Mikinak

GUIDE DE SENSIBILISATION

www.mikinak.net

REMERCIEMENTS

Ce guide a été réalisé avec le soutien et les recommandations de représentants en éducation des Premières Nations, du personnel pédagogique du Conseil en Éducation des Premières Nations, de représentants du ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec et de représentants du ministère des Affaires autochtones et développement du Nord Canada (AADNC).

Nous remercions tout particulièrement les enseignants des Premières Nations et toutes les personnes qui ont accepté de contribuer et de collaborer à ce projet en offrant leurs commentaires et suggestions. Les informations reçues ont ainsi permis de préciser le contenu de cet ouvrage et de l'étoffer. Leurs efforts et partage d'expertise sont très appréciés.

Supervision : Conseil en Éducation des Premières Nations
Raymond Sioui, directeur adjoint
Nancy Doddridge, directrice des services éducatifs

Conception et rédaction : Cardinal Communication
Éric Cardinal, président
Virginie Michel, conseillère en communication
Sakina Masmoudi, stagiaire

Graphisme : Bistro Design

Production, droits de propriété et reproduction,
© Conseil en Éducation des Premières Nations

Une légende Abénaquise…

Le Grand Esprit, il y a de cela des temps immémoriaux, regarda autour de lui et ne vit rien. Rien! Pas une seule couleur, pas de beauté. Autour de lui, seuls le silence et les ténèbres régnaient. Il ne pouvait rien voir ni sentir… Alors le Grand Esprit décida de remplir tout cet espace en créant la lumière et la vie.

Il concentra tous ses pouvoirs et fit jaillir l'étincelle de la création. Il demanda alors à Tolba, la Grande Tortue, d'émerger des eaux. Sur sa carapace, il commença à façonner les montagnes et les vallées. Il dissémina ensuite quelques nuages dans le ciel, répandit les feuilles sur les arbres et fit serpenter des cours d'eau ici et là… Quand il eut fini, d'un air satisfait il s'écria : « Voilà! Tout est en ordre. Maintenant, il ne me reste plus qu'à mettre de la vie dans cet espace ». Il réfléchit et réfléchit longtemps car il se demandait bien quelles sortes de créatures il pourrait inventer…

Où vivraient-elles? Que feraient-elles? Il se le demandait bien et il voulait un plan parfait... en ordre! Il réfléchit tant et si fort que, très vite, la fatigue le gagna et il s'endormit.

Dans son sommeil, il rêva de sa création. Il vit aussi d'étranges choses se passer sur le dos de la tortue. Des animaux se déplaçaient à quatre pattes, d'autres marchaient sur deux. Certaines créatures avaient des ailes et planaient dans les airs alors que d'autres, munies de nageoires, se fondaient dans l'eau scintillante. De la végétation multicolore recouvrait le sol de toutes parts, des insectes grouillaient alors que d'autres formaient des essaims. Des chiens aboyaient, des oiseaux chantaient et des êtres humains s'appelaient dans une grande cacophonie. On aurait dit que rien n'était à sa place... Le Grand Esprit s'éveillant et croyant avoir fait un mauvais rêve se dit que rien ne pouvait être aussi imparfait!

À peine avait-il ouvert les yeux qu'il aperçut un castor mâchouillant une branche. Il comprit que le monde auquel il avait rêvé s'était matérialisé. Rien de ce qu'il avait vu en rêve ne manquait. Quelle pagaille! Mais lorsqu'il vit le castor, branche par branche, construire sa tanière; lorsqu'il le vit ensuite ériger un barrage pour que sa petite famille puisse nager dans la mare qui s'était formée… Alors, il sut… Il sut que tout était à sa place.

Table des matières

Préface	3
Tortue dans les dix langues des Premières Nations	5
Les Premières Nations du Québec	6
Carte	9
Un survol historique	10
La Loi sur les Indiens et ses incidences sur l'éducation des enfants des Premières Nations	15
L'éducation et les Premières Nations	18
Les enfants des Premières Nations dans le réseau scolaire québécois : les réalités et les enjeux	20
Le style cognitif d'apprentissage des enfants des Premières Nations	22
Activités andragogiques (aide éducative à l'apprentissage aux adultes)	35
Activités pédagogiques	43
Liste des activités par matière et par compétence	44

Préface

Mikinak signifie « tortue » en algonquin. Nous avons choisi ce titre car la tortue est au cœur de nombreux mythes des Premières Nations au Québec comme dans le reste du Canada. Pour elles, cet animal évoque la création du monde et plus particulièrement celle de l'Amérique du Nord qu'elles appellent aussi la Grande Tortue. C'est donc pour rendre hommage à cet élément culturel fort des Premières Nations, hautement symbolique et évocateur, que nous avons emprunté le mot Mikinak au vocabulaire d'une langue des Premières Nations parmi les plus représentées au Québec. La plupart des Premières Nations du Québec appartenant à la famille linguistique algonquienne, nous avons penché en faveur du terme algonquin, car sa prononciation est proche de celle de l'abénaki, de l'atikamekw, du cri, de l'innu ou du mi'gmaq.

Mikinak est le fruit d'une entente entre le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), le ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ces derniers, alarmés par les difficultés d'adaptation que les jeunes des Premières Nations rencontrent lorsqu'ils transitent du système scolaire des Premières Nations au système scolaire québécois et par le taux de décrochage particulièrement haut de cette population d'élèves, ont décidé de mettre en place des mesures de sensibilisation aux réalités des enfants des Premières Nations pour le personnel scolaire du réseau public primaire du Québec. En effet, constatant un manque d'information pour le personnel scolaire et les enseignants quant à la culture et à la vision du monde des Premières Nations et notant un taux de succès scolaire globalement moindre que celui des autres élèves du réseau scolaire québécois, le CEPN, le AADNC et le MELS ont décidé conjointement de doter le personnel enseignant d'un outil leur permettant de mieux accueillir, accompagner, encadrer et soutenir ces élèves dans leur cheminement scolaire.

