l'affaire *Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique* a contesté ce statu quo. La Cour suprême du Canada a statué que le titre foncier

autochtone existe au Canada, même si le gouvernement du Canada et la province avaient nié le fait. Au Canada Atlantique, cela voulait dire qu'aucun traité de « cession » ou d'achat de propriété autochtone n'avait jamais été signé. De plus, cela signifiait que les titres fonciers et les droits autochtones pouvaient possiblement exister sans aucune limite. La plupart des traités reconnaissent le droit à la chasse et à la pêche (droits autochtones/issus de traités). Le Canada n'agit tout simplement pas en accord avec l'intention des traités. Les droits à la chasse et à la pêche affirment un empire sur et un accès économique ininterrompus aux territoires originaux ou aux terres de traités.

Les leaders des Premières Nations continuent de réclamer leur droit d'exercer leur souveraineté par l'**autodétermination**. Une des principales façons d'y arriver est de placer la question de l'autogouvernement au premier rang. L'autodétermination ne garantit pas un résultat heureux; cependant, elle permet aux Autochtones de présenter leurs arguments pour la totalité des changements législatifs et judiciaires nécessaires, comme l'a fait le mouvement Jamais plus l'inaction en 2013. Au lieu de cela, les tractations entre le gouvernement fédéral et les Premières Nations sont menées selon une approche réactive et fragmentaire où on ne considère qu'un enjeu à la fois, ce qui est épuisant, coûteux, long, et pas nécessairement lié au besoin global de changement.

# La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones

Cette déclaration a été adoptée par une majorité de l'Assemblée générale des Nations Unies à New York le 13 septembre 2007; 144 pays ont voté en faveur, 4 ont voté contre et 11 se sont abstenus.

# Qu'est-ce que la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones?

Il s'agit d'une déclaration complète qui traite des droits de la personne des peuples autochtones partout dans le monde. Le document souligne les droits des peuples autochtones de vivre dans la dignité, de maintenir et de renforcer leurs propres institutions, cultures et traditions, et de poursuivre leur développement autodéterminé en fonction de leurs propres besoins et aspirations.

# Quels droits sont garantis par la Déclaration?

Les Nations Unies ont défini le terme « nation » comme étant une « communauté de personnes formée sur la base d'une langue, d'une histoire, d'une ethnicité et d'une culture communes, et dans plusieurs cas d'un territoire commun ». Les peuples **Wabanaki**, comme les **Wolastoqewiyik**, les **Mi'kmaq**, et les **Peskotomuhkati**, qui peuvent démontrer que cela s'applique à leur cas depuis avant le contact avec les Européens et pendant les premiers temps des contacts, peuvent tous se définir comme étant des Premières Nations indépendantes.

La Déclaration se penche autant sur les droits individuels que collectifs, ainsi que sur les droits culturels et l'identité, les droits à l'éducation, à la santé, à l'emploi, à la langue, et d'autres droits encore. Les peuples et les particuliers autochtones sont libres et égaux à tous les autres peuples et particuliers, et ont le droit de vivre libres de toute forme de discrimination lors de l'exercice de leurs droits, en particulier celle basée sur leur origine ou leur identité autochtone. Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils peuvent déterminer librement leur statut politique et poursuivre librement leur évolution économique, sociale et culturelle. Ils ont le droit de maintenir et de renforcer leurs institutions politiques, juridiques, économiques, sociales et culturelles distinctes, tout en conservant le droit, si tel est leur choix, de participer pleinement à la vie politique, économique, sociale et culturelle de l'État.

Ce document a certainement été un facteur dans le rétablissement de la Nation **Peskotomuhkati** au Nouveau-Brunswick.

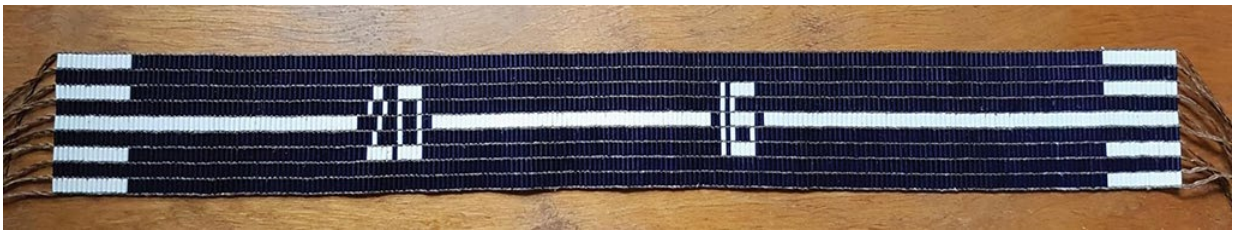
Cliquez ici pour télécharger le texte complet de la Déclaration.

