



4^e année

Alsumsuti ujit ta'n teli-l'nuimk

Être autochtone, c'est être libre

Topelmosu wen skicinuwit





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 18^e 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, 3^e-5^e années* ».

Table des matières

Notes pédagogiques et approches	5
<hr/>	
Note aux lecteurs	9
<hr/>	
Leçon A – Des visions du monde différentes	11
Ta'n tel-pilu'-nmitoq wen wskwitqamu	11
Piluwamsultuwakonol	11
Résultats d'apprentissage du programme	12
Contextualisation pour l'enseignant	14
Activité 1- Comment la chasse à l'anguille fait partie de Kmimajuagnminal – Tout ce qui vit est apparenté – Psonakutomuwakon	17
Activité 2- How Eeling Is Part of Kmimajuagnminal – Tout ce qui vit est apparenté – Psonakutomuwakon	19
Activité 3- Créer un collage d'un calendrier	24
Références	26
<hr/>	
Leçon B – Comment l'environnement influence la vie	27
Msi'ta'n koqowey etek wskwitqamuk na teluaq ta'n tl-mimajultiten	27
Tan wetawsultiyeq elapetomeq naka eli 'sossenomeq wiciw okamonuhkewiyik	27
Résultats d'apprentissage du programme	29
Contextualisation pour l'enseignant	31
Activité 1 – Qu'est-ce que c'est que « l'habitat »?	33
Activité 2 – Tihtiyas et Jean	35
Activité 3 – Cycles de la vie	38
Références	50
<hr/>	
Leçon C – Comment la vie a changé à l'arrivée des Européens	61
Ta'n mimajuaqn tel-sa'se'wa'sikek ta'n tujiw pejita'titek aqalasi'e'wk	61
Tan Pomawsuwakon ksi-acehrasik tuciw petapasihitit okamonuhkewiyik	61
Résultats d'apprentissage du programme	62
Contextualisation pour l'enseignant	64
Activité 1 – Le récit d'un chasseur – Servir et approvisionner sa famille et/ou sa communauté	68
Activité 2 – Les difficultés du commerce	73
Activité 3 – Échanger des idées sur comment survivre	75

Références	77
<hr/>	
Leçon D – Nos histoires sont riches de sens	78
A'tukwaqn	78
Ktatkuhkakonon wolokimqotol	78
Résultats d'apprentissage du programme	79
Contextualisation pour l'enseignant	81
Activité 1 – Klu'skap / Kelowuskap et son peuple	87
Activité 2 – Klu'skap / Kelowuskap et son peuple : Que signifie l'histoire?	96
Activité 3 – Théâtre d'ombres	98
Références	100
<hr/>	
Leçon E – Patrie et Confédération Wabanaki	101
Kmitkinu aqq Wabanaki Confederacy	101
Waponahkewi Mawuhkahticik	101
Résultats d'apprentissage du programme	102
Contextualisation pour l'enseignant	104
Activité 1 – Cartographier les communautés des Premières Nations	110
Activité 2 – Faire des recherches sur les noms des lieux	112
Activité 3 – Créer une charte pour la Confédération Wabanaki	116
Références	120
<hr/>	
Lesson F – Le défi de l'élaboration de traités	121
Wejiknemkewe'l	121
Sikeyuwol ahcuwi assihkomeq	121
Résultats d'apprentissage du programme	122
Contextualisation pour l'enseignant	124
Activité 1 – Examiner des textes et des photos historiques	128
Activité 2 – Réfléchir aux économies d'échange	130
Activité 3 – Ce dont tu as besoin : un sondage	139
Références	142
<hr/>	
Leçon G – Ce qui a été promis dans les traités	143
Ta'n Koqowey Elwi'tmasimkip Akukumkeweyiktuk	143
Keq kisi spi-wolamuhusimok?	143
Résultats d'apprentissage du programme	144
Contextualisation pour l'enseignant	146
Activité 1 – Entente à Menaguashe – Équitable ou non?	151
Activité 2 – Mots mêlés	155

Références	157
<hr/>	
Leçon H – Dirigeants et traités	158
Ikanpukultijik aqq Ankukumkewe'l	158
Kci-skicinuwok naka Lakutuwakonol	158
Résultats d'apprentissage du programme	159
Contextualisation pour l'enseignant	162
Activité 1 – Créer une ligne du temps de la chaîne des traités	171
Activité 2 – Que contient un discours?	173
Activité 3 – Créer un collage de classe portant sur les traités	175
Références	178
<hr/>	
Leçon I – Souveraineté	179
Mawi-espi-mlkiknamk	179
Tpelomosuwakon	179
Résultats d'apprentissage du programme	180
Contextualisation pour l'enseignant	182
Activité 1 – Entrevue avec un aîné ou une personne respectée	185
Activité 2 – Qu'est-ce qu'on trouve sur une affiche?	188
Activité 3 – Faire une déclaration	192
Références	193
<hr/>	
Liste des contributeurs	194

Notes pédagogiques et 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 Initiative Inc. (Groupe d'éducation des Trois Nations) et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. Elle permet aux élèves ainsi qu'à leurs enseignants 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
- Les Traités de paix et d'amitié qui forment la base des rapports mutuels entre les peuples autochtones, le Nouveau-Brunswick, et le Canada
- Une réponse éducative aux Appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation

Cette ressource pédagogique a été conçue afin que les jeunes 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. Ces traités sont connus sous le nom de Traités de paix et d'amitié et ont été signés au 18^e siècle. Des représentants de la Couronne britannique et des nations **Waponahkiyik (Wabanaki)** – 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. Les Traités de paix et d'amitié ont duré tout au long des siècles et demeurent pertinents de nos jours.

En suivant les conseils des Anciens portant sur la langue, des récits, de la recherche, et des photos, 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 Kipnno'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 Teliq** – Contemporary Issues – **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 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
- 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 (comme tenir un journal)
- 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 au **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 (en anglais) de ce curriculum peut se trouver à www.mikmaweydebert.ca/home/sharing-our-stories/education-and-outreach/school-curriculum. 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, et sont abordés tout au long des unités d'études, de la 3^e à la 6^e année.

Sommaire et thèmes des leçons

Alsumsuti Ujit T'an Teli-l'nuimk Être autochtone, c'est être libre Topelomosu Wen Skicinuwit

<p>Ta'n Wenin Identité Tan wen Wetapeksit</p>	<p>Ta'n Tel-mimajultimk, Mawo'ltimk aqq Kipnno'lewey Vie économique, sociale et politique Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon</p>	<p>Kiskuk Ta'n Teliq Enjeux contemporains Tokec Weskuwitasikil Eleyik</p>
<p>A Ta'n tel-pilu'-nmitoq wen wskwitqamu Des visions du monde différentes Piluwamsultuwakonol</p>	<p>D A'tukwagn Nos histoires sont riches de sens Tatkuhkakonol wolokimqotul</p>	<p>G Ta'n koqowey elwi'tmasimkip Akukumkeweyiktuk Ce qui a été promis dans les Traités Keq kisi spi-wolamuhusimok</p>
<p>B Msit ta'n koqowey etek wskwitqamuk na teluaq ta'n tl-mimajultiten Comment l'environnement influence la vie Tan wetawsultiyeq elapetomeq naka eli 'sossenomeq wiciw okamonuhkewiyik</p>	<p>E Kmitkinu aqq Wabanaki Confederacy Patrie et Confédération Wabanaki Waponahkewi Mawuhkahticik</p>	<p>H Ikanpukultijik aqq Ankukumkewe'l Dirigeants et traités Kci-skicinuwok naka Lakutuwakonol</p>
<p>C Ta'n mimajuaqn tel- sa'se'wa'sikek ta'n tujiw pejita'titek aqalasio'wk Comment la vie a change à l'arrivée des Européens Tan Pomawsuwakon ksi- acehrasik tuciw petapasihitit okamonuhkewiyik</p>	<p>F Wejiknemkewe'l Les défis de l'élaboration de traités Sikeyuwol ahcuwi assihkomeq</p>	<p>I Mawi-espi-mlkiknamk Souveraineté Tpelomosuwakon</p>

Les neuf leçons conçues pour chaque année scolaire représentent, au total, environ quatre semaines de travail, si l'enseignant les intègre aux sciences humaines. 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. Les trousseaux de livres contenant les Plans de leçons Premières Nations M-5 (en anglais seulement), distribués par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick en 2015, contiennent, pour la 4^e année, 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. Ce programme pour la 4^e 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, 3^e à 5^e année.

Note aux lecteurs

Dans ce site Web, afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épïcène.



L'nui'suti 4+
Mi'kmaw Kina'matnewey
★★★★ 4.6, 14 Ratings
Free



Wolastoqey Latuwewakon
Essential New Media Studios Inc.
★★★★ 4.4, 5 Ratings
Free

Pour entendre la langue **Mi'kmaq** ou **Wolastoqey**, 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.

Wolastoqiwiyyik signifie « le peuple de la belle et abondante rivière ».

Wolastoqey est un adjectif.

Wolastoqiwiyyik, c'est le peuple.

Wolastoqey Latuwewakon, c'est la langue.

Wolastoq, c'est la belle et abondante rivière.

Pescomody fait référence au peuple autochtone qui habite le Maine (É.-U.). Quoique le nom officiel de la langue soit '**malécite-passamaquoddy**', l'usage permet d'utiliser le terme '**pescomody**', ce que nous faisons dans ce document.

Vous trouverez au haut de cette page les liens vers les applis qui offrent un guide pour la prononciation de ces deux langues.

Nous référons parfois à certaines ressources comme étant d'origine **Wabanaki** (**Waponahki** – le peuple **Wabanaki**). La Confédération **Waponahki** (**Wabanaki**) fait référence aux Nations

Penobscot (Maine), **Pescomody** (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. Il y a 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'kmaw** 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 suggestion de modification susceptibles d'appuyer ce document.

Nous espérons que vous aimerez cette unité d'étude et nous serons heureux de recevoir votre rétroaction.

Jason Barnaby, Tim Borlase, Ron Tremblay, août 2021

tim_borlase@hotmail.com

4^e année : Leçon A



Ta'n tel-pilu'-nmitoq wen wskwitqamu Des visions du monde différentes Piluwamsultuwakonol

Thème:

Ta'n Wenin

Identité

Tan Wen Wetapeksit

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

1. 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)
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)
3. Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux et écologiques. (Activité 3)

Innovation, créativité et esprit d'entreprise

1. Les apprenants mettent en valeur des concepts, des idées, ou des produits en appliquant un procédé créatif. (Activité 3)
2. Les apprenants testent des hypothèses et des expérimentations avec de nouvelles stratégies ou techniques. (Activité 2)

Citoyenneté mondiale et durabilité

1. Les apprenants comprennent les forces écologiques, économiques, et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus et les sociétés. (Activité 2)
2. Les apprenants comprennent les traditions et les savoirs autochtones et développent une compréhension interculturelle. (Activités 1 et 3)

Résultats d'apprentissage

Art

1. Choisir entre divers médias artistiques afin d'exprimer un sentiment, de faire passer un message, et représenter des personnes, des lieux, et des objets. (Activités 2 et 3)
2. Prendre connaissance que ses réactions envers l'art comprennent des sentiments, une compréhension, et une connaissance des moyens d'expression artistique, des sujets, et de la composition. (Activités 2 et 3)

Arts langagiers

1. Les élèves exploreront et discuteront de leurs réflexions, leurs idées, et leurs expériences, et tiendront compte de celles de leurs pairs. (Activités 1, 2, et 3)
2. Les élèves expliqueront leurs opinions personnelles et réagiront aux questions et aux opinions des autres. (Activités 2 et 3)
10. À l'écrit, les élèves compareront leurs propres réflexions et croyances avec celles des autres. (Activités 1 et 2)

Mathématiques

3. Représenter et décrire des régularités et des relations en utilisant des graphiques et des tableaux afin de résoudre des problèmes. (Activité 2)

Sciences

- 302-1. Identifier une variété d'habitats locaux et régionaux et la faune et la flore qui y sont associées. (Activité 2)
- 302-2. Décrire comment différents animaux sont en mesure de subvenir à leurs besoins essentiels dans leur habitat. (Activités 1 et 2)

Santé

- 1.1. Les bienfaits d'une alimentation saine. (Activité 1)

Sciences humaines

- 4.2.2. Analyser les facteurs qui motivent l'exploration. (Activités 1 et 2)
- 4.4.2. Examiner le paysage humain du Canada. (Activités 1, 2, et 3)

Textes Associés

Explorations 4^e année

- p. 4 – Créer une source primaire
- p. 12 (2) – Créer un collage
- p. 16 – Utiliser des symboles
- p. 50 – Quelles sont les conséquences de l'exploration?

Leçon A – Contextualisation pour l’enseignant



Homme **Mi'kmaq**. Musée McCord MP-000.2027.4-180209-P1

Apprentissage de l’élève

Je vais :

- faire une liste d’éléments se rapportant au thème **Ta’n tel-pilu’-nmitoq wen wskwitqamu** — Des visions du monde différentes — **Piluwamsultuwakonol** à partir de vidéos que je visionne, en utilisant un processus d’enquête afin de questionner et d’explorer les différences (Activité 2)
- créer, avec ma classe, une fresque murale qui montre ma relation avec l’environnement et comment elle est significative et pertinente à ma vie (Activité 3)

- concevoir un tableau individuel montrant ce qu'il y a à gagner en explorant mon environnement (Activité 2)
- utiliser un graphique pour analyser l'impact de l'environnement sur les sens (Activité 2)
- comprendre quelques-unes des croyances et des valeurs culturelles des peuples autochtones du Nouveau-Brunswick et l'impact significatif de l'environnement sur celles-ci (Activité 1, 2, et 3)

Certaines personnes autochtones ont des relations spéciales avec les animaux et peuvent communiquer avec eux. Peter Wilmot, le Chef de **Saqamaw** (Millbrook), était l'une de ces personnes :

Un jour Peter est allé dans la forêt où les orignaux s'étaient rassemblés, pour fumer sa pipe. Peter s'est assis le dos contre un orignal qui dormait et a allumé sa pipe. De la façon qu'on conte ça, un peu plus tard l'orignal s'est réveillé. « Eh, Pielo, » (Oh, Peter, c'est toi) a dit l'orignal, puis tout de suite s'est rendormi.

Kenny Martin et Denny Gloade, Millbrook, N.-É.

La première leçon sur l'éducation des traités porte sur l'idée de visions du monde. Bien que les traités aient toujours conçus avec l'idée principale d'établir la paix à la fin de chaque guerre, les différences entre la vision du monde autochtone et européenne ont rendu très difficile la mise en place des traités entre ces peuples. Par exemple, au cœur même des croyances autochtones était l'idée que la Mère Terre est mystérieuse et en évolution constante. Une autre vision fondamentale autochtone, c'était que les êtres humains sont égaux à ou de moindre importance que toutes les autres créations de la Mère Terre. Les Européens ne pensaient pas ainsi : pour eux, la nature était fixe, et les humains en étaient les maîtres. Les traditions orales des Premières Nations et les traditions écrites de la Couronne britannique se sont donc affrontées. À cause de ces différences dans la façon de concevoir les choses, les traités ont très peu résolu, et même aujourd'hui on continue d'en interpréter le sens, malgré qu'ils aient été écrits il y a presque trois cents ans. Cette leçon tente de traiter des sentiments des peuples autochtones envers leur monde et leur relation avec lui. Elle aborde aussi la question de pourquoi des gens autochtones d'aujourd'hui soutiennent qu'il y a des bénéfices autant à une éducation européenne qu'aux façons traditionnelles d'apprendre. Aujourd'hui, les peuples autochtones admettent aussi que les barrières linguistiques et culturelles ont contribué aux mésententes lors de la négociation des traités. Une grande partie de l'esprit et de l'intention des traités a été perdue ou déformée.

Qu'est-ce qu'une vision du monde? Qu'est-ce que la culture? Habituellement, une vision du monde comprend un ensemble distinct de valeurs et de croyances qui créent une identité et offrent un sentiment d'appartenance à un groupe et une connexion avec ses ancêtres. Une vision du monde prodigue un sens à une société et illustre les façons grâce auxquelles elle continue d'exister.

Pour aider les élèves à comprendre tout cela, demandez-leur de créer un mur de graffiti avec les principes selon lesquels ils vivent, en quoi ils croient, des dictons ou des poèmes qui leur sont importants, la nature de leurs relations avec les autres. Puis, encerclez avec un marqueur de la même couleur tous les éléments qui sont les mêmes ou qui font partie du même ensemble d'idées. Encerclez les idées qui sont différentes – chacune d'un marqueur de couleur différente. Faites remarquer comment beaucoup de gens ont en commun les mêmes croyances fondamentales – des conceptions qu'ils partagent. Discutez des idées qui semblent valoir pour tout le monde. Puis expliquez qu'il est aussi tout à fait acceptable d'avoir des croyances ou des idées différentes. Encouragez les élèves à expliquer les idées qui leur sont propres. Finalement, expliquez à la classe qu'il y a à travers le monde des groupes composés de personnes dont les idées sont souvent les mêmes, mais peuvent aussi être très différentes.

Parmi les concepts **Mi'kmaw**, **Wolastoqey**, et **Pescmodity**, **KMIMAJUAGNMINAL — TOUT CE QUI VIT EST APPARENTÉ — PSONAKUTOMUWAKON** est un des plus complexes et un des plus englobants. Il explique leur mode de vie, tissant les pratiques sociales et économiques avec les systèmes de gouvernance à travers les âges. Ce concept se fonde sur l'interrelation de la vie avec et sur la Terre. Ancré par des milliers d'années d'histoire s'étirant jusqu'aujourd'hui, il se base sur l'interdépendance, la réciprocité, et la reconnaissance. Le concept nous en dit autant sur comment quelque chose se fait que sur ce qui se fait. Ce n'est pas un concept figé – il y a plusieurs façons de vivre sa vie qui seraient considérées comme faisant partie de **Kmimajuagnminal/Psonakutomuwakon**. Il rassemble toutes les manières de vivre, mettant l'accent sur le fait de vivre d'une façon qui respecte et qui honore ces valeurs et principes essentiels. Parmi ceux-ci on trouve :

- Les interconnexions entre toutes choses – la terre, les animaux, l'eau, les êtres humains, les plantes, les coutumes, et les lois;
- Les changements et la fluidité de la vie et des pratiques;
- La durabilité et les cycles de la vie.

Ainsi, de la chasse traditionnelle à la pêche, à la fabrication de paniers aux moyens de subsistance contemporains, tout fait partie de **Kmimajuagnminal/Psonakutomuwakon**. La clé pour comprendre ce concept réside dans la manière d'aborder ces activités – pour quelle raison et avec quelle attitude. La gouvernance traditionnelle autochtone des ressources honore les principes de l'interdépendance, de la réciprocité et de la fluidité de la vie qui sont au cœur de **Kmimajuagnminal/Psonakutomuwakon**. Cela inclut comment on vit sa vie et comment on en pense – sa conscience en tant qu'individu. Cela inclut aussi comment on mène sa vie – les coutumes et le code d'éthique qui la régissent. Dans cette leçon, les élèves développeront un code d'éthique – une façon de se comporter – qui démontre l'interconnexion de chaque élève avec l'environnement.

Activité 1 – Comment la chasse à l’anguille fait partie de **Kmimajuagnminal** – Tout ce qui vit est apparenté – **Psonakutomuwakon**

Matériel nécessaire : Tableau blanc, projecteur, cahier de bord

Utilisant la contextualisation pour l’enseignant, entamez une discussion au sujet de : *Qu’est-ce que **Kmimajuagnminal**/**Psonakutomuwakon**?*

Cela explique les modes de vie **Mi’kmaw**, **Wolastoqey**, et **Pescomody**, tissant les pratiques sociales et économiques avec les systèmes de gouvernance à travers les âges.

Faites une liste des questions suivantes :

- *Comment est-ce que tu vis ta vie? Qu’est-ce que tu penses de ta vie?*
- *Quelles sont les pratiques de ta vie? Quelles sont les coutumes et les croyances qui te guident?*

Demandez aux élèves de penser à ce qu’ils mangent, comment ils traitent les autres, ce qu’ils font avec les déchets, etc.



Alex Marshall. Chef des **Mi’kmaq** de la Mission St. Anne Restigouche. Il tient une grande gaffe pour la pêche au saumon. V. 1906. Archives publiques du Nouveau-Brunswick, P590-33

Puis visionnez la vidéo **Kate'kemk** (en anglais seulement) qui se trouve à <https://www.youtube.com/watch?v=Haw22f6POZY>

OU

n'importe laquelle des vidéos à propos de la chasse à l'anguille de la Unama'ki Institute of Natural Resources (en anglais seulement) : <http://www.uinr.ca/?s=eels>

OU

Lisez le livre **Kataq: Journey of Our Eels** (en **Mi'kmaw** et anglais), disponible à <http://www.uinr.ca/news-articles/kataq-journey-of-our-eels/>

Discutez de comment les vidéos ou le livre reflètent les concepts fondamentaux et les thèmes présentés dans les notes pour l'enseignant. Demandez aux élèves d'écrire dans leurs cahiers de bord :

- Pourquoi la chasse à l'anguille est-elle importante?
- Qui va à la chasse à l'anguille?
- Quels outils sont utilisés? Est-ce qu'on peut acheter ces outils?
- D'où viennent les anguilles?
- De quelle grandeur sont-elles?
- À quoi est-ce que les anguilles sont utiles?
- Comment est-ce que la chasse à l'anguille aide la vie communautaire?
- Est-ce que les jeunes en mangent encore?

Regardez les photos ci-dessous. Dans l'une, on voit la préparation d'une anguille pour le repas, et l'autre montre la pêche à l'éperlan. Si tu n'as jamais mangé d'anguille, as-tu déjà essayé de l'éperlan? Est-ce que les éperlans sont bons pour toi?



Howard Augustine faisant cuire une anguille.
Parc historique **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**



Des jeunes pêchant l'éperlan sur la baie
Miramichi, 2016. – Jason Barnaby

Activité 2 – **Kmimajuagnminal** – Tout ce qui vit est apparenté— **Psonakutomuwakon**

Matériel nécessaire : feuilles de papier, marqueurs ou crayons de couleur

Pour commencer la leçon, lisez l'histoire de Rita Joe ci-dessous pendant que les enfants regardent la photo du ruisseau près de Wilson Road ci-dessous.



Ruisseau près de Wilson Road, Parkindale, N.-B., octobre 2016. Kathleen Borlas

À la fin de l’histoire, demandez aux élèves de discuter d’abord des émotions de Rita Joe :

- Pourquoi est-ce qu’elle se sentait seule?
- Est-ce que cette histoire est basée sur les expériences personnelles de Rita Joe?
- Pourquoi est-ce qu’elle croyait qu’il y a de la vie partout?
- Comment est-ce que tu te sens après cette histoire?
- As-tu déjà eu une expérience qui ressemble à celle de Rita Joe?

Demandez-leur de lire le titre de cette activité à voix haute et expliquez que c’est ce que Rita Joe est en train de décrire.

Il y a de la vie partout

Introduction

Les feuilles d’un peuplier qui bougeaient sans cesse calmaient un peu mon angoisse pendant que je marchais à travers les bois, tentant de forcer mon esprit à travailler sur une tâche qui m’inquiétait. Les feuilles qui bougeaient sans cesse, je les ai touchées avec précaution, tout en parlant à l’arbre. « Aide-moi, » ai-je dit. Il n’y a d’aide nulle part.

Cette histoire touchante, je veux la partager. Il y a une croyance que tous les arbres, toutes les pierres, tout ce qui pousse est vivant, tout nous aide d’une façon que nul humain ne pourra jamais percevoir, ni même imaginer. Je suis une femme **Mi’kmaw** qui a vécu bien longtemps et qui sait ce qui est la vérité et ce qui n’est pas la vérité – on essaie seulement si on ne croit pas – moi, je l’ai fait, c’est pour cela que ma croyance m’est si convaincante.

Histoire

Il était une époque où j’étais une petite fille, ma mère et mon père étaient tous deux morts. Je vivais dans encore une autre maison d’accueil qui se trouvait bien loin de toute communauté autochtone. Les voisins les plus proches n’étaient pas autochtones, et leurs enfants ne venaient jamais près de notre maison, même si j’allais à leur école et je m’entendais bien avec tout le monde, ils ne venaient quand même pas près de notre maison. C’est à cette époque que je me sentais tellement seule et que je voulais jouer avec d’autres enfants de mon âge, j’avais douze ans à l’époque. J’ai commencé à ressentir un bonheur inhabituel quand je me couchais sur le sol près d’un ruisseau

à juste quelques mètres de notre cour. Au début, je restais étendue écoutant l'eau : il me semblait qu'elle me parlait d'un ton réconfortant, quelques fois une berceuse. En fin de compte, j'ai déménagé ma maison de jeux près du ruisseau pour être certaine que le confort qu'elle m'offrait ne me manquerait jamais. Puis j'ai développé une amitié pour un arbre près du ruisseau. L'arbre était juste là. J'ai touché son écorce extérieure, je n'ai pas déchiré ses feuilles, je les ai caressées. Une sensation confortable m'a envahie comme de la chaleur, une sensation qu'on peut seulement connaître si on croit. Cette croyance m'est venue alors que j'étais à mon plus triste. La tristesse n'est jamais revenue après que j'ai connu cette harmonie confortable que je partageais avec tous les animaux aimables, les oiseaux, même le puits où j'allais chercher l'eau. Je parlais à chaque oiseau que je voyais; ce sont les arbres que j'embrassais le plus souvent. Même aujourd'hui, les autres ne connaissent pas la liberté sans condition que j'ai reçue grâce à la connaissance de savoir que c'est une chose possible. Essaie-le et tu verras. Il y a de la vie partout, traite-la telle qu'elle est, elle ne te décevra pas.

Rita Joe, **Eskasoni**

1. Demandez aux élèves s'ils ont des questions à propos de cette histoire. Qu'est-ce que l'histoire signifie pour eux? Est-ce qu'ils se sont déjà sentis comme ça?
2. Demandez aux élèves de créer un diagramme individuel de ce qui suit. Utilisant des dessins simples, que les élèves créent une « toile d'images » (de symboles) des réponses, autour du concept **KMIMAJUAGNMINAL — TOUT CE QUI VIT EST APPARENTÉ — PSONAKUTOMUWAKON.**

Demandez aux élèves d'utiliser beaucoup de flèches pour indiquer les interrelations entre les éléments de la toile. Demandez aux élèves d'utiliser une variété de couleurs et de marqueurs pendant qu'ils dessinent, afin d'accentuer leurs réactions aux questions qui suivent.

Have you ever walked through the woods along a river, stream or lake with a friend, parent, or grandparent?

- As-tu déjà marché dans les bois au bord d'une rivière, d'un ruisseau ou d'un lac avec un ami, un parent ou un grand-parent?
- Quel est ton souvenir préféré de ces marches?
- Est-ce qu'il y a quelque chose que tu as ramassé pour rapporter à la maison? Qu'est-ce que tu en as fait?
- Te souviens-tu s'il y avait des choses à manger en chemin? Ou des choses que tu pouvais utiliser pour créer autre chose?
- As-tu déjà attrapé un serpent? des têtards? des vairons?

- Est-ce que tu es allé : pêcher? cueillir des baies? collectionner des pierres? cueillir des fleurs?
- Est-ce que c'était important en quelle saison c'était? Pourquoi?
- Tu te rappelles de quels sons? De quelles odeurs? Quels sentiments est-ce que tu as ressentis?
- Qu'est-ce qui a été la partie la plus belle de ton temps passé dans la nature?
- Étais-tu heureux? Troublé? Curieux? Excité? Effrayé?
- Est-ce que tu avais le droit d'être là? Est-ce qu'il y avait des règlements à propos de comment tu devais te comporter?
- Est-ce que les endroits où tu es allé marcher sont encore là, ou est-ce qu'ils ont changé? Pourquoi?
- Est-ce qu'il y a quelque chose de spécial dont tu te souviens à propos de cette expérience?

Mathématiques – Créez un graphique/une grille/un tableau et demandez aux élèves d'identifier et d'expliquer les régularités qui se trouvent dans leur propre charte/grille/table. Inclure dans le graphique les réponses des élèves à propos des cinq sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût.

Sciences et Arts langagiers – En explorant et en discutant des plantes et des animaux qui vivent dans leurs habitats locaux, les élèves devraient réaliser l'impact qu'ils peuvent eux-mêmes avoir sur l'environnement. Résumez en posant les questions suivantes :

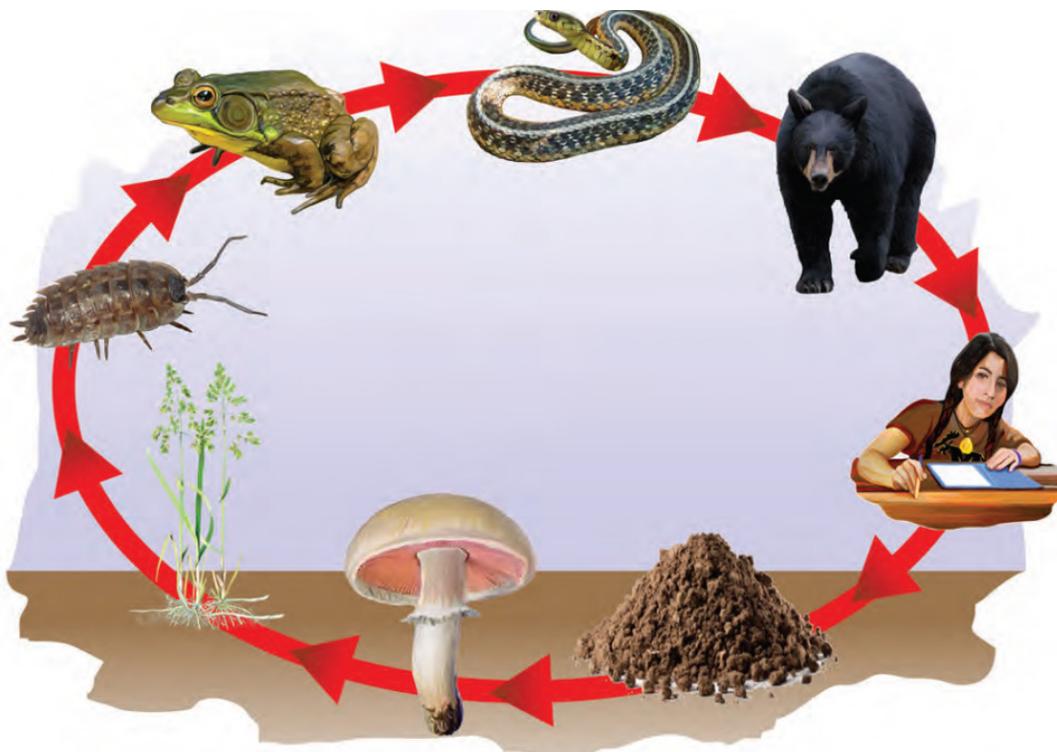
- Comment est-ce que tu traites les organismes (les animaux et les plantes) que tu rencontres?
- Est-ce que tu t'assures de ne pas laisser de déchets derrière toi?
- Quelles sont des petites choses que tu pourrais faire près de chez toi pour t'assurer que les habitats sont préservés et protégés?

Ou démontrez avec des bâtonnets de style Popsicle (5 par élève). Marquez-les comme suit : abri, nourriture, habitat, protection de toutes choses, eau potable. Puis demandez aux élèves de les mettre ensemble pour former une TOILE DE LA VIE en plaçant trois bâtonnets en forme de V et en y insérant un quatrième bâtonnet de gauche à droite au milieu. Placez le dernier bâtonnet en haut entre les autres. Le tout devrait rester debout tout seul en forme de wigwam à moins qu'on n'enlève un des bâtonnets. À ce moment-là, toute la structure s'écroulera. Terminez la leçon avec une discussion de l'impact du changement climatique sur la TOILE DE LA VIE.



Photo par Kathleen Borlase, 2021

Ensuite, demandez aux élèves de résumer leurs sentiments envers ces sens et écrivez un code ou une règle à suivre dans leurs réactions aux choses vivantes. Affichez cela au mur et appelez le code : **KMIMAJUAGNMINAL** — **TOUT CE QUI VIT EST APPARENTÉ** — **PSONAKUTOMUWAKON**.



Mi'kmawe'l Tan Teli-Kinemuemk p.182

Activité 3 – Créer un collage d’un calendrier

Faites étudier aux élèves un calendrier où sont marqués les cycles de la lune. Puis, toute la classe ensemble, créez un calendrier lunaire des peuples autochtones.

Matériel nécessaire : Illustrations provenant de magazines, objets trouvés, un calendrier mensuel

Les élèves auront besoin de préparer quelques articles avant le début de la leçon : par exemple, trouver dans des magazines des images ou des photos des saisons, des illustrations de choses qui se manifestent dans la nature, des morceaux de tissu de couleur qui représentent les saisons (objets trouvés), des glands ou des feuilles colorées. Avec une variété d’articles, demandez à chaque élève de choisir un mois et de créer un collage pour un calendrier lunaire autochtone qui illustrera des exemples d’activités ou d’évènements qui montrent les relations autochtones avec l’environnement, ou les idées propres de l’élève quant à comment réagir aux cycles de la lune et au changement des saisons. Les élèves peuvent utiliser des mots-clés, des morceaux de tissu, des cartes, des citations, des photos et des illustrations. Demandez aux élèves de partager leurs objets trouvés avec leurs camarades de classe et de leur demander s’ils peuvent identifier le mois lunaire auquel appartient chaque objet.

Les peuples autochtones calculaient le temps en divisant l’année en treize mois. Les lunes sont généralement nommées d’après des activités ou des évènements propres à chaque mois.

Calendrier Míkmauey

Le calendrier **Míkmauey** débute à l’équinoxe printanier, soit le 20 ou le 21 mars selon le calendrier grégorien. Il suit le cycle des 13 lunes, chaque lune comptant 28 jours. Il y a un « jour intercalaire », un jour de plus qui n’apparaît pas au calendrier, entre le 28 **Apunknajit** et le 1 **Kjikús**, appelé le Jour de la fin d’année. C’est un jour de repos et de célébration. Tous les quatre ans, il y a un Jour intercalaire, qui suit le Jour de la fin d’année.

Nom Mi'kmaw	Traduction française
Kjikús	Grande lune
Siwkewikús	Sucre d’érable
Penamuikús	Oiseaux pendent leurs œufs

Etquljuikús	Crapauds croassent
Nipnikús	Feuilles en pleine floraison
Peskewikús	Oiseaux perdent leurs plumes
Kisikwekewikús	Le temps du mûrissement
Wikumkewikús	Le temps de l'appel des orignaux
Wikewikús	Gros animaux apprivoisés
Keptekewikús	Rivières à la veille de geler
Kiskewikús	Lune-chef
Punamujuikús	Naissance des poisons de Noël
Apunknajit	Soleil est très fort



Indiens **Mi'kmaq**. 1839, aquarelle. Bibliothèques et archives Canada/Fonds Millicent Mary Chaplin/c000810K

En examinant le calendrier Mi'kmaw, quel mois dirais-tu que cette image représente?

Leçon A – Références

Fédération canadienne de la faune, **Atout-faune**, ISBN 1550290118, 9781550290110

Confederacy of Mainland Mi'kmaq and Robert S. Peabody Museum of Archaeology

Mikwite'Imanej Mikmaqi'k – Let us Remember the old Mi'kmaq Nimbus Publishing, 2001

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Office of First Nations

Perspective, **K – 5 Lesson Plans**

Joe, Rita **For the Children** Breton Books, 2008 p. 7 and 8

Mi'kmaw Calendars www.bigorrin.org/archive96.htm

Mi'kmawey Debert Cultural Centre, **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kina'muemk**, 2015 p. 151, 167

Bureau du Commissaire aux traités (Saskatchewan), **Teaching Treaties in the Classroom**

[www.otc.ca/resource/purchase/les_traits9.html?page=2;](http://www.otc.ca/resource/purchase/les_traits9.html?page=2)

www.otc.ca/public/uploads/resource_photo/Les_Traites_Binder.pdf

Wolastoqiyik and Mi'kmaq Culture Studies Instructional DVD Package – **Teachings of the Talking**

Stick www.wabanakicollection.com



Pleine lune et iceberg – diapositive sur verre – Côte du Labrador – Église Moravienne du Labrador

4^e année : Leçon B



**Msit ta'n koqowey etek wskwitqamuk na teluaq
ta'n tl-mimajultiten**

Comment l'environnement influence la vie

**Tan wetawsultiyeq elapetomeq naka eli
'sossenomeq wiciw okamonuhkewiyik**

Thème:

Ta'n Wenin

Identité

Tan Wen Wetapeksit

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

1. Les apprenants trouvent des solutions à des problèmes significatifs et complexes liés à la vie réelle. (Activités 1 et 3)
2. Les apprenants reconnaissent des régularités, établissent des relations, et transfèrent leur apprentissage d'un contexte à un autre, y compris à des situations réelles. (Activités 1 et 3)

3. Les apprenants forment des liens, construisent, mettent en relation, et mettent en pratique leurs connaissances dans leur vie, y compris dans leur travail, leurs amitiés et la communauté. (Activités 2 et 3)

Innovation, créativité, et esprit d'entreprise

1. Les apprenants contribuent des solutions à des problèmes sociaux et environnementaux complexes. (Activité 3)
2. Les apprenants formulent et expriment des questions et des opinions perspicaces afin de générer des idées innovatrices. (Activité 3)

Apprendre à apprendre/Conscience de soi et autonomie

2. Les apprenants réfléchissent à leurs points de vue, leurs expériences, leurs valeurs et aux rétroactions critiques afin d'approfondir leur apprentissage. (Activité 3)

Collaboration

1. 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 3)
2. Les apprenants bénéficient de l'apprentissage des autres, et y contribuent. (Activités 1 et 3)
3. Les apprenants reflètent une variété de perspectives. (Activité 2)

Communication

1. Les apprenants communiquent en utilisant une variété de moyens. (Activité 1 et 3)
2. Les apprenants communiquent efficacement et respectueusement à l'oral et à l'écrit en français, **Pescomody**, **Mi'kmaw** et **Wolastoqey Latuwewakon**. (Activités 2 et 3)

Citoyenneté mondiale et durabilité

1. Les apprenants comprennent les forces écologiques et sociales, les interconnexions de ces forces, et comment elles affectent les individus et les sociétés. (Activités 1, 2, et 3)
2. Les apprenants agissent de manière responsable et éthique pour bâtir des communautés durables. (Activité 3)
3. Les apprenants comprennent les traditions et les connaissances autochtones. (Activité 2)

4. Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles et développent une compréhension transculturelle. (Activité 2)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

1. Poser et répondre à des questions afin de clarifier des informations et d'explorer des solutions aux problèmes. (Activités 1, 2, et 3)
2. Donner et suivre des directives et répondre à des questions et directives. (Activités 1 et 3)
3. Utiliser des images et des illustrations pour trouver des sujets et obtenir ou vérifier sa compréhension de nouvelles informations. (Activité 2 et 3)
4. Découvrir et exprimer des attitudes, des sentiments, et des opinions personnelles. (Activités 1, 2, et 3)

Santé

- 1.3. Identifier les changements qui ont lieu à la puberté – les effets émotifs (excitation, gêne, déconfiture, crainte) et sociaux (changement dans les relations, attirance vers les autres) qui résultent de ces changements. (Activité 2)

Éducation physique

1. Choisir et utiliser des habiletés non locomotrices dans des séquences de mouvements complexes avec d'autres et avec des objets. (Activité 1)

Sciences

- 108-6. Reconnaître leur impact et celui de leur famille sur les ressources naturelles. (Activités 1 et 3)
- 206-1. Classifier selon plusieurs attributs et créer un graphique ou un diagramme qui illustre la méthode de classification. (Activité 3)
- 302-1. Identifier une variété d'habitats locaux et régionaux et la faune et la flore qui y sont associées. (Activités 1 et 3)

302-2. Décrire comment différents animaux sont en mesure de subvenir à leurs besoins essentiels dans leur habitat. (Activités 1 et 3)

Sciences humaines

Les élèves pourront :

4.1.1. Explorer le concept de l'exploration (Activités 2 et 3)

4.2.3. Évaluer les effets de l'exploration au cours du temps. (Activité 2)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 4 – Créer une source primaire
- p. 10 – Explorer la vie des autres
- p. 25 – L'entrée rédigée par Mina Hubbard dans son journal
- p. 50 – Quelles sont les conséquences de l'exploration?
- p. 92 – Comment les humains et la Terre interagissent-ils?
- p. 108 – Tout mettre ensemble, question 1

Leçon B – Contextualisation pour l’enseignant

Apprentissage de l’élève

Je vais :

- Reconnaître les conséquences de l’exploration d’habitats et de relations (Activités 1, 2, et 3)
- Voir comment les conséquences peuvent être à la fois positives et négatives (Activités 2 et 3)
- Identifier des régularités qui démontrent l’interdépendance de toutes les choses vivantes (Activités 1 et 3)

...nous ne laissons jamais les os des viandes sur la place, ni ne les donnions à nos chiens; un acte de religion parmi nous était de les ramasser tout fort exactement, et de les jeter dans le feu quand nous en avions, ou dans quelques rivières à castor. De te dire la raison de ceci, mon Père, je ne le sais pas; je sais seulement que nos grands-pères nous disaient qu’il fallait jeter tous les os des castors que nous mangions, dans des rivières où on y en voyait des huttes; que tous les os de gibier de mer devaient être jetés dans la mer, afin qu’on y en vit toujours de l’espèce...