À l'origine, Mikinak prévoyait la conception d'un outil de sensibilisation à l'intention des enseignants du primaire du réseau public québécois. Cependant puisque les écoles des Premières Nations emploient beaucoup d'allochtones, la conception de Mikinak a été réorientée de manière à toucher un plus large public soit, le personnel enseignant du primaire en général et les futurs enseignants.

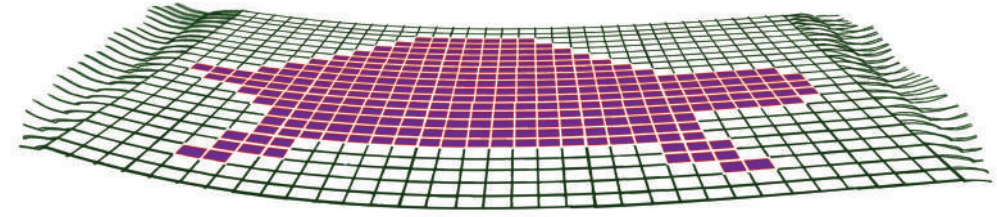
Mikinak

Mikinak se veut tout autant didactique que pratique… un petit défi ! Nous avons souhaité qu'il soit facile d'utilisation pour qu'il puisse accompagner l'enseignant en tout temps dans sa routine pédagogique et sa quête d'informations pertinentes. C'est pourquoi nous avons opté pour un guide d'activités pédagogiques. Une partie des activités créées ciblent la compréhension des enseignants par rapport aux réalités vécues par les enfants des Premières Nations, et l'autre partie vise à rendre ludique l'apprentissage, en classe, des compétences identifiées par le programme éducatif du MELS et enseignées au primaire.

La particularité de ces activités est qu'elles sont conçues à partir d'éléments clés des différentes cultures des Premières Nations qu'il s'agisse de pratiques, d'objets traditionnels ou de particularités sociales. Le guide allie ainsi théorie et pratique. L'ensemble théorique aspire à mettre en contexte une notion que l'enseignant désire aborder en classe afin de rendre ludique l'apprentissage dans une matière en fonction des compétences visées par le programme éducatif du MELS au primaire.
La partie pratique, quant à elle, permet de donner corps aux éléments théoriques grâce aux activités ludiques qui deviennent un terrain ou une mise en scène permettant aux enseignants, puis aux enfants, de s'ouvrir à des éléments culturels ou de se les réapproprier. La plupart des activités sont conçues de manière à interpeller les enfants des Premières Nations en faisant appel aux techniques stimulant les intelligences les plus répandues chez ces élèves soit, l'intelligence kinesthésique, visuelle et naturaliste et un style cognitif simultané non-verbal.

Mikinak a donc vocation d'aller au-delà de la simple information et il aspire à faciliter l'implantation d'éléments culturels des Premières Nations dans les activités d'application des notions apprises en classe. Ces références culturelles aideront les enseignants à susciter l'intérêt des élèves des Premières Nations quelle que soit la matière et, puisque de nombreux éléments de la culture québécoise se sont construits à partir des cultures autochtones, de redonner leurs lettres de noblesse aux patrimoines culturels des Premières Nations.

*Enfin, ce guide est appuyé par un site Web (**www.mikinak.net**) qui contient des informations complémentaires ainsi qu'une mise à jour de la banque d'activités. Nous vous invitons à le consulter régulièrement.*



Tortue dans les dix langues des Premières Nations

- Abénaki → Tolba
- Algonquin → Mikinak
- Atikamekw → Mekinak
- Cri → Mikinaw
- Huron-Wendat → Yändia'wich
- Innu → Missinak
- Malécite → Kakona
- Mi'gmaq → Migjigj
- Mohawk → A'nowara
- Naskapi → Kaniikatiisiit

Les Premières Nations du Québec

Les Premières Nations sont l'un des trois groupes, reconnus par la Constitution canadienne, qui composent les peuples autochtones au Canada. Les deux autres groupes sont les Inuits et les Métis. Historiquement, les Premières Nations étaient appelées « Indiens » ou « Amérindiens ». Aujourd'hui, les membres des Premières Nations vivent, pour la plupart d'entre eux, dans des communautés appelées « réserves ». Ils sont soumis à la Loi sur les Indiens, un ensemble de normes et de règles qui les place dans une situation juridique différente des autres citoyens canadiens et des autres Autochtones. Bien que cette Loi contienne des éléments considérés comme des « privilèges », la plupart des dispositions sont contraignantes et ont pour effet de nuire au développement individuel et collectif des Premières Nations (voir section sur la Loi sur les Indiens).

Les Premières Nations ne forment pas un ensemble homogène. Elles sont composées, au Canada, de 615 communautés représentant plus de 50 nations distinctes. Le recensement de 2006 évalue à 1 172 790 le nombre de membres des Premières Nations au Canada. Au Québec, on dénombre environ 70 000 personnes membres des 10 Premières Nations réparties en 43 communautés, incluant deux communautés innues au Labrador (APNQL, 2010). Chacune des Premières Nations possède sa culture propre, une langue et une histoire distinctes.

Voici une brève présentation de chaque Première Nation du Québec :

LES ABÉNAKIS (ou Abénaquis) sont originaires de la Nouvelle-Angleterre et font partie de la famille culturelle algonquienne. Ils sont arrivés au Québec aux alentours du XVII^{e} siècle. Les Abénakis comptent plus de 2 000 membres dont près de 500 vivent dans les communautés d'Odanak et de Wôlinak sur la rive sud du Saint-Laurent, en face de Trois-Rivières. La majorité des Abénakis parlent français. La langue abénakise, quant à elle, est menacée de disparition. Le musée des Abénakis, situé à Odanak, est l'un des plus importants musées autochtones au Québec.