## La Nation Peskotomuhkati

Comme exemple d'autodétermination, les **Pescomody** qui vivent actuellement à St. Andrews (N.-B.) et à ses alentours luttent depuis un certain temps pour leur souveraineté et leur reconnaissance en tant que Première Nation. À mesure que le territoire des **Peskomuhkati** se rétrécissait, le gouvernement fédéral, avec une mentalité colonisatrice, a créé les réserves. Pendant le 20e siècle, il y avait toujours deux réserves **Peskomuhkati** administrées sous l'égide de la Loi sur les Indiens – elles se nommaient les réserves Canoose et Ste-Croix. Au cours des années 1930, l'agent des Indiens à Fredericton s'est plaint qu'il était difficile de protéger ces réserves contre les bûcherons américains qui traversaient la rivière pour récolter le bois, qu'aucune personne autochtone n'habitait les réserves, et qu'elles devraient être dissoutes. Pourtant, même dans les années 1950, une famille, les Akagi, vivait encore sur cette réserve. Ramona Homan Akagi, par exemple, a reçu des visiteurs **Pescomody (Peskotomuhkati)** de l'autre côté de la baie de la même manière que les chefs l'avaient fait pendant des siècles. À sa mort, son fils Hugh s'est chargé de ces responsabilités. En 1998, Hugh Akagi a été élu chef, ainsi que **Sakom** traditionnel. Pendant les 18 années suivantes, le gouvernement canadien a refusé de s'adresser à lui en tant que « Chef ». Cela a cependant pris fin en 2016, quand la ministre des Affaires autochtones et du Nord, Carolyn Bennett, a fait la promesse de mener à terme la procédure de reconnaissance formelle, tel que décrit dans la Loi sur les Indiens. La ministre Bennett a aussi promis de demander un mandat pour entamer des négociations avec la Nation **Peskotomuhkati**.

La Première Nation **Pescomody** au Canada et aux États-Unis aujourd'hui

Pour commémorer la réaffirmation des traités en 2016, le Conseil **Peskotomuhkati** a fait tisser une nouvelle ceinture wampum. La ligne blanche parcourant le wampum d'un bout à l'autre symbolise la voie claire de la communication honnête et ouverte entre les partenaires dans cette relation entre « nations frères » (le Canada et la Nation **Peskomuhkati**). Les quatre bandes à chaque bout servent de rappel que la Nation **Peskomuhkati** appartient à la Confédération **Wabanaki**.