Arguimaut à l’abbé Maillard, Île-du-Prince-Édouard, ca. 1740

Cette leçon porte sur la compréhension des connexions et des interactions entre les peuples autochtones et l’environnement naturel. Avant leur rencontre avec les premiers explorateurs européens il y a plus de 400 ans, les **Pescomody**, **Mi’kmaq**, et **Wolastoqewiyik** étaient des peuples qui changeaient de lieu d’habitation selon les saisons, se rendant à des endroits qui leur permettraient de subvenir à leurs besoins essentiels. Ils dépendaient entièrement de la Terre, notre mère, pour leur survie. La nourriture, les vêtements, l’abri et les médicaments – tout provenait de la forêt et de la mer. Les peuples autochtones étaient donc unis à leur environnement. Leur conception de la nature se basait sur le lieu. Reconnaisant l’importance et la générosité de la Terre, notre mère, ils utilisaient son abondance avec modération et grande révérence. On prenait le gibier pour les vêtements et la nourriture. La forêt, la mer et la végétation offraient de la nourriture.

Cette leçon met l’accent sur la façon dont les connaissances traditionnelles étaient toujours en train de s’adapter à de nouvelles situations. Ces connaissances étaient reconnues au niveau intellectuel, mais avaient aussi besoin d’être incorporées activement à la vie de tous les jours

afin de renforcer les relations entre les gens et la nature. Elles exprimaient une toile de relations à travers toute la création. Les connaissances traditionnelles valorisaient de fortes valeurs sociales et offraient aux gens des outils et des orientations qui soutenaient des existences saines et réussies.

Ni les explorateurs ni les colons européens n'ont reconnu le solide tissu social de ces peuples autochtones qui dépendaient de ressources et de leurs relations avec l'environnement. Lorsque les deux groupes se rencontraient, ces nouvelles relations étaient étranges pour les deux partis.

Voici un exemple – les verbes utilisés pour décrire les arbres :

*Dans la langue **Mi'kmaq**, on nomme les arbres selon les sons qu'ils produisent lorsque le vent passe à travers leurs branches en automne, au moment spécial avant le crépuscule. On connaît les arbres et on en parle d'après comment ils interagissent avec certains aspects de leur environnement – et d'après comment l'individu les perçoit.*

Kevin Reed, *Aboriginal People Building for the Future*, Oxford University Press
1998, p.12

Au cours de cette leçon, les élèves tiendront un cahier de bord portant sur leur exploration de quelque chose qu'ils connaissent peu. Il pourrait s'agir d'un animal dans leur environnement avec lequel ils ne sont pas familiers, une invention autochtone, une interaction entre des personnes autochtones et des nouveaux venus. Il pourrait s'agir de quelque chose que l'élève voudrait mieux connaître. Ils devraient consigner au moins trois entrées et deux éléments visuels différents dans leurs cahiers de bord.

Activité 1 – Qu'est-ce que c'est que « l'habitat »?

Matériel nécessaire : Cahier de bord, papier à dessin, pelote de laine, projecteur, tableau blanc

1. Mettez les mots suivants au tableau : **nourriture**, **eau**, **abri**, **espace** et demandez aux élèves de les répéter après vous.
2. Demandez aux élèves d'expliquer ce que sont l'abri et l'espace. Assurez-vous que tous les mots sont bien compris avant de continuer.
3. Donnez du papier à dessin aux élèves et demandez-leur faire un dessin du lieu où ils habitent, y compris où ils trouvent l'eau, l'abri, l'espace et la nourriture. Demandez aux élèves d'identifier les différentes parties de leurs dessins.
4. Dites aux élèves que lorsque la nourriture, l'eau, l'abri et l'espace se réunissent de façon que les animaux (y compris les humains) peuvent vivre, nous appelons ce lieu un **habitat**. La nourriture, l'eau, l'abri et l'espace forment un **arrangement** qui permet aux animaux et aux humains de vivre. L'arrangement est différent pour chaque animal et humain, mais tous ont les mêmes besoins essentiels. Écrivez au tableau ce qui définit l'habitat, par exemple : **L'habitat est un lieu. On y trouve de la nourriture, de l'eau, un abri, et de l'espace. Les animaux, y compris les humains, ont besoin de ces choses pour vivre.**
5. Prenez une pelote de laine de couleur vive. Séparez les élèves en groupes de quatre, où chacun porte une étiquette qui dit soit « nourriture », « eau », « espace » ou « abri ». Liez ensemble ces quatre éléments en demandant à chaque enfant de tenir une longue ficelle de la laine. Les enfants liés par la laine représentent un arrangement convenable de nourriture, d'eau, d'abri et d'espace pour les besoins d'un animal. Expliquez que cet **arrangement** permettra aux animaux et aux humains de vivre. Demandez aux groupes d'étirer la laine autant que possible ou de la raccourcir et se rapprocher les uns des autres. Ainsi, la laine peut représenter les besoins de certains grands animaux pour un **grand habitat** – comme un ours ou un orignal. Lorsque les élèves sont à très petite distance les uns des autres, cela représentera les **petits habitats** de certains animaux, comme celui d'un insecte. Est-ce que les peuples autochtones auraient besoin d'un grand ou d'un petit habitat? Pourquoi?
6. Examinez la photo ci-dessous. Cette photo a été prise il y a environ 120 ans. Elle montre des **Pescomody** et a été prise à l'île de Grand Manan. Quel animal font-ils sécher? Qu'est-ce que ça te dit à propos de leur habitat? Est-ce que les hommes dans cette photo auraient pu vivre ici à l'année longue?
7. Note dans ton cahier de bord quelque chose que tu as appris au sujet des habitats ou d'autres questions que tu aurais à propos de l'habitat où tu vis.

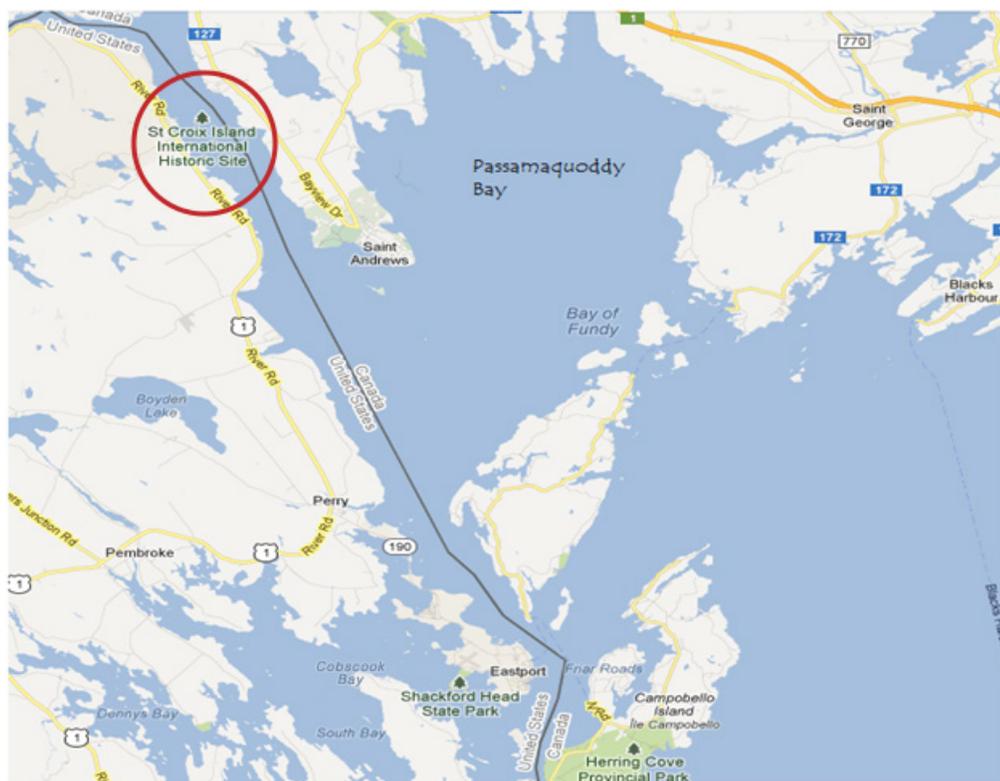


Gens autochtones (**Pescomody**) faisant sécher des peaux de marsouins à Grand Manan, v. 1900 – Collection Grand Manan, Archives provinciales du Nouveau-Brunswick – P40-7

Activité 2 – **Tihti**yas et Jean

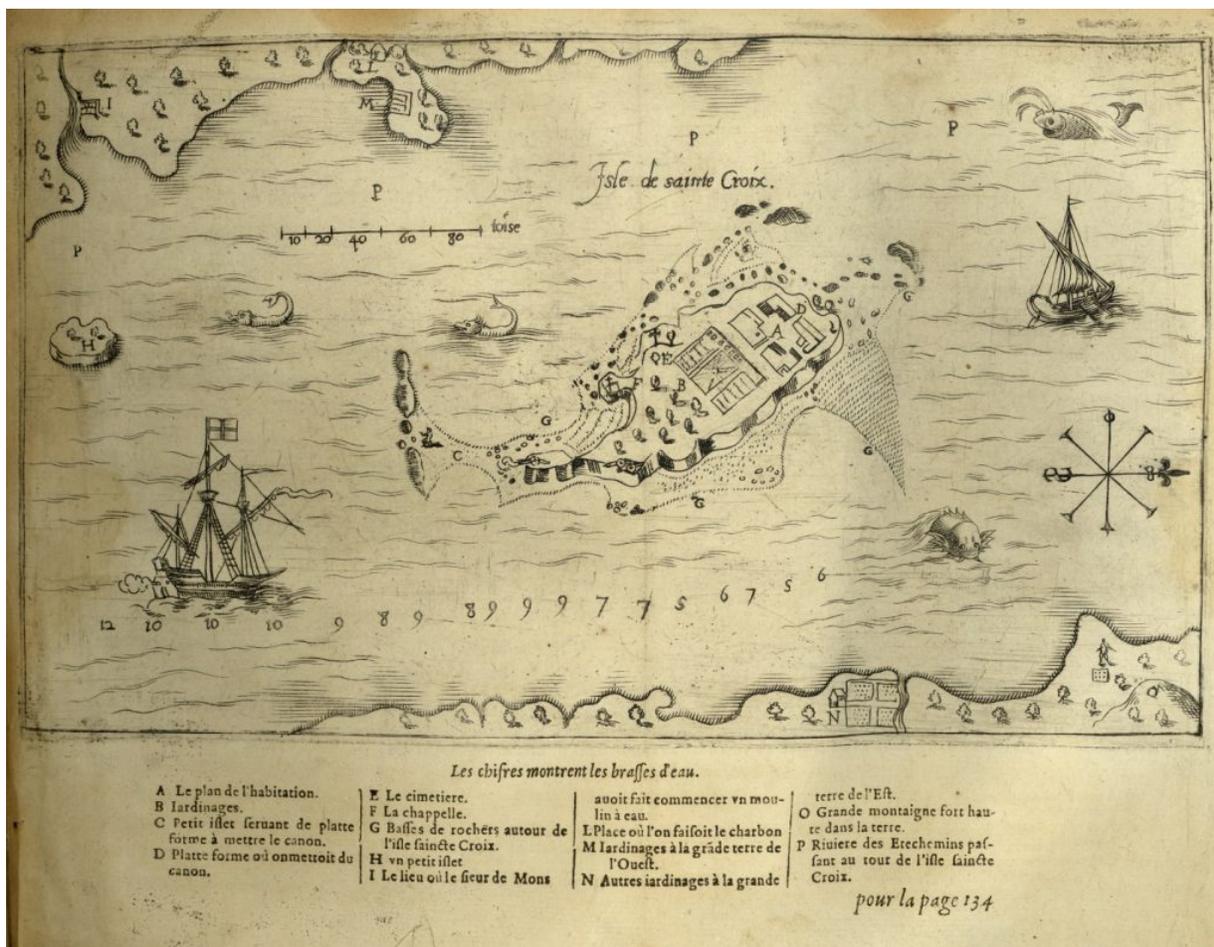
Matériel nécessaire : livre **Tihti**yas et Jean, projecteur, tableau blanc, cahier de bord.

1. Comme introduction à l'arrivée des Européens et leur première interaction avec des peuples autochtones, lisez le livre **Tihti**yas et Jean. Si possible, lisez-en des parties en **pescomody** et en français. Idéalement, si on le lisait dans ces langues aux moments où **Tihti**yas et Jean interagissent, cela démontrerait à quel point la communication aurait été difficile entre **Tihti**yas et Jean (pp.22, 26, 28). En lisant, demandez aux élèves de faire le bruit du vent pour indiquer le faiseur de vent et puis d'indiquer la différence entre le son d'une flûte en métal et d'une flûte en bois, qui ressemble au vent dans les arbres. Qu'est-ce que la première partie de l'histoire t'apprend à propos de la relation entre les **Pescomody** et leur environnement et leur habitat?
2. Regarde la carte. Trouve l'île Sainte-Croix, là où Jean a habité. Où penses-tu que **Tihti**yas aurait pu habiter? Est-ce qu'il y avait des routes à l'époque où cette histoire s'est passée? Des parcs provinciaux ou nationaux? Comment est-ce que **Tihti**yas et Jean voyageaient? Aujourd'hui, que signifie la ligne de démarcation sur la carte pour la plupart des voyageurs? Les **Pescomody**, cependant, ont la double citoyenneté – leur nation a été divisée en deux par la frontière des colons, mais les deux pays la reconnaissent.



St Croix Island 2013. [Source](#).

3. Dans la deuxième partie de l'histoire, parlez de ce que **Tihtiayas** et Jean pensaient de l'un et de l'autre. Est-ce qu'ils étaient amis? Comment est-ce qu'ils communiquaient? Comment est-ce qu'ils s'entraidaient? Est-ce qu'ils se prêtaient des objets ou partageaient des idées? S'il n'y a pas d'élève autochtone dans votre classe, demandez à un élève récemment immigré au Canada s'il voudrait bien dire quelque chose à la classe dans sa langue maternelle. Puis demandez aux autres élèves ce qu'ils ont compris. Demandez-leur de dresser une liste de quelques-uns des défis qui surviennent lorsqu'on ne comprend pas ce que dit l'autre.
4. Fais un graphique avec les mots qui indiquent l'existence d'un habitat – nourriture, eau, abri, espace. Sous chacun des titres, écrivez les façons dont les habitats de **Tihtiayas** et Jean (là où ils ont choisi d'habiter) étaient différents. Dans lequel de ces habitats est-ce que c'était plus facile de vivre? Comment le sais-tu?



Isle de sainte Croix – Samuel de Champlain – Les Voyages du sieur de Champlain Xaintongois,; Jean Berjon, 1613. New Brunswick Museum – Musée du Nouveau-Brunswick

5. Qu'est-ce que cette carte dessinée par Champlain en 1604 révèle à propos de la communauté où habitait Jean? Pense aux saisons au Nouveau-Brunswick. Est-ce que ce lieu est bien choisi?
6. Pense à la fin de l'histoire. **Tihtiyas** et Jean vont-ils se revoir? Écris une nouvelle fin où ils se voient en effet. Cette nouvelle fin devrait inclure : l'âge qu'ils ont maintenant, ce qui s'est passé dans leurs vies qui change les sentiments qu'ils ont l'un envers l'autre. Assure-toi d'utiliser l'environnement (comme le faiseur de vent) dans ta nouvelle fin. Est-ce que les conséquences de leur vie ensemble en Amérique du Nord sont positives ou négatives?
7. Maintenant, écris dans ton cahier de bord tes questions à propos de l'habitat et des croyances des **Pescomody** au sujet de leur environnement.



Île Sainte-Croix. Site historique national. United States National Park Service. [Source](#).

Activité 3 – Cycles de la vie

Matériel nécessaire : fiches d'éléments, cahier de bord

Cette activité utilise des fiches d'éléments (animaux, plantes, poissons, mollusques, eau et terre) et permet aux élèves de créer entre eux un cycle de la vie. L'idée est d'explorer le concept de **Msit No'kmaq — Nous sommes tous liés — Psiw Ntulnapemok**.

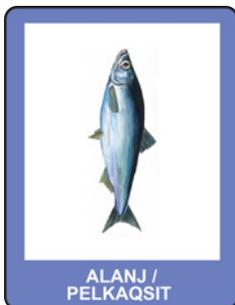
L'activité se déroule ainsi :

1. Assurez-vous que les élèves comprennent les concepts suivants : interdépendance, prédateur, et proie. D'autres termes utiles incluent : habitat, saisons, et migration.
2. Distribuez les fiches d'éléments et révisez-les avec les élèves. Demandez à chaque élève de faire part à la classe de l'élément qui lui a été remis. Apprenez et dites à voix haute le nom de l'élément en **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey Latuwewakon**.
3. Ensuite, les élèves vont faire de la recherche à propos de leur élément afin de découvrir ce qu'il mange et qui le mange. On peut faire ceci à l'aide de la liste explicative ci-dessous, ou comme travail indépendant sur Internet. On propose quelques sites Web utiles en fin d'activité.
4. Lorsqu'ils ont terminé leur travail touchant leur propre élément, demandez aux élèves de trouver un autre élément avec lequel ils ont une relation ou sur lequel ils ont un effet et de s'accrocher à leur bras. Qui est-ce qu'ils mangent? Qui les mange? Près de qui est-ce qu'ils habitent? Avec qui est-ce qu'ils partagent la nourriture? Avec qui est-ce qu'ils partagent un habitat?
5. Lorsque les élèves croient qu'ils ont fait tous les liens qu'ils peuvent, essayez d'en identifier d'autres. À la fin, les élèves devraient pratiquement être l'un dessus l'autre, démontrant le degré d'interdépendance du monde. Ils devraient être en mesure de voir que chaque cycle fait partie de nombreux autres cycles, autant directement qu'indirectement.
6. Puis demandez-leur ce qui les aide à vivre ou leur nuit. Qu'est-ce qui gouverne le comportement de chaque élément? Cela a-t-il une importance? Est-ce que c'est différent pour une personne en comparaison à un coyote en comparaison à un arbre? Qui ou qu'est-ce qui décide? Pourquoi est-ce que c'est important?
7. Finalement, comment est-ce que cet élément évolue? Que se passe-t-il après sa mort? Où va-t-il? Devient-il une partie d'une nouvelle vie? D'une nouvelle mort? D'une nouvelle vie différente? Les humains ont-ils eu un effet sur lui?

Une fois que les élèves ont terminé de comprendre les relations entre les éléments, ils peuvent faire un dessin ou enregistrer d'une autre façon leur cycle de la vie. Un des concepts importants au sein de **Msit No'kmaq** — **Psiw Ntulnapemok**, c'est que chaque élément de notre monde fait partie de tous les autres éléments. Cette activité aide les élèves à voir que si ces cycles se maintiennent au cours de multiples générations et de milliers d'années – à travers tous les événements : la mort, la décomposition, la prédation et d'être la proie – nous faisons vraiment partie les uns des autres.

Liste explicative des éléments

*Ces renseignements sont offerts pour aider les élèves à commencer leurs recherches. Elle n'est pas exhaustive; des ressources pour faire des recherches plus poussées sont incluses à la fin de la liste. (Afin de régulariser la liste, les éléments sont fournis en ordre alphabétique suivant le nom **Mi'kmaw** de chaque élément. On trouvera la liste en ordre alphabétique selon les noms français à la fin de la leçon.)*



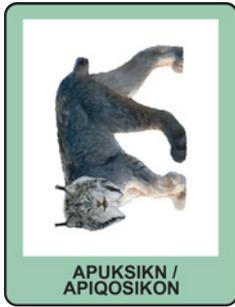
Alanj/Hareng/Pelkaqsit *Mange* : phytoplancton, jeunes palourdes, huîtres, homards et autres crustacés. *Mangé par* : ours, morue, oiseaux comme les aigles, les balbuzards et les mouettes, baleines, autres poissons y compris les saumons, et humains.



Amu/Bourdon/Amuwes *Mange* : nectar et pollen. *Mangé par* : oiseaux, ours, insectes (y compris les guêpes), araignées, crapauds, mouffettes, et petits mammifères. *Autre* : les abeilles produisent du miel pour une variété d'animaux, y compris les humains et les ours. (Le bourdon est un genre d'abeille.)



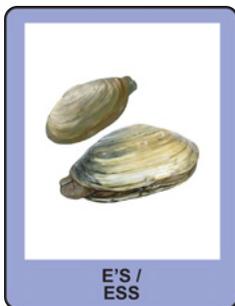
Apli'kmuj/Lièvre d'Amérique/Mahtoqehs *Mange* : plantes, y compris les herbes vertes, les vesces, les fraises, les pissenlits, les trèfles, les marguerites, les bouleaux, les trembles, et la charogne. *Mangé par* : Renards, coyotes, hiboux, loups, lynx, lynx roux, humains, visons. *Autre* : Un animal important dans les contes autochtones, ainsi que pour la nourriture et la fourrure. Traditionnellement, l'os de la jambe était utilisé comme anneau de dentition pour les bébés.



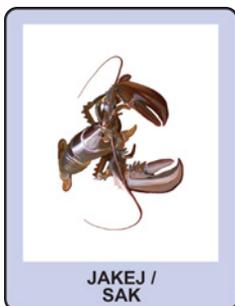
Apuksikn/Lynx/Apiqosikon ou **Posu** *Mange* : lièvres d'Amérique, rodeurs, porcs-épics, écureuils roux, chevreuils, grands oiseaux terrestres comme les perdrix ou les faisans, quelquefois des reptiles. *Mangé par* : lorsqu'ils sont encore petits, les renards, les coyotes, et les hiboux de grande taille.



Atoqwa'su/Omble de fontaine/Skuhtom *Mange* : (tout et n'importe quoi) insectes aquatiques, insectes terrestres, petits poissons (y compris ses propres bébés poissons), éphémères, salamandres, vers, crustacés, araignées, grenouilles, serpents, petits rongeurs. *Mangé par* : omble de fontaine et autres espèces de truite, héron, aigle, et humains. *Autre* : On les appelle parfois « truites », mais en fait ce sont des ombles, et sont très sensibles à la température et l'acidité de l'eau.



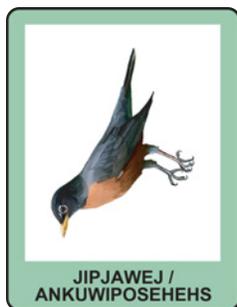
E's/Palourde/Ess *Mange* : plancton et débris biologiques. *Mangé par* : Requins, chabots, oiseaux de rivage, particulièrement les mouettes, les cormorans et les canards, crabes verts, escargots, et humains.



Jakej/Homard/Sak espèce de fonds. *Mange* : matières biologiques décomposées au fond de l'océan, crabes, palourdes, moules, étoiles de mer, oursins, et flets. *Mangé par* : lorsque jeune, morues, flets, anges de mer, chabots; lorsque plus âgé : mouettes et humains. *Autre* : le homard est maintenant une composante importante des pêcheries autochtones.



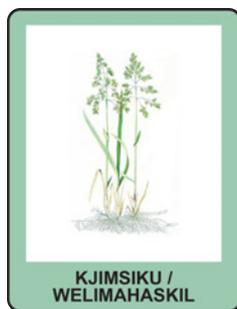
Jijawe'j/Grillon/Sikiliyem *Mange* : herbes, herbe à poux, papillons (œufs), sauterelles (œufs), autres insectes et criquets. *Mangé par* : divers oiseaux, coléoptères, grenouilles, crapauds, tortues, salamandres, humains, et petits rongeurs. *Autre* : espèce indicatrice pour la bonne époque où récolter l'écorce de bouleau au printemps (lorsqu'ils cessent d'hiberner) et où sécher les peaux et la viande en automne (lorsqu'ils cessent de chanter).



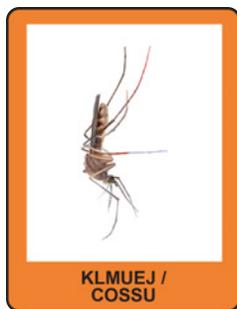
Jipjawej/Merle d'Amérique/Ankuwiposehehs *Mange* : fruits sauvages et cultivés, surtout des baies, vers, coléoptères, chenilles, petits serpents, poissons, divers autres insectes. *Mangé par* : hiboux, éperviers, ratons laveurs, serpents, écureuils, corneilles, et geais bleus.



Kataw/Anguille/Kat *Mange* : insectes aquatiques, petits crustacés, palourdes, vers, poissons et grenouilles, charogne. *Mangé par* : aigles, oiseaux marins (mouettes, cormorans, hérons), poissons plus grands y compris des requins, et humains. *Autre* : les anguilles ont été une source importante de nourriture pour les peuples autochtones et possèdent aussi une signification culturelle. Voir www.uinr.ca (en anglais seulement).



Kjimsiku/Foin d'odeur/Welimahaskil *Mange* : eau et nutriments à partir du sol. *Mangé par* : oiseaux aquatiques. *Autre* : le foin d'odeur est une des plantes à la plus grande valeur culturelle et spirituelle. On l'utilise dans les cérémonies ainsi que pour la confection de paniers, de boîtes en piquants de porc-épic, et d'autres créations artistiques.



Klmuej/Moustique/Cossu *Mange* : nectar des plantes. *Mangé par* : chauves-souris, oiseaux, araignées, grenouilles, libellules, et poissons. *Autre* : les moustiques femelles ont besoin de sang pour se reproduire, et boivent donc le sang de divers mammifères, d'oiseaux, de reptiles et d'amphibiens.



Kitpu/Aigle à tête blanche/Cihpolakon *Mange* : morue, anguilles, filets, saumon, canards, et charogne. *Mangé par* : on ne lui connaît aucun prédateur, mais les activités humaines ont des conséquences majeures pour eux. *Autre* : l'aigle à tête blanche est un des animaux à la plus grande valeur culturelle et spirituelle; il s'agit d'un messager du Créateur aux peuples.



Kopit/Castor/Qapit *Mange* : écorce de divers arbres (saule, érable, peuplier, hêtre, bouleau, aulne, tremble). *Mangé par* : ours, loups, lynx, pékans, loutres de rivière, et humains. *Autre* : les castors jouent un rôle prééminent dans les contes **Mi'kmaw** et avaient une grande valeur comme source de fourrure et de nourriture.



Kop-itej/Cloporte/Mihkonaqoss *Mange* : n'importe quelle substance végétale ou animale en décomposition, ainsi que des algues, des champignons, la mousse et l'écorce. *Mangé par* : araignées, fourmis, oiseaux, et amphibiens. *Autre* : le nom **Mi'kmaw** est dérivé du mot pour « castor » – parce qu'il ressemble à une queue de castor!



Ku'ku'kwes/Chouette rayée/Kuhkukhahs *Mange* : principalement des campagnols et des musaraignes, mais aussi des grenouilles, des serpents, des limaces, des lapins, des salamandres, des poissons, des insectes et des vers de terre. *Mangé par* : grand-duc d'Amérique. *Autre* : le nom **Mi'kmaw** « Googoo » est dérivé de « **ku'ku'kwes** ».



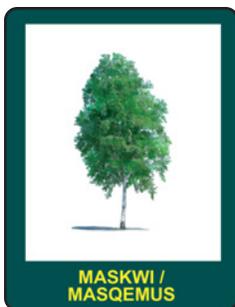
Ku'ku'kwesji'j/Sphinx du laurier/Kuhkukhahsis *Mange* : lorsqu'il est chenille, les feuilles de laurier, de lilas, chionanthus (genre d'épinette), frêne, peuplier, faux houx, et chèvrefeuille d'Acadie. *Mangé par* : araignées et plusieurs espèces d'oiseau. *Autre* : Le nom signifie « petit hibou », car certains papillons de nuit ressemblent à des hiboux miniatures.



L'ketu/Champignon/Asukulapet *Mange* : matière biologique morte provenant du sol et de l'eau (décomposeur). *Mangé par* : chevreuils, ours, limaces, escargots, insectes, lapins, corneilles et autres oiseaux, et humains, entre autres. *Autre* : les champignons sont plus des animaux que des plantes, mais sont distincts des deux.



L'pa'tuj (L'nu)/Jeune garçon (humains)/Skinuhsossis *Mange* : les êtres humains mangent une grande variété de nourriture, y compris des mammifères, des poissons, des plantes, des insectes, des amphibiens, et des oiseaux. *Mangé par* : coyotes, ours, et cougars. *Autre* : bien que les humains se situent vers le milieu de la chaîne alimentaire en termes de niveau trophique, ils sont responsables d'énormes conséquences à travers le monde, autant sur les habitats terrestres qu'aquatiques.



Maskwi/Bouleau blanc/Masqemus *Mange* : eau, nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : castors, insectes, orignaux, chevreuils, porcs-épics, pics buveurs de sève. *Autre* : l'écorce de bouleau est légère, imperméable et résiste aux parasites; ces caractéristiques font qu'elle a été utilisée pour la création de toutes sortes de choses, des wigwams aux canots aux paniers en écorce de bouleau. On peut aussi créer un colorant orange à partir de l'écorce intérieure.



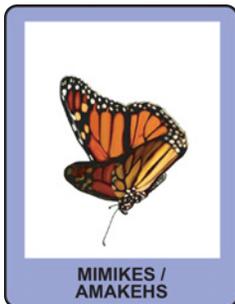
Matues/Porc-épic/Matuwehs *Mange* : son régime varie selon les saisons, mais il préfère l'écorce de jeunes conifères, surtout les épinettes et les sapins, mais aussi les érables à sucre, les peupliers, les bouleaux, les ciguës et les frênes, ainsi que certaines graines, des noix, et des fruits. *Mangé par* : lynx, lynx roux, coyotes, pékans, loups, grands-ducs d'Amérique, et humains. *Autre* : on a déjà vu des porcs-épics manger des produits de bois tels que les manches de hache, etc., pour le sel. Les **Mi'kmaq** et les **Wolastoqewiyik** utilisent abondamment les piquants de porc-épic pour fabriquer des boîtes ainsi que pour décorer des articles domestiques tels que des chaises, des pochettes murales, et des cadres pour les images.



Mikekne'j/Petite chauve-souris brune/Motekoniyehs *Mange* : petits papillons de nuit, guêpes, petits coléoptères, moucheron, moustiques, et autres insectes. *Mangé par* : est rarement une proie dans la nature; possiblement par des souris lors de l'hibernation. *Autre* : un champignon causant le syndrome du museau blanc a eu un effet dramatique sur les chauves-souris, produisant un déclin de 90 % entre 2011 et 2014, selon les ministères des Ressources naturelles de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick.



Mikjikj/Tortue peinte/Lapskahasit Cihkonaqc *Mange* : crustacés, insectes, escargots, petits poissons, vers, grenouilles, certaines plantes y compris les feuilles et les algues. *Mangé par* : rats laveurs, mouffettes, loutres, visons, humains, et renards. *Autre* : les tortues sont un symbole de connaissance et de sagesse à cause des connaissances qu'elles accumulent au cours de leurs très longues vies – en fait, elles vivent plus longtemps que n'importe quel autre animal aux Maritimes, y compris les humains.



Mimikes/Papillons/Amakehs *Mange* : les adultes se nourrissent de nectar, alors que les jeunes mangent une grande variété de feuilles de plantes. *Mangé par* : oiseaux, libellules, serpents, grenouilles, et crapauds.



Mntmu/Huîtres/Pahsapsq *Mange* : phytoplancton et zooplancton. *Mangé par* : cténophores, crustacés, étoiles de mer, pékans, loutres de rivière, humains, et quelques poissons lorsqu'elles sont jeunes.



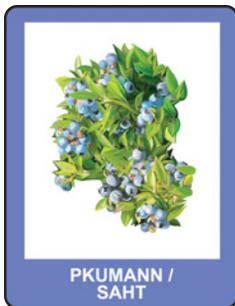
Mte'skm/Serpent/Athusoss *Mange* : vers, salamandres, grenouilles, petits poissons, criquets, chenilles, coléoptères, araignées, escargots, et limaces. *Mangé par* : corneilles, renards, rats laveurs, éperviers, et aigles.



Muin/Ours noir/Muwin *Mange* : baies, insectes, herbes, chevreuils, originaux, plusieurs espèces de poisson y compris le saumon et la truite, serpents, et petits mammifères. *Mangé par* : loups, lynx, lynx roux, coyotes, et humains. *Autre* : un symbole de la famille et de tendresse maternel, car les oursons restent près de leurs mères pour 3-5 années après leur naissance, une des plus longues périodes connues chez des animaux non humains.



Peju/Morue/Nuhkomeq *Mange* : la plupart des petits organismes aquatiques, mais surtout zooplancton, phytoplancton, crevettes, crustacés y compris moules, palourdes, oursins plats, calmar, et d'autres poissons, incluant la morue. *Mangé par* : phoques du Groenland, phoques communs, requins, autres poissons y compris d'autres morues, et humains.



Pkumann/Bleuet/Saht *Mange* : l'eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : ours, abeilles, divers oiseaux y compris les perdrix, papillons, chevreuils, insectes, merles, renards, lapins et humains. *Autre* : les bleuets servaient à la confection de colorants, de thés et de médicaments.

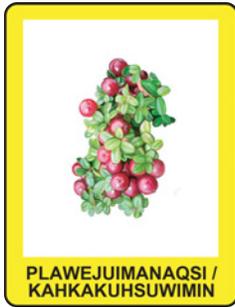


Plamu/Saumon/Polam *Mange* : larves d'insectes aquatiques, insectes terrestres, harengs, gaspareaux, éperlans, capelans, truites, maquereaux, et morues. *Mangé par* : oiseaux marins y compris harles, cormorans, et mouettes, autres poissons y compris les morues, les goberges, et les brochets, ours, requins, phoques, loutres, et humains.



PLAWEJ /
MOCIYEHS

Plawej/Perdrix/Mociyehs *Mange* : insectes lorsque jeune, baies et fruits y compris le pain de perdrix, pommes, bleuets, et fraises, graines de tournesol, et bourgeons de bouleau, de peuplier et de saule. *Mangé par* : renards, lynx roux, pékans, belettes, hermines, coyotes, hiboux, éperviers, faucons, et humains. *Autre* : s'appelle aussi gélinotte huppée.



PLAWEJUIMANAQSI /
KAHKAKUHSUWIMIN

Plawejjuimanaqsi/Pain de perdrix/Kahkakuhsuwimin *Mange* : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : originaux, ours, chevreuils, humains, mouffettes, perdrix (gélinottes huppées), et téttras du Canada, ainsi que de très nombreux autres mammifères et oiseaux. *Autre* : utilisé comme médicament (pour réduire les fièvres et les enflures et faciliter les accouchements) et comme thé.



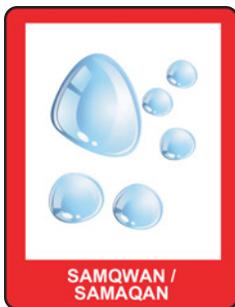
PUKUNMAWEL /
QAHAKS

Pukunmawel/Quahog/Qahaks *Mange* : plancton. *Mangé par* : étoiles de mer, buccins, crabes, escargots, oiseaux de rivage, quelques poissons et humains. *Autre* : les perles de wampum étaient faites des coquillages de quahog.



PUTUP /
PUTEP

Putup/Petit rorqual/Putep *Mange* : plancton, morues, anguilles, harengs, saumons (peut manger n'importe quel petit poisson). *Mangé par* : humains, orques, grands requins. *Autre* : il n'y a pas de chasse commerciale à la baleine depuis 1986.