LES ALGONQUINS, qui se désignent eux-mêmes par le mot Anishinabeg ou Anishinabek (selon la communauté), et qui signifie « être humain issu de cette terre », comptent plus de 9 000 membres au Québec. Plus de 5 000 d'entre eux vivent dans l'une des neuf (9) communautés réparties en Outaouais et en Abitibi-Témiscamingue : Pikogan, Barriere Lake, Eagle Village-Kipawa, Kitcisakik, Kitigan Zibi, Lac Simon, Winneway, Timiskaming, Wolf Lake. La langue algonquine est pratiquée par plus de 60 % de la population. Le reboisement des forêts, ainsi que le piégeage et l'artisanat constituent une bonne partie de leur activité économique.

LES ATIKAMEKW, dont le nom signifie « poisson blanc », sont une nation qui avait presque disparu dans la seconde moitié du XVII^{e} siècle. Aujourd'hui, les Atikamekw comptent près de 6 000 membres qui vivent majoritairement dans des communautés situées dans les régions de Lanaudière et la Haute-Mauricie : Manawan, Opitciwan et Wemotaci. La langue atimamekw est pratiquée par la grande majorité des membres. L'activité économique de cette nation repose essentiellement sur l'industrie forestière, mais l'artisanat et le tourisme constituent également des sources de revenus d'appoint.

LES CRIS se désignent eux-mêmes comme « le peuple des chasseurs ». Ils habitent la région de la Baie-James depuis environ 5 000 ans. Aujourd'hui, ils comptent près de 15 000 membres dont 13 000 habitent dans neuf communautés de la Baie-James : Chisasibi, Eastmain, Mistissini, Nemiscau, Oujé-Bougoumou, Waskaganish, Waswanipi, Wemindji, Whapmagoostui. Les Cris font partie de la grande famille linguistique et culturelle algonquienne. La grande majorité des Cris parlent leur langue ancestrale et la deuxième langue pratiquée est l'anglais. Le français vient en troisième et le trilinguisme n'est pas rare.

Dans les années 70, avec l'annonce de la construction de grands barrages hydro-électriques, les Cris mettent sur pied le Grand Conseil des Cris du Québec afin de faire valoir leurs droits. En 1975, ils signent la Convention de la Baie-James et du Nord québécois avec le gouvernement québécois. Cette Convention leur accorde une plus grande autonomie administrative et politique, des indemnités et des droits de propriété, de chasse, de pêche et de piégeage sur un territoire de 151 580 km^{2}. Les Cris ont également acquis davantage d'autonomie par la Loi sur les Cris et les Naskapis adoptée par le Parlement canadien en 1984 pour ces deux nations et qui remplace la Loi sur les Indiens.

LES HURONS-WENDATS sont établis au Québec depuis 1650. Leur unique communauté, Wendake, est située à proximité de Québec (secteur de Loretteville). Plus de 1 300 Hurons-Wendats y habitent alors que 1 700 autres vivent à l'extérieur de la communauté. Les Hurons-Wendats constituent l'une des nations les plus urbanisées du Québec. Depuis 1982, la communauté de Wendake a une école primaire, Ts8taïe, qui permet aux enfants de compléter leurs études primaires. Les cours y sont dispensés en français, langue maternelle de la majorité de cette population. La langue huronne est considérée comme éteinte cependant, elle fait l'objet d'un important projet de revitalisation. En 1990, le droit au libre exercice de leur religion et de leurs coutumes sur le territoire qu'ils fréquentent a été reconnu par un jugement de la Cour suprême du Canada qui valide un traité signé en 1760 (Traité Murray).

LES MALÉCITES, longtemps appelés Etchemins, comptent aujourd'hui plus de 700 membres au Québec. Préférant une vie nomade, ils ont refusé de vivre de manière permanente dans les réserves que le gouvernement leur destinait dans les années 1870, à Withworth notamment, puis à Viger dans les années 1890 qui, avec un quart d'hectare de superficie, est la plus petite réserve du Canada. Les Malécites n'y ont jamais vécu de façon permanente. Dispersés, ils ont graduellement perdu leurs droits sur leurs terres jusqu'au milieu des années 80. Aujourd'hui, il existe deux communautés malécites dans la région Bas-du-Fleuve (Gaspésie) : Whitworth et Cacouna habitées par seulement deux familles. La langue malécite n'est plus pratiquée.

LES MI'GMAQS, l'un des premiers peuples autochtones à avoir pris contact avec les Européens, font partie du groupe culturel algonquien. Ils vivent dans la partie sud de la Gaspésie où ils comptent aujourd'hui environ 5 000 membres répartis dans trois communautés : Listuguj (près de Pointe-à-la-Croix), Gespeg et Gesgapegiag (près de Maria). La partie la plus âgée de la population continue d'utiliser la langue mi'gmaq. La langue traditionnelle est enseignée à l'école et

la langue seconde est l'anglais. Véritable nation de la mer, les Mi'gmaqs sont dynamiques sur le plan économique, notamment par la pêche au saumon dans les rivières et à la culture de différentes espèces marines dans le Golfe.

LES MOHAWKS sont la Première Nation la plus importante du Québec avec près de 17 000 membres. Ils vivent majoritairement au sein des communautés de Kahnawake (9 275 membres), Akwesasne (4 924 membres) et Kanesatake (2 012 membres). Les Mohawks parlent généralement leur langue ancestrale, le kanienke, l'anglais de façon quotidienne et, pour certains, le français. Économiquement, les Mohawks ont pris en charge de nombreuses activités et services communautaires tels que la santé (construction et gestion du centre hospitalier Kateri à Kahnawake), la police, l'éducation ou l'administration de la justice. Ils ont, en outre, acquis une renommée internationale pour leurs compétences dans le montage de structures d'acier (ponts et édifices), mais aussi dans les secteurs industriels, technologiques et d'arts appliqués.