Ceinture wampum de la réaffirmation 2016 – Kanatio

# Les responsabilités des Premières Nations

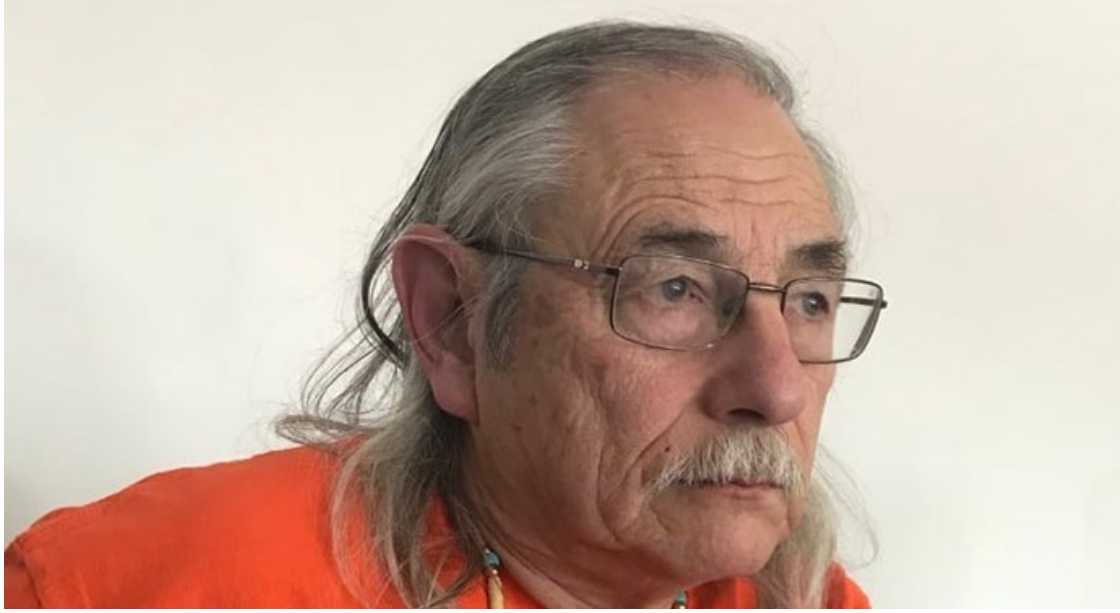
Les Premières Nations s'attendent à conserver la responsabilité de transmettre aux générations à venir leurs formes d'organisation sociales et culturelles, leurs croyances spirituelles, et les connaissances et habiletés pertinentes pour le développement économique de leurs communautés. Elles s'attendent à conserver l'autorité et la capacité de gouverner leur propre peuple selon leurs lois et leurs systèmes de justice. Elles respecteraient les lois de la Couronne à l'extérieur de leurs propres juridictions, et en retour, la Couronne respecterait l'autorité des Premières Nations en ce qui concerne la gouvernance de leurs propres territoires et peuples. On revendique tous ces droits sur la base d'avoir été une nation avant l'arrivée des Européens. Le cadre juridique du modèle de l'autodétermination serait basé sur le droit autochtone (**Wolastoqey**, **Mi'kmaw**, **Peskotomuhkati**).

En 2010, la Cour suprême a reconnu que l'idée principale des traités entre la Couronne et les nations autochtones est de tisser des liens entre peuples. La réconciliation est maintenant devenue un but au sein de la Constitution du Canada (paragraphe 35).

Les Traités de Paix et d'Amitié, et le rôle qu'ils jouent au sein de la Chaîne d'alliance des traités, sont un pont vers l'avenir. Ce sont plus que de simples documents ou transactions : les traités forment nos relations en tant que peuples canadiens et autochtones. Ces traités n'ont pas transféré la possession des terres à la Couronne britannique. Leur esprit et leur intention souhaitaient que les colons et les **Wabanaki** puissent vivre dans la paix et l'amitié.

Un traité entre en vigueur et perdure au cours du temps afin d'assurer une coexistence paisible. Les leaders canadiens et ceux des Premières Nations continuent de négocier des traités, en vue d'assurer que lors d'activités économiques et culturelles à l'avenir, les intérêts communs de leurs peuples demeureront stables.

**Une décision de la Cour suprême pourrait aider les Wabanaki de la frontière avec l'état du Maine (Jacques Poitras, CBC)**
*Le territoire traditionnel Peskotomuhkati chevauche la frontière entre le Nouveau-Brunswick et le Maine*



Le chef Hugh Akagi dit espérer que la décision récente rendue par la Cour suprême renforcera l'idée que la Nation **Peskomuhkati** forme « un peuple ». (Photo fournie par Cynthia Howland)

Une décision rendue par la Cour suprême du Canada qui étend les droits autochtones à certains Autochtones n'ayant pas la nationalité canadienne pourrait entraîner d'importantes conséquences pour les **Peskomuhkati** qui vivent des deux côtés de la frontière entre le Maine et le Nouveau-Brunswick. La décision affirme que les Autochtones nés aux États-Unis ayant des liens historiques avec des territoires maintenant au Canada possèdent des droits conférés par la Constitution canadienne.

« Mon peuple est déjà touché par tout ce qui entoure cette décision, alors j'espère qu'elle va vraiment nous aider, essentiellement, à renforcer ce que nous avons dit tout au long : le fait que nous formons un peuple, une nation » a dit le chef Hugh Akagi des **Peskomuhkati**, aussi connus comme la Nation **Pescomody**.

Leur territoire traditionnel chevauchait la rivière Ste-Croix, qui forme une partie de la frontière entre le Nouveau-Brunswick et le Maine.

« Oui, les territoires, la démarcation, la frontière et la rivière nous séparent, mais la vérité, c'est ce que nous clamons au monde, que nous avons toujours été un seul peuple » dit Akagi.