SAMQWAN /
SAMAQAN

Samqwan/Eau/Samaqan: Toutes les plantes et tous les animaux ont besoin d'eau pour survivre; l'eau est reconnue comme étant l'élément essentiel de la vie.



Sqolj/Ouaouaron/Kci-coqols ou **Amtokolam** *Mange* : vers, insectes, crustacés, jeunes oiseaux, œufs de poissons, de grenouilles, de salamandres et de serpents. *Mangé par* : hérons, aigrettes, tortues, couleuvres aquatiques, ratons laveurs, martins-pêcheurs, et humains.



Su'n/Canneberge/Suwon *Mange* : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : abeilles, chevreuils, ours noirs, rongeurs y compris les marmottes et les campagnols, geais bleus, carouges à épaulettes, pic-bois, et humains. *Autre* : utilisé comme colorant et comme médicament.



Tapatat/Pomme de terre sauvage/Tahkitom *Mange* : nutriments puisés dans le sol et l'environnement aquatique. *Mangé par* : castors, porcs-épics, rats musqués, canards, oies, et humains. *Autre* : Historiquement, la pomme de terre sauvage était une source importante de nourriture, et on continue de la récolter de nos jours.



Taqtaloq/Salamandre/Akotalaqsis *Mange* : insectes, vers, coléoptères, escargots, araignées et limaces. *Mangé par* : ombles de fontaine, tortues, grenouilles, coléoptères et hiboux.



Tia'm/Orignal/Mus *Mange* : herbivore : herbes, jeunes arbres, lichens, plantes ligneuses, plantes aquatiques. *Mangé par* : loups, coyotes, ours, et humains. *Autre* : Un animal important dans les cultures **Mi'kmaw** et **Wolastoqey**. On trouve beaucoup d'information à ce sujet à www.uinr.ca (en anglais seulement).



Tities/Geai bleu/Tihtiyas Mange : baies, noix, graines (rarement : insectes, souris, grenouilles, et autres oiseaux). *Mangé par* : éperviers, faucons, ratons laveurs, serpents, hiboux, et corneilles.



Tupkwan/Sol/Tupqan: Bien que le sol ne mange pas de plantes ou d'animaux, il contient des nutriments, des bactéries, et des minéraux, et bien d'autres choses qui sont essentielles aux plantes et à certains animaux.



Tupsi/Aulne/Tuhp Mange : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : papillons, papillons de nuit, perdrix, lièvres d'Amérique, castors, chevreuils, orignaux, et humains, ainsi que par beaucoup d'autres. *Autre* : thé et médicament; une espèce indicatrice. Lorsque le pollen du **tupsi** recouvre les plans d'eau, les ombles de fontaine ont rejoint les habitats en amont et peuvent être récoltés.



Wasoqil'i'j/Luciole/Pityahtuwessossit Mange : les larves sont des prédateurs pour d'autres insectes, les escargots, les vers de terre. Les adultes se nourrissent de nectar et mangent parfois leurs conjoincts. *Mangé par* : grenouilles, crapauds, autres lucioles, chauves-souris, et souris. *Autre* : contient une substance chimique qui peut faire vomir les mammifères et les oiseaux. Est aussi une espèce indicatrice : lorsqu'elles émergent de leur hibernation d'hiver, il est temps de récolter l'écorce épaisse de bouleau, et lorsqu'elles commencent à s'accoupler (leurs derrières s'illuminent), on peut récolter l'écorce mince.



Weti/Ver de terre/Wet ou **Wetehsis** *Mange* : matières biologiques, feuilles, humus. *Mangé par* : oiseaux, surtout les merles et les mouettes, serpents, tortues, grenouilles, crapauds, porcs-épics, ratons laveurs, hérissons, renards, et mouffettes.

[Cliquez ici](#) pour télécharger, imprimer et découper les cartes des éléments afin de faire une activité avec vos élèves.

Veillez noter que dans certains cas, les traductions rapportent seulement à l'espèce de l'animal et non pas à la sous-espèce choisie aux fins de la description. Les sources principales d'information incluent Animal Diversity Web (animaldiversity.org, en anglais seulement), l'inventaire de Nova Scotia Wildlife and Biodiversity (www.novascotia.ca/natr/wildlife, en anglais seulement), et le Nova Scotia Museum (museum.novascotia.ca, en anglais seulement). Nous remercions particulièrement Andrew Hebda de Nova Scotia Museum pour sa révision du contenu.

Leçon B – Références

Fédération canadienne de la faune, **Atout-faune**, ISBN 1550290118, 9781550290110

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kinemuemk**, 2015 p. 168-179

Ross, Rupert **Returning to the Teachings: Exploring Aboriginal Justice** Penguin Books, Toronto, 1996 p. 116

Soctomah, Donald **Tihtiyas et Jean, Tihtiyas naka Jean** Bouton d'or Acadie, 2004
ISBN:2-9222203-74-3

Les soirées canadiennes : recueil de littérature nationale, Québec : Brousseau et frères, 1863. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2612628> p. 304

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991 p. 4, 17



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

Quelle plante est représentée par les perles sur ce mocassin? Pourquoi serait-elle importante?

Éléments en ordre alphabétique français



Kitpu/Aigle à tête blanche/Cihpolakon *Mange* : morue, anguilles, filets, saumon, canards, et charogne. *Mangé par* : on ne lui connaît aucun prédateur, mais les activités humaines ont des conséquences majeures pour eux. *Autre* : l'aigle à tête blanche est un des animaux à la plus grande valeur culturelle et spirituelle; il s'agit d'un messager du Créateur aux peuples.



Kataw/Anguille/Kat *Mange* : insectes aquatiques, petits crustacés, palourdes, vers, poissons et grenouilles, charogne. *Mangé par* : aigles, oiseaux marins (mouettes, cormorans, hérons), poissons plus grands y compris des requins, et humains. *Autre* : les anguilles ont été une source importante de nourriture pour les peuples autochtones et possèdent aussi une signification culturelle. Voir www.uinr.ca (en anglais seulement).



Tupsi/Aulne/Tuhp *Mange* : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : papillons, papillons de nuit, perdrix, lièvres d'Amérique, castors, chevreuils, orignaux, et humains, ainsi que par beaucoup d'autres. *Autre* : thé et médicament; une espèce indicatrice. Lorsque le pollen du **tupsi** recouvre les plans d'eau, les ombles de fontaine ont rejoint les habitats en amont et peuvent être récoltés.



Pkumann/Bleuet/Saht *Mange* : l'eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : ours, abeilles, divers oiseaux y compris les perdrix, papillons, chevreuils, insectes, merles, renards, lapins et humains. *Autre* : les bleuets servaient à la confection de colorants, de thés et de médicaments.



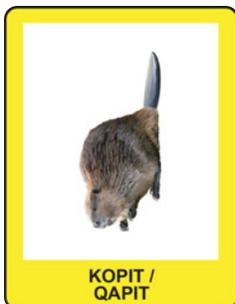
Maskwi/Bouleau blanc/Masqemus *Mange* : eau, nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : castors, insectes, orignaux, chevreuils, porcs-épics, pics buveurs de sève. *Autre* : l'écorce de bouleau est légère, imperméable et résiste aux parasites; ces caractéristiques font qu'elle a été utilisée pour la création de toutes sortes de choses, des wigwams aux canots aux paniers en écorce de bouleau. On peut aussi créer un colorant orange à partir de l'écorce intérieure.



Amu/Bourdon/Amuwes *Mange* : nectar et pollen. *Mangé par* : oiseaux, ours, insectes (y compris les guêpes), araignées, crapauds, mouffettes, et petits mammifères. *Autre* : les abeilles produisent du miel pour une variété d'animaux, y compris les humains et les ours. (Le bourdon est un genre d'abeille.)



Su'n/Canneberge/Suwon *Mange* : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : abeilles, chevreuils, ours noirs, rongeurs y compris les marmottes et les campagnols, geais bleus, carouges à épaulettes, pic-bois, et humains. *Autre* : utilisé comme colorant et comme médicament.



Kopit/Castor/Qapit *Mange* : écorce de divers arbres (saule, érable, peuplier, hêtre, bouleau, aulne, tremble). *Mangé par* : ours, loups, lynx, pékans, loutres de rivière, et humains. *Autre* : les castors jouent un rôle prééminent dans les contes **Mi'kmaw** et avaient une grande valeur comme source de fourrure et de nourriture.



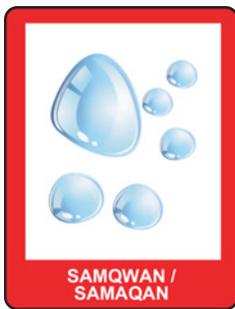
L'ketu/Champignon/Asukulapet *Mange* : matière biologique morte provenant du sol et de l'eau (décomposeur). *Mangé par* : chevreuils, ours, limaces, escargots, insectes, lapins, corneilles et autres oiseaux, et humains, entre autres. *Autre* : les champignons sont plus des animaux que des plantes, mais sont distincts des deux.



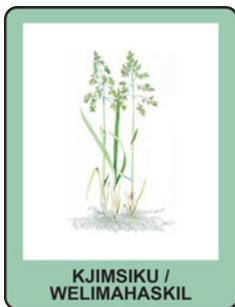
Ku'ku'kwes/Chouette rayée/Kuhkukhahs *Mange* : principalement des campagnols et des musaraignes, mais aussi des grenouilles, des serpents, des limaces, des lapins, des salamandres, des poissons, des insectes et des vers de terre. *Mangé par* : grand-duc d'Amérique. *Autre* : le nom **Mi'kmaw** « Googoo » est dérivé de « **ku'ku'kwes** ».



Kop-itej/Cloporte/Mihkonaqoss *Mange* : n'importe quelle substance végétale ou animale en décomposition, ainsi que des algues, des champignons, la mousse et l'écorce. *Mangé par* : araignées, fourmis, oiseaux, et amphibiens. *Autre* : le nom **Mi'kmaw** est dérivé du mot pour « castor » – parce qu'il ressemble à une queue de castor!



Samqwan/Eau/Samaqan: Toutes les plantes et tous les animaux ont besoin d'eau pour survivre; l'eau est reconnue comme étant l'élément essentiel de la vie.



Kjimsiku/Foin d'odeur/Welimahaskil *Mange* : eau et nutriments à partir du sol. *Mangé par* : oiseaux aquatiques. *Autre* : le foin d'odeur est une des plantes à la plus grande valeur culturelle et spirituelle. On l'utilise dans les cérémonies ainsi que pour la confection de paniers, de boîtes en piquants de porc-épic, et d'autres créations artistiques.



Tities/Geai bleu/Tihtiyas *Mange* : baies, noix, graines (rarement : insectes, souris, grenouilles, et autres oiseaux). *Mangé par* : éperviers, faucons, ratons laveurs, serpents, hiboux, et corneilles.



Jijawe'j/Grillon/Sikiliyem *Mange* : herbes, herbe à poux, papillons (œufs), sauterelles (œufs), autres insectes et criquets. *Mangé par* : divers oiseaux, coléoptères, grenouilles, crapauds, tortues, salamandres, humains, et petits rongeurs. *Autre* : espèce indicatrice pour la bonne époque où récolter l'écorce de bouleau au printemps (lorsqu'ils cessent d'hiberner) et où sécher les peaux et la viande en automne (lorsqu'ils cessent de chanter).



Alanj/Hareng/Pelkaqsit *Mange* : phytoplancton, jeunes palourdes, huîtres, homards et autres crustacés. *Mangé par* : ours, morue, oiseaux comme les aigles, les balbuzards et les mouettes, baleines, autres poissons y compris les saumons, et humains.



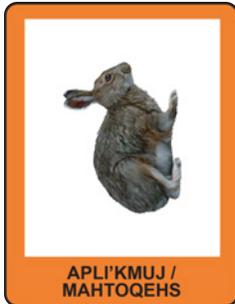
Jakej/Homard/Sak espèce de fonds. *Mange* : matières biologiques décomposées au fond de l'océan, crabes, palourdes, moules, étoiles de mer, oursins, et flets. *Mangé par* : lorsque jeune, morues, flets, anges de mer, chabots; lorsque plus âgé : mouettes et humains. *Autre* : le homard est maintenant une composante importante des pêcheries autochtones.



Mntmu/Huîtres/Pahsapsq *Mange* : phytoplancton et zooplancton. *Mangé par* : cténophores, crustacés, étoiles de mer, pékans, loutres de rivière, humains, et quelques poissons lorsqu'elles sont jeunes.



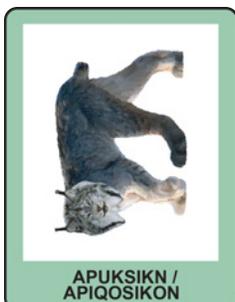
L'pa'tuj (L'nu)/Jeune garçon (humains)/Skinuhsossis *Mange* : les êtres humains mangent une grande variété de nourriture, y compris des mammifères, des poissons, des plantes, des insectes, des amphibiens, et des oiseaux. *Mangé par* : coyotes, ours, et cougars. *Autre* : bien que les humains se situent vers le milieu de la chaîne alimentaire en termes de niveau trophique, ils sont responsables d'énormes conséquences à travers le monde, autant sur les habitats terrestres qu'aquatiques.



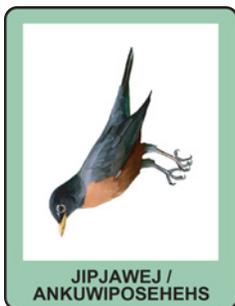
Apli'kmuj/Lièvre d'Amérique/Mahtoqehs *Mange* : plantes, y compris les herbes vertes, les vesces, les fraises, les pissenlits, les trèfles, les marguerites, les bouleaux, les trembles, et la charogne. *Mangé par* : Renards, coyotes, hiboux, loups, lynx, lynx roux, humains, visons. *Autre* : Un animal important dans les contes autochtones, ainsi que pour la nourriture et la fourrure. Traditionnellement, l'os de la jambe était utilisé comme anneau de dentition pour les bébés.



Wasoqili'j/Luciole/Pityahtuwessosit *Mange* : les larves sont des prédateurs pour d'autres insectes, les escargots, les vers de terre. Les adultes se nourrissent de nectar et mangent parfois leurs conjoints. *Mangé par* : grenouilles, crapauds, autres lucioles, chauves-souris, et souris. *Autre* : contient une substance chimique qui peut faire vomir les mammifères et les oiseaux. Est aussi une espèce indicatrice : lorsqu'elles émergent de leur hibernation d'hiver, il est temps de récolter l'écorce épaisse de bouleau, et lorsqu'elles commencent à s'accoupler (leurs derrières s'illuminent), on peut récolter l'écorce mince



Apuksikn/Lynx/Apiqosikon ou Posu *Mange* : lièvres d'Amérique, rodeurs, porcs-épics, écureuils roux, chevreuils, grands oiseaux terrestres comme les perdrix ou les faisans, quelquefois des reptiles. *Mangé par* : lorsqu'ils sont encore petits, les renards, les coyotes, et les hiboux de grande taille.



Jipjawej/Merle d'Amérique/Ankuwiposehehs *Mange* : fruits sauvages et cultivés, surtout des baies, vers, coléoptères, chenilles, petits serpents, poissons, divers autres insectes. *Mangé par* : hiboux, éperviers, ratons laveurs, serpents, écureuils, corneilles, et geais bleus.



Peju/Morue/Nuhkomeq *Mange* : la plupart des petits organismes aquatiques, mais surtout zooplancton, phytoplancton, crevettes, crustacés y compris moules, palourdes, oursins plats, calmar, et d'autres poissons, incluant la morue. *Mangé par* : phoques du Groenland, phoques communs, requins, autres poissons y compris d'autres morues, et humains.



Klmuej/Moustique/Cossu *Mange* : nectar des plantes. *Mangé par* : chauves-souris, oiseaux, araignées, grenouilles, libellules, et poissons. *Autre* : les moustiques femelles ont besoin de sang pour se reproduire, et boivent donc le sang de divers mammifères, d'oiseaux, de reptiles et d'amphibiens.



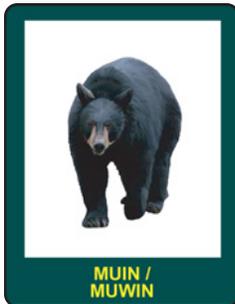
Atoqwa'su/Omble de fontaine/Skuhtom *Mange* : (tout et n'importe quoi) insectes aquatiques, insectes terrestres, petits poissons (y compris ses propres bébés poissons), éphémères, salamandres, vers, crustacés, araignées, grenouilles, serpents, petits rongeurs. *Mangé par* : omble de fontaine et autres espèces de truite, héron, aigle, et humains. *Autre* : On les appelle parfois « truites », mais en fait ce sont des ombles, et sont très sensibles à la température et l'acidité de l'eau.



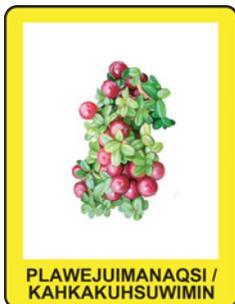
Tia'm/Orignal/Mus *Mange* : herbivore : herbes, jeunes arbres, lichens, plantes ligneuses, plantes aquatiques. *Mangé par* : loups, coyotes, ours, et humains. *Autre* : Un animal important dans les cultures **Mi'kmaw** et **Wolastoqey**. On trouve beaucoup d'information à ce sujet à www.uinr.ca (en anglais seulement).



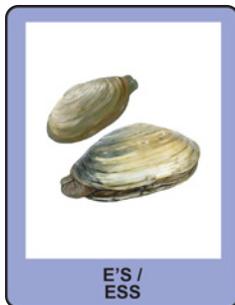
Sqolj/Ouaouaron/Kci-coqols ou **Amtokolam** *Mange* : vers, insectes, crustacés, jeunes oiseaux, œufs de poissons, de grenouilles, de salamandres et de serpents. *Mangé par* : hérons, aigrettes, tortues, couleuvres aquatiques, ratons laveurs, martins-pêcheurs, et humains.



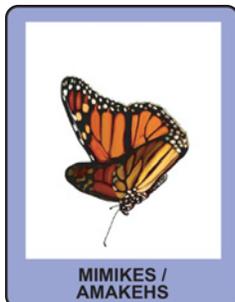
Muin/Ours noir/Muwin *Mange* : baies, insectes, herbes, chevreuils, orignaux, plusieurs espèces de poisson y compris le saumon et la truite, serpents, et petits mammifères. *Mangé par* : loups, lynx, lynx roux, coyotes, et humains. *Autre* : un symbole de la famille et de tendresse maternel, car les oursons restent près de leurs mères pour 3-5 années après leur naissance, une des plus longues périodes connues chez des animaux non humains.



Plawejuimanaqsi/Pain de perdrix/Kahkakuhsuwimin *Mange* : eau et nutriments puisés dans le sol. *Mangé par* : orignaux, ours, chevreuils, humains, mouffettes, perdrix (gélinottes huppées), et téttras du Canada, ainsi que de très nombreux autres mammifères et oiseaux. *Autre* : utilisé comme médicament (pour réduire les fièvres et les enflures et faciliter les accouchements) et comme thé.



E's/Palourde/Ess *Mange* : plancton et détritiques biologiques. *Mangé par* : Requins, chabots, oiseaux de rivage, particulièrement les mouettes, les cormorans et les canards, crabes verts, escargots, et humains.



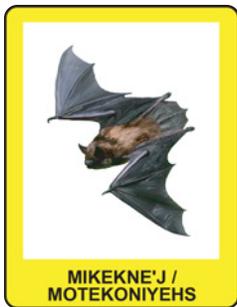
Mimikes/Papillons/Amakehs *Mange* : les adultes se nourrissent de nectar, alors que les jeunes mangent une grande variété de feuilles de plantes. *Mangé par* : oiseaux, libellules, serpents, grenouilles, et crapauds.



Plawej/Perdrix/Mociyehs *Mange* : insectes lorsque jeune, baies et fruits y compris le pain de perdrix, pommes, bleuets, et fraises, graines de tournesol, et bourgeons de bouleau, de peuplier et de saule. *Mangé par* : renards, lynx roux, pékans, belettes, hermines, coyotes, hiboux, éperviers, faucons, et humains. *Autre* : s'appelle aussi gélinotte huppée.



Putup/Petit rorqual/Putep *Mange* : plancton, morues, anguilles, harengs, saumons (peut manger n'importe quel petit poisson). *Mangé par* : humains, orques, grands requins. *Autre* : il n'y a pas de chasse commerciale à la baleine depuis 1986.



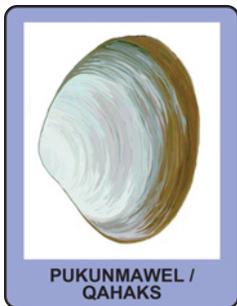
Mikekne'j/Petite chauve-souris brune/Motekoniyehs *Mange* : petits papillons de nuit, guêpes, petits coléoptères, moucheron, moustiques, et autres insectes. *Mangé par* : est rarement une proie dans la nature; possiblement par des souris lors de l'hibernation. *Autre* : un champignon causant le syndrome du museau blanc a eu un effet dramatique sur les chauves-souris, produisant un déclin de 90 % entre 2011 et 2014, selon les ministères des Ressources naturelles de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick.



Tapatat/Pomme de terre sauvage/Tahkitom *Mange* : nutriments puisés dans le sol et l'environnement aquatique. *Mangé par* : castors, porcs-épics, rats musqués, canards, oies, et humains. *Autre* : Historiquement, la pomme de terre sauvage était une source importante de nourriture, et on continue de la récolter de nos jours.



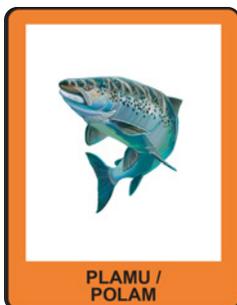
Matues/Porc-épic/Matuwehs *Mange* : son régime varie selon les saisons, mais il préfère l'écorce de jeunes conifères, surtout les épinettes et les sapins, mais aussi les érables à sucre, les peupliers, les bouleaux, les ciguës et les frênes, ainsi que certaines graines, des noix, et des fruits. *Mangé par* : lynx, lynx roux, coyotes, pékans, loups, grands-ducs d'Amérique, et humains. *Autre* : on a déjà vu des porcs-épics manger des produits de bois tels que les manches de hache, etc., pour le sel. Les **Mi'kmaq** et les **Wolastoqewiyik** utilisent abondamment les piquants de porc-épic pour fabriquer des boîtes ainsi que pour décorer des articles domestiques tels que des chaises, des pochettes murales, et des cadres pour les images.



Pukunmawel/Quahog/Qahaks *Mange* : plancton. *Mangé par* : étoiles de mer, buccins, crabes, escargots, oiseaux de rivage, quelques poissons et humains. *Autre* : les perles de wampum étaient faites des coquillages de quahog.



Taqtaloq/Salamandre/Akotalaqsis *Mange* : insectes, vers, coléoptères, escargots, araignées et limaces. *Mangé par* : ombles de fontaine, tortues, grenouilles, coléoptères et hiboux.



Plamu/Saumon/Polam *Mange* : larves d'insectes aquatiques, insectes terrestres, harengs, gaspareaux, éperlans, capelans, truites, maquereaux, et morues. *Mangé par* : oiseaux marins y compris harles, cormorans, et mouettes, autres poissons y compris les morues, les goberges, et les brochets, ours, requins, phoques, loutres, et humains.



Mte'skm/Serpent/Athusoss *Mange* : vers, salamandres, grenouilles, petits poissons, criquets, chenilles, coléoptères, araignées, escargots, et limaces. *Mangé par* : corneilles, renards, rats laveurs, éperviers, et aigles.



Tupkwan/Sol/Tupqan: Bien que le sol ne mange pas de plantes ou d'animaux, il contient des nutriments, des bactéries, et des minéraux, et bien d'autres choses qui sont essentielles aux plantes et à certains animaux.



Ku'ku'kwesji'j/Sphinx du laurier/Kuhkukhahsis *Mange* : lorsqu'il est chenille, les feuilles de laurier, de lilas, chionanthus (genre d'épinette), frêne, peuplier, faux houx, et chèvrefeuille d'Acadie. *Mangé par* : araignées et plusieurs espèces d'oiseau. *Autre* : Le nom signifie « petit hibou », car certains papillons de nuit ressemblent à des hiboux miniatures.



Mikjikj/Tortue peinte/Lapskahasit Cihkonaqc *Mange* : crustacés, insectes, escargots, petits poissons, vers, grenouilles, certaines plantes y compris les feuilles et les algues. *Mangé par* : rats laveurs, mouffettes, loutres, visons, humains, et renards. *Autre* : les tortues sont un symbole de connaissance et de sagesse à cause des connaissances qu'elles accumulent au cours de leurs très longues vies – en fait, elles vivent plus longtemps que n'importe quel autre animal aux Maritimes, y compris les humains.



Weti/Ver de terre/Wet ou Wetehsis *Mange* : matières biologiques, feuilles, humus. *Mangé par* : oiseaux, surtout les merles et les mouettes, serpents, tortues, grenouilles, crapauds, porcs-épics, rats laveurs, hérissons, renards, et mouffettes.

4^e année : Leçon C



**Ta'n mimajuaqn tel-sa'se'wa'sikek ta'n tujiw
pejita'titek aqalasié'wk**

Comment la vie a changé à l'arrivée des Européens

**Tan Pomawsuwakon ksi-acehrasik tuciw
petapasihitit okamonuhkewiyik**

Thème:

Ta'n Wenin

Identité

Tan Wen Wetapeksit

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

1. Les apprenants forment des liens, construisent, mettent en relation, et mettent en pratique leurs connaissances dans leur vie, y compris dans leur travail, leurs amitiés, et leur communauté. (Activité 1)

2. Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux économiques et écologiques. (Activités 1 et 2)

Collaboration

1. Les apprenants adoptent divers rôles. (Activité 2)

Communication

1. Les apprenants communiquent à l'aide d'une variété de moyens, écoutent, et font preuve d'empathie et de compréhension envers tous les points de vue. (Activité 2)

Citoyenneté mondiale et durabilité

1. Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activité 2)
2. Les apprenants comprennent les traditions et les savoirs autochtones, apprennent de peuples différents et développent une compréhension interculturelle. (Activité 3)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

1. Expliquer des opinions personnelles et répondront aux questions et aux opinions des autres. (Activités 1 et 2)
1. Écouter de façon critique les idées ou les opinions exprimées par d'autres. (Activités 1 et 2)
2. Prendre part et réagir à des présentations orales (redire une histoire, écrire une pièce). (Activités 1 et 2)
7. Trouver des exemples de préjugés et de stéréotypes dans la langue orale, et utiliser un langage qui est respectueux envers tous. (Activité 2)
4. Utiliser des images et des illustrations pour trouver des sujets et obtenir ou vérifier sa compréhension de nouveaux renseignements. (Activité 3)
5. Utiliser une recherche électronique afin de faciliter le processus de sélection. (Activité 3)

7. Discuter d'un texte selon sa propre perspective. (Activité 1)
9. Créer différents types de textes écrits (expressifs, transactionnels, et poétiques). (Activité 2)

Santé

Résultat d'apprentissage spécifique

- 1.1. Examiner les bienfaits d'une alimentation saine (dans un contexte historique). (Activité 3)

Sciences

Résultats d'apprentissages spécifiques

- 204-6. Identifier diverses méthodes pour trouver les réponses à des questions données ainsi que des solutions à des problèmes donnés, pour finalement en sélectionner une qui soit appropriée. (Activités 1 et 2)
- 206-1. Classifier selon plusieurs attributs et créer une charte ou un diagramme qui montre la méthode de classification. (Activité 3)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 4.2.3. Évaluer les effets de l'exploration au cours du temps. (Activités 1 et 2)
- 4.3.3. Examiner la relation entre les humains et l'environnement physique. (Activités 1 et 3)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 130 – Qu'est-ce qui influence l'endroit où les gens vivent?
- p. 166 – Quels autres symboles pourraient représenter le Canada?

Leçon C – Contextualisation pour l'enseignant

Apprentissage de l'élève

Je vais:

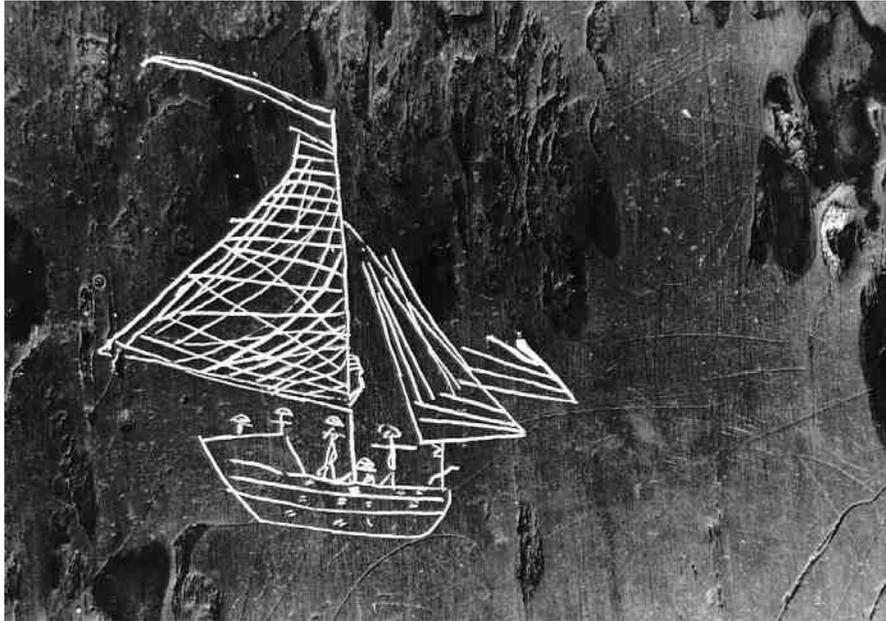
- Comprendre les premiers contacts entre les peuples autochtones et les Européens (Activités 2 et 3)
- Comprendre les changements dans le mode de vie des **Waponahkiyik** (peuples **Wabanaki**) avant et après l'arrivée des Européens (Activités 1 et 2)
- Appliquer la méthode des enquêtes pour soulever des questions et mener des enquêtes concernant des enjeux (Activité 1)
- Identifier la présence d'un manque de traitement équitable (Activité 2)
- Découvrir quelques-unes des contributions apportées par les peuples autochtones aux savoirs européens, y compris les ressources naturelles, les médicaments, et les plantes et la nourriture (Activité 3)
- Apprendre comment la chasse et le trappage affectent les origines économiques et sociales des **Waponahkiyik** (Activité 1)
- Rassembler des informations et des perspectives pertinentes pour façonner des réflexions, des actions ou des croyances (Activités 1, 2, et 3)
- M'adapter à différents rôles en travaillant avec d'autres (Activité 2)

Le castor est de la grosseur d'un chien barbet : son poil ... est toujours fort doux, et propre à faire des chapeaux : c'est le grand commerce de la Nouvelle France. Les Gaspésiens disent que le castor est le bien-aimé des Français et des autres Européens qui les recherchent avec avidité; et je n'ai pu m'empêcher de rire, entendant un Sauvage qui me disait en se gaussant : Tahoé messet kogoüar pajo ne daoüi dohoüil mkobit. En vérité, mon frère, le castor fait parfaitement bien toutes choses; il nous fait des chaudières, des haches, des épées, des couteaux; et nous donne à boire et à manger, sans avoir la peine de labourer la terre.

Christian LeClercq, 1680

Cette leçon porte sur les premiers contacts avec les Européens et leurs effets catastrophiques sur le mode de vie autochtone. Nous avons vu qu'avant l'arrivée des Européens, l'économie des **Waponahkiyik** (peuples **Wabanaki**) (**Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, et **Pescomody**) était basée sur les ressources. Ce dont ils avaient besoin provenait de la nature – les pierres pour les outils, le bois pour les feux et les wigwams, les fourrures et les peaux d'animaux pour les vêtements, et

les animaux et les plantes pour la nourriture. Bien qu'il n'existe aucune trace écrite, les récits de leur tradition orale soulignent qu'il leur était important de rester en équilibre avec le monde naturel – ils reconnaissaient le besoin de préserver et de prendre soin de leurs ressources. De cette façon, les peuples autochtones étaient d'excellents environmentalistes, vivant en harmonie avec la nature. Ils ont enseigné aux Européens des techniques de survie, parce que les nouveaux venus s'adaptaient difficilement à ces conditions rigoureuses.



Un pétroglyphe **Mi'kmaw** d'un navire européen avec une poupe élevée. Parc national **Kejimikujik**, Nouvelle-Écosse. [Source](#).

Les premières rencontres commerciales entre les Européens et les peuples autochtones ont changé tout cela, surtout étant donné que ces rencontres étaient souvent sujettes à des malentendus culturels. La tradition **Waponahkiyik** privilégiait des échanges mutuellement bénéfiques, tandis que les Européens étaient généralement motivés par le désir de réaliser un profit, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs employeurs en Angleterre ou en France. Les échanges autochtones étaient souvent précédés par des échanges cérémoniels de cadeaux, mais les Européens ne comprenaient pas cela : croyant que les peuples autochtones leur proposaient des marchandises, alors qu'en fait ils leur offraient des cadeaux, les Européens les refusaient, offensant les peuples autochtones et perdant donc des occasions commerciales.

Vers la fin des années 1600, il y a eu un changement majeur dans la nature et la qualité des relations commerciales entre les Européens et les peuples autochtones, lorsqu'une mode pour les chapeaux de feutre en peau de castor s'empara de toute l'Europe. La population européenne de castors a bientôt été détruite, et on s'est tourné à l'ouest, vers le Nouveau-Monde, pour trouver de nouvelles peaux de castor. Les intermédiaires autochtones ont bientôt été remplacés par des commerçants européens. Ce marché en pleine croissance a fait que le commerce côtier

s'est fait remplacer par une série de villages et de comptoirs d'échange permanents. L'établissement de colonies françaises et ensuite anglaises dans la région a bouleversé les cycles de vie autochtone. Se détournant de leur économie à base de ressources, les chasseurs et trappeurs autochtones se tournaient de plus en plus fréquemment vers la collecte de fourrures en échange de biens européens.



Chapeau de castor européen - *The Beaver Hat Then and Now*
- oloverhats.wordpress.com



Couvre-chef pour femme Mi'kmaw - risdmuseum.org
Ces deux chapeaux se faisaient porter à des occasions spéciales.
Quelles auraient pu être ces occasions? Compare les similitudes et les différences

La croissance explosive de la traite des fourrures a été une catastrophe pour les **Waponahkiyik**. Elle a semé des maladies qui ont éliminé un grand pourcentage de la population autochtone. Les animaux à fourrure comme les castors sont devenus très rares. La concurrence entre les groupes autochtones pour le commerce européen a mené à des rivalités, qui devenaient souvent mortelles à cause de l'introduction des armes à feu européennes. Des groupes **Wabanaki** se mettaient à piller les villages voisins. Des commerçants européens dénués de scrupules incluaient souvent de l'alcool parmi leurs produits.

Consacrant de plus en plus de leur temps à la chasse aux fourrures pour le commerce, les **Waponahkiyik** se sont rendus dépendants des produits et des aliments européens, et devenaient donc des maillons des chaînes économiques coloniales européennes.

Bien que se trouvant dans une époque dépayssante de changements culturels rapides, les **Waponahkiyik** ont démontré leur résilience en s'adaptant et en survivant. Le commerce a tout de même fourni un pont (bien qu'il soit inégal) entre les peuples autochtones et les Européens, au sein du chevauchement des économies françaises, anglaises, et autochtones. Les peuples autochtones incorporaient les biens matériels européens à leur vie et ont développé de nouvelles technologies, tout en préservant des liens solides avec leur mode de vie traditionnel.

Activité 1 – Le récit d’un chasseur – Servir et approvisionner sa famille et/ou sa communauté

Matériel nécessaire : Cahier de bord, projecteur, tableau blanc

Lisez le récit suivant à votre classe.



Campement de Malécites (**Wolastoqewiyik**) at Blue Mountain Camp, 1862, coude de la rivière Tobique. Le canot et la bâche sont utilisés comme coupe-vent. On aperçoit des fusils, des pagaies, et des outils culinaires. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick – P5 253

Lorsque j’étais jeune, nous avions l’habitude de chasser. Nous chassions l’orignal, l’ours, le caribou, le canard et l’oie. Nous chassions tout le temps; il fallait chasser jusqu’à ce qu’on ait tué quelque chose. Il nous arrivait d’avoir faim. Cependant, nous trouvions toujours de quoi manger dans la nature.

Il est difficile de chasser l’orignal. Il faut suivre la piste de l’animal jusqu’à ce qu’on le trouve. L’orignal est un animal intelligent. Il faut être prudent, car il surveille tout et s’enfuit en courant rapidement. J’ai tué mon premier orignal quand j’avais quinze ans. Je ne connaissais pas grand-chose à la chasse, alors un vieil homme m’a amené avec lui

dans les bois. Quand j'ai aperçu les pistes d'un orignal, je suis devenu très excité et je voulais à tout prix le tuer. Le vieil homme a ignoré ces pistes. Sans dire un mot, il a continué à marcher. Nous avons marché longtemps et avons trouvé d'autres pistes. Le vieil homme m'a alors dit qu'il y avait là un orignal. Nous sommes donc entrés dans les bois et l'avons aperçu. J'ai tiré et je l'ai tué. J'étais tellement heureux! C'était une grande joie de pouvoir ramener l'animal et d'offrir à tous de la nourriture fraîche. Ce vieil homme savait bien comment chasser et il me l'a appris.



Gravure sur un panier à bûches en écorce de bouleau montrant un chasseur d'orignal; v. 1900, signé par Joseph Nicholas, **Pescmodity**. Abbe Museum, Bar Harbor, Maine. Copyright 1998.

En ce temps-là, tout le monde se déplaçait ensemble et s'entraidait. Si quelqu'un tuait un orignal, il partageait sa viande avec les autres. Aujourd'hui, les gens ne sont pas portés à partager autant. Le partage était très important autrefois. Si vous aviez de la nourriture, vous ne refusiez jamais de la partager. Si vous ne partagiez pas, alors la chasse avait été mauvaise. C'est pourquoi on respectait un bon chasseur : il partageait toujours tout.



Devon Barnaby récoltant un orignal en automne pour sa nourriture d'hiver.
Photo : Jason Barnaby.

Nous pratiquons aussi le piégeage. C'est de cette façon que nous gagnions notre vie. Nous attrapions des castors, des lynx, des rats musqués et des visons. Nous avons l'habitude d'apporter nos fourrures au magasin. Avec l'argent ainsi obtenu, nous achetions de l'épicerie. Ensuite, nous retournions dans les bois.