LES INNUS (anciennement appelés Montagnais) représentent, avec de plus de 16 000 membres, la deuxième nation autochtone la plus peuplée du Québec. Environ 11 000 d'entre eux vivent dans des communautés situées dans les régions de la Côte-Nord et du Saguenay-Lac-Saint-Jean : Pessamit, Essipit, Unamen shipu, Mashteuiatsh, Ekuanitshit, Natashquan, Matimekush-Lac-John, Pakua Shipi, et Uashat mak Mani-Utenam. La langue ancestrale, l'Innu, est pratiquée par plus de 80 % de la population. Les communautés innues ont des activités économiques très diversifiées, dont principalement le commerce et le tourisme. Sur le plan culturel, elles sont très dynamiques dans la promotion et la transmission de leur culture par le biais d'organismes, de la radio (SOCAM) et d'artistes.

LES NASKAPIS, autrefois nomades, ont été délocalisés à cinq reprises entre 1831 et 1956 avant de s'établir à Schefferville où ils cohabitent avec les Innus de Matimekush. Signataires de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, les Naskapis ont reçu des compensations pour la perte de leurs territoires, de leurs droits ancestraux et de leurs territoires exclusifs de chasse et pêche. En 1984, ils s'installent à Kawawachikamach, au nord de Schefferville, à proximité du Labrador. Durant la même période, la Loi sur les Cris et les Naskapis les soustrait à la Loi sur les Indiens et leur confère une grande autonomie administrative. Les Naskapis comptent aujourd'hui environ 850 membres vivant majoritairement à Kawawachikamach. Il n'y a qu'une seule communauté naskapie. La langue ancestrale est pratiquée par la totalité des Naskapis, qui parlent l'anglais comme langue seconde.

Pour une description plus approfondie des Premières Nations, nous vous invitons à consulter le site Web.

Voici une carte des nations et de leurs communautés respectives :

COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DU QUÉBEC

Un survol historique

L'histoire des Premières Nations reste peu connue de la population générale. Pourtant, les relations entre les nations autochtones et le peuple québécois remontent à très longtemps. L'histoire de ces nations est fascinante et mérite certainement un plus grand intérêt. En voici un bref aperçu.

L'HISTOIRE PRÉ-COLOMBIENNE

Selon la théorie la plus répandue, les peuples autochtones d'Amérique, communément appelés « Indiens » ou « Amérindiens », arrivèrent en Amérique par le détroit de Béring il y a de cela 20 000 à 40 000 ans, lors de la dernière période glaciaire. De récentes découvertes viennent ajouter d'autres hypothèses de migrations, suggérant que les premiers peuples de l'Amérique auraient traversé les océans par bateau, ou encore qu'ils auraient longé les rivages gelés de l'océan Atlantique durant l'époque glaciaire. Les ressemblances entre certaines langues pré-indo-européennes (le basque, par exemple) et certaines langues autochtones, dont l'algonquin, confirmeraient cette théorie. Occupant peu à peu le continent, ils s'installèrent au Québec il y a 10 000 ans environ.

Ces nations étaient dispersées en plusieurs centaines de tribus et le territoire habitable de ce qui allait devenir le Canada était occupé avant l'arrivée des Européens. Chaque nation était indépendante et possédait ses propres coutumes, rituels et traditions. Elles entretenaient aussi des relations les unes avec les autres. Les guerres étaient fréquentes, et les rituels diplomatiques nombreux et souvent complexes.

CREDIT: GARY HINCKS/SCIENCE PHOTO LIBRARY

LA RENCONTRE DES NATIONS

Vers l'an 1000, l'explorateur viking Leif Erikson devient le premier Européen à atteindre l'Amérique du Nord. Pendant deux ou trois ans, il explore les rivages du continent et érige un établissement permanent à L'Anse aux Meadows (Terre-Neuve). Les premiers contacts en Amérique du Nord se font ainsi avec des marins vikings, habitués aux hivers rudes, qui laisseront quelques traces, dont le site archéologique de L'Anse aux Meadows. Il est probable que d'autres contacts aient eu lieu avec des Européens au cours des siècles car lorsque Jacques Cartier accoste dans la baie des Chaleurs en 1534, il est accueilli par des Mi'gmaqs habitués aux contacts et aux échanges avec des Européens. Ils connaissent notamment l'attrait de ces derniers pour la fourrure. Cartier rencontre aussi des Iroquois près du village de Stadaconé (aujourd'hui Québec) et est très impressionné par leur chef, Donnacona, qu'il emmène en France rencontrer le roi François 1er.

Cartier et son équipage passent un premier hiver difficile en Amérique du Nord. Sans le secours des Premières Nations, qui leur offrent des remèdes et des soins grâce à une médecine par les plantes, c'est probablement tout l'équipage de Cartier qui aurait succombé à la rigueur de l'hiver.

Samuel de Champlain, quant à lui, arrive en 1603 dans le cadre d'une expédition visant la négociation d'un traité sur la fourrure. Il rencontre des Algonquins, des Montagnais et des Etchemins (Malécites), avec lesquels il fait du commerce. Un premier traité de paix et d'alliance est conclu en 1603 entre Premières Nations et Européens, ce qui permet à Champlain de revenir et de s'installer de façon permanente en Nouvelle-France (fondation du Québec).

Avec l'arrivée des premiers colons européens, les maladies apportées sur le continent sont dévastatrices pour les Premières Nations. On estime que près de 93 % de la population autochtone est ainsi décimée au cours des 50 premières années suivant l'arrivée de Samuel de Champlain.

GUERRES ET PAIX

Les relations entre les différentes nations sur le territoire de l'Amérique du Nord ne sont pas exemptes de conflits. Les autorités françaises vont mettre en place une politique d'alliances stratégiques qui leur permettra de négocier des ententes de paix avec les nations autochtones. Ces ententes visent à privilégier le développement commercial et à s'assurer le soutien militaire des Premières Nations face aux Anglais. La Nouvelle-France s'étend alors de Terre-Neuve jusqu'au Mississippi, en passant par la vallée du Saint-Laurent et les Grands Lacs.