La semaine dernière, la plus haute instance du pays a statué qu'un membre américain de la Nation Sinixt avait le droit de chasser en Colombie-Britannique en vertu du fait que le territoire traditionnel de son peuple couvrait des parties de la province avant que ne soit tracée la frontière entre le Canada et les États-Unis.

« Des personnes qui ne sont pas citoyens canadiens et qui ne résident pas au Canada peuvent exercer un droit ancestral » protégé par la Constitution, a décrété la Cour, s'ils sont « des successeurs contemporains des sociétés autochtones qui occupaient le territoire canadien à l'époque du contact avec les Européens ».

L'affaire poursuivie en Colombie-Britannique concernait Richard Desautel, un citoyen américain qui a tué un wapiti sans permis de chasse en octobre 2010. La cour a statué 7-2 que le paragraphe 35 de la Constitution, qui reconnait les droits des « peuples autochtones du Canada », s'appliquait à Desautel.

Il s'agit de la première fois que le tribunal de dernière instance du pays a interprété le sens des mots « du Canada » du paragraphe 35. Desautel vit sur une réserve dans l'État de Washington et est membre de la Lakes Tribe des Tribus confédérées de la réserve indienne de Colville, considérées comme un groupe successeur du peuple Sinixt, dont le territoire comprenait la région de la Colombie-Britannique actuelle où il chassait.

Selon la cour, la chasse est une pratique ancestrale ininterrompue qui existait avant la colonisation par les Européens et avant que la frontière entre le Canada et les États-Unis ne soit fixée en 1846. « Une interprétation de l'expression 'peuples autochtones du Canada' … qui englobe les peuples autochtones qui étaient ici à l'arrivée des Européens et qui se sont déplacés ou qui ont été forcés de se déplacer ailleurs, ou
à qui des frontières internationales ont été imposées, reflète l'objectif de réconciliation. »

La décision a aussi capté l'attention d'une communauté **Wolastoqey** située tout juste de l'autre côté de la frontière entre le Canada et les États-Unis, près de Woodstock (N.-B.).

Le territoire traditionnel **Peskomuhkati** chevauchait la rivière Ste-Croix, qui forme une partie de la frontière entre le Nouveau-Brunswick et le Maine. (Brian Chisholm, CBC)

# Discussion

Comment évalues-tu les chances que les **Pestomuhkati** pourront utiliser avec succès la décision de la Cour suprême? Pourquoi ou pourquoi pas? Quels seraient tes arguments en plaidant ta cause?

L'Aîné George Paul, Parc patrimonial **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**

Certains Aînés ont offert les conseils suivants pour atteindre l'autodétermination :

- Aimer nos communautés, même si certaines d'entre elles ne savent pas encore comment s'aimer elles-mêmes
- Se pardonner mutuellement pour toutes les façons que la colonisation nous a séparés et divisés
- Ne te concentre pas seulement sur les obstacles, sinon tu leur donnes trop de pouvoir
- Vivre, agir, et affirmer notre souveraineté chaque jour, sinon nous la perdons

Danse du tambour – Parc patrimonial **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**

# Activité 1 – Créer une peinture murale de l'autodétermination

Matériel nécessaire : aquarelles, pinceaux, grand rouleau de papier blanc, livres et matériels, tableau blanc

- Une copie de cette unité sur le site web de l'enseignant
- Titre—Créer une peinture murale de l'autodétermination
- D'après une leçon par Tricia Moskal

Expliquez aux élèves ce que signifient la **souveraineté** et l'**autodétermination** en utilisant la citation d'Alexander Denny. Discutez de l'importance de l'**autonomie gouvernementale**. Comment penses-tu que tu dois te sentir à propos de ta propre identité et de ta place dans la communauté afin d'éprouver un sentiment d'appartenance? Penchez-vous sur les efforts de la Nation **Peskomuhkati** comme exemple. Assurez-vous d'utiliser la carte pour indiquer que la Première Nation **Pescomody** comprend des communautés aux États-Unis ainsi qu'au Canada. La discussion sera plus facile pour les élèves s'ils répondent aux questions suivantes en groupe :

- Selon la citation de Denny, comment est-ce que les **Wabanaki** définissent l'autodétermination?
- Prenant en compte les conseils des Aînés, quels sont les facteurs essentiels à considérer pour l'autodétermination?
- Quels sont les obstacles à l'autodétermination?
- Comment pouvons-nous atteindre l'autodétermination dans l'avenir, **Wabanaki** et colonisateurs ensemble?