Quand j'étais jeune, ma mère pratiquait également le piégeage. Elle installait des collets pour les lapins. Souvent, elle marchait sur de longues distances et revenait avec

des lapins dans son sac. Quelquefois, elle piégeait aussi le rat musqué. J'ai enseigné à ma petite-fille comment installer un collet, et, la semaine dernière, elle m'a rapporté un lapin.

De nos jours, le piégeage est différent de ce qu'il était. Maintenant, les trappeurs ne passent qu'une nuit ou deux à vérifier leurs pièges. Autrefois, nous partions pendant longtemps. Nous nous déplaçons avec des raquettes. Lorsqu'il y avait beaucoup de neige, nous avançons très lentement. Aujourd'hui, les trappeurs possèdent des motoneiges, et il ne leur faut qu'une ou deux journées pour vérifier leurs lignes de piégeage.

Certains de mes enfants préféreraient aller travailler plutôt que d'aller piéger. C'est difficile pour eux d'aller dans les bois et de tirer un revenu du piégeage. Il n'en reste pas moins que la chasse et le piégeage constituent un mode de vie exceptionnel. Même le thé a meilleur goût dans les bois.

Source : Affaires autochtones et du Nord Canada **Le Cercle d'apprentissage**, ressource pédagogique pour les 12 à 14 ans, Histoire d'un chasseur, Harvey McCue and Associates, 2012

Une fois que vous avez terminé de lire ce récit aux élèves, discutez avec eux de leurs impressions de l'Ancien qui parlait :

- Pourquoi est-ce difficile de chasser l'original?
- Comment est-ce que le trappage a changé depuis que l'Ancien était jeune?
- Penses-tu que la chasse et le trappage sont encore importants pour l'Ancien?
- Comment est-ce que les femmes s'occupent de la chasse et du trappage?
- Qu'est-ce que les personnes dont parle l'Ancien faisaient pour gagner de l'argent?
- Pense à l'époque avant l'arrivée des Européens. Est-ce que ce mode de vie a toujours été pareil?
- Pourquoi est-ce que cet Ancien pense qu'il est important de partager?
- Crois-tu que c'est important de partager? Pourquoi?
- Est-ce que tu décrirais cette sorte de vie comme difficile? Pourquoi?
- Qu'est-ce que tu as appris dans ce récit? Peux-tu conter une histoire à propos de ta famille à propos de comment ils survivaient dans le passé?

Maintenant, demandez aux élèves de penser à ce qu'ils pourraient faire pour approvisionner leurs propres familles et communautés. Demandez à chaque élève de dresser une liste de choses positives qu'ils pourraient faire pour contribuer à ceux qui les entourent et en être appréciés. Quels talents ont-ils qui seraient utiles à d'autres? Qui connaissent-ils qui aurait besoin d'aide? Ensuite, qu'ils fassent une liste de trois étapes précises qu'ils peuvent suivre pour aider leur famille ou leur communauté au cours des deux prochaines semaines et demandez-leur de l'écrire dans leur cahier de bord. Ramassez leurs cahiers de bord. Dans deux semaines, redonnez leurs listes aux élèves et demandez-leur de réfléchir à s'ils ont oui ou non accompli ces actions, et quels effets elles ont eus. Pourquoi ces tâches ont-elles été difficiles à accomplir?

Activité 2 – Les difficultés du commerce



Commerce de fourrures entre Européens et Autochtones. Carte de la partie habitée du Canada d'après les relevés français, avec les frontières de New York et de la Nouvelle-Angleterre. Par Claude Joseph Sauthier, gravé par William Fadden, 1777. Bibliothèque et archives Canada 2926912

Matériel nécessaire : cahier de bord, projecteur, tableau blanc

Demandez aux élèves, en dyades, d'écrire une courte pièce à propos de quelques-uns des problèmes du commerce de fourrures.

1. Un commerçant français ou anglais veut acheter des fourrures à un/e **Waponahkew** – un homme ou une femme **Wabanaki** (**Mi'kmaw**, **Pescomody**, ou **Wolastoqewiyik**) – qui veut un fusil.
2. Le commerçant a offert un fusil brisé qui a besoin d'être réparé avant qu'on puisse s'en servir.
3. Le/la **Waponahkew** (l'homme ou la femme **Wabanaki**) n'a pas assez de fourrures pour payer le fusil.
 1. Demandez aux auteurs de lire les mots suivants à voix haute et puis d'ajouter la ponctuation appropriée : *Alors, Va-t'en, Donne, C'est brisé, S'il-te-plaît, C'est trop, Je ne te comprends pas, Tu me dois quelque chose.*

2. Donnez une feuille de papier lignée à chaque élève. Dites-leur : Saute les trois premières lignes. À gauche de la marge à la quatrième ligne, mets une lettre majuscule (A à Z). Ensuite, mets un deux-points à droite de la lettre, choisis un des débuts de conversation ci-dessus, et écris-le après le deux-points. [K : Va-t'en!] La lettre majuscule représente une personne, et le deux-points signifie qu'elle parle.
3. Saute une autre ligne et écris une autre lettre majuscule. Celle-ci représente le deuxième personnage. Écris sa réponse. [R : Je ne peux pas partir avant d'avoir de la nourriture.]
4. Pense aux personnages. Est-ce qu'ils se traitent gentiment? Est-ce qu'ils sont en conflit? Quelle est leur relation?
5. Donne une action à accomplir sans parler à l'un des personnages, ou aux deux. Rédige l'action entre parenthèses après un alinéa. [(K va à la fenêtre et regarde au-dehors.)]

En écrivant cette petite pièce, vous avez utilisé des personnages, du dialogue, de l'action et un décor.

Demandez aux élèves de présenter leurs pièces à la classe. Discutez des problèmes que ces événements pourraient causer. Comment est-ce que les gens qui jouaient ces rôles s'attendaient à être compris?

Activité 3 – Échanger des idées sur comment survivre

Matériel nécessaire : papier graphique, projecteur, tableau blanc

On a beaucoup écrit au sujet des problèmes entre les peuples autochtones et les Européens. Pourtant, les deux groupes ont aussi échangé bien des idées. Faites un remue-méninges pour trouver une liste de choses que les Européens auraient rapidement apprises des peuples autochtones afin de pouvoir survivre de la terre.

Utilisant du papier graphique, divisez les réponses en catégories : transport, nourriture, abri, vêtements, langue, médecine, spiritualité, et cérémonie. Demandez aux élèves de trouver sur Internet des images qui se rattachent à ces catégories, imprimez-les, et collez-les à côté de la liste.

Discutez de ce que vous pensez aurait pu arriver aux choses qui ne sont plus utilisées. Voici deux exemples :

Combattre les maladies



MOLÈNE
Rhume de poitrine, asthme, bronchite, toux, infection aux reins, ulcères, tumeurs, gouttes pour l'otite; virus de la grippe

Conseil des Premières Nations [Mawiw](#), Traditional First Nation Medicines, mars 2010.

As-tu déjà remarqué cette plante?
D'après la photo, quelles parties de la plante étaient utilisées pour préparer des médicaments?

Cuisson du pain avec des charbons creusés dans le sol



Recouvrant et faisant cuire du pain. Parc historique [Metepenagiag \(Metepna'kiaq\)](#)

Essaie maintenant ta chance avec cette animation de choses qu'on utilise encore.

Leçon C – 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 12 à 14 ans** Harvey McCue et associés **Le récit d'un chasseur** (p. 20-21) 2012.

Borlase, Tim **Explorers, Whalers and Traders** Labrador East Integrated School Board, 1988

Borlase, Tim **It Can Be Done** online handbook www.labradorcreativeartsfestival.ca

Indigenous and Northern Affairs Canada **Unikkausivut: Atukatigennink Unikkasusittinik**, 2016

LeClercq, Chrestien. **Nouvelle relation de la Gaspésie** Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1999.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2365389?docref=XPg7VVz8zW6VEnWChDRkeA>

Mawiw Council of First Nations **Traditional First Nation Medicines** March 2010

Saint Croix Island International Historic Site **Teacher's Guide Passamaquoddy History and Culture Grades 5-8** US National Park Service, Abbe Museum, 2005

Teeter, Karl V. **Tales from Maliseet Country** University of Nebraska Press, 2007

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991 p. 68

4^e année : Leçon D



A'tukwaqn

Nos histoires sont riches de sens

Ktatkuhkakonon woloqimqotol

Thème:

Ta'n Tel-mimajultimk, Mawo'ltimk aqq Kipnno'lewey

Vie économique, sociale et politique

Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

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. (Activité 2)

Innovation, créativité et esprit d'entreprise

1. Les apprenants prennent des risques en pensant et en créant. (Activité 3)
2. Les apprenants font preuve d'initiative, d'imagination, de créativité, de spontanéité, et d'ingéniosité dans une gamme de processus créatifs. (Activité 3)

Apprendre à apprendre/Conscience de soi et autonomie

1. Les apprenants prennent le passé en compte afin de comprendre le présent et d'aborder le futur. (Activité 2)

Collaboration

1. Les apprenants se servent de manière appropriée d'un riche éventail de technologies afin de travailler avec les autres. (Activités 2 et 3)

Communication

1. Les apprenants communiquent efficacement et respectueusement en **Mi'kmaw** et en **Wolastoqey Latuwewakon**, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Citoyenneté globale et durabilité

1. Les apprenants tirent des leçons d'une diversité de personnes tout en apprenant avec elles et développent une compréhension transculturelle. (Activité 2)

Résultats d'apprentissage

Art

Résultats d'apprentissage spécifiques

1. Manipulation du papier – utiliser une variété de techniques de manipulation du papier – comprendre qu'une surface à deux dimensions peut en devenir une à trois dimensions grâce à diverses techniques additives. (Activité 3)
2. Reconnaître les relations de grandeur (premier plan, arrière-plan, deuxième plan). (Activité 3)
3. Utiliser une variété de sources d'images, telles que la fantaisie, l'observation, et l'enregistrement. (Activité 3)
4. Reconnaître que les réactions envers l'art comprennent des sentiments, de la compréhension, et des connaissances. (Activité 3)

Arts langagiers

Résultats d'apprentissages généraux

1. Contribuer aux conversations et aux discussions de groupe en démontrant une conscience de quand parler et quand écouter. (Activité 2)
3. Interagir avec sensibilité et respect, prenant en compte la situation, les auditeurs, et l'objet des discussions. (Activité 2)
5. Prendre part et réagir à des présentations orales (p. ex., redire une histoire). (Activité 2)
8. Réfléchir au processus de générer et de répondre à leurs propres questions et celles des autres. (Activité 2)
5. Décrire, partager et discuter de leurs réactions personnelles aux textes. (Activité 2)
6. Tester différentes façons de prendre leurs propres notes. (Activité 3)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

- 4.2.1. Examiner les récits de plusieurs explorateurs de la terre, de l'océan, de l'espace, et d'idées (**Klu'skap**). (Activité 2)
- 4.2.3. Évaluer les effets de l'exploration au cours du temps. (Activité 2)
- 4.3.3. Examiner la relation entre les humains et l'environnement physique. (Activité 1)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p.18 – Quels récits d'explorations est-ce qu'il manque?
- p. 58 – Tout mettre ensemble

Leçon D – Contextualisation pour l’enseignant

Apprentissage pour l’élève

Je vais :

- Comprendre que toutes les personnes au Canada ne partagent pas les mêmes histoires d’origine pour les gens, les animaux, les constellations, les plantes, et la nature (Activités 2 et 3)
- Faire preuve d’avoir conscience du lien entre avoir une identité de soi positive et prendre de bonnes décisions qui affectent les relations personnelles (Activités 2 et 3)
- Apprécier la diversité des cultures et des expériences (Activités 2 et 3)
- Prendre des risques et poursuivre de nouvelles idées en concevant et créant des marionnettes à ombres pour raconter une histoire à propos de l’exploration qui montrera des conséquences positives et négatives (Activité 3)
- Superposer le territoire original **Waponahkik (Wabanaki)** sur une carte moderne pour montrer comment il a été divisé selon les frontières des provinces et pays créés par les Européens. (Activité 1)
- Apprendre quelques mots et phrases en **Wolastoqey Lutawewakon** et en **Mi’kmaw**. (Activités 1 et 2)

Ces vieux sapins, ces anciennes épinettes, remplis de nœuds du sommet à la racine, dont l’âge fait tomber l’écorce, et qui pourtant conservent leur gomme et leurs pouvoirs de vie, ne sont pas si loin de me ressembler. Je ne suis plus ce que j’ai été; toute ma peau est ridée et sillonnée, presque partout mes os ressortent à travers elle. Quant à ma forme extérieure, on peut bien me compter parmi les objets, bonne à rien que d’être entièrement négligée et jetée aux orties; mais j’ai encore en moi une richesse qui attire vers moi ceux qui me connaissent.

Femme **Mi’kmaw** parlant lors d’un festin au Cap-Breton, 1758



Louise Mali A'n (Denny) Morris et Rita Morris, **Eskasoni**, Nouvelle-Écosse, 1930. Tiré de *Let us Remember the Old Mi'kmaq*, Nimbus Publishing, Halifax, 2001, p. 49

Cette leçon a pour but de montrer comment les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, et **Pescomody** transmettaient des informations à leurs familles et leurs communautés, et comment ces principes les ont guidés lors de l'élaboration de traités.

Au cours des siècles, en voyageant par terre et par eau à travers le territoire qu'on appelle maintenant les provinces maritimes, les peuples autochtones ont bien appris à connaître les lieux qui s'y trouvent. Ce qui se passait pendant ces voyages était transmis de bouche à oreille, enseigné en danses et en chansons, rappelé en rêves. Tout cela se bâtissait sur la croyance que lorsqu'on conte l'histoire d'une personne ou d'un lieu qui n'est plus, le sujet de cette histoire vit à nouveau.



Antoine Misael [Mitchell] âgé de 90 ans : dessiné alors qu'il expliquait à l'artiste la signification de certains hiéroglyphes propres aux **Mi'kmaq**. Dessin de H. D. O'Halloran. Restigouche, octobre 1841. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick. PANL-MC3302-MS3-A-2

Lorsque les Européens sont arrivés en Amérique du Nord, les peuples qui y habitaient parlaient bien plus de 300 langues différentes. Tout comme les langues ailleurs dans le monde, les langues autochtones nord-américaines peuvent être regroupées en familles qui partagent diverses caractéristiques. Le **Wolastoqey Lutawewakon**, le **Mi'kmaw**, et le **Pescomody** étaient membres d'une grande famille de langues, les langues algonquiennes.

L'hypothèse des linguistes est que toutes les langues algonquiennes sont issues d'un ancêtre commun, le « proto-algonquien », qui remonte probablement à 4 000 ans avant l'époque actuelle. Des dialectes se sont développés au sein de ce grand groupe, et à la longue, possiblement à cause de l'isolement, ces dialectes sont éventuellement devenus des langues séparées.

Il y a à peu près 2 000 ans, l'isolement de la branche orientale des langues algonquiennes a commencé à mener au développement des langues des tribus **Waponahkey** (nations **Wabanaki**) d'aujourd'hui. Au Nouveau-Brunswick, ces langues comprennent le **malécite-passamaquoddy**, le **Wolastoqey Latuwewakon**, et le **Mi'kmaw**. Le **malécite-passamaquoddy** et le **Wolastoqey Latuwewakon** sont très proches l'un de l'autre, et plusieurs linguistes soutiennent qu'il s'agit de dialectes d'une même langue, qu'ils appellent le **Wolastoqey-Passamaquoddy**. On peut les comparer à l'anglais britannique et l'anglais américain, qui diffèrent quelque peu en termes de vocabulaire, de prononciation et d'accent, mais qui se comprennent facilement entre elles. Le **Mi'kmaw** est plus éloigné. Dans le tableau qui suit la légende, on trouvera un glossaire. Essayez d'enseigner à votre classe quelques-uns des mots surlignés dans le texte.

Quand les Européens ont débarqué au Nouveau Monde, aucune des langues **Waponahkey** (**Wabanaki**) n'était écrite. Les peuples qui ne s'appuient pas sur l'écrit développent des façons de préserver fidèlement leurs traditions orales. Il fallait que certaines histoires ou certains récits d'événements historiques spécifiques soient racontés lors d'occasions spéciales au cours de l'année. Dans l'ancien temps, on récitait les arbres généalogiques lors de funérailles ou de mariages **Mi'kmaw** et **Wolastoqey**. Des phrases rituelles se développaient pour aider les gens à se souvenir.

Les contes forment une partie importante de cette tradition orale. Les contes **Mi'kmaw** commencent fréquemment avec la phrase rituelle « Le Vieux Peuple est au camp... » Beaucoup de contes ont maintenant été consignés à l'écrit, mais raconter et lire sont deux pratiques intrinsèquement différentes. Raconter demande une interaction entre le conteur et son auditoire, alors que la lecture est essentiellement une activité solitaire. Certains conteurs autochtones d'aujourd'hui refusent délibérément de mettre certains passages de leurs contes à l'écrit, car ils estiment qu'ainsi faire appauvrirait le mérite de la tradition orale.

Plusieurs récits se contaient à des moments précis, peut-être seulement en hiver ou seulement après la tombée de la nuit. Les contes concernant **Klu'skap/Keluwoskap** devaient seulement être contés après la première gelée d'automne et avant la dernière gelée du printemps. D'autres histoires, tirées d'expériences personnelles et souvent sur le mode comique, pouvaient être contées à n'importe quelle époque de l'année. Beaucoup des contes traditionnels sont considérés comme sacrés, mais sont aussi souvent drôles.

Les contes ne sont pas seulement des contes. Ils expliquent le monde qui nous entoure – comment Tortue s'est retrouvée avec une carapace rigide, ou pourquoi il existe des saisons différentes. Surtout, ils enseignent aux gens les valeurs de leur culture et comment bien se comporter au sein de cette culture. Finalement, les contes servent à divertir. Il y a un proverbe cri : « La bonne histoire, c'est celle qui te permet de traverser l'hiver ».

Les contes **Waponahkey** peuvent sembler bizarres à ceux qui parlent des langues européennes. Il ne fait aucun doute que c'est en partie dû à la langue – beaucoup de subtilités et de nuances ne survivent pas à la traduction. Mais c'est aussi que la structure de ces contes diffère de celle des contes européens. Beaucoup font partie de longs cycles de contes qui n'ont pas un début, un milieu, ou une fin évidente. Des épisodes peuvent se déplacer de conte en conte ou au sein d'un même conte, au gré du conteur et des éléments qu'il veut souligner. Les personnages des contes **Waponahkey** changent souvent leurs formes, et la forme de l'histoire elle-même se transforme à chaque fois qu'elle est contée. Le même conte peut être raconté de manière différente à des occasions différentes, s'adaptant aux circonstances et au public. Et les personnages de ces histoires sont rarement « bons » ou « mauvais » au sens européen. Au cours d'une même histoire, le même personnage peut être à la fois bête et sage.

Le personnage du fripon figure dans les contes de nombreuses traditions autochtones de l'Amérique du Nord. Celui-ci est généralement un être à la fois sacré et imprudent; les fripons (aussi connus sous le nom de « farceur » ou « décepteur ») sont fréquemment métamorphes (capables de modifier leur apparence physique) et ont souvent pris part à la formation de la Terre et de ses habitants. Dans les contes **Waponahkey**, le fripon est parfois **Klu'skap/Keluwoskap**, mais il s'agit plus souvent de son frère **Paqtism**/loup ou **Apli'kmuj**/lièvre/**Mahtoqehs**. Dans certains contes, c'est **Apli'kmuj**/lièvre/**Mahtoqehs** qui joue le rôle du fripon, trompant Ours ou Chat sauvage ou Loup de sorte qu'ils paraissent ridicules. Dans d'autres contes, c'est lui-même le personnage bête, perdant sa queue en essayant de l'utiliser pour pêcher à travers la glace, ce qui explique pourquoi les lièvres ont de si petites queues! En vertu de leur double nature, les fripons donnent à la fois des leçons de bon comportement et permettent aux gens de mal agir et de briser des tabous culturels.

Les contes **Waponahkey** les plus connus sont ceux qui concernent **Klu'skap/Keluwoskap**. Il s'agit de contes sacrés, mais ils ne sont ni sombres ni solennels, et bien qu'on les raconte aux enfants, ce ne sont pas des contes pour enfants tels quels. **Klu'skap/Keluwoskap** possède des pouvoirs magiques et a aidé à façonner un monde où il fait bon vivre pour les humains, par exemple en s'assurant que les animaux sont de la bonne taille, que l'eau fraîche est disponible, et en régulant les vents et les saisons. Mais **Klu'skap/Keluwoskap** peut aussi commettre des erreurs, et il apprend la bonne démarche à suivre grâce au monde animal et à ses Anciens, représentés par Grand-mère.

Les contes de **Klu'skap/Keluwoskap** portent, en particulier, sur les rapports entre les humains et la nature ainsi que la place qu'ils occupent dans le monde. Les contes forment un élément vital de la tradition orale, un répertoire de connaissances et de langage traditionnel, et un guide pour comment vivre sa vie. Stephen Augustine, originaire de **Elsipogtog (L'sipuktuk)** dit : « Le Récit de la Création est bien plus qu'un simple conte à propos de nos origines; depuis la nuit des temps,

il a été le réceptacle de l'histoire de notre clan, de notre système de valeurs, de nos modes de gouvernance et des rapports entre nous. » Comme le dit le conteur abénaquis Joseph Bruchac, « Nos contes se souviennent là où les gens oublient. »



Vue de l'intérieur d'un wigwam. Robert Petley, 1837. Bibliothèque et Archives Canada 2897987

Qu'est-ce que ces femmes pourraient être en train de faire?

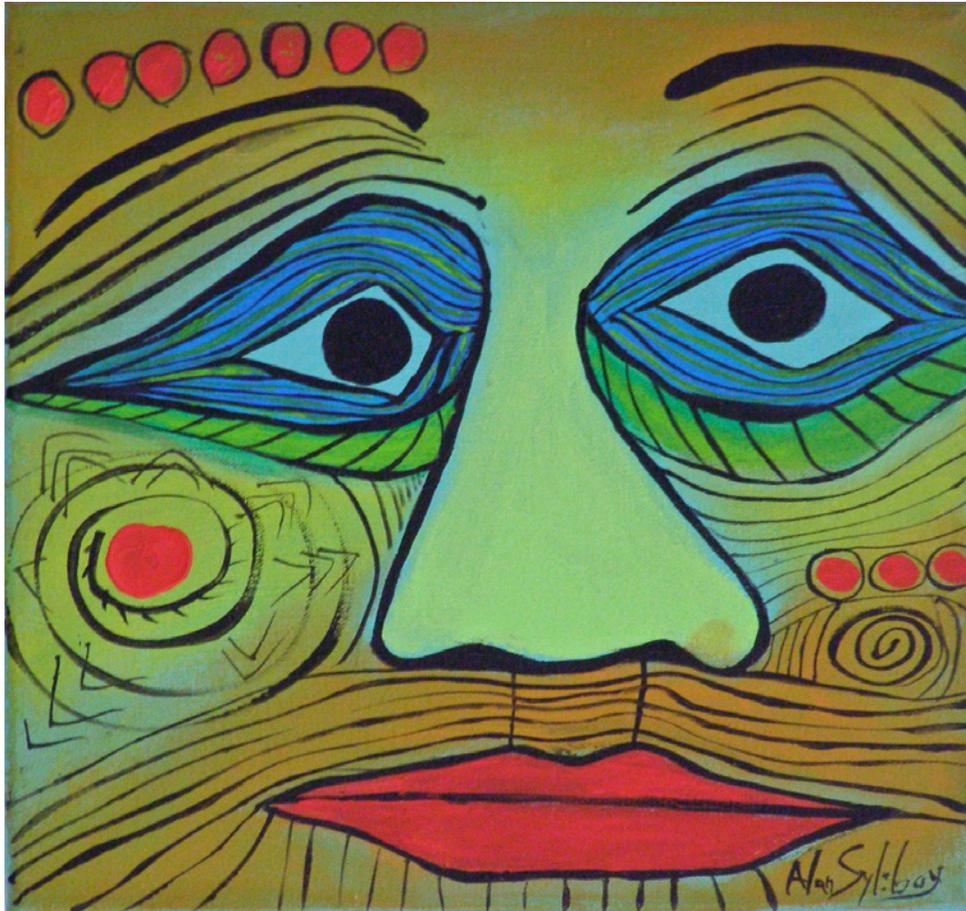
Activité 1 – Klu’skap / Keluwoskap et son peuple

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc

En lisant l’histoire de **Klu’skap/Keluwoskap** et son frère **Paqtism** (en **Mi’kmaw**) ou **Malsom** (en **Wolastoqey**), il faut se souvenir que les **Waponahkiyik** (**Mi’kmaw**, **Wolastoqewiyik**, et **Pescomody**) ne comprenaient pas les concepts de « bien » et de « mal » comme nous le faisons aujourd’hui. Dans le récit tel qu’il est conté ici, il est facile de penser à **Klu’skap/Keluwoskap** comme étant le bon frère et **Paqtism/Malsom** le mauvais frère, ou le méchant, mais cela peut être trompeur. **Paqtism/Malsom** est une personne possédant d’extraordinaires pouvoirs spirituels et qui les utilise pour aider ou contrarier les autres. Lorsqu’il crée **Laks/Lahks**, le carcajou, son intention semble être purement maléfique. Pourtant, **Laks/Lahks** offre des leçons importantes aux autres animaux. Bien que ses leçons soient douloureuses, elles finissent par aider les hommes et les femmes. Les **Waponahkiyik** soutenaient que les humains constituent une partie intégrale du monde, sans le contrôler ni le dominer.

Ce ne sont pas tous les peuples qui ont établi une distinction entre le bien et le mal par rapport aux actions, aux intentions et aux désirs.. Les **Waponahkiyik** ne liaient pas les actions ou les gens à l’existence dans le monde d’une puissance ultime du « Bien » ou du « Mal ». C’est là une vision très différente de la croyance européenne en Dieu et Satan. Ce qu’il est important de retenir de cette histoire est comment elle démontre la différence entre les croyances autochtones et européennes, et comment ces différences ont pu influencer sur leurs relations.

Klu'skap / Keluwoskap et son peuple



Alan Syliboy, Joe East. [Source](#).

Au début il n'y avait que la forêt et la mer – pas d'humains et pas d'animaux. Alors **Klu'skap/Keluwoskap** est venu. Il est venu de quelque part dans le Ciel avec **Paqtism/Malsom**, son frère jumeau, à cette région de l'Amérique du Nord qui est la plus proche du soleil. Là, ayant ancré son canot, il l'a transformé en une île de granit recouverte de pins et de sapins. À cette île il a donné le nom de **Oktokonkuk** ('k-t'-**G'M-koog**)/**Oktokomkuk** (**ak-da-gum-gook**), que nous appelons maintenant Terre-Neuve. Au début des temps, c'était là la hutte de **Klu'skap/Keluwoskap**.

Le Grand Chef avait l'apparence d'un homme ordinaire, sauf le fait qu'il était deux fois plus grand et possédait un grand Pouvoir. Jamais il n'a été malade, jamais il ne s'est marié, jamais il n'a vieilli et jamais il n'est mort. Il avait une ceinture magique qui lui conférait une grande puissance, et il utilisait seulement cette puissance pour faire le bien. **Paqtism/Malsom**, son frère, était aussi de grande taille; il avait la tête d'un **Baktusum** (loup) et le corps d'un homme. Lui aussi connaissait la magie, mais il utilisait son pouvoir pour faire le mal.

C'était à la saison chaude que **Klu'skap/Keluwoskap** est venu. Alors qu'il se mettait à son travail, l'air était parfumé de sapin baumier et de l'odeur de la mer. D'abord, en prenant des pierres, il a créé les **Putlatmu'jk**/les petites personnes (les fées)/**Mihkomuwehsu** – de petites créatures qui vivaient parmi les pierres et jouaient sur la flûte une musique de toute beauté, une musique tellement ravissante que tous ceux qui l'entendaient se retrouvaient enchantés. Parmi eux, **Klu'skap/Keluwoskap** a choisi quelqu'un pour l'aider, **Apistane'wj**/Martre/**Apistanewc**, qui a été pour lui comme un jeune frère.

Ensuite, **Klu'skap/Keluwoskap** a créé les humains. Prenant en main son grand arc, il a tiré des flèches dans les troncs des frênes.

E'pijik/femmes/**Ehpicik** et **Ji'nmuk**/hommes/**Skitapiyik** sont sortis des arbres. C'était un peuple fort et gracieux, avec des yeux d'un brun clair et des cheveux d'un noir luisant, et **Klu'skap/Keluwoskap** leur donna le nom de **Waponahkiyik**, c'est-à-dire ceux qui habitent là où se lève le jour. Au fil du temps, les **Waponahkiyik** ont quitté **Oktokonkuk/Oktokomkuk** et se sont divisés en groupes séparés, et aujourd'hui ils font partie de la grande nation algonquienne – mais dans l'ancien temps, seuls les **Mi'kmaq**, les **Wolastoqewiyik**, les Penobscots et les **Pescomody**, qui vivaient dans les forêts de l'est du Canada et des États-Unis. étaient les Peuples de **Klu'skap/Keluwoskap**.

Observant l'œuvre de ses mains, **Klu'skap/Keluwoskap** s'est senti satisfait, et à son cri de triomphe les grands pins ont ployé comme de l'herbe.

Il a dit au peuple qu'il était leur Grand Chef et qu'il règnerait sur eux avec amour et justice. Il leur a enseigné à construire des wigwams en écorce de bouleau, à assembler des fascines pour attraper les poissons, et à identifier les plantes utiles à la médecine. Il leur a enseigné les noms de tous les **Kloqowejk**/Astres/**Possesomuk** qui étaient ses frères.

Puis, parmi eux il a choisi une vieille femme qu'il a appelée **Nukumij**/Grand-mère/**Uhkomi**, ce qui est un terme de respect chez les peuples autochtones pour toute femme âgée. Tout au long de ses jours, **Nukumij/Uhkomi** a instruit le Grand Chef.

Alors, finalement, à partir de roches et de glaise, **Klu'skap/Keluwoskap** a formé les animaux – **Atu'tuej**/Écureuil/**Mihku**, **Tia'm**/Orignal/**Mus**, **Muin**/Ours/**Muwin**, et beaucoup, beaucoup d'autres. **Paqtism/Malsom** observait avec envie, se disant que lui aussi aurait dû prendre part à la création, mais lui n'avait pas reçu ce pouvoir.

Mais il a chuchoté un **Puowinewuti**/maléfice/**Mihkomuwehsuhke**. Ce qui restait de glaise dans les mains de **Klu'skap/Keluwoskap** s'est tordu et est tombé à terre dans la forme d'un animal étrange – ni castor, ni blaireau, ni carcajou, mais quelque chose qui

ressemblait à tous trois, et qui pouvait choisir de prendre n'importe laquelle de ces formes.

« Il s'appelle **Laks/Lahks**, » dit **Paqtism/Malsom** d'un ton triomphant.

« Ainsi soit-il, » dit **Klu'skap/Keluwoskap**. « Que **Laks/Lahks** vive parmi nous en paix, tant qu'il restera ami. » Mais il était résolu de guetter **Laks/Lahks** de près, car il pouvait lire en son cœur et savait que **Laks/Lahks** avait en lui l'esprit surnaturel de **Paqtism/Malsom**.

Il faut savoir que **Klu'skap/Keluwoskap** avait créé tous les animaux **jenu**/de taille géante/**cinu**. La plupart d'entre eux était plus grands et plus forts que les humains. **Laks/Lahks**, le provocateur, a immédiatement compris qu'il y avait là une occasion pour semer la pagaille.

Prenant sa forme de carcajou, il est allé voir **Tia'm/Orignal/Mus** et a admiré sa belle ramure, dont les bois montaient jusqu'au haut des plus grands pins. « Si jamais tu rencontres un homme, » dit **Laks/Lahks**, « tu pourrais le jeter avec ta ramure jusqu'au sommet du monde. »

Alors **Tia'm/Mus**, qui était un tout petit peu bête, est immédiatement allé voir **Klu'skap/Keluwoskap** et lui a dit, « S'il te plaît, Maître, donne-moi un homme, pour que je puisse le jeter avec ma ramure jusqu'au sommet du monde »

« Certainement pas! » s'est écrié **Klu'skap/Keluwoskap**. Il a touché **Tia'm/Mus** de sa main, et tout d'un coup l'orignal avait la taille qu'il a aujourd'hui.

Puis **Laks/Lahks** a pris sa forme de blaireau et est allé voir **Atu'tuej/Écureuil/Mihku** et lui a dit, « Avec ta queue magnifique, **Atu'tuej/Mihku**, tu pourrais démolir toutes les huttes du village. »

« C'est vrai, je le pourrais, » a dit **Atu'tuej/Mihku** fièrement, et d'un coup de son immense queue il a balayé le wigwam le plus proche, qui a revolé dans les airs. Mais le Grand Chef était tout près. Attrapant **Atu'tuej/Mihku** et le mettant dans sa main, il lui a caressé le dos jusqu'à ce qu'il soit aussi petit qu'il l'est aujourd'hui.

« Désormais, » a dit le Maître, « tu vivras dans les arbres et tu garderas ta queue à sa place. » Et depuis ce temps, **Atu'tuej/Écureuil/Mihku** porte sa queue touffue sur son dos.

Alors ce vaurien de **Laks/Lahks** a pris sa forme de castor et est allé voir **Muin/Ours/Muwin**, qui n'était pas bien plus grand qu'il ne l'est aujourd'hui, mais avait un cou bien plus long.

« **Muin/Muwin**, » a dit **Laks/Lahks** sournoisement, « à supposer que tu mangeais un homme, comment ferais-tu? » Pensivement, l'ours s'est gratté la tête. « Je le mangerais, » dit-il enfin avec un grand sourire. « Oui, c'est ça que je ferais – je l'avalerai d'un seul coup! » Dès qu'il a dit ça, **Muin/Muwin** a senti sa gorge qui se resserrait.

« Désormais, » dit **Klu'skap/Keluwoskap** d'un ton sévère, « tu ne pourras avaler que de très petites créatures. » Et aujourd'hui, l'ours a beau être très grand, il ne mange que des petits animaux, des poissons et des baies.

Maintenant, le Grand Chef était très irrité de la façon que ses animaux se comportaient et il commençait à se demander si cela avait été une bonne idée de les avoir créés. Il les a tous rassemblés et leur a donné un avertissement solennel.

« Je vous ai créés égal aux humains, mais vous voulez être leurs maîtres. Prenez garde – ou ils deviendront peut-être les vôtres! »

Cela n'a pas beaucoup dérangé **Laks/Lahks** le provocateur. Il s'est simplement dit qu'il devrait être désormais plus rusé. Il savait très bien que **Paqtism/Malsom** était jaloux de **Klu'skap/Keluwoskap** et voulait être lui-même le chef de tout le peuple. Il savait aussi que les deux frères avaient chacun des pouvoirs magiques et que ni l'un ni l'autre ne pouvait être tué, sauf d'une seule façon spécifique à chacun d'eux. Ce dont il s'agissait dans chaque cas était un secret dont aucun des deux frères ne parlait jamais – sauf aux **Kloqwejk/Astres/Possesomuk**, à qui ils faisaient confiance. Quelques fois, à la lumière des étoiles, chacun d'un parlait aux habitants du Ciel.

« **Paqtism/Malsom** se doute peu, » dit **Klu'skap/Keluwoskap** aux **Kloqwejk/Astres/Possesomuk**, « qu'on ne pourra jamais me tuer sauf avec la fleur d'un jonc en fleur. » Et pas loin de là, **Paqtism/Malsom** se vantait aux mêmes Astres, « Je suis bien à l'abri de la puissance de **Klu'skap/Keluwoskap**. Je peux faire tout ce que je veux, car rien ne peut me faire de mal que les racines d'une fougère en fleur. »

Mais hélas, **Laks/Lahks** était caché pas loin de là et a entendu les deux secrets. Voyant comment il pourrait en tirer avantage, il est allé voir **Paqtism/Malsom** et lui a dit avec un sourire malin, « Que me donneras-tu, **Paqtism/Malsom**, si je te révèle le secret de **Klu'skap/Keluwoskap**? »

« Tout ce que tu veux, » s'est écrié **Paqtism/Malsom**. « Vite, dis-le-moi! »

« Rien ne peut faire de mal à **Klu'skap/Keluwoskap** sauf un jonc en fleur, » dit le traître. « Maintenant donne-moi une paire d'ailes, comme celles du pigeon, pour que je puisse voler. »

Mais **Paqtism/Malsom** n'a fait que rire.

« Pourquoi est-ce qu'un castor aurait besoin d'ailes? » Et donnant un coup de pied au provocateur, il s'est dépêché à trouver un jonc en fleur. Furieux, **Laks/Lahks** s'est remis sur ses pattes et est allé trouver **Klu'skap/Keluwoskap** au plus vite.

« Maître! » s'écria-t-il, « **Paqtism/Malsom** connaît ton secret et va te tuer. Si tu veux te protéger, sache que seule la racine d'une fougère peut le tuer! »

Klu'skap/Keluwoskap a pris rapidement la fougère la plus proche et l'a déracinée juste à temps, car déjà son frère malveillant s'approchait de lui, lâchant son cri de guerre. Et tous les animaux, qui en voulaient à **Klu'skap/Keluwoskap** d'avoir réduit leur taille et leur puissance, criaient pour encourager **Paqtism/Malsom**; mais les humains craignaient pour leur Maître.

Klu'skap/Keluwoskap s'est appuyé de ses pieds contre une falaise, et **Paqtism/Malsom** s'est arrêté un instant. Pendant un moment, les deux sont restés accroupis, face à face, attendant le moment de frapper. Puis **Paqtism/Malsom** à la tête de loup s'est jeté vers la tête de **Klu'skap/Keluwoskap**. Détournant son corps, le Grand Chef a lancé son arme. Elle a volé droit à sa cible. Trop tard, **Paqtism/Malsom** s'est jeté en arrière. La racine de fougère a percé son cœur envieux, et il est tombé mort.

Maintenant, c'était les humains qui se réjouissaient, tandis que les animaux s'éloignaient lentement en boudant. Seul **Laks/Lahks**, impudemment, s'est approché de **Klu'skap/Keluwoskap**.