La situation change radicalement lorsque les Anglais commencent à négocier, eux aussi, des alliances militaires avec les nations autochtones. Au début, les alliances se font avec les ennemis des peuples alliés aux Français et par la suite, des ententes de neutralité seront négociées avec des groupes autochtones jusque-là alliés des Français. Entre 1725 et 1761, les Anglais vont ainsi conclure des traités de paix et d'amitié avec différents groupes tels que les Mi'gmaqs, les Mohawks et d'autres nations vivant aujourd'hui aux États-Unis.

UNE « CHARTE DES DROITS » DES PREMIÈRES NATIONS

Après la conquête de la Nouvelle-France par l'armée anglaise, constatant la fragilité des relations avec les Premières Nations et craignant vraisemblablement de nouveaux conflits, le roi d'Angleterre, George III, entérine, en octobre 1763, la Proclamation royale. Ce texte, encore en vigueur aujourd'hui, reconnaît les droits des Premières Nations, notamment sur leurs territoires ancestraux (dits « terres indiennes »).

> *« Attendu qu'il est juste, raisonnable et essentiel pour Notre intérêt et la sécurité de Nos colonies de prendre des mesures pour assurer aux nations ou tribus sauvages qui sont en relations avec Nous et qui vivent sous Notre protection, la possession entière et paisible des parties de Nos possessions et territoires qui ont été ni concédées ni achetées et ont été réservées pour ces tribus ou quelques-unes d'entre elles comme territoires de chasse, Nous déclarons par conséquent de l'avis de Notre Conseil privé, que c'est Notre volonté et Notre plaisir et nous enjoignons à tout gouverneur et à tout commandant en chef de Nos colonies de Québec, de la Floride Orientale et de la Floride Occidentale, de n'accorder sous aucun prétexte des permis d'arpentage ni aucun titre de propriété sur les terres situées au-delà des limites de leur gouvernement respectif, conformément à la délimitation contenue dans leur commission. »*
> *(PROCLAMATION ROYALE, 1763)*

Vont alors s'amorcer la négociation et la conclusion de nombreux traités dans plusieurs régions du Canada, à l'exception du Québec où l'on a longtemps pensé, erronément, que le régime français avait éteint tous les droits des peuples autochtones.

LA PROCLAMATION ROYALE

Ce texte, encore en vigueur aujourd'hui, reconnaît les droits des Premières Nations.

UNE POLITIQUE D'ASSIMILATION

Dès le milieu du XIX^{e} siècle, le gouvernement colonial (puis fédéral) met en place une politique d'assimilation, dont la pierre angulaire est la Loi sur les Indiens, encore en vigueur aujourd'hui.

Les Premières Nations sont dès lors traitées comme une somme d'individus plutôt qu'une entité à part entière. Leurs droits collectifs, comme le droit aux terres, ne sont pas respectés. À la dépossession de leur identité en tant que peuples distincts, s'ajoute une tentative de les déposséder de leurs terres et de leurs droits territoriaux.

Initié sur la scène internationale après la première Guerre Mondiale, un virage important dans les relations s'amorce au cours du XX^{e} siècle. C'est le début des revendications pour l'autodétermination des Premières Nations, qui veulent le droit de choisir librement leur statut politique.

Dans ce contexte, le gouvernement libéral du Canada présente, en 1969, son projet de nouvelle politique indienne. Il sort donc un « livre blanc » qui propose d'abolir la Loi sur les Indiens et d'éliminer toute particularité des Indiens au Canada. Le gouvernement de Pierre Elliott Trudeau, souhaite faire des Indiens des citoyens canadiens comme les autres. La réaction de contestation des Premières Nations est d'une telle ampleur qu'elle force le gouvernement à revenir sur sa décision et à remettre en place une politique de négociation de traités, la « Politique de revendication territoriale globale ». Celle-ci peut être qualifiée de première tentative de rapprochement.

Cette politique est également une réponse à une décision de la Cour suprême du Canada qui rend, en 1973, l'un des plus célèbres jugements en droit autochtone : l'arrêt Calder. Par cet arrêt, la Cour suprême reconnaît que les droits des Autochtones existent et que ceux qui n'ont jamais signé de traité peuvent légitimement revendiquer la possession d'un titre ancestral (aussi appelé « titre aborigène »), c'est-à-dire un droit foncier sur les territoires non-cédés.

Au Québec, la reconnaissance des droits ancestraux freine, dans les années 70, le projet de construction de barrages hydroélectriques dans la Baie-James. Dénoncé par les Cris, les Inuits et les Naskapis, le projet est arrêté suite à une procédure légale (jugement Malouf) et ne peut se poursuivre qu'à la suite de négociations qui culminent avec la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois.

Cette Convention est une entente complexe qui crée un régime juridique particulier sur le vaste territoire du Québec (le Nunavik, le territoire de la Baie-James et les terres des Naskapis). Elle établit également des mécanismes de compensation financière et de division des terres, un cadre pour l'autonomie politique des gouvernements locaux et régionaux et le développement de mesures économiques et communautaires ainsi que des régimes spéciaux de gestion de la police, de la justice et de protection de l'environnement.

L'ARRÊT CALDER

La Cour suprême reconnaît que les droits des Autochtones existent.

Cette entente qualifiée de « traité moderne », confèrent aux droits qui y sont reconnus la même protection constitutionnelle que les droits compris dans les traités historiques du XIX^{e} siècle.

Les Innus et les Atikamekws ont aussi enclenché le processus de négociation menant à la conclusion d'un traité. Bien que ces négociations aient débuté il y a maintenant plus de 30 ans, jusqu'à maintenant, elles n'ont abouti à aucun accord. Seules quatre communautés innues ont conclu récemment une entente de principe, appelée « l'approche commune ». Il est à noter que le cadre de négociation actuel de traités est fortement contesté par certaines Premières Nations car il comporte une obligation d'extinction de droits territoriaux importants.