## But de la leçon

Les élèves pourront peindre ou dessiner un événement, une histoire ou une personne précise en se basant sur cette ressource pour la 5e année, ***Ah, la vérité. Quelle est notre vérité?*** en se référant aux connaissances qu'ils ont acquises au sujet des traités.

**Motivation/Contexte** : Divisez la classe en quatre groupes et assignez un des conseils offerts par les Aînés à chaque groupe. Demandez aux élèves de se fermer les yeux pendant que vous lisez les conseils des Aînés pour l'autodétermination à voix haute. Suggérez aux élèves qu'ils voudraient peut-être transmettre un message par rapport à l'autodétermination en concevant une série de grandes affiches qui pourront être exposées dans les corridors de l'école.

Pendant que chaque groupe écoute, demandez-leur de réfléchir à ce qu'ils pourraient dessiner pour exprimer l'**autodétermination**, en se rappelant tout ce qu'ils ont appris au cours de cette unité.

Directives détaillées :

1. Recueillez les réponses des élèves et placez-les au tableau sous les en-têtes : communautés, pardon, comment franchir les obstacles/enjeux confrontant les **Wabanaki**, promouvoir sa propre souveraineté (ou son indépendance ou celle de sa Première Nation). Dites-leur qu'ils peuvent choisir un événement, une histoire, ou une personne mentionnés dans les leçons précédentes, et de sélectionner ce qui les a le plus affectés.

2. Dans leurs groupes, les élèves vont consulter les ressources ou choisir un élément provenant de leurs connaissances antérieures (connaissances acquises au cours des leçons précédentes).

3. Demandez aux élèves de faire preuve d'un maximum de créativité pour cette activité. Ils peuvent travailler individuellement au sein du groupe ou travailler ensemble.

4. Une fois qu'ils ont choisi leur sujet, ils vont rassembler les images nécessaires et se mettre à la tâche. L'enseignant peut projeter les illustrations de cette ressource au tableau pour les aider.

**Vérifier la compréhension** : Après leur avoir donné un peu de temps pour réfléchir à leur tâche, demandez à chaque élève ce qu'il a choisi et aidez ceux qui ne sont pas encore arrivés à une décision.

**Pratiquer en équipe** : Les élèves, en dyades au sein de leur groupe, vont mettre en œuvre la stratégie réfléchir – partager. Ils travailleront en petits groupes pour peindre.

**Tâche indépendante** : Les élèves écriront un paragraphe expliquant ce qu'ils ont peint et le rapport de l'image à l'idée de l'**autodétermination (ce qu'ils peuvent faire)** ou de

la **souveraineté (comment ils vont démontrer qu'ils sont indépendants)**. Affichez ces rédactions sous leur section de la peinture murale.

**Adaptation aux besoins individuels** : Aidez à diriger ces élèves et montrez-leur comment utiliser les livres et autres ressources pour débuter leur tâche.

**Évaluation de la leçon** : Les élèves vont expliquer leur peinture murale et lire leur paragraphe à la classe. Toutes les peintures seront affichées dans le corridor. L'enseignant écrira les quatre en-têtes de la peinture murale en haut de chaque section.

Jordan Bennet, **Mi'kmaw**. Détail de Tepkik, sculpture spécifique au site. Avec l'entente amiable de Brookfield Place, Toronto. Photo d'Ernesto Di Stephano

# Activité 2 – Le Wampum du bol à la cuillère

Par Ange Loft et Jill Carter

Matériel nécessaire : papier, crayon/stylo

**Note**: Cette activité et la précédente présentent deux possibilités pour clore le programme de 5e année. L'intention est de faire comprendre aux élèves que beaucoup de ce que nous partageons doit être le résultat d'une délibération. Cela s'applique autant aux éléments personnels qu'à ceux qui touchent tout un groupe de personnes. Le partage doit être équitable pour tous ceux qui sont concernés. Si les élèves complètent cette activité individuellement et puis comparent leurs résultats avec ceux des autres, on arrivera à un certain consensus sur la meilleure façon de partager le tout. Si le groupe s'entend sur le plan de partage, alors toutes les parties exerceront l'**autodétermination**.