« Je vais accepter ma récompense maintenant, Maître, » dit-il. « Une paire d'ailes, comme celles du pigeon. »

« Créature sans foi! » cria **Klu'skap/Keluwoskap** d'une voix de tonnerre, car il savait très bien qui l'avait trahi. « Je n'ai jamais conclu un tel marché. Va-t'en! » Et tandis que **Laks/Lahks** fuyait, il a jeté **Kuntew/pierre/Cinu** après pierre après lui. Les pierres sont tombées dans le bassin Minas, où elles sont devenues les îles qu'on peut encore y voir. Et ayant été banni, **Laks/Lahks** rôde encore à travers le monde, encourageant le mal dans le cœur des hommes et semant le trouble partout où il passe.



Alan Syliboy-**Klu'skap**'s campground The Thundermaker. [Source](#).

Alors **Klu'skap/Keluwoskap** a rassemblé son peuple et lui a dit : « J'avais créé les **Wi'sis**/animaux/**Weyossisok** pour qu'ils soient les amis des humains, mais les **Wi'sis**/animaux/**Weyossisok** ont été égoïstes et traîtres. Désormais, ils seront vos serviteurs et vous fourniront les vêtements et la nourriture. »

Puis il a montré aux hommes comment fabriquer des arcs et des flèches et des lances à pointe de pierre, et comment les utiliser. Il a aussi montré aux femmes à racler les peaux pour les transformer en vêtements.

« Maintenant vous avez le pouvoir sur même le plus grand animal, » a-t-il dit. « Mais je vous charge d'utiliser ce pouvoir avec douceur. Si vous prenez plus de gibier que ce dont vous avez besoin pour vous nourrir ou vous vêtir, ou si vous tuez pour le plaisir de tuer, alors un **Jenu**/géant/**Cinu** impitoyable nommé Famine viendra vous visiter, et quand celui-ci se rend parmi les gens, ils souffrent de faim et en meurent. »

Les humains ne se sont pas fait prier pour promettre à **Klu'skap/Keluwoskap** de l'obéir en ceci, comme en toutes choses. Mais, à leur grande consternation, ils ont vu

que **Apistane'wj**/Martre/**Apistanewc** mettait le canot du maître à l'eau, et que **Nakumij**/Grand-mère/**Uhkomi** y prenait place avec les biens domestiques de **Klu'skap**/**Keluwoskap**. **Klu'skap**/**Keluwoskap** les quittaient!

« Je dois maintenant aller habiter en un autre lieu, » dit le Grand Chef, « afin que vous, mon peuple, puissiez apprendre à vivre seul et devenir brave et plein de ressources. Mais je ne serai néanmoins jamais loin de vous, et celui qui me recherchera assidument quand les temps sont troublés me trouvera. »

Puis, agitant sa main en signe d'adieu à ses **Waponahkiyik** en pleurs, **Klu'skap**/**Keluwoskap** s'est mis en route pour le continent. Contournant la pointe sud de ce qui est maintenant la Nouvelle-Écosse, le Grand Chef a remonté la baie de Fundy. Au loin, là où la baie se rétrécit et les grandes marées de Fundy s'engouffrent dans le bassin Minas, **Klu'skap**/**Keluwoskap** a aperçu un long promontoire mauve, comme un orignal en train de nager, avec des nuages qui formaient sa ramure, et il a dirigé son canot dans cette direction. Mettant pied à terre, il a regardé la pente de grès rouge, avec ses bosquets d'arbres verts au sommet, tout en admirant les améthystes qui encerclaient sa base comme un collier de perles mauves.

« Ici, je construirai ma hutte, » s'est dit **Klu'skap**/**Keluwoskap**, et il a donné à ce lieu le nom de Blomidon.

Klu'skap/**Keluwoskap** a habité un très long temps à Blomidon, et pendant ce temps il a accompli de nombreuses merveilles pour son Peuple.



Blomidon – ministère du Tourisme de la Nouvelle-Écosse. [Source](#).

Glossaire

Mi'kmaw	Français	Wolastoqey Latuwewakon
Oktokonkuk ('k-t'-G'M-koog)	Terre-Neuve	Oktokomkuk (ak-da-gum-gook)
Paqtism	Loup	Baktusum
Puklatmu'jk	Les petites personnes	Mihkomuwehsios (mme-k'm-WA-seez-,g)
Apistane'wj	Martre	Apistanewc (ah-bis-don-ewch)
E'pijik	Femmes	Ehpicik (eh-bi-jig)
Ji'nmuk	Hommes	Skitapiyik (Ski-dahb-ee-yug)
Kloqowej plural Kloqowejk	Astres	Possesomuk (Bos-ze-zu-moog)
Nakumij	Grand-mère	Uhkomi (oak-a-me)
Atu'tuej	Écureuil	Mihku (MEE-koo)
Tia'm	Orignal	Mus (mooz)
Wi'sis	Animaux	Weyossisok (way-os-see-og)
Muin	Ours	Muwin (MOO-een)
Puowinewuti	Maléfice	Mihkomuwehsuhke (me-gom-eweh-su-gah)
Jenu	Géant	Cinu (Rock Giant) (Jean-o)
Laks	Carcajou	Lahks
Paqtism (wolf-headed)	Homme au pouvoir extraordinaire	Malsom
Kuntew	Pierre	Ponapsq (bon-up-skw)

Activité 2 – Klu’skap / Keluwoskap et son people : Que signifie l’histoire?

Matériel nécessaire : tableau blanc, projecteur

Demandez aux élèves de s’asseoir en cercle. Soulignez que vous pourriez être à l’intérieur d’un wigwam l’hiver – l’époque où on raconte des histoires.

- Lisez ou racontez l’histoire.
- À la fin, en tenant un bâton d’orateur, posez les questions suivantes :
 - Est-ce que tu connais d’autres histoires où un « bon » héros combat le mal? Est-ce qu’il y a des personnages dans cette histoire qu’on pourrait décrire comme étant des intimidateurs? Pourquoi? Qu’est-ce que ces intimidateurs veulent?
 - Est-ce que l’avertissement que donne **Klu’skap/Keluwoskap** à propos de prendre plus que ce dont on a besoin pour se nourrir et se vêtir, ou de tuer pour le plaisir de tuer, est encore important de nos jours? Est-ce que tu te souviens d’en avoir entendu parler déjà, lors de la leçon précédente? Quand?
 - Est-ce que les lois sur la chasse au Nouveau-Brunswick qui aident à empêcher la disparition de populations animales sont une prolongation de cette croyance autochtone qu’il faut protéger les animaux? Peux-tu nommer une population animale qui est menacée?
 - Est-ce que des lois à propos de la chasse seraient importantes en rédigeant un traité entre le gouvernement et les peuples autochtones?
- Essaie de raconter ta propre histoire d’une exploration que tu as complétée, comme le voyage de **Klu’skap/Keluwoskap**. Décris les aspects positifs et négatifs de tes propres actions (pense à ce que **Klu’skap/Keluwoskap** a dû faire).
- Est-ce qu’il y a un intimidateur dans ton histoire? Si oui, qu’est-ce qui lui est arrivé?
- Visionnez maintenant les versions sur YouTube de deux autres histoires de la Création où intervient **Klu’skap/Keluwoskap** :
 - Abenaki Creation Story: <https://www.youtube.com/watch?v=GgnAR-rwsj0> (traductions en anglais seulement)
 - Mi’gmaq Creation Story: <https://www.youtube.com/watch?v=rQvup95nhvk> (traductions en anglais seulement)
 - Comment se ressemblent-elles? Qu’est-ce que ces histoires essaient de nous apprendre?

- Pourquoi est-ce que c'est important de raconter des histoires? Comment penses-tu que cette histoire a été transmise au fil de plusieurs générations? Quelles sont les différences entre raconter et écrire une histoire? Qu'est-ce que tu as appris de cette expérience de narration?

Activité 3 – Théâtre d’ombres



Kidschaos.com

Matériel nécessaire : papier de bricolage noir, perforatrice à un trou (1 par 4 élèves), ciseaux, attaches à papier, rétroprojecteur(s), ruban adhésif transparent, plastique transparent

Une marionnette pour théâtre d’ombres est une silhouette à deux dimensions, découpée dans du papier, et qui a des éléments mobiles. À l’aide d’un rétroprojecteur, cela peut être une façon très efficace de raconter une histoire de manière ludique. Le théâtre d’ombres permet de développer des éléments visuels avant de raconter une histoire. Les élèves dont les habiletés en écriture sont encore faibles trouveront plus facile de décrire les actions de leurs marionnettes à voix haute que de développer une histoire directement à l’écrit.

Note : Utilisez des images comme guides pour la création d’animaux. Un très bon livre pour cela est *The Enchanted Caribou*, qui est illustré avec des marionnettes de théâtre d’ombres. La dernière page montre comment les marionnettes ont été créées avec des éléments mobiles.

Demandez à chaque élève de choisir un animal qui apparaît dans l’histoire de **Klu’skap/Keluwoskap**. Discutez de la forme de leurs corps. Expliquez qu’ils vont créer leur propre pièce de théâtre, en groupe, et qu’ils vont la présenter.

Expliquez comment les différentes parties de leur corps (jambes, queue, ailes, etc.) doivent être découpées séparément pour que les parties puissent bouger. Démontrez comment créer des éléments mobiles en prenant deux morceaux de papier. Avec une perforatrice, poinçonnez chaque morceau et reliez-les avec une attache à papier. Faites quelques marques au crayon sur votre morceau de papier. Installez un rétroprojecteur et projetez votre papier contre le mur. Ceci montrera aux élèves que les marques du crayon n’apparaîtront pas lors de la projection. Distribuez du papier de bricolage noir et des ciseaux. Encouragez les élèves à faire des essais avec leurs marionnettes au rétroprojecteur pendant qu’ils travaillent. Ainsi, ils pourront voir les ombres projetées à l’écran. Encouragez les élèves à voir grand et à résoudre les problèmes avec du ruban adhésif et en collant d’autres morceaux de papier plus grands.

Utilisez les marionnettes de plusieurs différentes façons :

- Faites bouger les marionnettes sur le rétroprojecteur pendant que vous guidez les élèves à travers l'histoire.
- Après qu'ils ont répété la dramatisation de l'histoire, demandez aux élèves d'élaborer un résumé, un plan d'histoire ou un scénario.
- Parlez de comment les histoires ont toutes un début, un milieu et une fin. Demandez aux élèves d'esquisser trois vignettes, puis de décider de l'ordre dans lequel elles devraient apparaître.
- Attachez des lamelles de bois aux parties mobiles et construisez un théâtre d'ombres avec un drap blanc ou utilisez le rétroprojecteur.
- Utilisez les marionnettes comme stencil et tracez-les sur du papier avec un stylo noir, puis ajoutez des couleurs avec du tempura ou des crayons de couleur.
- Tracez-les dans une variété de poses sur du papier de bricolage de couleur et illustrez l'histoire.
- Racontez à nouveau l'histoire en faisant une vidéo séparée de chaque scène et puis faites-en un film en reliant les scènes par une narration.

Leçon D – Références

Augustine, Stephen J. *Negotiating for Life and Survival* in Battiste, Marie **Living Treaties** Cape Breton University, Sydney, Nova Scotia, 2016 p. 17

Brynjolson, Rhian **Art and Illustration for the Classroom** a Guide for Teachers and Parents Peguis Publishers, Winnipeg, Canada, 1998

Hill, Kay **Legends of the Wabenaki Indians: Glooscap and His Magic**, McClelland and Stewart, 1963 in New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development **First Nations K-5 Lesson Plans** Office of First Nation Perspectives, Grade 4 Lesson 1

Confederacy of Mainland Mi'kmaq, Truro, Nova Scotia and the Robert S. Peabody Museum of Archaeology, Andover, Massachusetts **Mikwite'Imanej Mikmaqik: Let Us Remember the old Mi'kmaq** Nimbus Publishing Limited, Halifax, Nova Scotia, 2001, p. 49

Saint Croix Island International Historic Site **Teacher's Guide Passamaquoddy History and Culture Grades 5-8** US National Park Service, Abbe Museum, 2005

4^e année : Leçon E



Kmitkinu aqq Wabanaki Confederacy **Patrie et Confédération Wabanaki** **Waponahkewi Mawuhkahticik**

Thème:

Ta'n Tel-mimajultimk, Mawo'ltimk aqq Kipnno'lewey

Vie économique, sociale et politique

Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon

Compétences globales

Innovation, créativité et esprit d'entreprise

1. Les apprenants font des découvertes à travers une recherche par enquêtes.
(Activités 1, 2, et 3)

Collaboration

1. Les apprenants profitent de l'apprentissage des autres, et y contribuent, en coconstruisant connaissance, sens, et contenu. (Activités 2 et 3)

Communication

1. Les apprenants sélectionnent divers outils numériques selon l'objectif. (Activité 2)
2. Les apprenants posent des questions efficaces afin d'acquérir des connaissances, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 3)

Citoyenneté mondiale et durabilité

1. Les apprenants reconnaissent la discrimination et promeuvent les principes d'équité, de droits de la personne, et de participation démocratique. (Activité 3)
2. Les apprenants comprennent les visions du monde, les traditions, les valeurs, les coutumes et les savoirs autochtones. (Activité 3)
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)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage spécifiques

4. Utiliser et intégrer des indices pragmatiques, sémantiques et graphophoniques, ainsi qu'une variété de stratégies pour construire un sens. (Activité 3)
5. Utiliser une gamme de textes de référence, et une base de données ou une recherche électronique afin de faciliter le processus de sélection. (Activité 3)
7. Identifier des cas où la langue est utilisée non seulement pour divertir, mais aussi pour manipuler, persuader, ou contrôler. (Activité 3)

Mathématiques

Résultats d'apprentissage spécifiques

Régularités et relations

1. Identifier et décrire des régularités trouvées dans des tables et des tableaux. (Activité 3)
2. Représenter et décrire des régularités et des relations en utilisant des graphiques et des tableaux afin de résoudre des problèmes. (Activité 3)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les étudiants pourront :

4.2.2. Analyser les facteurs qui motivent l'exploration. (Activité 3)

4.3.2. Décrire les principales caractéristiques de rivières, d'îles, de montagnes et d'océans. (Activité 2)

4.3.3. Examiner la relation entre les humains et l'environnement physique. (Activité 1)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 150 – What are the Government's responsibilities?
- p. 5 – À ton tour
- p. 18 – Quels récits d'explorations est-ce qu'il manque?
- p. 34-36 – Le Mystère des Vikings remplacé par les fouilles archéologiques de **Metepenagiag (Metepna'kiaq)**
- p. 56 – Quelle conséquence pourraient avoir d'autres fouilles dans le futur?
- p. 150 – Quelles sont les responsabilités du gouvernement?

Leçon E– Contextualisation pour l’enseignant

Apprentissage de l’élève

Je vais :

- Identifier les groupes des Premières Nations qui composent la Confédération **Wabanaki** et où ils se situent (Activité 1)
- Reconnaître l’existence de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Activité 3)
- Comprendre qu’avant l’arrivée des Européens, des alliances se formaient qui incluaient des ententes touchant le commerce, les droits de passage, la paix et l’amitié, et autres devoirs et responsabilités (Activité 3)
- Tenir un débat concernant une question qui affecte la Confédération **Wabanaki** (Activité 3)
- Utiliser une carte pour identifier les communautés **Mi’kmaq** et **Wolastoqewiyik** au Nouveau-Brunswick et leur proximité aux étendues d’eau (Activité 1)
- Comprendre comment des groupes similaires se sont unis afin de réaliser leur propre conception de gouvernance autonome et comment ils existent aujourd’hui (Activité 3)
- Identifier les noms autochtones de repères topographiques, d’étendues d’eau, et de portages, et comment les noms ont changé au cours du temps (Activité 2)
- Poser des questions perspicaces et énoncer des opinions afin de contribuer à de nouvelles façons de penser (Activité 1, 2, et 3)

To preserve the fire, especially in winter, we would entrust it to the care of our warchief’s women, who took turns to preserve the spark, using half-rotten pine wood covered with ash. Sometimes this fire lasted up to three moons. When it lasted the span of three moons, the fire became sacred and magical to us, and we showered with a thousand praises the chief’s woman who had been the fire’s guardian during the last days of the third moon. We would all gather together and, so that no member of the families who had camped there since the autumn should be absent, we sent out young men to fetch those who were missing.

Arguimaut to the Abbé Maillard, Prince Edward Island, ca. 1740

...nous avions immanquablement du feu, et notre manière de conserver ce feu surtout dans l'hiver, était de donner le soin aux femmes de notre chef de guerre de l'entretenir tour à tour sous la cendre par le moyen de troncs de sapin à moitié pourris, couverts de cendre; quelquefois ce feu allait jusqu'à trois lunes. Ce feu qui avait duré jusqu'à trois lunes révolues, nous devenait un feu sacré et mystérieux. Celle d'entre les femmes de notre chef qui en était gardienne précisément dans ce terme des dernières nuits de la troisième lune mourante, et qui nous le faisait voir vivant, en recevait de nous mille compliments et mille éloges. Nous nous assemblions alors tous, et pour que personne d'autant de familles que nous nous trouvions alors dans l'endroit, où dès la fin de l'automne précédent nous avions fixé le lieu de notre hivernement, ne manquât à s'y trouver, nous envoyons nos jeunes gens chercher tous ceux des nôtres qui nous savions qui nous manquaient...

Arguimaut à l'abbé Maillard, île-du-Prince-Édouard, v. 1740

Avant l'arrivée des Européens, les peuples autochtones connaissaient de première main où et quand chaque type de plante ou d'animal pouvait se trouver et quelle était la meilleure façon de les récolter pour l'utilisation. Bon nombre de personnes autochtones possèdent encore ces connaissances. Au cours de multiples générations, ils ont utilisé les mêmes lieux pour leurs campements, ont construit des villages, des lieux de rassemblement, des routes de canot et des portages, des sentiers et des cimetières. Ils ont identifié des repères spéciaux et croyaient que certains éléments géographiques inhabituels étaient dotés de pouvoirs spirituels. Tout cela leur prodiguait un sentiment profond de spiritualité et d'appartenance. Pour eux, les lieux où ils voyageaient ne représentaient pas des terres qu'ils possédaient eux-mêmes; c'était leur territoire parce qu'ils l'occupaient, l'entretenaient et géraient ses ressources. Les hommes formaient et forment encore une partie intégrante du territoire.

Au cours du temps, voyageant constamment à travers le territoire, les populations ont développé un sentiment d'appartenance collectif. Pour se protéger des autres et pour maintenir l'environnement, ils se sont joints pour former des groupes plus étendus et des alliances. Une de celles-ci était la Confédération **Wabanaki**. Bien qu'elles faisaient partie de la Confédération **Wabanaki**, les nations **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik** et **Pescomody** possédaient chacune un territoire distinct et des langues et des modes de vie uniques et différents de ceux de leurs voisins. Il était très difficile pour eux d'être déracinés lorsque les Européens sont arrivés et désiraient souvent le même territoire que le leur.

Au début, ils n'ont pas exclu les colons européens. Cependant, il ne leur venait pas à l'esprit de leur vendre ou leur donner des parcelles de terrain. C'est seulement lorsque des nombres importants de colonisateurs sont arrivés et que les gouvernements coloniaux se sont mis à asseoir leur autorité que les peuples autochtones se sont rendu compte qu'ils étaient en train de

perdre la terre elle-même, et avec elle tout ce qu'elle leur donnait pour qu'ils puissent vivre. Ils la perdaient en permanence. Alors, ils sont allés trouver leurs chefs. Chaque nation se gouvernait de sa propre manière.

Le Santé Mawio'mi

Traditionnellement, dans la Première Nation **Mi'kmaq**, dont les communautés s'étendent à cinq provinces – Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Québec et Nouveau-Brunswick – il y avait sept districts (**Saqamawuti**), eux-mêmes divisés en clans (**wikmaq**). Tous ces districts forment le Grand Conseil (le **Santé Mawio'mi**), composé de trois personnes : **Kji-Saqamaw** (Grand Chef), le chef d'état cérémoniel, le **Kji-Keptin** (grand capitaine), l'administrateur du conseil, et le **Putus** (gardien de la sagesse pour la constitution et la personne qui garde les traités en mémoire). Le **Santé Mawio'mi** détient l'autorité suprême. Aujourd'hui, le **Santé Mawio'mi** est toujours en fonction, parallèlement aux chefs et conseils tels que définis par la Loi sur les Indiens, et le **Keptin** peut se faire inviter à une communauté de dirigeants tels que le chef et le conseil actuels. Par exemple, le grand conseil de **Santé Mawio'mi** s'est joint aux **Mi'kmaq** lors de la crise de la pêche à **Esgenoôpetitj (Skno'pitijk)** en 2012 et les guerres du saumon à **Listiguj**, Québec, sur l'autre rive de la rivière à Campbellton, N.-B. Le 1er octobre de chaque année, le **Keptin** du grand conseil livre un discours à l'Assemblée législative de la Nouvelle-Écosse pour le Jour anniversaire du traité. Le **Santé Mawio'mi** est affilié de près à l'Église Catholique, et organise chaque année plusieurs rassemblements à l'île Chapel, Cap-Breton, y compris le Pèlerinage de Sainte-Anne.



Église de la réserve Sainte-Anne. Photo de Madge Smith. Archives publiques du Nouveau-Brunswick P120-21-2

La Confédération **Wabanaki**

La Confédération **Wabanaki** (Peuple de l'Aube) est une ancienne alliance de nations autochtones du littoral est de l'Île-de-la-Tortue. Elle se compose des **Mi'kmaq**, Penuwapskewiyik (peuple Penobscot), **Peskotomuhkatiyik** (Pescomody), **Wolastoqewiyik** (Malécite) et Aponahkewiyik (Abénaquis). Le territoire de cette confédération recouvre des parties des États-Unis et du Canada et comprend les états et provinces modernes du Maine, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard, et des parties du Québec, de Terre-Neuve, du New Hampshire, du Vermont, et du Massachusetts.

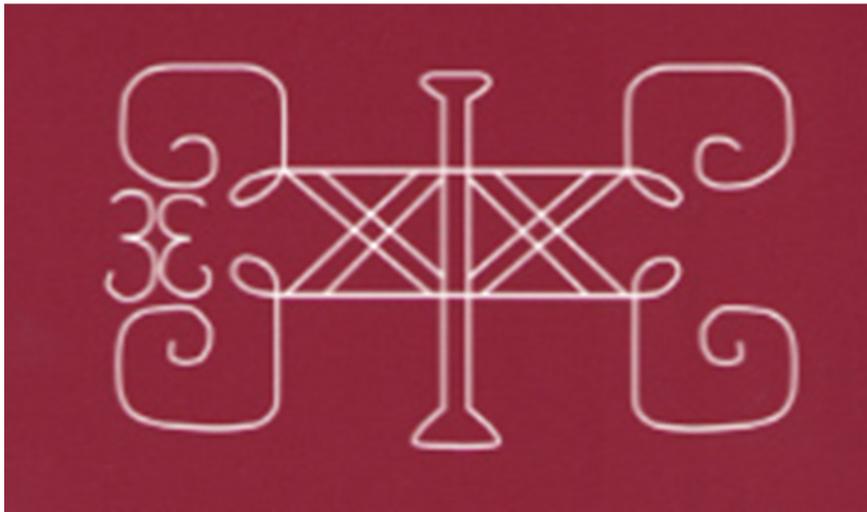
Historiquement, la confédération était l'union de cinq peuples de l'Amérique du Nord. Tous cinq de ces peuples parlaient une langue algonquienne. Étant alliés, les **Waponahkiyik** (peuples **Wabanaki**) se rassemblaient périodiquement pour échanger des informations importantes, écouter les préoccupations des autres, et résoudre efficacement des problèmes nuisant à leur bien-être collectif. Particulièrement vitales étaient les questions de guerre, de trêve, et de paix. Lorsqu'un des groupes membres se voyait menacé ou attaqué par des ennemis extérieurs, il pouvait faire appel aux autres pour du renfort. Les guerriers d'une autre nation recevaient des cadeaux en récompense. Par exemple, lorsque les **Mi'kmaq** sont venus à l'aide de leurs alliés abénaquis à la rivière Androscoggin, on ne leur a pas seulement offert un festin, mais aussi des fourrures de grande valeur.

La confédération a joué un rôle clé en soutenant les rebelles coloniaux de la Révolution américaine au traité de Watertown, signé en 1776 par deux des nations de la confédération, les **Mi'kmaq** et les **Wolastoqewiyik**. Bien que les membres **Mi'kmaq** qui ont signé n'étaient pas des chefs, les **Wolastoqewiyik** l'étaient. Les **Pescomody** n'ont pas signé. Une des conditions de ce traité était que les deux groupes aideraient George Washington lors de combats futurs. Aujourd'hui, des soldats **Waponahkiyik** du Canada ont encore le droit de se joindre aux forces armées des États-Unis. Certains l'ont fait lors de conflits du 21^e siècle où se sont impliqués les États-Unis, y compris les guerres en Afghanistan et en Iraq.

Les membres de la confédération approuvaient l'élection des chefs pour la vie de chaque tribu, mais ils n'ont pas établi de siège permanent du gouvernement. Lorsqu'une réunion s'avérait nécessaire, ils choisissaient un village en particulier pour leur feu du conseil; là, les chefs ou leurs ambassadeurs discutaient des défis auxquels ils faisaient face et essayaient d'arriver ensemble à des décisions unanimes. Ce n'était pas toujours possible. Ils utilisaient des ceintures wampum pour communiquer les décisions prises. Une des ceintures les plus importantes représentait la Confédération **Wabanaki** elle-même, montrant l'union politique des quatre tribus alliées. Elle montrait quatre triangles blancs sur un fond bleu.

Étant devenus « parents » en tant que nations alliées, les chefs ou leurs ambassadeurs s'appelaient « frères ». Mis à part quelques différences de rang liées à l'âge des frères, ceci représentait l'égalité de leur statut. Ils utilisaient aussi le terme « père », qu'ils tenaient pour une métaphore appropriée pour quelqu'un qui veillait et protégeait son peuple. Les négociateurs français (et anglais) ne comprenaient pas du tout cela, et ont cru qu'il indiquait vraiment un pouvoir autoritaire plutôt que de l'idée d'un père. Cette incompréhension a mené à de sérieux malentendus lors de la négociation des traités.

Drapeau de la Confédération Wabanaki



Drapeau Wabanaki – Ron Tremblay

Ce drapeau arbore un ancien motif connu sous le nom du « Rassemblement des nations ». Il dépeint une longue maison, où se réunissait le conseil en grande cérémonie pour discuter et se consulter au sujet de la gouvernance des nations.

Le poteau central représente le noyau fondamental de notre identité en tant que peuple autochtone – notre spiritualité et notre Créateur. C'est là le centre et l'essence de tout ce que nous sommes. C'est là l'origine de toute vie et c'est là qu'elle continue d'exister.

Les deux Xs de chaque côté du poteau central, le Créateur, représentent les feux sacrés de notre peuple, qui sont allumés dans la longue maison. Un de ces feux représente la force vitale masculine et l'autre la force vitale féminine qui brûlent au cœur de nous tous et nous rappellent d'honorer l'harmonie et la stabilité en nous et en notre gouvernement.

Les quatre courbes représentent les quatre vents de la terre (les quatre points cardinaux), qui portent les messages du Créateur, de Mère-Terre, de Grand-mère Eau, et du monde des esprits.

La double courbe allongée et son reflet (à la gauche du drapeau) sont là pour nous rappeler l'idée de dualité qui se retrouve dans un grand nombre de nos enseignements. Un des plus importants de ceux-ci porte sur le fait que nous sommes des êtres à la fois spirituels et physiques et que ce qui a lieu ici dans le monde physique est reflété dans le monde des esprits.

Les couleurs du drapeau ont aussi leur signification. Le drapeau arbore un motif blanc sur fond ocre. Le blanc représente la pureté spirituelle qui nous entoure et qui se retrouve au fond de chacun de nous, tandis que l'ocre représente la terre où sont nées ces nations et le sang de nos ancêtres qui coule dans nos corps et fait partie du sol qui nous entoure. Encore une fois, cela renforce les enseignements liés à la dualité.

Le rassemblement de la Confédération **Wabanaki** a été rétabli en 1993. La première conférence de la Confédération reconstituée dans les temps modernes a été conçue et proposée par Claude Aubin et Beaver Paul et accueillie par la communauté **Mi'kmaq** de **Listuguj (Listukuj)**, sous la direction de la chef Brenda Gideon Miller. Le feu sacré du conseil a été rallumé, et des braises de ce feu continuent à brûler depuis ce temps.

En 2015, la Confédération **Wabanaki** a émis la Déclaration des grands-mères de 2015 qui suit. La Déclaration mentionnait, entre autres éléments :

- La revitalisation et le maintien des langues autochtones
- La promotion de l'article 25 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones concernant le territoire, la nourriture et l'eau :

Les peuples autochtones ont le droit de conserver et de renforcer leurs liens spirituels particuliers avec les terres, territoires, eaux et zones maritimes côtières et autres ressources qu'ils possèdent ou occupent et utilisent traditionnellement, et d'assumer leurs responsabilités en la matière à l'égard de générations futures.

- La détermination d'« établir des cartes décolonisées » (des cartes portant les noms originaux)
- L'obligation des gouvernements d'« obtenir le consentement préalable, libre et éclairé » avant de « nouvelles violations » des droits autochtones
- La détermination de « s'employer à unir les peuples autochtones de côte à côte »
- Protéger la nourriture, « les graines, les eaux et les sols, de la contamination chimique et génétique »

Il n'est pas nécessaire de repasser tout cela dans le détail avec la classe. Les faits vous sont fournis à titre d'information. Cependant, dans l'Activité 3, les élèves élaboreront une charte pour la Confédération Wabanaki et discuteront de certains de ces enjeux.

Activité 1 – Cartographier les communautés des Premières Nations

Matériel nécessaire : ordinateur, projecteur, tableau blanc ou document reproductible

Regardez la carte ci-dessous. Voilà où vivent maintenant les peuples autochtones. Regardez pour voir où ils sont situés. Peux-tu trouver quelques-unes des rivières et des côtes?

- Trouve cinq communautés au Nouveau-Brunswick qui se situent le long d'une rivière. Écris leur nom.
- Trouve cinq communautés au Nouveau-Brunswick qui se trouvent près de la côte. Écris leur nom.
- Pourquoi est-ce que les communautés le long de la rivière sont encerclées en jaune?
- Pourquoi est-ce que les communautés le long de la côte sont encerclées en rouge?
- À quelles deux Premières Nations est-ce que ces communautés appartiennent?
- Est-ce qu'il y a d'autres communautés dans une autre province? Écris les noms des trois qui sont les plus proches des frontières du Nouveau-Brunswick. À quelle Première Nation appartiennent ces communautés?
- Mets le nom de la Première Nation au-dessus des noms des communautés le long de la rivière et de celles le long de la côte.

First Nation Communities of Mi'kma'ki

NEW BRUNSWICK

WOLASTOQEWIYIK COMMUNITIES

- 21 MADAWASKA
- 22 TOBIQUE
- 23 WOODSTOCK
- 24 KINGSCLEAR
- 25 ST MARY'S
- 26 OROMOCTO

MI'KMAQ

- 27 UGPI'GANJIG (EEL RIVER BAR)
- 28 PABINEAU
- 29 ESGENOOTPETIJ
- 30 NATOAGANEG (EEL GROUND)
- 31 METEPENAGIAG
- 32 INDIAN ISLAND
- 33 ELSIPOGTOG
- 34 BUCTOUCHE
- 35 FORT FOLLY

NEWFOUNDLAND

- 1 QALIPU
- 2 MIAWPUKEK

QUEBEC

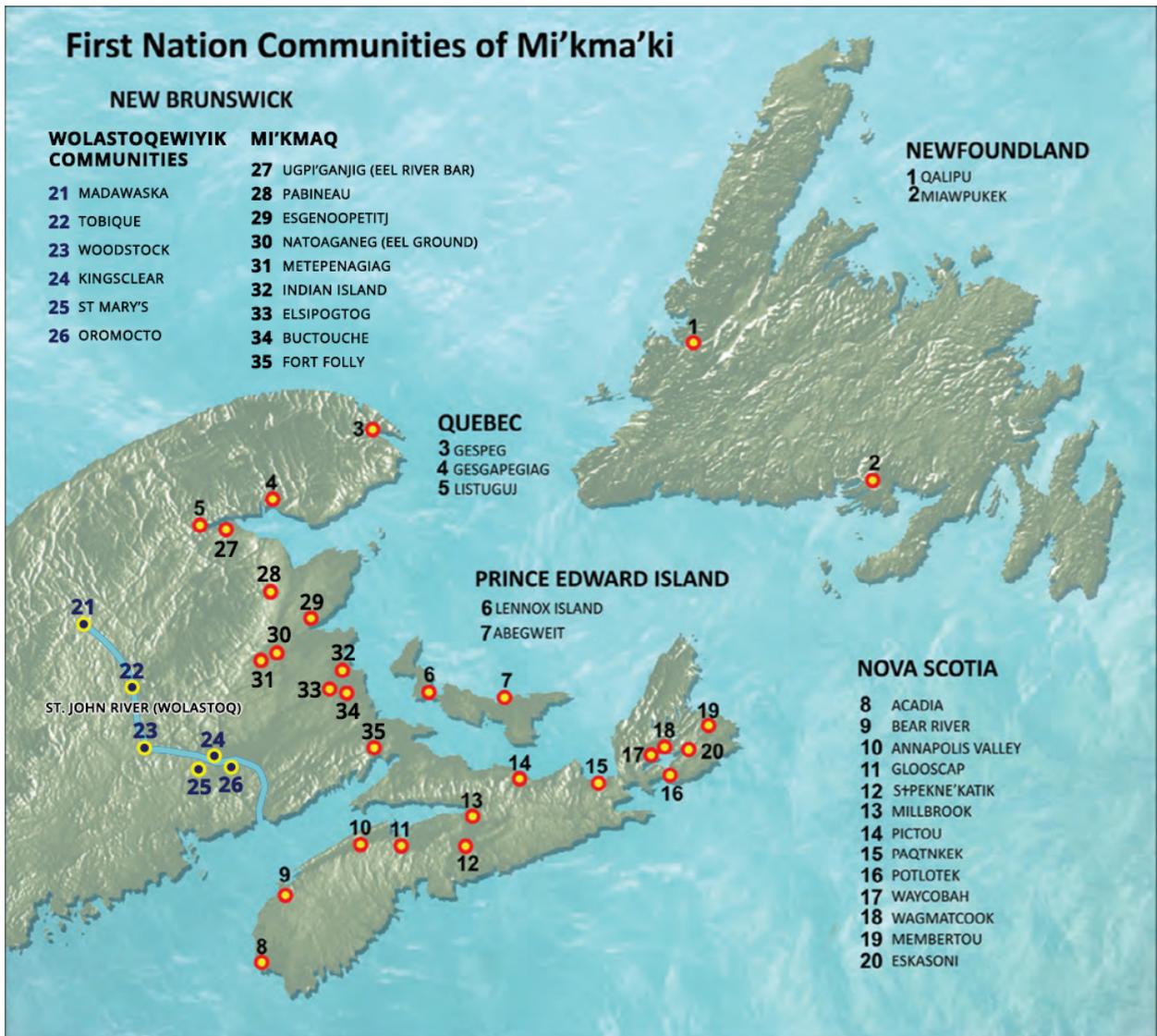
- 3 GESPEG
- 4 GESGAPEGIAG
- 5 LISTUJUJ

PRINCE EDWARD ISLAND

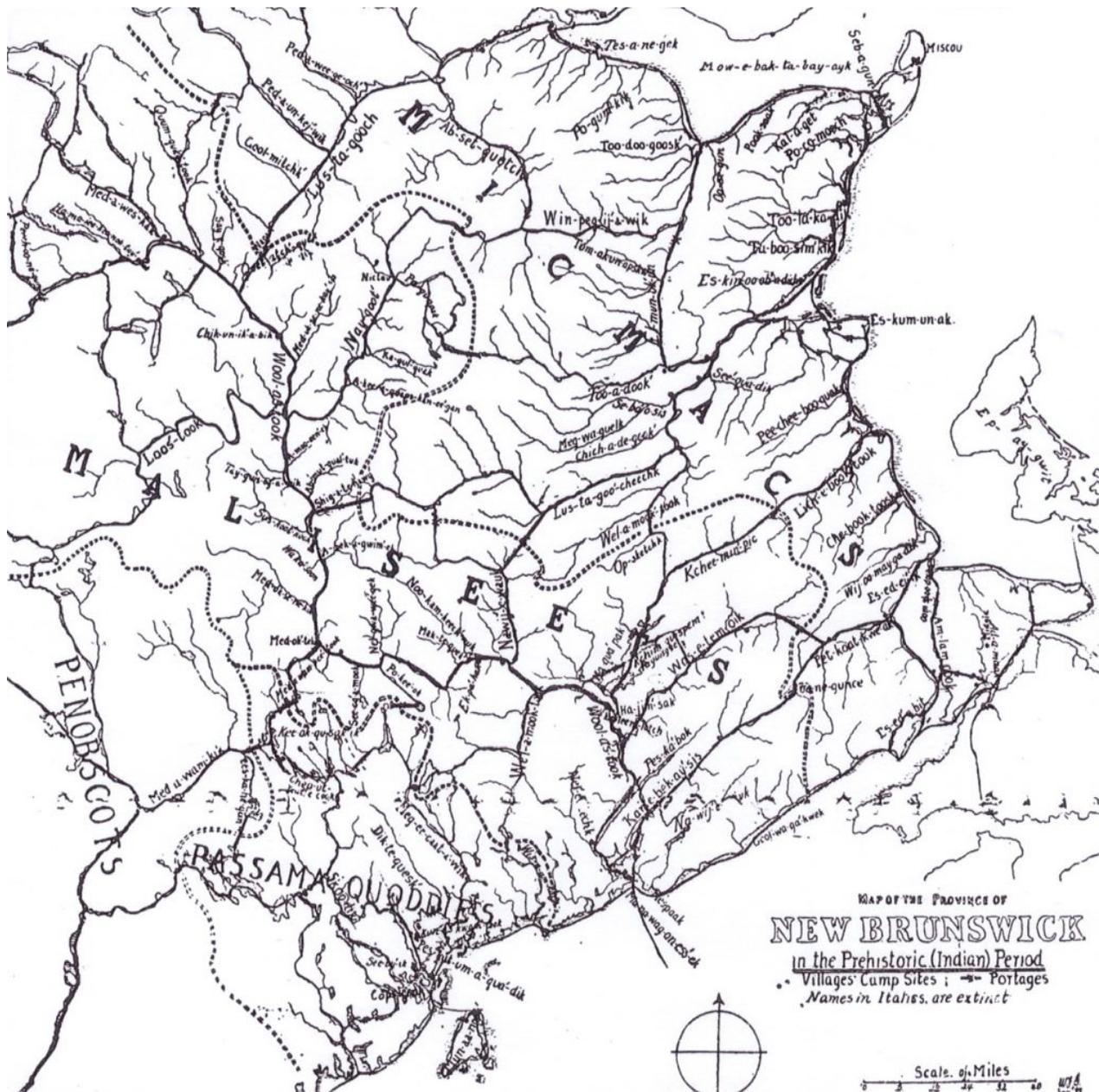
- 6 LENNOX ISLAND
- 7 ABEGWEIT

NOVA SCOTIA

- 8 ACADIA
- 9 BEAR RIVER
- 10 ANNAPOLIS VALLEY
- 11 GLOOSCAP
- 12 S+PEKNE'KATIK
- 13 MILLBROOK
- 14 PICTOU
- 15 PAQTNKEK
- 16 POTLOTEK
- 17 WAYCOBAH
- 18 WAGMATCOOK
- 19 MEMBERTOU
- 20 ESKASONI



Activité 2 – Faire des recherches sur les noms de lieux



Carte du Nouveau-Brunswick montrant les noms de lieux autochtones, dessinée par W. F. Ganong.
Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P61-10

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc

Pour commencer la classe, résumez comment les peuples autochtones imaginaient, utilisaient, et partageait la terre, en résumant la contextualisation pour l'enseignant. Posez les questions suivantes :

- Qui a habité ici en premier?
- Comment vivaient-ils?
- Qui sont vos voisins aujourd’hui?
- Es-tu semblable à tes voisins? (Pensez à la langue, aux croyances, aux modes de vie)
- Est-ce que tu vis là où habitent ou habitaient tes grands-parents, ou près de là?
- Qu’est-ce qui fait que ta terre est à toi? (occupation, propriété, maintien au cours du temps)

Demandez aux élèves de regarder la carte ci-dessus. Cette carte a été créée par un spécialiste et cartographe néo-brunswickois bien connu, William Ganong. Demandez aux étudiants de :

- Regarder de près la carte et trouver une rivière, un portage, ou une pointe de terre qui est proche d’où vous vivez. La rivière, la pointe de terre ou le portage porte-t-il encore le même nom aujourd’hui?
 - Si la réponse est « non », quel est le nom actuel? D’où vient ce nom? Faites des recherches à propos du nom en ligne. Pourquoi penses-tu que le nom a changé?
 - Si la réponse est « oui », est-ce que le nom est encore épilé de la même manière? Essaie de prononcer le nom de la façon qu’il est écrit sur la carte. Est-ce que la prononciation a changé? Fais une recherche sur le nom autochtone en ligne et vois si tu peux trouver ce qu’il signifie.