DE NATION À NATION

L'ensemble des décisions, autant politiques que juridiques, prises au cours des 400 dernières années convergent vers deux constats importants mais peu connus de la population québécoise. En premier lieu, il faut se rappeler que les peuples autochtones qui occupaient ce territoire avant l'arrivée de Jacques Cartier ont permis l'établissement de la colonie de la Nouvelle-France. Le nom même de Québec est, en réalité, un mot d'origine algonquienne qui signifie « là où le passage est étroit ».

En fait, l'alliance entre les peuples autochtones et les Européens a été si déterminante que la nation immigrante française a intégré dans son vocabulaire plusieurs expressions de langues autochtones pour nommer divers aspects de la vie tels que des moyens de transport, des aliments, des plantes médicinales ou encore la toponymie. Par exemple, outre Kebec, on pourrait aussi évoquer des dizaines d'autres noms de lieux qui sont des emprunts directs aux différentes langues autochtones : Canada, Outaouais, Chicoutimi, Chibougamau, Gaspé, Rimouski, Yamaska, Coaticook, Tadoussac, Natashquan, etc.

Il est également primordial de se souvenir que si les Premières Nations possèdent des droits particuliers c'est parce que ce sont de réelles nations avec tout ce que cela signifie, et que les régimes successifs à partir de la Nouvelle-France jusqu'au Canada actuel n'ont jamais éteint ou remis en question, de quelque façon que ce soit, les droits territoriaux et politiques de ces nations. De nos jours, ce sont les principes d'une relation « de nation à nation » qui guident les politiciens cherchant à créer ou maintenir une cohabitation harmonieuse sur le territoire. C'est cet esprit « de nation à nation » qui a notamment guidé la négociation de l'entente dite « la Paix des Braves », conclue en 2002 entre le gouvernement du Québec et la nation Crie.

La Loi sur les Indiens et ses incidences sur l'éducation des enfants des Premières Nations

On ne peut saisir la situation des élèves des Premières Nations et leur relation à l'éducation sans comprendre certains faits historiques. Remontons alors aux origines du Canada. Avec la Loi Constitutionnelle de 1867, les Premières Nations et les terres qui leur étaient réservées tombèrent sous la responsabilité du gouvernement fédéral (compétence exclusive). Une série de mesures furent alors mises en place dont celles qui définissent le statut d'Indien.

La première loi portant le nom de Loi sur les Indiens fut votée en 1876. Selon cette Loi, un Indien est une personne qui est inscrite dans le Registre des Indiens des Affaires indiennes et du Nord canadien ou qui a droit de l'être. Sous l'influence d'une tradition paternaliste britannique axée sur la protection, l'assimilation et la christianisation des Premières Nations, la Loi se donne pour but ultime de libérer les Premières Nations de leur « condition primitive » afin qu'elles puissent accéder à la « civilisation » et à l'autonomie. Les pratiques traditionnelles sont alors interdites et les Indiens doivent renoncer (émancipation forcée) au statut d'Indien pour avoir accès au droit de vote, à des études supérieures ou pour pouvoir exercer une profession libérale, par exemple.

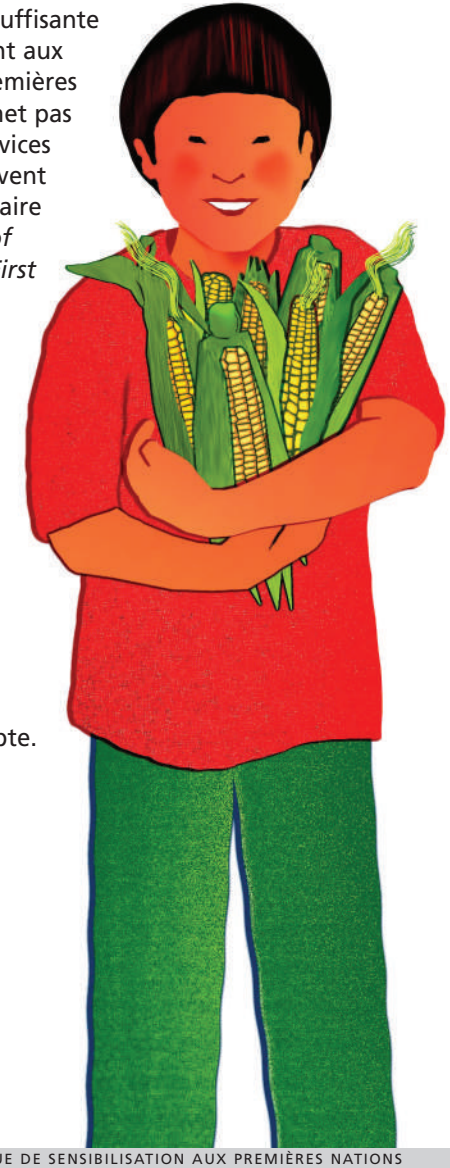
La Loi sur les Indiens régit tous les aspects de la vie des Indiens sur les réserves, dont la gestion des terres, l'appartenance à une Première Nation et à un gouvernement local. La Loi définit aussi les services et « privilèges » auxquels le statut d'Indien donne droit (logement, exonérations fiscales, etc.). Malgré des changements en 1951 et en 1985, la Loi sur les Indiens demeure à peu près inchangée. Les modifications ont permis de corriger partiellement la discrimination à l'égard des femmes indiennes dans les règles d'octroi et de transmission du statut d'Indien. Elles ont aussi éliminé le concept de « l'émancipation », levé l'interdiction sur certaines pratiques traditionnelles et ont permis aux Indiens de parler leur langue à l'école et de voter sans devoir renoncer à leur statut.