Rappelez aux élèves que traditionnellement, une ceinture wampum était créée afin d'expliquer, d'établir, de maintenir et de mettre fin à des relations entre nations autochtones ainsi qu'au sein d'une nation. C'est une façon d'inscrire les alliances, les ententes de paix, et les décisions concernant des intérêts mutuels. Ici, le wampum devient une métaphore pour la visualisation du plan de partage le plus acceptable pour le partage d'éléments.

Le **Bol à une seule cuillère** est une loi utilisée par les Autochtones des Amériques pour décrire une entente pour le partage des territoires de chasse entre deux ou plusieurs nations. Toutes les personnes mangent à partir d'un seul bol de nourriture – c'est-à-dire que toute la chasse a lieu dans un même territoire partagé. C'est une entente qui permet de devenir co-gardiens des terres et des eaux que nous partageons tous, **Wabanaki** et autres.

Voici comment la connaissance écologique est pratiquée chez les Haudenosaunee en utilisant l'idée du plat avec une cuillère https://www.youtube.com/watch?v=e5szQHeQ9FM (en anglais seulement).

# Animation: Un Bol à une seule cuillère

Un Bol à une seule cuillère est une loi dont se servent les Autochtones des Amériques pour décrire une entente pour le partage d'un territoire de chasse en deux ou plusieurs nations. Tout le monde mange dans le même bol, c'est-à-dire que tout le monde chasse dans le même territoire partagé. Il s'agit d'une entente de devenir co-gardiens des terres et des eaux que nous partageons en tant que **Wabanaki**. Cette animation mènera les élèves à saisir que de nombreuses choses que nous partageons ont besoin d'être délibérées. Le partage doit être équitable pour tous.

Dans la dernière partie de l'animation, chaque élève expliquera en texte et en images comment une entente sur le partage peut être conclue si 1) on ne prend que ce dont on a besoin, 2) on conserve la propreté de l'environnement et 3) on laisse de quoi pour l'avenir. Si les élèves complètent cette activité individuellement et puis comparent leurs résultats avec ceux des autres, on arrivera à un certain consensus sur la meilleure façon de partager ces choses. Si le groupe s'entend sur le plan de partage, alors toutes les parties s'autodétermineront.

Visualiser plein écran

# Activity 2

Dans le wampum du Bol à une seule cuillère, on se met d'accord pour prendre seulement ce dont on a besoin et pour veiller à ce que toutes les espèces vivantes soient en mesure d'assurer leur vie. Cela inclut prendre soin des eaux et de leurs écosystèmes – le sol, les pierres, la végétation, les mammifères, et les oiseaux.

Certaines interprétations contemporaines du Bol à une seule cuillère tirent trois enseignements clés qui régissent la façon dont nous devrions nous comporter dans des lieux partagés ou contestés. On peut résumer ces enseignements ainsi : 1) prends seulement ce dont tu as besoin, 2) conserve la propreté de l'environnement, et 3) laisses-en pour l'avenir. On peut les considérer des façons de régir le partage avec les autres, mais aussi des instruments d'autorégulation qui peuvent guider nos propres choix quotidiens.

### Étape 1
Prends deux feuilles blanches.

### Étape 2
Divise une des pages en quatre longues colonnes.

### Étape 3
Donne aux colonnes les en-têtes suivants :

1. Éléments partagés
2. Prends seulement ce dont tu as besoin
3. Conserve la propreté
4. Laisses-en pour l'avenir

### Étape 4
Remplis la colonne 1 avec des éléments partagés : des mots et/ou des symboles qui représentent des biens qui nous maintiennent dans la vie, y compris des espaces et des ressources communes. Voici quelques exemples d'éléments partagés : *les livres rares, les vélos en libre-service, les baies sauvages, les parcs publics, les métaux rares, les fruits de mer, les cuisines communes au bureau, le temps passé auprès d'un Aîné, un terrain de camping, l'accès au bord de l'eau, la joie de partager la vie avec plusieurs générations au sein d'une communauté, les banques alimentaires*.

**Étape 5**
Pense à des façons d'appliquer chacun des trois enseignements (les en-têtes des colonnes 2, 3 et 4) à chacun des éléments que tu as inscrits à la colonne des éléments partagés. Explore ces idées comme si tu établissais des règlements ou directives pour réguler le partage de produits physiques et conceptuels. Prends des notes pour chaque élément, en mots ou avec des symboles.