Voici quelques épellations plus actuelles de noms Wabanaki (à projeter), trouvées sur une carte plus claire provenant de <https://www.wabanakicollection.com>

Rivières et cours d’eau : **Mi’kmaw Wolastoqey**

Oolastook; Wolastoq – rivière Saint-Jean – La belle et abondante rivière

Neqotkuk – Tobique

Metaksonekiyak – rivière Meduxnekeag

Kanatawtuk – sur ou au long de la rivière Sainte-Croix

Kuspemsis – petit lac (Quispamsis)

Lustoq – rivière Aroostook

Matawaskiye – Madawaska (au lieu où l’eau se répand sur l’herbe ou les joncs)

Nesuwahkik – sur la rivière Nashwaak (rejoint le fleuve Saint-Jean à Fredericton, N.-B.)

Puhkamkesk – au passage sablonneux; vers, à un lieu de ce genre sur la côte ouest du lac Schoodic

Moweba'ktabaak – baie des Chaleurs – la plus grande baie
Lustegooeheechk – rivière Miramichi
Mijeogun – Fleuve Saint-Laurent
Nebeltook – rivière Bartibog – rivière morte
Mimskoolack – rivière des Perches – rivière sinueuse (Bass River)
Chigunikpe – Grand-Sault – géant rugissant et destructeur
Petkootkweak – Petitcodiac – la rivière se courbe comme un arc
Pula mmooa Sipu – Rivière pleine de saumon
Abegweit – Île-du-Prince-Édouard – terre se reposant sur les vagues
Gespeg – Gaspé – là où finit la terre
Winpepegijooik – Chutes Pabineau – un ruisseau agité
Listuguj – rivière Restigouche

Noms de lieux : **Wolastoqey** Mi'kmaw

Cemkuk ou **Kci Putepkik** (lieu de la grande baleine) – Mont Chamcook près de Saint Andrews
Epakuwik – île Campobello
Eqpahak – un vieux village juste en amont de Fredericton, à la limite des eaux de marée sur la rivière
Kci-Oqassutik – dans, à, vers St. Stephen
Mekikatewik – dans, à, vers St. George
Menahqesk; Menagwes – Saint-Jean – là où on ramasse les phoques morts
Nekkopahamkek – île McMaster
Oqassutik – c'est au débarcadère sur le sable fin que les canots se rendent à terre (Grand Manan)
Otuhkelenk – île Deer
Qonasqiw – **Nunanook** – Grand Manan – à la pointe, au bout
Qonasqamkuk – dans, à, vers St. Andrews
Sakomawi-Mali – un autre nom pour Saint Mary's (Sainte Vierge Marie)
Walamkuk – anse Cummings, île Deer, bassin Welch
Wapatpemikahk – à, vers l'île White Head, Grand Manan
Wehqayik – dans, vers Welshpool, N.-B.; dans, vers Oak Bay
Wisawi-mossonkik – bouleau jaune (île Cheney, près de Grand Manan)
Sebiskadak – Miscou
Sepsgnuncheech – Shippagan – un chemin de canards

Caluget – port de Caraquet

Kebmkeak – port de Bathurst – arrêté par un banc de sable

Pokumooch – Pokemouche – eau salée qui s'étend dans les terres

Tulakadik – Tracadie – lieu de campement

Taboosimkik – Tabusintac – une paire de ceux-là

Anigeoeg – Néguac – ça émerge de la terre

Esgemen-ag – Escuminac – lieu d'attente

Pitji-pogeog – Kouchibouguac – rivière aux longues marées

Esedeiik – Shediac – Courant loin en arrière

Sebelogwokon – île Fox – là où on étire les peaux

Elmunakuncheech – Petit Sevogul – trou où habite le castor

Activité 3 – Créer une charte pour la Confédération Wabanaki

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc



UNITED NATIONS
DECLARATION
on the RIGHTS of
INDIGENOUS PEOPLES

Yukon College

Article 15(1)
Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations.

Affiche, Droits des peuples autochtones, Yukon College, Whitehorse, photo prise par Harry Borlase.

Visionnez avec les élèves la vidéo à propos du rassemblement des **Wabanaki** devant avoir lieu à **Esgeenoôpetitj** en 2014. <http://aptnnews.ca/2014/08/11/wabanaki-confederacy-dead-fires-still-burning-strong/> (en anglais seulement)

Que font ces gens? Qui attendent-ils? Pourquoi ce rassemblement est-il important?

En vous servant de la contextualisation pour l'enseignant, expliquez ensuite les raisons d'être de la Confédération. Montrez les nations membres de la Confédération sur une carte. (Voir [Leçon D, Activité 1 – Klu'skap/Keluwoskap et son peuple](#)) Quand la Confédération **Wabanaki** a été rétablie en 1993, son but était de se développer au fil du temps et d'évoluer en phase avec les événements, tout en continuant de maintenir les principes du respect mutuel, de la coopération, des alliances et de l'amitié.

Réponds à ces questions :

- Quelles sont les différences entre le respect, la coopération, les alliances, et l'amitié? Trouve ces mots dans un dictionnaire et copie leurs définitions.
- Écris le début d'une charte pour cette organisation, en complétant la grille ci-dessous.

Nom : Confédération **Wabanaki**

Qui en est membre?

Nomme les Premières Nations concernées. Dans quelle province ou quel pays moderne est-ce que ces peuples vivent? Écris-le après le nom de leur Première Nation.

En quoi croit-elle?

Fais une liste des quatre principes, et explique comment ils seront réalisés.

- P. ex., Respect – quand nous nous rencontrons, nous utiliserons le bâton d'orateur et seulement une personne pourra parler à la fois
- Coopération
- Alliances
- Amitié

Quelle est la raison d'être de la Confédération? Regarde le tableau ci-dessous. Demandez aux élèves de discuter de quelques-unes des choses que la Confédération voudrait accomplir. En petits groupes ou en dyades, demandez aux élèves de choisir un sujet qui les intéresse et puis de remplir le tableau ci-dessous. Faites part des tableaux avec la classe.

Ce que la Confédération voudrait accomplir	Conséquences positives Possibles	Conséquences négatives possibles	Comment peut-on le réaliser?
Garder vivantes leurs propres langues			
Préserver leurs croyances sacrées à propos de la terre et de l'eau			
Rétablir les noms de lieux autochtones originaux			
Que le gouvernement demande la permission avant d'utiliser les informations personnelles			
Protéger la nourriture de la contamination génétique			
Préserver leurs propres formes de gouvernement			
Qu'on les consulte avant d'entreprendre une fracturation hydraulique			

Mettre fin à la coupe à blanc			
Mettre fin à l'exploitation de mines à ciel ouvert			
Sauvegarder la qualité de l'eau pour protéger les médicaments et les têtes de violon			

Affichez votre charte au mur de la salle de classe. Choisissez un de ces enjeux pour faire l'objet d'un débat sur ses avantages et désavantages. Invitez une autre classe à assister au débat. Tous ensemble, trouvez une solution.



Internet BMHMTFR9

Sur les affiches dans cette photo on peut lire : « Pas de résidus des opérations minières » (ou « pas de déchets de mines »), « pas de déversement de déchets saumâtres », « Protégez nos rivières ».

Leçon E – Références

Historical Society of Watertown Treaty 1776

<http://historicalsocietyofwatertownma.org/HSW/HSWdocs/treatyminutes.pdf>

Les soirées canadiennes : recueil de littérature nationale, Québec : Brousseau et frères, 1863. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2612628> p. 302-2

Manitoba Treaty Relations Commission **K-12 Treaty Education Continuum**

Marshall, Grand Chief Donald Sr; Denny, Grand Captain Alexander; Marshall, Putus Simon

The Mi'kmaq: The Covenant Chain in Drum Beat etc. edited by Boyce Richardson, Summerhill Press, 1989 p. 75

Metepenagiag Mi'kmaq nation

[About Metepenagiag – METEPENAGIAG MI'KMAQ NATION](#)

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawé'l Tan Teli-Kinemuemk**, 2015 p. 16, 23

Nations Unies, www.un.org/esa/unpfii/documents/DRIPS_fr

Prins, Dr. Harald E. L. **Storm Clouds Over Wabanakiak** Department of Sociology & Anthropology, 207 Water Hall, Kansas State University, Manhattan, KS 66506, USA

University of New Brunswick, **Wolastoqewiyik** and **Mi'kmaq** Culture Studies

[Living Treaties – Part 2 | APTN Investigates – Wabanaki Collection](#)

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991 p. 11

4^e année : Leçon F



Wejiknemkewe’

Les défis de l’élaboration de traités

Sikeyik ahcuwi assihkomeq

Thème:

Ta’n Tel-mimajultimk, Mawo’ltimk aqq Kipnno’lewey

Vie économique, sociale et politique

Wetawsultiyeqpon, Mawehewakon naka Litposuwakon

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

1. Les apprenants trouvent des solutions à des problèmes significatifs et complexes liées à la vie réelle. (Activités 2 et 3)
2. Les apprenants analysent les fonctions et les interconnexions de systèmes sociaux, et écologiques. (Activités 1, 2, et 3)

Innovation, créativité et esprit d’entreprise

1. Les apprenants contribuent des solutions à des problèmes sociaux et environnementaux complexes. (Activités 2 et 3)

Apprendre à apprendre/Conscience de soi et autonomie

1. Les apprenants prennent le passé en compte afin de comprendre le présent et d'aborder le futur. (Activités 1, 2, et 3)

Communication

1. Les apprenants posent des questions efficaces afin d'acquérir des connaissances, d'écouter tous les points de vue, d'émettre leurs propres opinions, et de défendre des idées. (Activité 3)

Citoyenneté mondiale et durabilité

1. 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)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

1. Poser et répondre à des questions afin de clarifier des informations et d'explorer des solutions aux problèmes. (Activités 1 et 2)
4. Utiliser des images et des illustrations, pour trouver des sujets et obtenir ou vérifier sa compréhension de nouvelles informations. (Activités 1, 2, et 3)
5. Avec appui, répondre à ses propres questions et à celles des autres en recherchant l'information dans une variété de textes. (Activité 2)
5. Reconnaître la raison d'être de systèmes de classification et de matériels de référence de base. (Activité 3)
7. Réagir aux textes de manière critique en posant des questions et en formulant une explication de ses connaissances. (Activité 2)

Mathématiques

Régularités et relations

1. Reproduire une régularité dans un tableau ou un graphique en utilisant de matériaux concrets. (Activité 3)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

- 4.2.2. Analyser les facteurs qui motivent l'exploration. (Activité 1)
- 4.4.2. Examine le paysage humain du Canada (Activités 1 et 2)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 38-42 – Comment la quête pour la richesse et le pouvoir nous motive-t-elle à explorer (et à établir des traités)?
- p. 44 – Comment l'exploration est-elle la cause de changement? Comme l'exploration change-t-elle nos conceptions?
- p. 48 – Analyser les conséquences de l'exploration
- p. 164 – Mener un sondage

Leçon F– Contextualisation pour l’enseignant

Apprentissage de l’élève

Je vais :

- Examiner des photos et lire des textes historiques afin de donner plusieurs exemples de comment le commerce entre les peuples autochtones et les nouveaux colons a changé leur mode de vie (Activité 1)
- Articuler comment on donnait une valeur aux biens avant l’émergence d’une économie monétaire (Activité 2)
- Ajuster des planifications de résolution de problèmes afin d’adresser des circonstances changeantes, et identifier ce qui rend un commerce sain
- Comprendre les raisons qui expliquent les guerres, la diplomatie, et les traités (Activité 1)
- Entreprendre une recherche sur les différences d’opinions entre peuples autochtones et les Européens concernant la valeur des produits autochtones et le temps nécessaire à leur fabrication (Activité 2)
- Avec initiative, débrouillardise, et persévérance, transformer des idées en actions, en produits, et en services en menant un sondage qui compare les besoins quotidiens pour certains produits dans le passé et aujourd’hui (Activité 3)
- Examiner les systèmes politiques pour comprendre leur influence sur le fait que même si les traités ont été rédigés pour établir la paix entre les chefs d’implantations anglaises et les chefs de peuples autochtones, les traités n’incluaient pas de transfert de territoires (Activité 3)

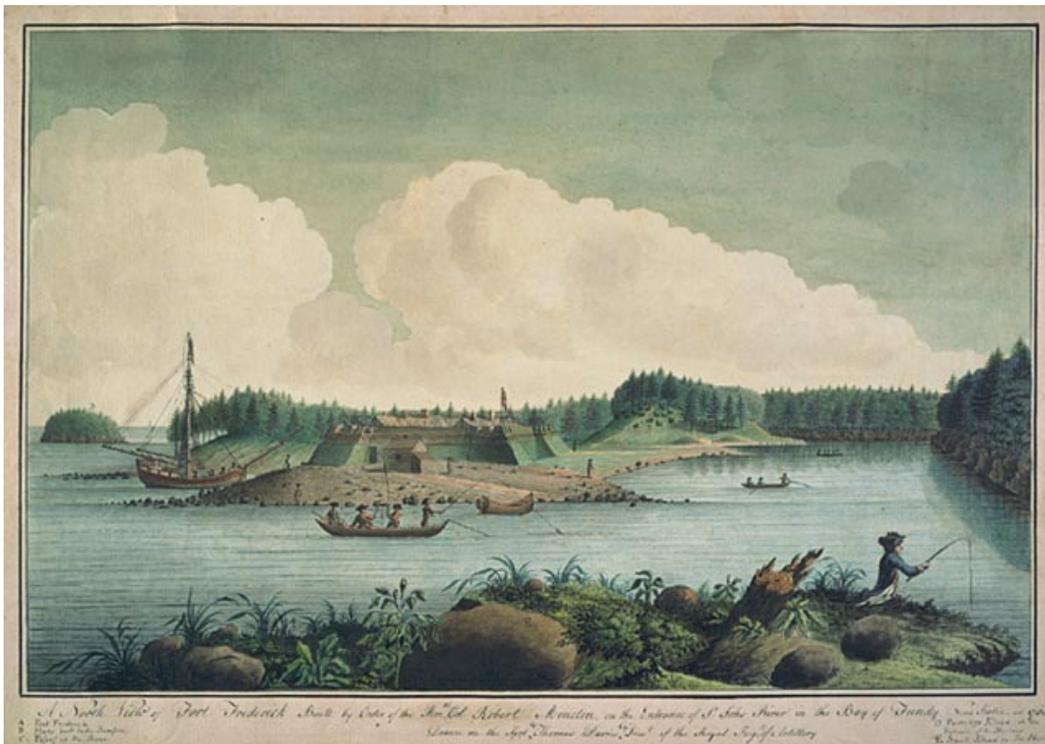
Cette leçon se concentre sur quelques-unes des questions économiques soulevées par la décision de colonisateurs européens de s’établir sur des terres que les peuples autochtones utilisaient de manière saisonnière. Bien que l’on traite du sujet de l’établissement de réserves lors d’une autre année scolaire, il est important que les élèves comprennent comment le mode de vie autochtone a été entièrement bouleversé à l’arrivée de colonisateurs permanents. La vie autochtone se basait sur le lieu; tout était lié, et ces relations créaient des responsabilités.

Les Européens ont débarqué en Amérique du Nord avec une conception différente de la propriété : la possession privée de terres sous l’autorité de la Couronne. Il était coutumier parmi les sociétés européennes qu’une personne ait un titre foncier à une terre – y compris ses sols et ses pierres. Ils érigeaient des structures permanentes sur ces terres; ils en défrichaient les arbres et y cultivaient leurs récoltes, utilisant les mêmes champs année après année. Si un colonisateur

possédait le titre foncier d'une parcelle donnée, il pouvait en exclure les autres personnes. Cette idée était tout aussi difficile à comprendre pour les peuples autochtones que le mode de vie autochtone l'était pour les Européens.

Avec l'arrivée de colonisateurs français et anglais et leurs armées respectives, les relations avec les peuples autochtones sont devenues confuses et souvent mal comprises. La France et la Grande-Bretagne voulaient toutes deux que les peuples autochtones s'engagent militairement de leur côté. Au début, les relations entre les peuples autochtones et les colons français, appelés Acadiens, étaient relativement harmonieuses. Cependant, l'Acadie fut cédée à la Grande-Bretagne par le Traité d'Utrecht en 1713. Les **Wolastoqewiyik** (qui avaient une population d'environ 2 000 à cette époque) et les **Mi'kmaq** (environ 3 000) ont alors interprété l'établissement d'Halifax, avec sa garnison militaire, comme le fer-de-lance d'une colonisation britannique, menaçant leur occupation continue de leurs terres. Des escarmouches avec les Anglais en ont résulté. En 1749, à Halifax, le gouverneur Cornwallis a émis sa proclamation maintenant notoire d'octobre 1749, donnant l'ordre aux sujets britanniques de « contrarier, détruire, prendre ou détruire, les sauvages communément appelés Micmacks, où qu'ils se trouvent ». Il renchérit en promettant une récompense pour tout **Mi'kmaw** capturé ou tué, « à être payé si on produit un tel sauvage capturé ou son scalp (telle qu'est la coutume d'Amérique) ». On réfère parfois à ces événements sous le nom de Guerre Anglo-**Mi'kmaq**. Il n'est pas étonnant qu'on ait vu récemment une telle concertation d'efforts pour voir déboulonner la statue d'Edward Cornwallis à Halifax (N.-É.).

La Déportation des Acadiens en 1755 a eu des effets immédiats sur les peuples autochtones des Maritimes. Les fermiers acadiens leur avaient fourni une grande partie de leur nourriture et l'armée française leur livrait la poudre et les balles dont ils avaient besoin pour la chasse. Les **Wolastoqewiyik** de ce qui est maintenant le Nouveau-Brunswick et les **Pescomody** ont été les premiers à faire la paix. Ils ont envoyé Mitchell Neptune, chef des **Pescomody**, et Ballomy Glode des **Wolastoqewiyik**, qui sont arrivés à Halifax en 1760. Les deux côtés étaient impatients de conclure une paix, car tous deux rencontraient de sérieuses difficultés. Les Anglais voulaient la paix pour qu'ils puissent étendre leur occupation de la région. Les **Wolastoqewiyik** voulaient la paix à cause de leur dépendance des produits européens, pour qu'ils puissent rouvrir des relations commerciales grâce à la traite des fourrures. Le traité de 1760 rétablissait le traité de 1726. Mais l'aspect le plus important de la nouvelle entente était la création d'une relation commerciale entre commerçants britanniques et négociants **Wolastoqewiyik**. Avec cette clause, les **Wolastoqewiyik** et les **Pescomody** s'engageaient à ne pas commercer avec les Français. Pour s'assurer que de tels échanges n'aient pas lieu, les Britanniques ont convenu d'établir une maison de troc à Fort Frederick (Saint-Jean). Le traité, daté du 23 février 1760, ne comprenait aucune cession de territoire. Plus tard en 1760 et en 1761, des délégations **Mi'kmaw** venant de Richibucto, Shédiac, Miramichi et Pokemouche, ainsi que de plusieurs villages de la Nouvelle-Écosse, ont aussi signé le même traité.



Vue du Fort Frederick, construit à l'ordre de l'honorable Colonel Robert Monckton à l'embouchure de la rivière Saint-Jean dans la baie de Fundy, 1758. Dessin du lieutenant Thomas Davies. Musée des beaux-arts du Canada (no. d'acquisition 6269)



Vue de Halifax, à partir du camp Mi'kmaq à Halifax. Lieutenant Robert Petley, 1837. Bibliothèque et Archives Canada 1896523

Étant donné que l'enjeu essentiel était les relations commerciales, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse (le Nouveau-Brunswick n'existait pas encore) a établi des maisons de troc sous autorité gouvernementale avec des prix fixes. Ici, les **Wolastoqewiyik**, **Pescomody**, et **Mi'kmaq** pouvaient échanger leurs fourrures contre des produits tels que la poudre et les balles, des haches, des provisions, des couvertures, et des vêtements. Le commerce était considérable. Par exemple, en dix ans, une des maisons de troc, du nom de **Simonds, Hazen and White**, à l'embouchure de la rivière Saint-Jean, a exporté 40 000 peaux de castor, ainsi que des peaux de rat musqué, de martre, de loutre, de renard, d'original et de chevreuil.



A Night Encampment - Moose Hunting

Engraving published by W. B. E. & Co. New York.

Camp de nuit – chasse à l'original. Lieutenant Robert Petley, 1836. Bibliothèque et Archives Canada 2937834.

Activité 1 – Examiner des textes et des photos historiques

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc, cahier de bord

...je te prie donc de croire que tous misérables que nous paraissions à tes yeux, nous nous estimons cependant beaucoup plus heureux que toi, en ce que nous sommes très contents du peu que nous avons, & crois encore une fois de grâce, que tu te trompes fort, si tu prétends nous persuader que ton pays soit meilleur que le nôtre...quant à nous, nous trouvons toutes nos richesses & toutes nos commodités chez nous-mêmes, sans peines & sans exposer nos vies aux dangers où vous vous trouvez tous les jours, par de longues navigations; & nous admirons en vous portant compassion dans la douceur de notre repos, les inquiétudes & les soins que vous vous donnez nuit & jour, afin de charger votre navire : nous voyons même que tous vos gens ne vivent ordinairement, que de la morue que vous pêchez chez nous; ce n'est continuellement que morue, morue au matin, morue à midi, morue au soir, & toujours morue, jusques là même, que si vous souhaitez quelques bons morceaux c'est à nos dépens, & vous êtes obligés d'avoir recours aux sauvages, que vous méprisez tant, pour les prier d'aller à la chasse, afin de vous régaler.

Ancien **Mi'kmaw** de Miramichi parlant à un groupe d'explorateurs français, avec Chrestien LeClerq servant d'interprète, 1677.

Lisez la citation ci-dessus aux élèves et discutez-en avec eux, en posant les questions suivantes :

- Est-ce que ce discours est triste, heureux, colérique, ou tous trois?
- Demandez maintenant aux élèves d'écrire dans leur cahier de bord, en quatre phrases, ce qu'ils croient que l'Ancien essaie d'expliquer aux explorateurs français.
- Demandez maintenant aux élèves de regarder l'image ci-dessous pendant que vous en lisez la légende à voix haute.
- Demandez-leur s'il y a un lien entre la photo et la citation. Pourquoi ou pourquoi pas?
- Faites une liste des quelques-unes des difficultés qui auraient pu survenir entre les Mi'kmaq et les Européens.



Photo prise en janvier ou février 1888 qui montre un homme du nom de Hermeterry, un chasseur anglais, et trois guides autochtones après une chasse au caribou. Cette photo est historique en ce que le troisième homme à partir de la gauche est le chef Gabriel Acquin, qui, avec son fils Peter Gabriel Acquin, a passé deux étés à Windsor Castle comme hôtes de la reine Victoria et d'Albert Edward, prince de Galles. Peter Gabe Acquin n'a jamais été appelé Acquin et utilisait le nom Peter Gabe. Lorsqu'ils sont allés en Angleterre, ils ont apporté des canots en écorce de bouleau avec eux. Le vieux chef Gabe a raconté que beaucoup d'invités à Windsor Castle se sont amusés en voguant en canot sur le lac. Il a dit que les « vraies dames », c'est-à-dire les membres de la famille royale, se tenaient immobiles dans les canots lorsqu'on leur disait de s'y tenir tranquilles, mais les autres n'obtempéraient pas et il y eut en conséquence beaucoup d'échouages. Archives provinciales du N.-B., P5-355

Activité 2 – Réfléchir aux économies d'échange

Matériel nécessaire : cahier de bord, objets ou photos d'objets, tableau blanc, projecteur

Écrivez la question suivante au tableau et demandez aux élèves de prendre une feuille dans leur cahier de bord et d'y écrire quelques idées.

Qu'est ce qui fait un bon échange?

Donnez-leur une ou deux minutes après le début de la classe pour compléter leurs listes. Faites le tour de la classe et demandez à chaque élève de donner une de leurs réponses; faites-en une liste au tableau. S'il y a des réponses similaires, placez un croisillon (#) à côté de la réponse pour montrer combien d'élèves l'ont incluse dans leurs listes. Demandez aux élèves s'il manque quelque chose à la liste ou s'il y a des réponses avec lesquelles ils ne sont pas d'accord.

Si aucun élève ne mentionne que les objets échangés doivent être d'une valeur semblable, essayez de les orienter vers cette idée en choisissant un élève au hasard et lui demandant de choisir un objet dans son sac à dos. Selon l'objet qu'il choisit, prenez un objet de beaucoup moins de valeur et offrez de l'échanger contre le leur. Si l'élève refuse, demandez-lui pourquoi.

Maintenant, demandez :

Comment est-ce qu'on décide de la valeur des choses?

Break the students into 4 equal groups and give them an actual object or a photo of an object and ask them to determine what they need to know about that object to give it a value.

Questions could include:

- What is it made of?
- How long does it take to make this object?
- How hard are the resources to find in order to make the object?

Here are some objects:

Divisez la classe en quatre groupes égaux et donnez à chaque groupe un objet ou la photo d'un objet. Demandez-leur de déterminer ce qu'ils ont besoin de savoir à propos de l'objet pour pouvoir lui assigner une valeur.

Les questions pourraient comprendre :

- De quoi l'objet est-il fait?
- Combien de temps est-ce que ça prendrait pour créer cet objet?
- Les ressources nécessaires à sa fabrication sont-elles difficiles à trouver?

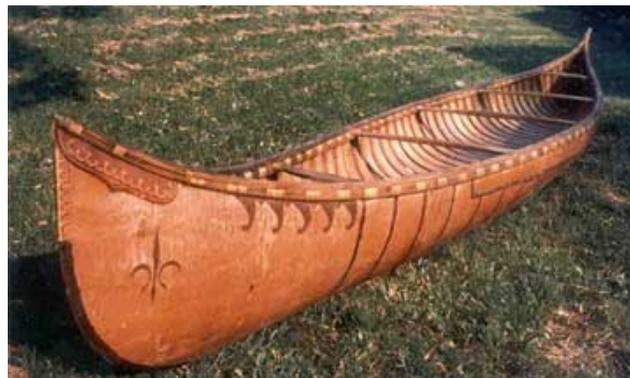
Voici quelques objets :

Maskwiew Kwitn

Canot en écorce de bouleau <https://vimeo.com/16573771> (film court, en anglais seulement)



Canot **Mi'kmaw**



Canot Wolastoqey. [Source](#).

Kwitn

Le canot ou **Kwitn** des **Mi'kmaq** était d'une forme unique. Son apparence était différente de celle de n'importe quel autre canot en Amérique du Nord, peut-être même au monde. Ses rebords étaient élevés alors que sa proue et sa poupe étaient beaucoup plus basses que celles de la plupart des autres types de canot. Il y avait au moins deux raisons pour les rebords élevés : 1) empêcher les vagues d'entrer dans le canot en traversant de grandes étendues d'eau, et 2) permettre d'augmenter la force nécessaire pour remonter de gros poissons ou phoques lors d'expéditions de pêche en mer.

Les **Mi'kmaq** utilisaient des canots de plusieurs tailles différentes. Quelques-uns ne mesuraient que 12 à 13 pieds en longueur (environ 4 mètres) et étaient utilisés sur les nombreuses petites rivières et les nombreux ruisseaux, mais la taille habituelle était d'environ 16 à 18 pieds (environ 5 mètres), pour naviguer les rivières plus grandes. De grands canots de 20 à 24 pieds (de 6 à 7 mètres) servaient à naviguer sur l'océan et dans les baies de l'est du Canada.

*« Le canot était le moyen de transport le plus important pour les **Mi'kmaq**. Si on regarde une carte de l'Est du Canada, c'est facile de voir pourquoi. Il y a un grand nombre de rivières, de lacs, et de baies à traverser ou à utiliser comme routes. Pour se rendre à la plupart des endroits du territoire **Mi'kmaq**, il faut traverser des eaux ou voyager en amont ou en aval d'une rivière ou deux. Le canot était indispensable aux **Mi'kmaq**. »*

Joe Wilmot, **Listuguj**, Québec

Vous trouverez ci-dessus deux photos de canots – un **Mi'kmaw** et un **Wolastoqey**. De quoi sont-ils faits? Quelles sont les similarités entre leurs formes? Quelles sont les différences? Quel est le motif à l'avant du canot **Wolastoqey**? Est-ce qu'on pourrait dire les mêmes choses à propos de l'usage d'un canot **Wolastoqey** que ce qu'on a dit à propos du canot **Mi'kmaw**?

Kuowey Kwitn Pirogue en pin:



Pirogue, v. 1557, bois de pin blanc. 481cm x 68.5cm x 28cm. Don d'Ella et Jean-Claude Robichaud. Musée du Nouveau-Brunswick-New Brunswick Museum, 2006 (2006.34)

Le plus ancien canot découvert au Nouveau-Brunswick est la pirogue trouvée à Val-Comeau. Il date de 1557. Sa fabrication a nécessité de choisir un arbre de grande taille et d'en retirer l'écorce. Cela faisait mourir l'arbre, facilitant sa récolte. Il était ensuite abattu et creusé avec des haches et des herminettes de pierre. On rendait le travail plus facile en brûlant une partie de la surface du tronc. Combien de temps penses-tu que tout ce travail prenait? Ce type de pirogue aurait servi à transporter des marchandises et des personnes sur les cours d'eau plus importants et les côtes, ainsi que pour les trajets vers les îles situées au large.

Likpnikn / Panier/ Posonut

David Moses Bridges, **Passamoquoddy** – paniers et canots en “corce de bouleau https://www.youtube.com/watch?v=kan4nktVeR0&list=UUMG5Y4CDmcxXv_dcT7jogJA&index=10



Theresa Paul-Moulton tressant des paniers. John Thomas Stanton, 195.1 Archives provinciales du Nouveau-Brunswick CA-31

Un film sans paroles qui montre comment fabriquer des paniers peut être visionné à <http://www.wapikoni.ca/films/my-fathers-tools-les-outils-de-mon-pere>. Le film s'appelle **My Father's Tools – Les outils de mon père**, et est de Heather Condo, 2017. En l'honneur de son père, Stephen Jerome fabrique des paniers traditionnels dans son atelier. Tout en les fabriquant, il trouve la paix intérieure à travers son travail, qui l'unit à ses ancêtres, qui lui ont appris cette habileté.



Famille **Wolastoqewiyik** fabriquant des paniers. Aquarelle, v.1845. Musée du Nouveau-Brunswick—
New Brunswick Museum 5179.1. [Source](#).

Pu'taliewei

***Pu'taliewei**, c'est-à-dire la vannerie de frêne, a toujours été associée aux **Mi'kmaq**, tellement que certaines Premières Nations nous appellent les vanniers ou le peuple des paniers. C'est là mon expérience en travaillant avec des travailleurs venant d'autres tribus. Le frêne noir (**wisqoq**) est l'arbre de choix pour la plupart des vanneurs, bien qu'on puisse fabriquer de bons paniers avec presque n'importe quel arbre de l'Amérique du Nord. On peut séparer les cernes du frêne noir avec un objet lourd comme une branche d'un arbre plus dur comme un érable (**snawey**). Une fois qu'on a séparé ou fendu les cernes, on les découpe en longues languettes qu'on tresse ensuite pour fabriquer des paniers de toutes tailles pour toutes sortes d'usages, d'un sac à dos pour la chasse (**nutawletat'g**) à une grosse nacelle à linge ou un petit panier pour entreposer des petits objets délicats. Le cerne supérieur et une poignée sont généralement faits avec du frêne blanc (**aqamo'q**) pour que le bois ne se fende pas.*

Il y a une façon de tresser les tiges qui rend le panier imperméable pour longtemps, peut-être pour un voyage sur une rivière ou pour utiliser lorsqu'il pleut. Les familles de vanniers ont pu compléter leurs revenus du ménage pendant les temps durs en vendant leurs créations. Tant qu'on trouvait des frênes, ils pouvaient se nourrir. J'ai entendu l'histoire d'un jeune homme qui n'avait pas trouvé de travail aux États-Unis et a commencé à fabriquer des paniers alors qu'il était là-bas, et après un bout de temps il faisait assez d'argent en vendant ses paniers qu'il n'avait plus besoin de se trouver un emploi.

Joe Wilmot, **Listuguj**, Québec

Pqwa'lu'skwewey wow / Pot en argile sans four / Qahqolunsqey

Marvin Bartel <https://www.goshen.edu/art/DeptPgs/rework.html> (en anglais seulement)



Parc héritage Metepenagiag (Metepna'kiaq)

Ji'nmuey Tetpiaqewe'l wkotml/ Manteau cérémonial pour homme / Kci Olotahkewakoney Opsqons



Manteau cérémonial
Mi'kmaq, v.1825, laine
avec coton, soie et
perles de verre. Musée
du Nouveau-Brunswick
- New Brunswick
Museum 30116. [Source](#).

Demandez à chaque groupe d'effectuer une recherche dans des livres ou en ligne pour découvrir combien de temps prend la fabrication de ces objets, et le degré de difficulté pour les compléter. Utilisez les photos ou les références ci-dessus. Une fois que tous les groupes ont présenté leurs trouvailles, posez les questions suivantes :

- Est-ce que les ressources disponibles près de chez toi te font décider du coût d'un objet?
- Lesquels de ces objets auraient le plus de valeurs pour des Européens? Pour des groupes autochtones? Pourquoi?

Activité 3 – Ce dont tu as besoin : un sondage



Marché estival au centre-ville de Fredericton, près de la mairie; garçons **Wolastoqey** assis avec des paniers. Début des années 1940. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick. Photo de Madge Smith. P120-97

Matériel nécessaire : papier-conférence, tableau blanc, projecteur, cahier de bord, grille de notation, papier quadrillé

Rappelez aux élèves l'importance du commerce pour les peuples autochtones après l'arrivée et l'établissement des Européens au cours du 18^e siècle.

1. Tous ensemble, faites un tableau de choses que les Européens auraient voulu avoir ou qu'ils avaient besoin de savoir et que les peuples autochtones pouvaient leur fournir (fourrures, traitements pour guérir les maladies, poissons, gibier, moyens de transport [traineaux, canots], aliments comestibles). Faites la même chose pour les peuples autochtones (fusils, poudre, couvertures, certains aliments, vêtements).
2. Regardez la liste à nouveau. Comment la liste a-t-elle changé entre le 18^e siècle et le milieu du 20^e siècle? Regardez la photo ci-dessus. Qu'est-ce que les garçons **Wolastoqey** offrent au marché de Fredericton? Regardez la liste à nouveau. Est-ce que les objets qu'ils vendent sont aussi nécessaires à la survie qu'ils l'étaient 200 ans auparavant? Qu'est-ce que tu penses a changé? Est-ce que des gens autochtones fabriquent et vendent encore ces objets?

3. Menez maintenant votre sondage de classe.

Avant de commencer, réponds aux questions suivantes :

- Pense à cinq choses sans lesquelles tu ne peux pas vivre. Fais-en une liste.
- Où les trouves-tu?
- Qui paie pour les acquérir?
- Si tu ne paies pas pour eux toi-même, qu'est-ce que tu fais en retour pour aider la personne qui paie?
- Pourrais-tu encore obtenir ces cinq choses sans l'aide de quelqu'un d'autre?

4. Mène maintenant ton propre sondage

- Décide quelle information tu veux découvrir. Écris un énoncé comme :
« JE VEUX SAVOIR QUELLES SONT LES CINQ CHOSES SANS LESQUELLES MES CAMARADES DE CLASSE NE PEUVENT PAS VIVRE ET COMMENT ILS LES OBTIENNENT... »
- Décide comment tu vas recueillir les données ou l'information.
- Est-ce que tu vas mener des entrevues et noter les réponses sur une grille de notation?
- Est-ce que tu vas créer un kiosque où tes camarades de classe peuvent répondre aux questions du sondage?