Sur le plan de l'éducation, la Loi sur les Indiens de 1876 a accordé au gouvernement fédéral l'entière responsabilité de l'éducation des membres des Premières Nations vivant sur

réserve. Dès 1892, ce dernier a entrepris un partenariat avec l'Église pour l'administration d'écoles résidentielles ou pensionnats, mécanisme central de la politique d'assimilation. En 1920, une modification apportée à la Loi sur les Indiens a rendu obligatoire l'éducation dans les pensionnats pour les enfants de 7 à 15 ans, faute de quoi, les parents recevaient une pénalité. Au Québec, six pensionnats furent crées à Amos, Pointe-Bleue, Sept-Îles, La Tuque et Fort-George (2). Les enfants étaient éloignés de force de leurs familles et élevés dans un cadre qui s'évertuait à effacer toute trace de leur condition d'Indien. L'emploi des langues autochtones dans les écoles était interdit et les élèves étaient sévèrement réprimandés, voire battus, lorsqu'ils parlaient leur langue. Les graves sévices psychologiques et physiques subis par les enfants autochtones dans les pensionnats ont aujourd'hui de sérieuses conséquences sur le plan social, notamment en raison de la reproduction des comportements auxquels ils ont été confrontés. L'objectif avoué de cette politique était de « tuer l'Indien dans l'enfant ».

L'éducation était au cœur de la politique d'assimilation et jusqu'en 1951 tout Indien qui obtenait un diplôme universitaire était automatiquement affranchi (émancipé). Cette mesure ne le touchait pas uniquement, elle s'appliquait également à sa famille et à ses descendants. En 1969, le gouvernement fédéral a mis fin à son partenariat avec l'Église et a laïcisé l'enseignement offert aux Premières Nations. La majorité des pensionnats cesseront d'exister, mais il faudra tout de même attendre 1996, en Saskatchewan, pour que le dernier ferme ses portes. Tel que l'indique le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996, les pensionnats n'étaient, ni plus, ni moins, qu'une tentative d'en finir avec le problème autochtone en assimilant des milliers d'enfants à la culture des « Blancs ». Ce n'est qu'en juin 2008 que le gouvernement fédéral a accepté d'offrir des excuses et une compensation financière aux victimes.

Par l'entremise de la Loi sur les Indiens, le gouvernement détient tous les pouvoirs dans le domaine de l'éducation, que ce soit sur le plan du financement, de la définition des normes d'enseignement et de discipline dans les écoles des Premières Nations, de la construction que dans l'adoption de règles à cet égard. Bien qu'en 1973 le gouvernement du Canada ait dû faire route arrière et reconnaître officiellement *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (document politique rédigé par les Premières Nations suite à leur mobilisation à travers tout le pays contre le Livre blanc de 1969), les Premières Nations n'exercent toujours pas le plein contrôle de leur éducation et n'ont pas encore la pleine compétence pour adopter leurs propres lois et réglementer tous les aspects de leur éducation. Une formule de financement des écoles des Premières Nations a été mise en place par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada en 1988. Mais, cette formule qui est toujours en vigueur aujourd'hui est considérée par l'ensemble des Premières Nations à travers le Canada comme insuffisante pour répondre adéquatement aux besoins en éducation des Premières Nations car elle ne leur permet pas d'offrir à leurs élèves des services équivalents à ceux que reçoivent les élèves dans le réseau scolaire provincial. L'étude *A Study of Educational Cost Drivers to First Nations Education*, préparée en 2006 pour le groupe de travail conjoint Assemblée des Premières Nations/AINC démontre, entre autres, que la formule de financement des écoles des Premières Nations ignore certains coûts associés à des développements survenus dans le domaine de l'éducation et de certains facteurs d'indexation dont les formules modernes tiennent généralement compte.



L'éducation et les Premières Nations

Enseigner n'est pas uniquement transmettre une information. C'est aussi créer un espace d'apprentissage, lui-même indissociable de l'espace d'enseignement puisqu'enseigner et apprendre sont intrinsèquement liés. Aujourd'hui, ce que l'on demande à un enseignant c'est d'être apte à gérer et à organiser des situations d'apprentissage. On lui demande de coordonner des activités dont le but est d'atteindre des objectifs clairement définis.

Or, nous savons également que l'apprentissage est un concept extensif qu'on ne peut confiner au milieu scolaire. On apprend à nager, à lire une partition de musique tout comme on apprend à pardonner, à relaxer, etc. et ce sont souvent les apprentissages que nous acquérons au cours de notre existence qui orientent notre vie. C'est l'un des buts de l'apprentissage, d'ailleurs, que celui d'établir une relation d'harmonie avec les autres et son environnement ou donner un sens à la vie. Cependant, ce but n'est pas le plus promu à l'école où c'est davantage la réussite académique qui prime.

C'est justement un point que relèvent plusieurs représentants en éducation des Premières Nations qui vous diront que, pour bien des parents d'enfants des Premières Nations, surtout ceux résidant dans les communautés éloignées, la réussite académique n'est pas nécessairement la plus grande priorité à l'épanouissement de leurs enfants. Rappelons que les modèles d'éducation reçus par ces parents sont issus de l'époque des pensionnats et que les conséquences de cette éducation sont synonymes d'échec social et de détresse psychologique pour beaucoup d'entre eux. L'éducation prend également la signification d'assimilation, ce que les Premières Nations rejettent catégoriquement.

De nombreuses recherches sur les conditions de l'apprentissage révèlent que ce dernier est facilité, en termes d'efficacité didactique, par le principe de signification. L'apprentissage doit donc être significatif, c'est-à-dire qu'il doit nécessairement être intégré aux cadres de références, d'appartenance et d'expériences de l'apprenant. Or, on constate que, pour la grande majorité des élèves des Premières Nations qui transitent d'une école des Premières Nations vers une école du réseau public québécois, ce principe de signification ne les atteint pas suffisamment, voire pas du tout.