**Étape 6**
Divise la deuxième feuille en trois, de n'importe quelle façon que tu veux. Chacune des trois sections correspond à l'un des trois enseignements : 1) prends seulement ce dont tu as besoin, 2) conserve la propreté, et 3) laisses-en pour l'avenir.

**Étape 7**
Choisis un des éléments partagés qui est inscrit sur ta feuille, sur lequel tu vas te concentrer.

**Étape 8**
Trouve une nouvelle façon d'expliquer ton plan pour gérer le partage de l'élément en question, étape par étape, en utilisant des symboles et des illustrations pour créer un guide visuel. Donne-lui un titre. Mets-le quelque part où tu vas le remarquer.

**Étape 9**
La première feuille est ton document de travail, la source que tu vas consulter chaque fois que tu devras revoir ton plan. Garde-le pour l'avenir. Répète les étapes 6-8 autant de fois que tu le veux, pour chacun des éléments partagés qui figurent à ta liste.

**Étape 10**
Examine d'autres guides visuels pour le partage du même élément. Avec tes camarades de classe, choisis le guide le plus acceptable pour le plus grand nombre de personnes.

## Retour sur nos apprentissages

Est-ce que quelques-unes des leçons dans l'unité ***Ah! la vérité. Quelle est notre vérité?*** t'ont aidé à clarifier ton attitude à propos des enjeux liés aux traités? Est-ce que c'est possible que ce soit là l'intention des Traités de Paix et d'Amitié?

# Leçon I – Références


Barsh, Russel ***The Personality of a Nation*** in Battiste, Marie **Living Treaties**, Cape Breton University Press, 2016 p. 117, 123

Henderson, James (Sa'kej) Youngblood ***Alexander Denny and the Treaty Imperative*** in Battiste, Marie **Living Treaties**, Cape Breton University Press, 2016 pp. 99–101

King, Hayden ***Anatomy of a First Nations Treaty*** TV Ontario Nov. 1, 2016

Loft, Ange and Jill Carter ***Dish with One Spoon Wampum*** from Canadian Art ***Sovereignty Issue*** December 3, 2020 https://canadianart.ca/features/how-to-share-stuff/

Nicholas, Andrea Bear Site web **Peskotomuhkati** https://qonaskamkuk.com/peskotomuhkatination/

Palmater, Pamela **Indigenous Nationhood** Fernwood Publishing, Halifax, 2015 p. 6

Perley, David. G. ***Education: Healing and Taking Control*** in Tim Borlase **Handbook on Approaches to Teaching about Treaty Education Grades 3–5** https://treatyeducationresources.ca/wp-content/uploads/2020/02/grade3_handbook_02-2020.pdf

Poitras, Jacques ***Supreme Court Ruling Could Help Indigenous People on Maine Border*** CBC News April 29, 2021

Saskatchewan, Bureau du commissaire aux traités **Grade 5 Teaching Treaties in the Classroom** 2008 p. 17

# Liste des contributeurs

Nous remercions nos différents partenaires qui nous ont soutenus dans la réalisation de ce site web de ressources pédagogiques. Nous remercions également nos experts de contenu qui ont contribué à la qualité de ce projet. Nous tenons à remercier enfin l'équipe du GTA qui a collaboré avec les membres de Three Nations Education Group Inc. Province of New Brunswick

- Province du Nouveau-Brunswick
- Gouvernement fédéral du Canada
- Université du Nouveau-Brunswick
- Patricia Dunnett, Parc historique Metepenagiag Heritage
- Feu Roger Simon, artiste pour le parc du patrimoine Metepenagiag, Elsipogtog (permission de Vienna Sanipass)

Oeuvres d'art par l'artiste Mi'kmaq Pauline Young (https://www.facebook.com/pyoungART).