5. Conçois ton sondage. Tu devras :

- Écrire tes questions pour qu'elles aient des réponses oui/non, ou une liste à cocher, ou des énoncés qui demandent aux gens d'utiliser une échelle.
- Faire remplir ton sondage par autant de tes camarades de classe que possible.

6. Fais l'analyse de tes données.

- Calcule le nombre de réponses à tes questions. Tu peux utiliser une grille de notation pour combiner les réponses.
- Décide ce que les données te disent à propos des « échanges » dans ta vie.
- Est-ce que les objets identifiés par tes camarades de classe sont semblables?

- Est-ce que tu paies pour toutes les choses ou est-ce qu'il y en a qui s'échangent?
- Est-ce que d'autres personnes paient pour certaines choses?
- Qu'est-ce que tes camarades de classe font en retour pour obtenir ces choses?

7. Partage tes données.

- Crée un graphique à barres ou choisis une autre méthode pour présenter tes données.
- Rédige un paragraphe expliquant comment les « échanges » ont changé depuis l'époque où ils ont commencé entre les Européens et les peuples autochtones.
- Repense à la discussion du début. Est-ce que tes « échanges » aujourd'hui sont aussi critiques (question de vie ou de mort) qu'ils l'étaient à l'époque?

Leçon F – Références

Abbe Museum **Thinking About Trade Economics** – Lesson Plan Folio, Bar Harbour, Maine

Cuthbertson, Brian **Stubborn Resistance** – New Brunswick Maliseet and Mi'kmaq in defence of their lands; Nimbus Publishing Limited, Halifax, 2015 pp.1 and 3

LeClercq, Chrestien. **Nouvelle relation de la Gaspésie** Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1999.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2365389?docref=XPg7VVz8zW6VEnWChDRkeA>

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing Limited, Halifax, 1991 p.55



Homme et son fils fabriquant des paniers
Archives provinciales du Nouveau-Brunswick P93-V (2)

Évaluation

Demandez aux élèves s'ils ont déjà fait de l'artisanat ou si l'un de leurs parents les a initiés à une activité? Laquelle? Est-ce que ta famille est connue dans la communauté pour cette activité?

4^e année : Lesson G



Ta'n Koqowey Elwi'tmasimkipp

Akukumkeweyiktuk

Ce qui a été promis dans les traités

Keq kisi spi-wolamuhusimok

Thème:

Kiskuk Ta'n Teliag

Enjeux contemporains

Tokec Weskuwitasikil Eleyik

Compétences globales

Apprendre à apprendre/Conscience de soi et autonomie

1. Les apprenants développent leur identité dans le contexte canadien (p. ex., origine et diversité) et réfléchissent à leurs connexions avec les autres. (Activité 2)
2. Les apprenants prennent le passé en compte afin de comprendre le présent et d'aborder le futur. (Activité 1)

Collaboration

1. Les apprenants font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 1)
2. Les apprenants coconstruisent connaissance, sens, et contenu. (Activité 2)

Communication

1. Les apprenants communiquent efficacement et respectueusement en différents contextes à l'oral et à l'écrit en français, Mi'kmaw et Wolastoqey Latuwewakon. (Activité 2)

Citoyenneté globale et durabilité

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 2)
2. Les apprenants s'engagent envers des initiatives locales et globales afin de contribuer de façon positive. (Activité 2)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

1. Expliquer leurs opinions personnelles et répondront aux questions et aux opinions des autres. (Activité 1)
1. Écouter de façon critique les idées ou les opinions exprimées par d'autres. (Activité 1)
7. Identifier des exemples de préjugés et de stéréotypes. (Activités 1 et 2)
6. Donner des raisons pour appuyer leurs opinions concernant des textes et l'œuvre d'auteurs et d'illustrateurs. (Activité 1)
9. Reconnaître que des formes littéraires spécifiques ont des caractéristiques, des structures, et des motifs distincts. (Activités 1 et 2)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 4.3.3. Examiner la relation entre les humains et l'environnement physique. (Activités 1 et 3)
- 4.4.3. Décrire le paysage politique du Canada. (Activités 1 et 2)
- 4.4.4. Examiner les symboles associés with aux paysages du Canada. (Activité 2)

Texts associés

Explorations 4^e année

- p. 96-98 – Comment l'environnement physique de la terre profite-t-il aux humains? (Activité 1)
- p. 152-153 – Comment le gouvernement du Canada fait-il des lois? (Activité 2)

Leçon G- Contextualisation pour l'enseignant

Apprentissage de l'élève

Je vais :

- Apprendre et pratiquer le vocabulaire des traités en français, **Wolastoqey** **Latuwewakon** et **Mi'kmaw** en articulant mon niveau d'habileté actuel dans les langues que j'apprends (Activité 2)
- Identifier des stéréotypes et des imprécisions dans un texte persuasif en utilisant des indices pour informer mes décisions (Activité 1)

Les trois leçons qui suivent sont conçues pour aider les élèves à comprendre ce qu'est un traité et pourquoi leur mise-en-œuvre fait encore l'objet de négociations. Ces trois leçons présentent moins de choix en termes d'activités, car plusieurs concepts qui s'y rattachent sont essentiels pour bien comprendre l'histoire des traités. Il vaut mieux qu'au moins une des activités soit enseignée dans chaque leçon.

Somme, il fut près d'une heure à parler avec beaucoup de véhémence et d'affection, et avec un contournement de corps et de bras tel qu'il est requis en un bon orateur. Et à la fin, il jeta toutes ses marchandises (qui valaient plus de trois cents écus rendus en ce pays là) dans le bateau d'Olmechin, comme (s'il) lui faisant présent de cela en assurance de l'amitié qu'il lui voulait témoigner.

Marc Lescarbot au sujet de Messamoet, un Sagamo de Port de Lahave, 1606

Il est important de revoir avec les élèves les essentiels de l'élaboration de traités.

Un traité :

- A. est un engagement uniquement entre nations;
- B. doit inclure des obligations et des avantages touchant les deux parties;
- C. doit inclure des clauses de règlement des conflits;
- D. doit être ratifié par les deux parties afin d'être valide;
- E. acquiert force de loi pour les deux parties une fois qu'il a été ratifié; et
- F. ne peut pas être révisé ou abrogé sans l'accord des deux parties.

En révisant l'idée de traités avec la classe, il importe de réfléchir à ces six éléments et d'en discuter.

Lorsque les guerres européennes se sont étendues aux colonies, les Français et les Anglais ont tous deux tenté d'acquérir l'aide de peuples autochtones. Bien que la France ait dû renoncer à une grande partie de ses possessions atlantiques après sa défaite en 1713, elle a continué à soutenir ses colons français et leurs alliés autochtones.



Célébrations du Tricentenaire De Monts-Champlain – L'abordage, Market Slip, Saint John, Nouveau-Brunswick. Juin 1904. Photographie de Louis Arthur Holman. Musée du Nouveau-Brunswick-New Brunswick Museum X11237

Dans un effort d'établir une paix durable, le gouverneur britannique Dummer, à Boston, a invité la population autochtone de la région à une rencontre. Des représentants de groupes autochtones sont venus des états et provinces modernes du Maine, New Hampshire, Nouveau-Brunswick, et de la Nouvelle-Écosse (semblable à la Confédération **Wabanaki**). Le 15 décembre 1725, les Britanniques et les représentants autochtones ont négocié un traité de « paix et d'amitié ». Selon les termes de ce traité, les groupes autochtones acceptaient de « s'abstenir de Tout Acte Hostile, d'Injures et de Discordes envers tous les Sujets de la Couronne de la Grande-Bretagne et ne point leur offrir la moindre nuisance, violence, ou brutalité en leurs personnes ou Propriétés. »

Par ce traité, le gouverneur Dummer voulait empêcher l'éclosion de conflits entre colons britanniques et peuples autochtones en établissant des liens commerciaux et en obtenant leur consentement à la colonisation britannique de la région. Le traité de 1725, établi entre Britanniques, **Mi'kmaq** et **Wolastoqewiyik**, a ensuite été ratifié par plusieurs villages **Mi'kmaq** et **Wolastoqey** à Annapolis Royal en 1726; Il est connu sous le nom de Traité de Mascarene. Ce traité est devenu le premier de ce qu'on appelle les Traités de paix et d'amitié avec la Couronne britannique dans les provinces maritimes.



Carte postale : Annie Sacobie à l'entrée d'un wigwam en écorce de bouleau à Evandale, Nouveau-Brunswick. v. 1910. Musée du Nouveau Brunswick-New Brunswick Museum, X14839

L'**Activité 1** porte sur ce sujet. Une entente s'est fait négocier sur la base de ces principes à Fort Howe, le long de la rivière Saint-Jean (voir page suivante), et la classe doit décider si les circonstances et l'entente elle-même ont été équitables pour les deux parties.

Après le premier Traité de paix et d'amitié de 1725, plusieurs autres traités ont été signés au cours des années suivantes. Tous se nommaient Traités de paix et d'amitié et tous suivaient un schéma semblable. La plupart des experts en traités **Mi'kmaw** et **Wolastoqey** diraient qu'il existe onze traités de ce type dans les Maritimes, mais certains soutiennent qu'il y en aurait jusqu'à une trentaine. La Chaîne d'alliance de traités dénote la continuité de la relation scellée par traité. Que ces traités aient été signés signifie qu'au moins deux générations de peuples autochtones ont donné leur accord à de pareils documents, en comprenant par là que ces traités étaient éternels. Les Britanniques et divers groupes des nations **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, et **Pescomody** ont conclu des traités entre 1725 et 1779. À chaque fois, les termes réaffirmaient la paix et les relations commerciales. Dans ces traités, les peuples autochtones ne cédaient en rien leurs droits à la terre ou aux ressources.

L'**Activité 2** est basée sur la signification de l'élaboration de traités. Elle souligne que l'élaboration de traités est admise par le droit international. Avant de débiter cette activité, cela vaut la peine de discuter avec les élèves de ce qu'est une promesse et comment, du moment qu'elle est formalisée entre deux ou plusieurs nations, elle peut devenir un traité. Vous pourriez commencer ainsi :

- Qu'est-ce qu'une promesse? Une promesse est un engagement pris entre deux personnes ou deux groupes.
- Qu'est-ce qu'un traité? Un traité est une promesse qui prend la forme d'une entente et est un engagement entre des nations ou entre des grands groupes de personnes.
- Comment conclut-on une entente? Elle est mise sous forme écrite et signée. Aujourd'hui, elles ressemblent souvent à un contrat et sont signées juridiquement.

Il est important de noter que bien que ces contrats aient été signés juridiquement entre nations, les peuples autochtones ne pouvaient pas voter dans les élections canadiennes avant 1960.

Un traité est une entente entre nations. Lorsqu'il est signé, il devient un document reconnu par le droit international.

Le groupe **Mi'kmaq** Rights Initiative (Initiative pour les droits des **Mi'kmaq**, www.mikmaqrights.com) définit les traités comme suit : « Un traité indien est un échange de promesses entre un groupe indien (autochtone) et la Couronne, fait avec un certain

niveau de formalité. Il prend généralement la forme d'un document écrit et signé, mais peut inclure des ententes orales. »

Lors de la période où se sont conclus les traités, il était difficile de traduire entre les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, **Pescomody**, et Anglais. Les **Mi'kmaq**, **Pescomody**, et **Wolastoqewiyik** respectaient des ententes orales entre eux, mais ils confirmaient leurs ententes en fabriquant des ceintures wampum.

Activité 1 – Entente à Menaguashe – Équitable ou non?



Vue de la ville et du port de Saint Jean à partir des collines au sud-est de Fort Howe, v. 1815. Lithographie de Charles Turner, 1815, d'après un tableau de Ralph Stennett. Musée du Nouveau-Brunswick-New Brunswick Museum, 21183.2

Matériel nécessaire : cahier de bord, configuration pour un débat

Informations supplémentaires pour l'enseignant

Le but de l'exercice est d'introduire l'idée de **partialité** dans les documents historiques. Les détectives (élèves) n'ont pas besoin de comprendre tous les détails de cette rencontre, mais devraient être en mesure de s'apercevoir qu'elle est unilatérale et favorise les positions des Britanniques. Plusieurs éléments du document cité ci-dessous ne sont pas clairs.

Il peut être utile si l'enseignant explique la dynamique de la rencontre aux élèves. Cela peut aider les élèves à comprendre ce qu'on attend d'eux.

- Les chefs autochtones étaient forcés de se mettre à genoux pour prêter serment d'allégeance à la Couronne avant de pouvoir recevoir les sacrements des mains du prêtre qui avait été convié à la rencontre.
- Il y avait certains chefs **Mi'kmaw** à cette rencontre.
- John Allen était l'officier américain qui avait travaillé avec les **Wolastoqewiyik** pour chasser les Britanniques de la vallée de la rivière Saint-Jean, donc il aurait été arrêté s'il était venu à la rencontre.
- Quant au prêtre, il n'était jamais venu desservir ce peuple avant ce moment. Sa présence était une façon d'attirer les **Wolastoqewiyik** à la rencontre.
- Les autres notes sont en **bleu**.

Notes prises lors d'une grande rencontre avec les Indiens à Menaguashe, dans le port de la rivière Saint-Jean près de Fort Howe, le jeudi 24 septembre 1778

*Le Surintendant leur déclara (aux **Wolastoqewiyik**) qu'en accord avec sa Promesse envers les **Malécites (Wolastoqewiyik)** la précédente année il avait maintenant emmené en sa main un Prêtre. (emmené un prêtre avec lui) Désignant M. Bourg, il déclara que M. Bourg leur aurait rendu visite plus avant si n'eut été son appréhension d'être enlevé par les Rebelles. (**Malécite-Wolastoqewiyik**) (Le prêtre, M. Bourg, serait venu plus tôt, mais il était trop nerveux à cause de ce qui se passait entre les **Wolastoqewiyik** et les Britanniques. À ce moment, les **Wolastoqewiyik** se seraient agenouillés devant le prêtre.)*

- Qu'ayant été sur le point de partir de Chebuctou (**Halifax**) le Surintendant fut grandement concerné que les **Malécites (Wolastoqewiyik)** avaient pillé un vaisseau, capturé et rançonné un autre, volé, et désarmé plusieurs des habitants et tué nombre de bétail appartenant au Roi et que les loyaux sujets de la Rivière de Saint Jean ... avaient par la suite rapporté le drapeau du Roi accompagné d'une Déclaration formelle de Guerre écrite.
*(Le Surintendant annonce que les **Wolastoqewiyik** ont volé un navire, ont capturé un autre navire avant de le revendre à son propriétaire, volé plusieurs habitants et pris leurs fusils, et tué plusieurs vaches appartenant à l'armée. En représailles, des habitants de la région ont amené le drapeau Union Jack à l'armée, ainsi qu'une déclaration de guerre.)*
- Que cette malheureuse transaction avait eu lieu, et que M. Bourg était disposé, de la part du Roi, à calmer et à régler à l'amiable toutes les différences entre eux (**Malécite-Wolastoqewiyik**). *(Le prêtre a été envoyé par le roi pour régler ces différends.)*
- La Déclaration de Guerre ayant été lue et pleinement expliquée aux **Malécites (Wolastoqewiyik)**, ils déclarèrent qu'ils avaient été abusés par John Allen

de Machias (*Maine*) qui n'avait pas donné voix à leurs sentiments, mais aux siens propres pour ses propres fins iniques et rebelles. (Après que les Anglais avaient lu la déclaration de guerre à voix haute et expliqué ce qu'elle disait, les **Wolastoqewiyik** ont expliqué que c'était John Allen, de Machias (*Maine*) qui leur avait dit de commettre les actes dont on les accuse. John Allen était un soldat américain et voulait chasser les Britanniques hors de la vallée de la rivière Saint-Jean.)

- Que leurs yeux **Malécites** (**Wolastoqey**) étaient maintenant ouverts, qu'ils proposeraient de restaurer aux habitants toutes les armes et toutes les autres possessions qu'ils n'avaient pas consommées ou détruites, en particulier les trois fusils. Et qu'ils délivreraient à M. White, au cours de l'hiver, deux cents livres de castor et de nombreux originaux afin de réparer les dommages ayant été subis par les individus qui avaient été empêchés d'aller chasser par les vaines histoires de John Allen. (Les **Wolastoqewiyik** comprennent maintenant ce qui est arrivé et vont retourner toutes les choses qu'ils ont volées aux habitants, surtout les trois fusils. En guise de sanction, ils vont aussi fournir au commerçant, M. White, 200 livres de peaux de castor et de nombreux originaux, à distribuer parmi les habitants en réparation des dommages qu'ils ont causé aux habitants locaux.)
- L'affaire étant terminée on but à la santé du Roi, le Surintendant a ensuite équipé les chefs et capitaines de ses propres mains et a distribué aux autres une variété de vêtements et d'autres présents. (Après que tout ceci fut convenu, tout le monde a porté un toast à la santé du roi, et le Surintendant a donné aux chefs des vêtements et d'autres cadeaux.)
- Ce soir et cette nuit, bien qu'ils fussent pluvieux, furent passés en grande allégresse à l'air libre sous le drapeau britannique. (On a célébré sous le drapeau britannique.)
- Le 26, les Indiens étant sur leur départ, furent salués à 12 heures par le canon de Fort Howe. Le vaisseau de Sa Majesté Albany a répondu au coup de canon par trois Huzzas (cris « hip-hip-hourra ») et des cris Indiens. (Le jour suivant, on a tiré des coups de canon, et tout le monde a lancé des cris pour saluer les **Wolastoqewiyik** qui commençaient à partir.)
- Alors le chef **Mi'kmaq** fit une belle harangue et livra au Surintendant un collier wampum de la part de toute sa nation **Mi'kmaq** pour marquer leur approbation de tout ce qui avait été dit. (Un chef **Mi'kmaw** qui observait la rencontre a donné un discours émouvant et a donné un collier wampum au Surintendant pour montrer que les **Mi'kmaw** acceptaient ce qui s'était passé.)
- Ceci étant fait le Surintendant, le Major Studholm et le Révérend M. Bourg s'assirent tandis qu'un capitaine **Malécite** (**Wolastoqey**) débuta un chant et une danse en l'honneur de la Rencontre. (La rencontre s'est terminée avec un chant et une danse par un capitaine **Wolastoqey** devant le Surintendant et le prêtre.)



Rassemblement d'un groupe de Wolastoqewiyik à French Village, Kingsclear, N.-B. pour célébrer le jour du Corpus Christi, v. 1887. Archives provinciales du Nouveau-Brunswick, Collection G. T. Taylor. P5/170

Sois un détective – Pense en paire et partage

En groupes de deux, répondez aux questions suivantes :

- Qui penses-tu a écrit ce rapport?
- Pour qui penses-tu qu'on a écrit ces notes? Pourquoi?
- Penses-tu que ces notes reflètent bien la vérité? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Trouve au moins trois détails qui te font douter. (Pour l'enseignant, voici quelques indices : qui a écrit la déclaration de guerre, les habitants ou les Britanniques? Quel était le rôle des **Mi'kmaq** à cette rencontre? Le collier wampum était déjà fabriqué malgré le fait que la déclaration de guerre venait tout juste d'être lue. Le prêtre, M. Bourg, a pris plus d'un an pour se rendre là. On accuse John Allen d'être la cause de toute l'affaire, mais il n'est pas là. Le prêtre, M. Bourg, n'est jamais venu ici auparavant. La présomption que les **Wolastoqewiyik (Malécites)** peuvent rapporter toutes ces choses, y compris les fusils, les castors et les orignaux, et survivre.)
- Partage tes indices et tes arguments avec ton groupe.
- Portez l'affaire devant un tribunal. Divisez la classe en trois groupes. Chaque groupe a droit à 5 minutes. Un groupe défend la version britannique de l'affaire; un groupe fait remarquer les inexactitudes dans le rapport et représente les **Wolastoqewiyik (Malécites)**. Chaque groupe a ensuite droit à deux minutes pour réfuter les arguments de l'autre. Le troisième groupe écoute, prend des notes, pose une question à chaque groupe à la fin de la procédure, et puis vote sur la question de s'il s'agit d'une entente équitable ou pas.

Activité 2 – Mots mêlés

Matériel nécessaire : feuille reproductible, enveloppes

Pour familiariser les élèves avec l'idée de traités, commencez avec un mot mêlé. Découpez chaque définition sur la feuille reproductible en mots séparés et placez-les dans une enveloppe pour que chaque groupe ait une copie de la définition. Puis donnez les enveloppes aux groupes et demandez-leur de faire une phrase avec les mots. Le temps nécessaire aux élèves pour déterminer l'ordre correct des mots leur permet de réfléchir au sens des mots et évoque d'autres idées et expériences qui y sont liées. L'enseignant observe les groupes et leur apporte de l'aide au besoin. L'enseignant doit être à l'alerte pour les groupes qui croient avoir réussi, mais ont peut-être besoin de réorganiser un mot ou deux.

Utilisez cette activité pour donner aux élèves le temps nécessaire pour apprendre le nouveau vocabulaire, en discuter, et en approfondir leur compréhension. Servez-vous de l'appli de langue **Mi'kmaw** ou **Wolastoqey Latuwewakon** pour attribuer à chaque élève un mot en **Mi'kmaw** ou en **Wolastoqey Latuwewakon**, puis demandez à la classe de lire l'énoncé au complet à voix haute.

Ankukumkewey na elwi'tmaq n ujy Kmitkinu'l. Kisi-wisuna'tasikl wi'katiknn ta'n amujpa majulkwatikl msit tamiaw.

Un traité est une entente entre nations. C'est un document signé ayant force obligatoire selon le droit international.

Kci Lakutuwakon nit mawuhkahticik kishomawotihitit. Psiw ote nuliwiw ktahkomikuk wolamsotasu eli Kcipahk tpaskuwakon tanci wikhikonahasik.

Un traité est une entente entre nations.

C'est un document signé ayant force

selon le droit international.



Un traité est une entente entre nations.

C'est un document signé ayant force

selon le droit international.



Un traité est une entente entre nations.

C'est un document signé ayant force

selon le droit international.



Un traité est une entente entre nations.

C'est un document signé ayant force

selon le droit international.



Un traité est une entente entre nations.

C'est un document signé ayant force

selon le droit international.



Leçon G – Références

Bear Nicholas, Andrea additional notes provided on the ***Notes from a grand meeting of the Indians at Menaguashe in the harbour of the River Saint John near Fort Howe on Thursday the 24th of September 1778.***

Cape Breton University **Treaty of 1725** <https://www.cbu.ca/Indigenous-affairs//unamaki-college/mikmaq-resource-centre/treaties/treaty-of-1725/>

Raymond, Rev. W.O. **History of the Saint John River 1905 in Glimpses of the Past** Chapter 37 http://novelzec.com/chapter/glimpses_of_the_past/chapter_37

Gouvernement du Canada **Traités de paix et d'amitié (1725-1779)** <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1360937048903/1544619681681>

Lescarbot, Marc. *Histoire de la Nouvelle-France*. 1609 pp.597-8. <https://www.canadiana.ca/view/oocihm.36652>

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawe'l Tan Teli-Kinemuemk**, p.110-111 2015
CD pg.106 **Treaty Word Scramble**

Provincial Archives of New Brunswick *At a grand meeting of the Indians at Menaguashe in the harbour of the River Saint John near Fort Howe on Thursday on the 24th Sept 1778*

Treaties of 1760-1761 Cape Breton University <https://www.cbu.ca/indigenous-affairs/mikmaq-resource-centre/treaties/treaties-of-1760-1761/>

Summary of Peace and Friendship Treaties (1725-1779) <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100028599/1100100028600>

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991, p.27

4^e année : Leçon H



Ikanpukultijik aqq Ankukumkewe'l Dirigeants et traités Kci-skicinuwok naka Lakutuwakonol

Thème:

Kiskuk Ta'n Teliq

Enjeux contemporains

Tokec Weskuwitasikil Eleyik

Compétences globales

Réflexion critique et résolution de problèmes

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. (Activité 1)

Innovation, créativité et esprit d'entreprise

1. Les apprenants transforment des idées en valeurs pour autrui en les perfectionnant pour générer des solutions améliorées à des enjeux complexes économiques, sociaux, et politiques. (Activités 1 et 3)

Apprendre à apprendre/Conscience de soi et autonomie

1. Les apprenants font preuve d'efficacité personnelle et autonome et croient qu'ils peuvent améliorer leurs vies et celles des autres. (Activités 2 et 3)
2. Les apprenants gèrent divers aspects de la vie et de leur bien-être physique, émotionnel, social, spirituel, et mental. (Activités 2 et 3)

Collaboration

1. Les apprenants participent à des activités en groupes, établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance, agissent de manière coopérative et intègre. (Activités 1, 2, et 3)

Citoyenneté globale et durabilité

1. 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)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

1. Les élèves poseront et répondront à des questions afin de clarifier des informations et d'explorer des solutions aux problèmes. (Activité 3)
2. Les élèves donneront et suivront des directives et répondront à des questions et directives. (Activité 1)
3. Les élèves démontreront une conscience des types de langage appropriés selon les situations et les publics. (Activité 2)
5. Les élèves utiliseront une gamme de textes de référence et une recherche électronique afin de faciliter le processus de sélection. (Activité 3)
6. Les élèves décriront, partageront et discuteront de leurs réactions personnelles aux textes. (Activité 2)
8. Les élèves expérimenteront des registres de langue appropriés en tenant compte des buts, du public cible et de la forme. (Activité 2)
9. Les élèves démontreront une conscience des buts et des publics cibles. (Activité 2)

10. Les élèves sélectionneront, organiseront, et combineront des informations pertinentes provenant de deux ou plusieurs sources afin de construire et de communiquer un sens. (Activité 3)

Mathématiques

Forme et espace

2. Lire et enregistrer une variété de formats de dates du calendrier. (Activité 1)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

- 4.2.3. Évaluer les effets de l'exploration au cours du temps. (Activité 1)
- 4.4.2. Examiner le paysage humain du Canada. (Activité 1)
- 4.4.3. Décrire le paysage politique du Canada. (Activités 1, 2, et 3)
- 4.4.4. Examiner les symboles associés aux paysages du Canada. (Activités 2 et 3)

Résultats d'apprentissage en arts visuels

1. Utiliser une variété de techniques de manipulation du papier : plier, chevauchement pour créer un collage. (Activités 1 et 3)
2. 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 3)
3. Reconnaître la relation entre les tailles : sur/sous; avant-plan/plan du milieu/arrière-plan. (Activité 3)
4. Utiliser une variété de sources pour stimuler ses idées de création artistique – citations, tableaux, l'environnement. (Activité 3)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 92 – Comment les humains et la terre interagissent-ils? (Activité 1)

- p. 96 – Comment l’environnement physique de la Terre profite-t-il aux humains? (Activités 2 et 3)
- p. 104 – Comment les humains affectent-ils la Terre? (Activité 1)
- p. 108 – Tout mettre ensemble (Activité 3)
- p. 130 – Qu’est-ce qui influence là où les humains vivent? (Activité 3)

Leçon H – Contextualisation pour l'enseignant

Apprentissage de l'élève

Je vais :

- Savoir que les nouveaux arrivants dépendaient de bonnes relations avec les peuples autochtones (Activités 1, 2 et 3)
- Comprendre que la Couronne avait l'intention de peupler les terres **Waponahkik** (le territoire **Wabanaki**) dans les Maritimes avec des colonisateurs européens, mais ne l'a pas dit aux **Saqamaq** ou **Kci-skicinuwok** (les chefs ou dirigeants autochtones) aux conférences sur les traités (activités 1, 2 et 3)
- Évaluer les effets réciproques des systèmes sociaux, politiques, culturels, et économiques. Expliquer les raisons pour les guerres, la diplomatie, et les traités entre les peuples autochtones et l'Empire britannique au cours du 18e siècle (Activités 1, 2 et 3)
- Comprendre que des traités ont été signés, et des promesses ont été faites (Activités 2 et 3)
- Apprécier que les traités étaient des alliances entre nations (Activités 1, 2 et 3)
- Démontrer que l'élaboration de traités comprenait des rituels, des cérémonies, des engagements, et des célébrations (Activités 2 et 3)
- Me servir d'un collage pour illustrer l'idée de relations entre des peuples différents (Activité 3)
- Créer une ligne du temps qui démontre la Chaîne d'alliance des traités (Activité 1)
- Utiliser un jeu de rôle pour imaginer les expériences vécues par d'autres personnes venant d'autres cultures (Activité 2)

Messire : Après que l'écriture, que vous me donnâtes à montrer à mon peuple, ait été lue, ils décidèrent de se rendre à Halifax. Nous nous préparons donc et nous mettrons en route dans deux jours. Nous envoyons Francus Arseneau pour recevoir de vous la lettre que vous nous avez promise, qui devrait être votre assurance que le Gouvernement nous octroiera un domaine pour la chasse et la pêche, que ni fort ni forteresse n'y seront bâtis, que nous serons libres d'y aller et venir selon notre vouloir. Qui plus est, vous savez ce que nous vous avons dit, nous avons dit la même chose en Conseil; et il nous serait vexant d'entreprendre ce voyage si vous ne nous fournissez quelque raison d'espérer.

Nous attendons cette lettre, qu'il vous faut ne point sceller. À notre retour, nous vous verrons.

Alkmou (L'kimu), Chef, Gasparau, 19 janvier 1755

Les peuples autochtones et les Européens ont tenté de régulariser et de réglementer leurs relations les uns envers les autres en utilisant des moyens écrits – des titres et des traités. Les colonisateurs anglais étaient enthousiastes à l'idée d'acquérir des terres de la part des **Waponahkiyik**. Cependant, bien qu'ils se reportaient au même document, les **Waponahkiyik** et les Européens considéraient ces transactions foncières de façons différentes. Pour les **Waponahkiyik**, la terre était une chose vivante, partagée avec les espèces qui y vivaient, et à préserver pour les générations futures. Les Anglais, pour leur part, considéraient la terre comme quelque chose à vendre et acheter, comme n'importe quelle autre commodité. En conséquence, du point de vue autochtone, aucun des traités n'incluait de transfert des terres.

Il n'est donc pas étonnant que des deux côtés, on se soit senti lésé par ces transactions.

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.apcfn.ca/about-apc/treaties/> (en anglais seulement).

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. »

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 ».

1749

TREATY

Ratification of 1725 Treaty by the Malisset

In behalf of the Chiefs of the Indian Tribes we Represent have Subscribed and affixed our Seals to the Same and engage that the said Chiefs shall Ratify this Treaty at St. Johns. Done in Chibucto Harbour the fifteenth of August One Thousand Seven hundred and forty nine.

In Presence of
 L. E. HOPSON,
 T. MASCARENCE,
 ROBT. ELLISON,
 JAMES T. MERIER,
 CHAS. LAWRENCE,
 ED. HOW,
 JOHN GORHAM,
 BENJ. GREEN,
 JOHN SALISBURY,
 HUGH DAVIDSON,
 WM STEELE

(Members of the Council for Nova Scotia)

JOANNES PEDOUSAGHTIGH, (totem)
 FRANCOIS ARODORVISH, (totem)
 SIMON SACTARVINO, (totem)
 JEAN BAP. TMADDOUANHOOK, (totem)

The Articles of Peace on the other Side, Concluded at Chebucto, on the fifteenth of August, one thousand seven hundred and forty-nine, with His Excellency Edward Cornwallis Esq., Capt. General, Governor and Commander in Chief of His Majesty's Province of Nova Scotia or Acadia and signed by our deputies, having been communicated to us by Edward How, Esq., one of His Majesty's Council for said Province, and faithfully interpreted to us by Madame De Belleisle Inhabitant of this river nominated by us for that purpose. We the Chiefs and Captains of the River St. Johns and places adjacent do for ourselves and our different tribes confirm and ratify the same to all intents and purposes. Given under our hands at the River St. Johns this fourth day of September one thousand seven hundred and forty-nine in the presence of the under written witnesses.

Ed. How, of his Majesty's Council,
 NATH DOWELL
 JOHN WIERE,
 JOSEPH WINNIETT
 JOHN WERN,
 ROBERT MCKELIN
 MATT WINNETT
 JOHN PHILLIPS

MICHEL, (TOTEM) NARRIENNES CHAV,
 YNCHA (TOTEM) NERLIN CAPT,
 FRANÇOIS (TOTEM) DE XAVIER ARCHIBANNO MINGOLLE,
 PIERRE (TOTEM) ALEXANDER MARALLIE,
 AUGUSTE (TOTEM) NEVNIET, Maître Chef de la Riv,
 FRANÇOIS (TOTEM) MAYANVNET, Maître Sereur DL,
 REBE (TOTEM) NEVIM,
 NERPIE (TOTEM) PIERRE PAUL, Chef of Capneynetty,
 SURPAU (TOTEM) PAPINLONET
 FRANÇOIS (TOTEM) GORMAN, Capt.,
 PIERRE (TOTEM) SENKOT, Capt.,
 FRANÇOIS (TOTEM) DRINO Capt.,
 REBE (TOTEM) FLE DMBROU, Capt.

Produced by Atlantic Policy Congress of First Nation Chiefs Secretariat
 For more information on the Covenant Chain of Treaties, please contact us
 Tel: (852) 567-4327 Fax: (852) 567-7057
 Or visit our website www.apcfc.ca

www.apcfc.ca

La statue d'Edward Cornwallis déboulonnée à Halifax



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 dispute entre peuples autochtones et les Britanniques, le système de droit civil britannique prévaudrait, et les personnes autochtones seraient traitées tout comme les Britanniques. Les **Mi'kmaw** ont souvent indiqué qu'ils n'étaient pas d'accord avec cette provision.

Signature de Jean Baptiste Cope
(castor). [Source](#).

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**. 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, ces groupes autochtones n’ont pas cédé ou renoncé à leurs terres ou à d’autres droits.



Donald Marshall fils (à droite) est salué par l’avocate Anne Derrick (à gauche) sous le regard de l’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). [Source](#) (voir [aussi](#)).

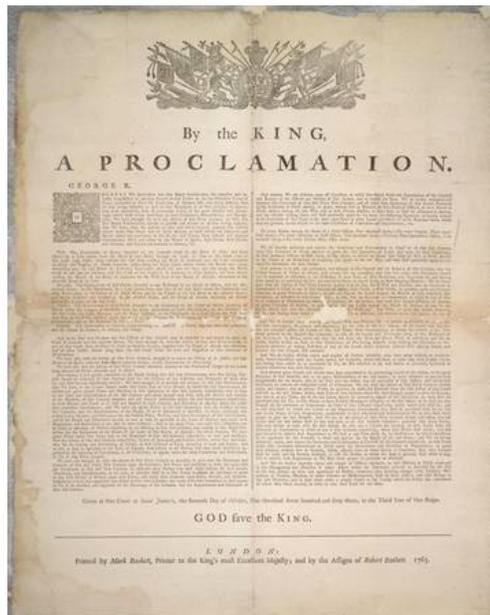
1760 Un nouveau traité a été signé à Halifax par Mitchell Neptune (**Pescomody**) et Ballomy Gloade (**Wolastoqewiyik** – Malécite). Il ne comportait aucun abandon de terrain et nulle terre n’a été cédée aux Britanniques. Ce traité se centrait sur le renouveau des anciens traités de 1726 et 1749 et leur intégration dans un nouveau Traité de paix et d’amitié. Le nouveau traité mettait l’accent sur l’échange de fourrures pour 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, Schubénacadie, Pictou, Malagomich, Cap-Breton, Shediac, Miramichi, et Pokemouche.

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. Portrait of John Singleton Copley.
Huile sur toile. Galerie d'art Beaverbrook, Fredericton.

1763 La Proclamation royale de 1763 est un document compliqué 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. On s'y penchera plus en détail en 5^e année. (La traduction de la Proclamation se trouve à la fin de la leçon.)



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.



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 & Micmacs 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 connection 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 establish 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 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 Governor of the said State of Massachusetts Bay and on behalf of said State, and the other United States of America on the one part, and Ambrose Via, Newell Wallis, and Francis, Delegates of the St. John's Tribe, John Donaguan, Charles, Maribus Ouzano, Nicholas, John Burns, Peter Andre, and Sabbanis Nenebocobwet Delegates of the Micmacs Tribes of Indians, inhabiting within the Province of Nova 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 henceforth 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 Tribes 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 Murdering, Quarell, 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 possible 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 furnished with Comestibles when they arrive at Boston, and shall engage, so long as they stay at General Washington's shall wait them, not exceeding the term of three years, unless General Washington and they shall agree for a longer time. And as Joseph Donaguan, Peter Andre, and Sabbanis Nenebocobwet have manifestly 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) Micmacs: And the said Governor of the said State of Massachusetts Bay to hereby engage to give to such of the Passamaquoddy or other Neighbouring Indians, who shall come 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 Micmacs 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 necessaries 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 or person no far forth as the same shall be repugnant to any of the Articles contained in this Treaty.

In Faith & 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 Via, Newell Wallis, and Francis, Delegates of the St. John's Tribe, Joseph Donaguan, Charles, Maribus Ouzano, Nicholas, John Burns, Peter Andre, and Sabbanis Nenebocobwet, Delegates of the Micmacs Tribes of Indians have hereunto put their Marks, and Seal 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) 967-4807 Fax: (902) 967-7057
 Or visit our website www.apcfncc.ca

Bien qu'il n'existe aucune preuve que des Autochtones du Canada l'aient signé, c'est grâce à ce traité que les Autochtones des Maritimes peuvent encore s'engager dans l'armée américaine.



Guerrier **Mi'kmaq**. Dessin par Charny.
[Source.](#)

1778-1779 Après le début de la Révolution américaine en 1775, le dernier traité avec entre les **Mi'kmaq**, **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 inclus des **Mi'kmaq** de Cape 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.

Pour les peuples autochtones, l'élaboration de traités se mettait en œuvre d'après 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. 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 s'élabore 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.

Activité 1 – Créer une ligne du temps de la chaîne des traités

Matériel nécessaire : papier de bricolage de différentes couleurs, feutres, fiches, ficelle

En plus d’être rédigé dans la langue de l’époque, chacun des traités est très détaillé. L’enseignant devra choisir les informations à donner aux élèves et les expliquer. Les différences majeures entre les traités ont été mises en évidence.