# Révision

- Lori Ann Roness (3e année), Mount Allison University
- Natasha Cecilia Simon (4e et 5e année), Première nation Elsipogtog, Nihkanatpat (directrice) du Centre Mi'Kmaq-Wolastoqey, Université du Nouveau-Brunswick
- Walter Paul (3e, 4e et 5e année), Premìère Nation de St. Mary's
- Dre Imelda Perley (Opolahsomuwehs) (5e année), Première Nation de St. Mary's
- Feu Gilbert Sewell (5e année), Première Nation de Pabineau
- Barry Lydon (3e, 4e et 5e année), First Nations Education Initiative Incorporated (FNEII)
- Dr Dave Perley (5e année), cofondateur, Wolastoq Language and Culture Center, Première Nation de Tobique
- Mary Ginnish (3e, 4e et 5e année)
- Andrea Bear Nicholas (3e et 4e année), professeure émérite, Université St. Thomas

## Conseil d'Aînés

- Dr Dave Perley, Eldon Bernard, Première Nation de Tobique
- George Paul, Première Nation de Metepenagiag
- Walter Paul, Dre Imelda Perley (Opolahsomuwehs), Première Nation de St. Mary's
- Andrea Colfer, Noel Millia, Première Nation d'Elsipogtog
- Feu Gilbert Sewell, Première Nation de Pabineau
- Patsy McKinney

## Comité du Traités sur l'Éducation

- Dr Dave Perley, co-président, Tobique
- Ivan Augustine, directeur d'Éducation, Elsipogtog, co-président
- Shane Perley-Dutcher, Tobique
- Jacob Gale, Listuguj
- Bill Patrick (4e, 5e et 6e année), agent pédagogique, Bureau des Premières Nations, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (Secteur anglophone)
- Kim Skilliter (3e année) agente pédagogique, Bureau des Premières Nations, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

## Développement

- Derek Bradford (agent pédagogique, Apprentissage du français, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Barry Lydon, FNEII First Nations Education Initiative Incorporated
- Natasha Simon, Centre Mi'kmaq -Wolastoqey, Première Nation d'Elsipogtog
- William Flowers, Three Nations Education Group Inc. (TNEGI)
- Feue Ann Sherman, Doyenne de l'Éducation, Université du Nouveau-Brunswick

## Rédacteur

- Brandon Mitchell (3e année)

## Conception médiatique

Groupe des technologies de l'apprentissage, Université de Moncton:

- Josée Ouellet, coordonnatrice de projet
- Monica Lanteigne, conceptrice pédagogique
- Jocelyne Doiron, graphiste
- Lisa Lévesque, graphiste
- Annie Thériault, graphiste
- Stéphanie DeGrâce, spécialiste d'animation
- Daniel Gauvin, programmeur
- Yannick Thibodeau, programmeur
- Michel Williams, spécialiste de l'intégration

## Traductions

- David Macfarlane, français, Fredericton
- Dre Imelda Perley (Opolahsomuwehs), Première Nation de St. Mary's
- Serena Sock, Mi'kmaw (Francis-Smith) Elsipogtog

## Élaboration de programme d'études

- Ron Tremblay, Grand Chef Wolastoqewi
- Jason Barnaby, Esgenôopetitj
- Dr Tim Borlase CM ONL (4e, 5e et 6e année), rédacteur principal, Pointe-du-Chêne
- Dre Andrea Trenholm (6e année), rédactrice principale, Fredericton

## Enseignantes, projet expérimental

- Carla Augustine (4e année), Jenna Betts (4e année), Elsipogtog
- Renata Sorel (4e année), St. Andrew's
- Lacey Russell (4e année), Sabrina Ward (4e année), Esgenôopetitj

## Narrateurs des animations

### 3e année

- Barrage ou pas de barrage? – Michel Williams
- Ugpi'ganjic Première Nation d'EeL River Bar – Michel Williams
- Crée ton propre message – Michel Williams

### 4e année

- Créer un collage d'un calendrier – Ivan Augustine
- Échanger des idées sur comment survivre – Shane Perley-Dutcher
- Klu'scap/ Keluwoskap et son peuple – Shane Perley-Dutcher
- Créer un ligne du temps de la chaîne des traités – Shane Perley-Dutcher
- Qu'est-ce qu'on trouve sur une affiche? – Shane Perley-Dutcher

### 5e année

- Joe Mike Augustine et l'importance de ses découvertes pour son peuple – Chelsea Marlene Harris-Carr
- Recréer les tenues cérémonielles – Andrea Colfer
- Le Wampum du bol à une seule cuillère – Andrea Colfer
- There are Stories in the Stars – Spencer Isaac
- Créer un ligne du temps de la chaîne des traités – Shane Perley-Dutcher

« Tant que brille le soleil, l'herbe se dresse et la rivière coule »
« Tant que dureront le soleil et la lune »