Divisez la classe en groupes de deux. Attribuez un traité à chaque paire. Donnez un morceau de papier de bricolage (de couleur différente) et un grand feutre à chaque paire. Demandez aux paires de plier le papier en deux dans le sens de la longueur. Tout en lisant le texte portant sur la Chaîne des traités, écrivez la date en grande taille sur UN bord du papier plié. Ensuite, demandez à chaque paire d’écrire au verso un ou deux mots ou une courte phrase qui décrit ce qui a été dit dans ce traité. Copiez les phrases sur une fiche. Dix traités sont mentionnés. Une fois terminé, demandez aux élèves de mettre leurs feuilles à terre dans le bon ordre chronologique. Enfilez-les sur une longue ficelle et accrochez la ficelle d’un côté à l’autre de la salle de classe pour qu’on puisse lire les deux panneaux. Après avoir regardé les fiches pendant dix minutes, demandez à chaque paire d’élèves, dans l’ordre des traités, de tenir leurs fiches par-dessus leur tête et de réciter ce qu’ils y ont écrit sans la regarder. Cela aidera à s’assurer que les paires puissent collectivement comprendre l’ordre des traités.

Pour appuyer cet exercice portant sur la ligne du temps, demander aux élèves de compléter l’animation suivante.

Activité 2 – Que contient un discours?

Matériel nécessaire : tableau blanc, projecteur, cahier de bord



Sacre de George VI – défilé d'Indiens de la réserve de Kingsclear. 1937. Photo de Madge Smith.
Archives publiques du Nouveau-Brunswick, P120-19-32

Regardez attentivement la photo ci-dessus et lisez la légende. Pourquoi est-ce que les **Pilikewiyik** (habitants de **Pilik**) seraient-ils en train de faire honneur au couronnement d'un roi britannique?

Lisez les deux citations ci-dessous à voix haute, de la façon la plus dramatique possible. Expliquez que les peuples autochtones croyaient qu'un traité s'établissait entre les deux parties et leur créateur. Qu'est-ce qu'un orateur? Qui représente-t-il? Pourquoi le soleil inquiéterait-il le Chef Simon? Comment se sentait-il à propos du soleil – qu'est-ce que le soleil signifiait? Dans l'extrait du traité de 1752, comment le gouverneur Hopson se serait-il senti de devoir envoyer cette lettre à son patron, le comte de Holderness?

Première citation :

Au Traité des Deux frères, 1703 – le gouverneur Dudley du Massachusetts avec des Représentants d'Addroscroggins, Norridgewocks, Kennebets et Penobscots, à Falmouth

Le capitaine Simmo, qui était leur orateur, se leva et dit qu'ils reconnaissaient sa Faveur en leur accordant une Visite à de telles entrefaites, avec tant de membres du Conseil et de Gentilhommes des deux Provinces, l'assurant qu'ils ne visaient rien de plus que la Paix : et « qu'aussi loin qu'est le Soleil par-dessus la terre, à aussi grande distance seraient leurs desseins de créer la moindre brèche entre eux. » Ils présentèrent au gouverneur Dudley une ceinture wampum et l'invitèrent aux Deux Piliers de Pierre qui se nommaient Deux Frères.

Edward Wheelock, **Penhallow's Indian Wars**, Boston, 1924. [Source](#).

Deuxième citation :

Lettre du gouverneur Hopson au très honorable, le comte de Holderness, au sujet du Traité de paix et d'amitié de 1752

Que tout ce qui est passé de part et d'autre pendant la dernière guerre sera entièrement oublié des deux côtés, et que la hache sera enterrée et que le gouvernement de Sa Majesté dans cette province accordera toute sorte d'Amitié de faveur et de Protection aux susdits Sauvages.

[Source](#).

Pour préparer la classe à la prochaine activité, discutez de ce qu'est un traité et pourquoi il pourrait être important. Faites des comparaisons (il s'agit d'une promesse – et elle doit être respectée!).

1. Avec les élèves, créez une toile de mots avec les mots qui indiquent qu'une promesse a été faite entre des peuples des Premières Nations et le gouvernement.
2. En paires, demandez aux élèves de rédiger des énoncés d'ouverture qui pourraient faire partie de l'introduction d'un traité, en utilisant les mots de la toile.
3. Enfin, demandez aux paires de relire à voix haute les énoncés de traité ci-dessus et d'y ajouter leurs propres déclarations.

Jonathan Belcher, dans le Traité de 1752, déclarait : « **La protection et l'allégeance sont nouées ensemble par des maillons; si un maillon se brise, la chaîne se défera.** »

4. Qu'est-ce que cela veut dire? Si tu ne sais pas, essaie de le mimer avec d'autres élèves qui jouent le rôle de la chaîne. Le jeu « Red Rover » est une bonne métaphore.



Indiens MicMac. Lettre signée par Édouard, duc de Kent, 1795. Aquarelle. Bibliothèque et Archives Canada, collection Peter Winkworth. R9266-190.

Ce document est-il un traité? Pourquoi ou pourquoi pas? Si ce n'est pas un traité, de quoi s'agit-il?

Activité 3 – Créer un collage de classe portant sur les traités

Matériel nécessaire : bouts de papier ou de tissu, ou matériaux recyclés, colle, carton Bristol, crayons, papier, effaces, ciseaux

Un collage est une image créée à partir de matériaux divers, souvent des rebuts ou des matériaux recyclés. Après avoir été découpés, les matériaux sont collés à un support et peuvent être coloriés. Un collage devrait être une œuvre tactile, et ce sont ces habiletés artistiques qui devraient être mises en valeur – la texture, les motifs, la forme, la position et les couleurs.

Cette activité porte également sur la création d'un message. Les thèmes portent sur les traités et a) comment et où ils ont été signés ou b) mettre en place les éléments pour la signature de traité. Utilisez le texte et les images de la contextualisation pour l'enseignant comme points de référence. Vous pouvez aussi entreprendre des recherches sur Internet et demander aux élèves de réunir d'autres images qui répondent aux questions suivantes :

- De quoi avaient l'air les traités?
- Qu'est-ce que les soldats britanniques portaient quand on signait des traités?
- Comment est-ce que les peuples autochtones célébraient après la signature d'un traité?
- Qui portait une médaille de traité, et de quoi est-ce qu'elle avait l'air?
- Comment est-ce qu'on concluait une entente de traité?

Assurez-vous que le centre du collage montre qu'un traité a été conclu. Quelques suggestions pourraient être :

- Une poignée de main
- Un repas partagé
- Un échange de cadeaux
- Une danse
- Une hache qu'on enterre
- Un coup de canon

Matériel pour planifier le collage

- Crayons
- Papier
- Gomme à effacer

Matériaux pour le collage

- Objets trouvés créés par des humains : morceaux de plastique, vinyle, coton, lattes, pièces de machines, enveloppe de bonbons, rondelles, feutre, morceaux de tissu, bijoux de pacotille, échantillons de papier peint, napperons en papier, papier coloré, papier de bricolage
- Matériaux naturels : sable, bâtonnets, petites pierres, brindilles, feuilles ou fleurs séchées, écorce d'arbre, mousse, coquillages, fourrure ou fausse fourrure, paille, graines, fèves, riz
- Illustrations et textes tirés de cette leçon, découpés
- Ciseaux
- Carton épais comme support

Préparation

- Divisez la classe en deux. Un groupe peut travailler sur le côté britannique du collage et l'autre du côté autochtone.
- Demandez aux élèves de décrire le lieu où ils pensent qu'un traité pourrait avoir été conclu (à l'intérieur d'un fort, dehors dans un champ, etc.) et faites créer l'arrière-plan par toute la classe ensemble. Ils peuvent dessiner ceci sur le papier en premier lieu et comparer leurs notes.
 - Assurez-vous que le ciel et la terre se rencontrent à la ligne d'horizon et que le ciel n'est pas simplement une bande en haut de la page.
 - Regardez les tailles relatives des objets dans leurs dessins.
 - Montrez aux élèves comment utiliser des objets qu'ils ont apportés pour remplir l'arrière-plan, ou peignez-le.
 - Dans leurs groupes séparés, demandez maintenant aux élèves de créer des personnages (autochtones et britanniques) à partir des objets qu'ils ont apportés et d'ajouter les citations et les photos tirées du texte ci-dessus. Est-ce qu'ils se

tiennent proches les uns des autres? Quelles sont leurs expressions? Qu'est-ce qu'ils font?

- Assurez-vous que les morceaux d'objets trouvés se chevauchent. Aussi, créez les personnages autochtones à partir d'objets plus naturels et les Britanniques à partir d'objets faits par les humains.
- Distribuez la colle seulement après que les élèves ont découpé leurs morceaux et les ont arrangés sur l'arrière-plan, et rappelez-vous de laisser de l'espace au centre pour que les élèves puissent inclure comment le traité a été conclu.
- Tous ensemble, décidez ce qui constitue l'élément essentiel de l'entente – cette image-là devrait être plus grande que les autres. Placez-la au centre.
- Les élèves peuvent décider de créer une bordure d'objets répétés – le wampum était fait de coquillages, ou de ruban (militaire britannique) pourrait représenter l'armée britannique.
- La fabrication d'un collage est souvent menée plus efficacement en deux ou trois courtes sessions plutôt qu'en une seule fois.
- Admirez. Invitez une autre classe à venir voir le collage et puis demandez-leur ce qu'ils y voient.



[Texte, commençant en haut à gauche et allant dans le sens des aiguilles d'une montre :
Diplomatie autochtone, Élaboration de traités (1693-1779), Déni des traités (1779-1985),
Litiges liés aux traités (1929-aujourd'hui), Reconnaissance des traités (1982-aujourd'hui),
Mises-en-œuvre des traités]

Leçon H – Références

Brynjolson, Rhian **Art and Illustration for the Classroom** Peguis Publishing, Winnipeg, 1998, p.149-151

Cuthbertson, Brian **Stubborn Resistance** Nimbus Publishing, Halifax, 2015, p.4-5

Mi'kmawey Debert Cultural Centre **Mi'kmawé'l Tan Teli-Kinemuemk** 2015, p.106-107

Province du Nouveau-Brunswick, **Ma terre ne vous appartient pas par droit ou par conquête**, 2006.

<http://www.virtualmuseum.ca/edu/ViewLoitCollection.do?method=preview&lang=FR&id=14>

Richardson, Boyce **Drum Beat- Anger and Renewal in Indian Country** Summerhill Press, 1989, p.73

Saint Croix Island International Historic Site **Teacher's Guide Passamaquoddy History and Culture Grades 5-8** US National Park Service, Abbe Museum, Bar Harbour, 2005

Wheelock, Edward **Penhallow's Indian Wars** Boston, 1924

<https://archive.org/stream/penhallowsindian00penh#page/n7/mode/2up>

Whitehead, Ruth Holmes **The Old Man Told Us** Nimbus Publishing, Halifax, 1991, p.141



Medals of the Richibucto **Mi'kmaq, Elsipogtog**, New Brunswick Museum – Musée du Nouveau-Brunswick X14850

4^e année : Leçon I



Mawi-espi-mlkiknamk Souveraineté Tpelomosuwakon

Thème:

Kiskuk Ta'n Teliq
Enjeux contemporains
Tokec Weskuwitasikil Eleyik

Compétences globales

Réflexions critique et résolution de problèmes

1. Les apprenants trouvent des solutions à des problèmes significatifs et complexes liées à la vie réelle. (Activités 2 et 3)

Innovation, créativité et esprit d'entreprise

1. Les apprenants mènent et motivent en faisant preuve d'un esprit d'entreprise éthique. (Activité 3)

Collaboration

1. Les apprenants font face à leurs désaccords et règlent leurs conflits de manière délicate et constructive. (Activité 3)

Communication

1. Les apprenants posent des questions perspicaces afin d'acquérir des connaissances. (Activité 1)
2. Les apprenants émettent des opinions et défendent des idées. (Activités 1, 2 et 3)

Citoyenneté globale et durabilité

1. Les apprenants contribuent à la société et à la culture de communautés locales, nationales et globales, de manière responsable, inclusive, transparente, viable, et éthique. (Activités 1, 2 et 3)

Résultats d'apprentissage

Arts langagiers

Résultats d'apprentissage généraux

2. Les élèves seront en mesure de transmettre des renseignements et des idées efficacement et clairement, et de réagir à un niveau personnel et critique. (Activités 1, 2 et 3)
7. Les élèves seront en mesure de réagir à une variété de textes, en y appliquant leurs connaissances de la langue, des formes, et des genres. (Activités 1 et 3)
3. Les élèves sauront interagir avec délicatesse et respect, prenant en compte la situation, le public, et les buts de la discussion. (Activités 1 et 3)
8. Les élèves seront en mesure d'utiliser l'écriture et d'autres formes de représentation afin d'explorer, de clarifier, et de réfléchir à leurs pensées, sentiments, expériences, et apprentissages, et pouvoir utiliser leur imagination. (Activité 3)
9. Les élèves seront en mesure de créer des textes en collaboration et individuellement, en utilisant une variété de formes pour répondre à une gamme de publics et d'objectifs. (Activité 3)

Sciences humaines

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les élèves pourront :

- 3.2.1. Examiner la diversité de la population de leur province. (Activités 2 et 3)
- 3.2.2. Examiner comment chacun des regroupements exprime sa propre culture. (Activités 1 et 2)
- 3.2.3. Entreprendre des actions appropriées à leur âge pour promouvoir des interactions positives entre diverses personnes. (Activité 3)
- 3.3.1. Examiner la raison d'être, le fonctionnement, et la structure des gouvernements de leur province. (Activités 2 et 3)
- 3.3.3. Faire preuve d'une connaissance de la façon dont les citoyens participent aux prises de décision publiques. (Activité 3)

Textes associés

Explorations 4^e année

- p. 144 – Créer un organigramme
- p. 157 – Tout mettre ensemble, question 3

Leçon I– Contextualisation pour l’enseignant

Apprentissage de l’élève

Je vais :

- Modéliser le leadership et l’intendance en interviewant un Aîné ou une personne respectée autochtone pour comprendre quelle sagesse ils peuvent offrir à leur propre communauté et au monde (Activité 1)
- Comprendre les implications des Traités de paix et d’amitié en ce qui a trait aux terres non cédées. Reconnaître ce que les peuples autochtones ont essayé de créer sur leurs terres non cédées pour améliorer leur bien-être (Activité 2)
- Cultiver le leadership, la responsabilité, et l’appartenance collaboratifs en concevant une déclaration qui subviendra aux besoins des peuples autochtones dans les temps à venir (Activité 3)

Moi pense quelque chose marche pas avec Conseil des hommes blancs. Quand les Micmacs avaient un Conseil, les vieux parlaient et disaient aux jeun’ hommes quoi faire – et les jeun’ hommes ont écouté et ont fait quoi les vieux leur ont dit; les hommes blancs changent ça aussi; astheur les jeunes parlent et les vieux écoutent; c’est pour ça qu’y a tant de sortes différentes de parler. Ils pensent que plus c’est mieux, Conseil Micmac.

Peter Paul, 1865



John Sark, Chef des **Mi'kmaq** de l'Île-du-Prince-Édouard, v. 1910-1920.
Bibliothèque et Archives Canada, fonds Katherine Hughes, a08222k

Les traités signés entre les **Mi'kmaq**, **Wolastoqewiyik**, **Pescomody**, et les Britanniques au 18^e siècle étaient des traités « de paix et d'amitié » — en somme, des ententes diplomatiques selon lesquelles toutes les parties concernées se promettaient paix et amitié. La neutralité des **Mi'kmaq**, **Pescomody**, et **Wolastoqewiyik** lors de conflits entre les Anglais et les Français était promise en contrepartie de la protection de leurs droits innés à la terre – les droits de pêcher, de chasser, de piéger, et de récolter. Ils n'entrevoyaient pas que non seulement leurs terres leur seraient enlevées, mais aussi leurs droits aux terrains de chasse, de pêche, et de culture.

Ce fait est devenu un enjeu important pour les tribunaux depuis l'époque des premiers traités. En ce moment, la Cour suprême du Canada affirme que la langue écrite ne peut être prise au pied de la lettre. Dans certains cas, la Cour suprême a plutôt adopté une interprétation plus large de l'application des traités. Elle prend en compte les intentions des signataires et honore l'objectif original de ces ententes. Les tribunaux n'ont pas toujours agi ainsi.

Parmi les enjeux contemporains liés aux traités, un des concepts les plus importants est celui du titre ancestral **Mi'kmaw**, **Pescomody**, et **Wolastoqey**. Beaucoup de personnes trouvent cette idée difficile à comprendre, car elle ne se traduit pas facilement aux conceptions non autochtones des droits de la propriété et de l'utilisation des terres. La façon la plus simple de l'expliquer est en tant que « le droit légal aux terres non cédées (occupées) ». Parce que les traités **Mi'kmaw**, **Pescomody** et **Wolastoqey** traitent de paix et d'amitié, ils ne se sont jamais penchés sur des questions de cession de terres, de territoires, ou de ressources.

La souveraineté est le droit d'un peuple à se gouverner lui-même. Que ce droit soit considéré comme émanant des peuples eux-mêmes, d'une quelconque source spirituelle, ou d'une « loi de la nature », la grande majorité des cultures envisageraient la souveraineté politique comme un droit humain fondamental. Les **Waponahkiyik** luttent avec des questions de souveraineté depuis le tout premier débarquement d'Européens sur ces côtes.

Comme vous l'avez appris, le 18^e siècle a été une époque de changements et de bouleversements pour les peuples autochtones. Leurs cultures et leurs structures sociales traditionnelles ont été ébranlées par l'arrivée de denrées commerciales européennes, par des cycles répétés d'épidémies qui ont tué plus de 75 % de leurs populations, et par l'économie de la traite des fourrures, qui a introduit les armes à feu et l'alcool, forçant les gens à abandonner leurs modes de vie traditionnels et à participer dans la vaste économie européenne. Déroutés par ces changements à grande vitesse et grandement réduits en nombre, les peuples **Waponahkiyik** ont regroupé leurs unités familiales et politiques et se sont adaptés à ce Nouveau Monde transformé.

Aux 20^e et 21^e siècles, des dirigeants autochtones ont commencé à contester devant les tribunaux en vue d'établir leur droit légal aux terres non cédées. Dans un monde non traditionnel et en changement continu, les modes de vie traditionnels doivent faire face à de nombreux défis. Bien que les modes de vie traditionnels se soient adaptés à de nouvelles situations et circonstances au cours des siècles, les changements récents, y compris le changement climatique, ont eu des effets majeurs sur le type de vie à laquelle aspiraient les peuples autochtones lors de la signature des Traités de paix et d'amitié.

Les traités sont un moyen d'aborder les enjeux liés aux droits des Premières Nations, ainsi que d'établir une fondation sur laquelle pourra se bâtir une nouvelle relation entre Premières Nations et gouvernements et peuples non autochtones. Ce faisant, les communautés non autochtones et autochtones deviendront tous des gens issus de traités. Nous sommes tous touchés. Nous devons travailler ensemble au développement futur de toutes les communautés.

Activité 1 – Entrevue avec un aîné ou une personne respectée



Shirley Bear, Tobique,
Artiste visuelle et poète
de renom.

Matériel nécessaire : iPhone ou un autre enregistreur, cahier de bord

Lisez la citation de Peter Paul aux élèves. Puis, discutez du mot « souverain ». Demandez-leur comment des Aînés ou des personnes bien respectées dans une communauté peuvent aider la communauté à devenir plus souveraine – que cette souveraineté émane du peuple lui-même (comme avec Jason Barnaby) ou d’une source spirituelle. Lisez le passage ci-dessous, tel que raconté par Jason Barnaby de **Esgenoôpetitj (Skno’pitijk)**, un des auteurs de cette ressource.

J’ai pu obtenir un peu de temps auprès de l’Aîné Arthur Bartiboug hier. L’Aîné Bartiboug est un historien qui connaît à fond notre culture, nos écrits (en orthographe Pacifique), et connaît des histoires vraiment intéressantes du passé.

*Hier soir je lui ai demandé, qu’est-ce qu’un **Kinap (gee nup)**? Un shaman ou un homme-médecine? Les femmes étaient appelées **Puowin**. Il m’a dit, dans le passé, il y avait des **Kinap** dans notre communauté et dans la plupart des communautés **Mi’kmaq**, mais personne ne savait vraiment de façon directe qui c’était, mais qu’ils avaient toujours des soupçons à propos de qui ça pouvait être. Habituellement, un **Kinap** est un homme doté de grands pouvoirs, et une des histoires qu’il m’a contée était celle d’un homme nommé Edward, à **Esgenoôpetitj (Skno’pitijk)**, avant l’époque d’Aîné Bartiboug.*

*M. Edward était un forestier, comme beaucoup d'autres **Mi'kmaw**. Beaucoup d'hommes travaillaient en groupe avec une scie à bûches, mais M. Edward travaillait toujours seul et loin des autres et utilisait seulement une hache. Quand l'heure du dîner arrivait, quand les hommes en groupes étaient prêts pour leur pause de midi, M. Edward était déjà assis à proximité, regardant les hommes, personne ne le voyait ou ne l'attrapait jamais en train de s'approcher des hommes pour le dîner. Les hommes étaient toujours en compétition entre eux pour voir qui couperait le plus de bois – M. Edward avait toujours coupé deux cordes au dîner, ce qui est tout un exploit en travaillant tout seul avec une hache, ou même en travaillant tout seul aujourd'hui avec une scie mécanique. On disait que si qui que ce soit touchait au manche de la hache de M. Edward, il l'enlevait tout de suite et le jetait au feu et le remplaçait avec un nouveau manche.*

*Sur une note personnelle, quand j'étais jeune, on parlait d'Aîné Bartiboug comme étant possiblement un **Kinap** dans notre communauté. Son arrière-grand-mère, dont je me souviens, était une **Puowin** (shaman). Quand j'étais un gamin espiègle, je frappais toutes les boîtes à lettres le long du chemin à ma maison avec une roche ou un bâton, mais je ne touchais jamais à la boîte de la vieille dame. Il y a toujours eu un tas d'histoires à propos de la grand-mère de M. Bartiboug et les Aînés racontent encore ces histoires aujourd'hui. Les **Puowin** et les **Kinap**, les gens avec ces sortes de pouvoirs, ce n'étaient pas nécessairement de mauvaises personnes, et personnellement c'est ce que je crois moi-même. De nombreuses années plus tard dans ma vie, je me suis retrouvé à vivre dans la maison de la vieille dame, et je me souviens d'avoir eu peur la première nuit que j'ai dormi dans sa vieille demeure. Me souvenant de la vieille dame, elle est venue dans mes rêves cette nuit-là et m'a rassuré que je ne devais pas avoir peur et que tout allait bien aller. Vrai, tout s'est bien passé. Toutes les années que j'ai vécu là en tant que père avec mes jeunes enfants, on a toujours réussi à avoir de vrais bons repas et de vraiment bonnes célébrations avec mon petit salaire.*

Pour quoi est-ce que ces personnes – Arthur Bartiboug et sa grand-mère – étaient-elles reconnues? Quel rôle est-ce qu'elles joueraient dans une communauté, même s'elles étaient âgées? Est-ce que ça te rappelle les mots de Peter Paul? Demandez aux élèves s'il y avait quelqu'un dans leur famille ou leur communauté qui était connu pour une raison ou une autre. Quelqu'un qui se rappelle quelque chose d'inexplicable, ou qui y a été mêlé?

- En dyades, demandez aux élèves d'enregistrer une entrevue avec cette personne avec un iPhone ou un autre type d'enregistreur. Pour que l'entrevue soit un succès, il faut d'abord bien préparer le terrain (p. ex. : rédiger une liste de 10 questions à poser). L'entrevue ne devrait pas durer plus de 10 minutes.

- Après avoir complété l'entrevue, les élèves devraient la réécouter et essayer de raconter ce qu'ils ont entendu à toute la classe.
- Puis demandez aux élèves d'écrire une brève biographie de l'Aîné ou la personne respectée qu'ils ont rencontrée. La biographie doit inclure l'emploi, le loisir, ou l'expérience qui a eu une grande influence sur leur communauté.
- Prépare un tableau d'affichage ou une table de présentation à propos de ton Aîné ou ta personne respectée. Tu peux utiliser des outils, des artefacts, des produits finis, et des photos.
- Fais une ligne du temps de la vie de la personne en question.
- Quelle est une des idées qu'on trouve dans l'entrevue de l'Aîné ou la personne respectée qui démontre de la sagesse?
- Comment est-ce que cette personne rend les personnes de sa communauté plus souveraines?
- Discutez : Pourquoi est-ce qu'il est important de transmettre des informations à propos de ces Aînés ou personnes respectées à ceux qui ne les ont jamais rencontrées?

Activité 2 – Qu'est-ce qu'on trouve sur une affiche?



Source

Matériel nécessaire : projecteur, tableau blanc

Demandez aux élèves de regarder l’affiche ci-dessus. Demandez-leur ce qu’ils y voient (pêche, foresterie, chasse) sur des terres non cédées grâce au Traité de Mascarene de 1725. Posez les questions suivantes :

- Qu’est-ce que tu crois que l’affiche essaie de dire?
- Est-ce que l’affiche a été créée pour les Autochtones? Des non-Autochtones? Ou les deux? Pourquoi?
- Est-ce que c’est évident à qui appartient l’affiche?

Maintenant, l’enseignant devrait lire les passages surlignés du traité et voir si les élèves changent d’avis. Faites des notes de classe à partir des passages surlignés en deux sections : les promesses autochtones et les promesses anglaises en face les unes des autres, comme sur l’affiche. Quels sont les peuples autochtones concernés? (Confédération **Wabanaki**) Demandez aux élèves d’écrire leur opinion du Traité de Mascarene de 1725 dans leur cahier de bord.

Promesses **Wabanaki** (appelé **Traité 239**)

(Note : la version française du traité ci-dessous a été en partie inspirée par la traduction de certains passages parus dans le livre de Daniel L. Paul *Ce n'était pas nous les sauvages: Le choc entre les civilisations européennes et autochtones.*)

Traité de Mascarene de 1725 tel que signé le 4 juin 1726 à Annapolis Royal, inclus dans une lettre du gouverneur L. Armstrong au secrétaire d'état, 24 novembre 1726.

ATTENDU QUE par des Articles de paix et d'entente faits et conclus à Boston en la Nouvelle Angleterre le quinzième jour de décembre Mil sept cents vingt-cinq, par nos Délégués & Représentants, Saugarum alias Laurens, Alexis, François Xavier et Meganumbe, ainsi qu'il apparait par les Instruments alors Signés, Scellés et changés en la présence du grand Conseil Général ou Assemblée de la baie de Massachusetts, par nosdits Délégués au nom de nous les Indiens de Penubscutt, Norrigewock, St. Johns, Cape Sables et autres Tribus Habitant en ces Territoires de Sa Majesté de Grande-Bretagne de Nouvelle Écosse et Nouvelle Angleterre, et par le Major Paul Mascarene, Commissaire de cette-dite Province au nom de sa Majesté, par laquelle entente il étant requis que lesdits Articles fussent Ratifiés ici, au fort de sa Majesté d'Annapolis Royall, nous les Chefs et Représentants desdits Indiens avec toute puissance et autorité, par le consentement et Désir unanime desdites Tribus Indiennes, sommes venus conformément aux Articles stipulés par nos Délégués tel qu'il a été dit, et en son obéissance confirmons & Ratifions Solennellement les mêmes, en témoignage de quoi avec nos cœurs pleins de sincérité nous avons signés et Scellés les Articles qui suivent étant conformes à ce qui fut requis par ledit Major Paul Mascarene et promis que cela serait accompli par lesdits délégués.

Attendu que Sa Majesté le roi George, par concession du roi très chrétien ([c'est-à-dire le roi de France, dont c'est l'un des titres](#)) faite au Traité d'Utrecht, est devenu le possesseur légitime de la province de la Nouvelle-Écosse ou Acadie selon ses anciennes Bornes, nous lesdits Chefs & Représentants des Penubscutt, Norrigewock, St. Johns, Cape Sables et des autres Tribus Indiennes appartenant à et habitant au sein de cette Province de sa Majesté de Nouvelle Écosse ou Acadie et Nouvelle Angleterre, Reconnaissons pour nous-mêmes et pour lesdites Tribus que nous représentons l'Autorité et la Dominion de ladite Majesté du Roi George sur les Territoires de ladite Province de Nouvelle Écosse ou Acadie et faisons notre Soumission à sa dite Majesté aussi amplement que nous l'avons fait jusqu'à présent envers le Roi Très-Chrétien. ([Cela fait référence au Roi de France](#))

Et nous promettons en outre pour nous-mêmes et pour nos-dites Tribus

Que les Indiens ne molesteront aucun des Sujets de Sa Majesté ni de leurs Dépendants dans leurs Établissements déjà existants, ou qui seront faits Légalement, ou dans leur Négoce & autres affaires au sein de ladite Province. — Que s'il advenait qu'un Vol ou autre méfait soit commis par l'un de nos Indiens, la Tribus ou les Tribus à laquelle ils appartiennent s'assurera que satisfaction soit donnée aux Parties Lésées — Que les Indiens n'aideront pas à partir des Soldats des forts de sa Majesté, mais qu'au contraire ils ramèneront tout soldat qu'ils découvriront tentant de s'enfuir — Qu'en cas de mésentente, de Querelle ou de Tort entre les Anglais et les Indiens, on n'entreprendra aucune vengeance personnelle, mais on logera une Demande de réparations conformément aux Lois de Sa Majesté — Que s'il se trouve des Prisonniers Anglais parmi nos Tribus susmentionnées, nous promettons fidèlement que lesdits Prisonniers seront délivrés & menés avec soin et livrés à ce Gouvernement ou celui du la Nouvelle Angleterre.

Que pour témoigner de notre sincérité nous avons, pour nous-mêmes et au nom de tous et des Individus de nos-dites Tribus Indiennes, et conformément à ce qui fut Stipulé par nos délégués à Boston ou ci-dessus, ce jourd'hui Solennellement Confirmé & Ratifié chaque et chacun des Articles ci-dessus, qui seront ponctuellement Observés et dûment accomplis par tous et chacun de nous lesdits Indiens. En Témoignage de quoi nous avons, en présence de l'Honorable John Doucett & le Conseil pour sa-dite Majesté et les Députés des Habitants Français de ladite Province, avons apposé nos mains et nos Sceaux à la présente, à Annapolis Royall ce quatrième jour de juin mil sept cent et vingt-six et en la douzième année du Règne de Sa Majesté.

Les promesses Anglaises (connues comme les Promesses de Mascarene)

Par le Major Paul Mascarene, membre du Conseil pour la Province de Sa Majesté de Nouvelle Écosse ou Acadie, et Nommé par l'Honorable Monsieur Lawrence Armstrong, lieutenant-gouverneur et commandant-en-chef de Ladite Province, pour traiter avec les Indiens engagés dans la récente Guerre. — Attendu que Saugarum alias Laurens, Alexis, François Xavier et Meganumbe, Délégués des Tribus de Penobscut, Norrigewock, St. Johns, Cape Sables et autres Tribus Habitant les Territoires de Sa Majesté de Nouvelle Écosse ou Acadie et Nouvelle Angleterre ont, par des Instruments Signés par eux, fait leur Soumission à Sa Majesté George, par la grâce de Dieu de Grande-Bretagne, de France et d'Irlande Roi, Défendeur de la Foi, et ont reconnu le Juste Titre de Sa Majesté à la Province de Nouvelle Écosse ou Acadie et ont promis de vivre paisiblement avec tous les Sujets de Sa Majesté et

Ceux qui sont à leur charge, ainsi qu'autres promesses Contenues dans les Nombreux Articles de ces Instruments

Je promets auxdites Tribus, au nom dudit Gouverneur et Gouvernement de Sa Majesté pour la Nouvelle Écosse ou Acadie, toutes marques de Faveur de protection et d'Amitié, et en outre m'engage et promets au nom Dudit Gouvernement -Que les Indiens ne seront pas molestés en leurs personnes, leurs lieux de Chasse, de Pêche et de Culture, ni en aucune autre de leurs Activités Légitimes par les Sujets de Sa Majesté ou Ceux qui sont à leur charge, ni en l'exercice de leur Religion à condition que les Missionnaires vivant parmi eux aient la permission du Gouverneur ou du Commandant-en-chef des ladite Province de Sa Majesté de Nouvelle Écosse ou Acadie d'ainsi faire. -Que si un Indien soit Lésé par un des Sujets susmentionnés de Sa Majesté ou de Ceux qui sont à leur charge, on lui donnera Satisfaction et Réparation selon les Lois de Sa Majesté, les Bénéfices desquelles seront pourvus aux Indiens à l'égal des autres Sujets de Sa Majesté. -Que lorsque des Indiens ramènent un Soldat tentant de s'enfuir d'une des Forteresses ou Garnisons de Sa Majesté, lesdits Indiens recevront belle récompense pour ce bon Service. -Que les Indiens Prisonniers à Annapolis Royall seront relâchés, sauf ceux que le Gouverneur ou le Commandant-en-Chef juge approprié de garder en tant qu'Otages, à la Ratification de ce Traité qui aura lieu à Annapolis Royall en présence du Gouverneur ou du Commandant-en-Chef et les Chefs des Indiens.

Donné sous ma main et mon Sceau à la Chambre du Conseil de Boston en Nouvelle Angleterre, ce quinzième jour de décembre l'Année de Notre-Seigneur Mil Sept cent et vingt-cinq Annoque Regni Regis Georgii Magnae Britanniae & Duodecimo [dans la douzième année de règne du Roi George de Grande-Bretagne].

P Mascarene

Pour offrir un renforcement à ce que dit ce traité, demander aux élèves de compléter l'animation suivante.

Activité 3 – Faire une déclaration

Matériel nécessaire : cahier de bord, papier

En 1989, un sommet historique a eu lieu rassemblant les Aînés des 29 communautés **Mi'kmaw**, représentant plus de 18 000 personnes des quatre provinces de l'Atlantique et du Québec. Il s'agissait de la première fois depuis 1776 qu'autant de ces communautés s'étaient réunies en assemblée. Bien que les **Wolastoqewiyik** et les **Pescomody** n'y étaient pas, la déclaration aurait pu être similaire s'ils y avaient été. Ce qui a résulté de ce sommet était une Déclaration des droits nationaux **Mi'kmaq**. Ceux-ci incluaient :

- Le droit à l'autodétermination (*Décider de son propre futur*)
- Le droit à la souveraineté (*Une autorité politique indépendante – faire ses propres lois*)
- Le droit à l'autonomie gouvernementale (*Avoir le contrôle de ses propres affaires*)
- Les enfants ont le droit d'être élevés en connaissance de leur langue, leur histoire et leur culture
- Le droit de partager les ressources nationales, économiques, et financières du territoire nommé Canada

Affichez ces résolutions au tableau. Demandez aux élèves d'imaginer qu'ils participent à cette conférence, qu'elle est presque terminée, et qu'ils doivent maintenant prendre des décisions. Divisez la classe en cinq groupes et demandez à chaque groupe de rédiger un énoncé pour chacune de ces résolutions. Imprimez leurs énoncés en dessous des résolutions, et appelez l'ensemble au complet « La Déclaration autochtone de notre classe ». Aux fins de continuité, assurez-vous que chaque phrase commence « Nous allons ». Par exemple : « Nous allons apprendre notre propre langue et notre propre histoire. » Décorez l'ensemble comme l'affiche Mascarene et exhibez-la aux murs de votre salle de classe. Si possible, faites lire la déclaration au système de sonorisation de votre école.

Leçon I – Références

Bennett, Dean (ed.) **Maine Studies Sourcebook** Maine Studies Curriculum Project, Maine School Administration District # 11, Down East Books, Camden, Maine, 1979, p.291

Barnaby, Jason **Personal Interview** [Esgenoôpetitj \(Skno'pitijk\)](#), October 2016

British Columbia Teachers' Federation **Understanding the Treaty Process** <https://www.bctf.ca/IssuesInEducation.aspx?id=5684>

Gorham, Raymond B. **The Indian Treaty of 1725 and Other Treaties** Daily Mail, Fredericton, Oct 22, 1936

Paul, Daniel L. **Ce n'était pas nous les sauvages: Le choc entre les civilisations européennes et autochtones** Traduction de Jean-François Cyr. Bouton d'or Acadie 2020

Petrone, Penny **First People, First Voices** University of Toronto Press, 1983, p. 56

Richardson, Boyce **Drum Beat – Anger and Renewal in Indian Country** Summerhill Press, 1989 p. 104



Parc héritage [Metepenagiag \(Metepna'kiaq\)](#)

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 du Nouveau-Brunswick
- Gouvernement fédéral du Canada
- Université du Nouveau-Brunswick

Oeuvres d'art par l'artiste Mi'kmaq Pauline Young (<https://www.facebook.com/pyoungART>).

Révision

- Natasha Cecilia Simon (4^e année)
- Nihkanatpat directrice du Centre Mi'kmaq-Wolastoqey, Université du Nouveau-Brunswick,
- Walter Paul, Première Nation de St. Mary's
- Imelda Perley, Première Nation de Tobique
- Feu Gilbert Sewell, Première Nation de Pabineau
- Barry Lydon, First Nations Education Initiative Incorporated (FNEII)

Conseil d'Aînés

- Dave Perley, Imelda Perley, Eldon Bernard, Première Nation de Tobique
- George Paul, Première Nation de Metepenagiag
- Walter Paul, Première Nation de St. Mary's
- Andrea Colfer, Noel Millia, Première Nation d'Elsipogtog
- Feu Gilbert Sewell, Première Nation de Pabineau
- Patsy McKinney

Comité de l'Enseignement des Traités

- Dave Perley, co-président, Tobique
- Ivan Augustine, directeur d'Éducation, Elsipogtog, co-président
- Aduksis (Shane) Perley Dutcher, Tobique
- Jacob Gale, Listuguj
- Bill Patrick, agent pédagogique (4^e, 5^e et 6^e années), Bureau des Premières Nations, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (Secteur anglophone)
- Kim Skilliter (3^e 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 (3^e 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
- Imelda Perley, Wolastoqey Latuwewakon, Tobique
- Serena Sock, Mi'kmaw (Francis-Smith) Elsipogtog

Élaboration de programme d'études

- Ron Tremblay, Grand Chef Wolastoqewi
- Jason Barnaby, Esgenôpetitj
- Tim Borlase, rédacteur principal, 3^e, 4^e et 5^e années, Pointe-du-Chêne
- Andrea Trenholm, rédactrice principale, 6^e année, Fredericton

Enseignantes, projet expérimental

- Carla Augustine, Jenna Betts, Elsipogtog
- Renata Sorel, St. Andrew's
- Lacey Russell, Sabrina Ward, Esgenôpetitj



« Tant que brille le soleil, l'herbe se dresse et la rivière coule »
« Tant que dureront le soleil et la lune »