Une série de consultations menées auprès des communautés des Premières Nations du Québec (directeurs d'écoles, enseignants, parents et élèves) et de certains intervenants du secteur de l'éducation du Québec (directeurs de l'éducation, enseignants, agents de liaison) indique que de nombreux élèves en transition éprouvent des difficultés d'adaptation. Outre les valeurs véhiculées par le milieu académique québécois auxquelles ils ne s'identifient pas, ils éprouvent aussi de la difficulté en français, en mathématiques, en sciences, en compréhension de lecture, en histoire et en musique. Ces difficultés sont accentuées par les différences que l'on retrouve dans les thèmes des programmes scolaires. Certaines matières sont même complètement nouvelles pour ces élèves.

On constate aussi que, plus la transition se fait à un niveau scolaire supérieur, plus ces élèves éprouvent de la difficulté à comprendre les matières. De plus, ils ne sont pas toujours bien préparés à répondre aux exigences du système scolaire québécois.

Pour certains élèves, la difficulté réside dans leur maîtrise de la langue d'enseignement. Dans certaines communautés isolées, la langue d'usage est celle des Premières Nations; le français et l'anglais sont alors modifiés par la syntaxe et la prononciation de la langue de la communauté. Les élèves peuvent prendre du retard scolaire lorsque la langue d'enseignement est différente de leur langue maternelle. Certaines communautés n'enseignent que dans leur langue; par conséquent, les élèves en transition ont beaucoup de difficultés à s'adapter à la langue d'enseignement de leur nouvelle école car elle ne leur est pas enseignée comme langue seconde.

Enfin, rappelons que la diversité qui existe parmi les communautés des Premières Nations, surtout en ce qui concerne les programmes d'études, l'organisation des écoles, la langue et la culture implique que les approches pédagogiques des enseignants du réseau public québécois soient elles aussi diversifiées. Généralement, elles le sont déjà étant donné que les élèves, qu'ils soient Québécois ou des Premières Nations, ne présentent pas tous le même profil d'apprentissage.

Cependant, on notera que pour les élèves des Premières Nations, il existe une propension, et nous insistons sur ce mot, dans le style cognitif d'apprentissage qui leur est propre, majoritairement simultané-non-verbal. Afin de bien saisir les spécificités de ce style d'apprentissage, nous avons retenu les théories cognitives qui semblent les plus aptes à permettre de comprendre le mode particulier de réalisation, de perception et de développement des enfants des Premières Nations et ainsi, fournir aux enseignants des recommandations pour appliquer un enseignement différencié selon ces styles d'apprentissage.

Les enfants des Premières Nations dans le réseau scolaire Québécois : les réalités et les enjeux

L'ÉLOIGNEMENT GÉOGRAPHIQUE

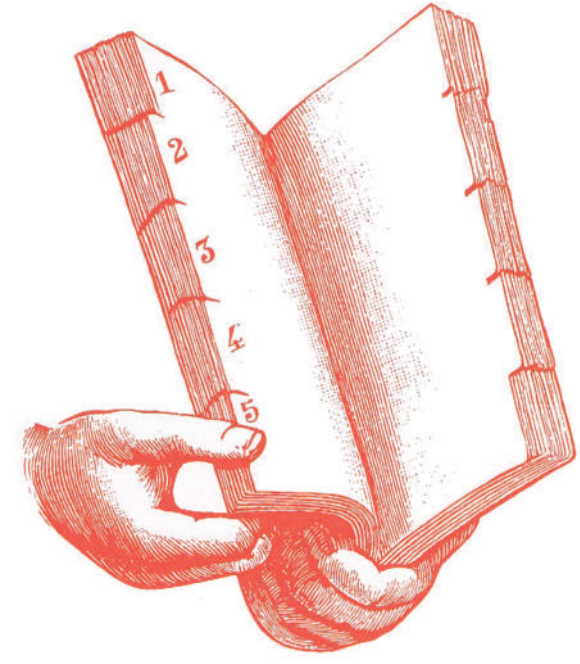
Les communautés des Premières Nations ne sont sans doute pas les seules à connaître les réalités qu'implique l'éloignement géographique. Cependant, d'un point de vue social, les enfants des Premières Nations devant quitter leur communauté pour aller étudier dans un environnement culturel différent, loin de chez eux, acquièrent des valeurs qui diffèrent de celles mises en avant au sein de leur communauté. Lorsqu'ils rentrent chez eux, les compétences et les notions acquises à l'école provinciale favorisent l'édification de barrières culturelles à l'intérieur même des familles. Dans certains cas, les enfants sont contraints de rester dans des familles d'accueil, hors de leur communauté, durant la semaine pour assister à leur cours, ce qui rend difficile l'aide et l'implication parentales dans le suivi scolaire.

DES MILIEUX SOCIAUX ET ÉCONOMIQUES GÉNÉRALEMENT PAUVRES

L'éloignement géographique entraine également la difficulté de trouver un emploi et génère donc un ensemble de phénomènes sociaux liés à la précarité financière. Les Premières Nations ne sont pas les seules à vivre cela cependant elles sont les plus touchées. Les données du gouvernement du Canada indiquent que la majorité des autochtones atteignent à peine le seuil de pauvreté ou vivent en dessous. Nous sommes loin du mythe de l' « Indien » riche… Les enfants des Premières Nations, souvent issus d'environnements défavorisés, ne partent pas avec les mêmes atouts pour réussir et les perspectives d'avenir, reflétées par leur entourage, n'ont rien de motivant. L'enjeu pour les convaincre de l'importance d'étudier est donc de taille.

UNE CULTURE DE L'ÉDUCATION DIFFÉRENTE ET UNE CERTAINE RÉTICENCE À L'ÉDUCATION INSTITUTIONNELLE

Culturellement, chez les Premières Nations, l'éducation est appréhendée de manière à favoriser l'autonomie de l'enfant. Cette conception fait que les parents sont moins impliqués dans le suivi et le soutien scolaire de leurs enfants. Malgré cela, ils reconnaissent de plus en plus l'importance de l'éducation institutionnelle pour la réussite sociale de leurs enfants. Rappelons que pour bien des parents des Premières Nations, le spectre des pensionnats plane encore et celui de l'assimilation culturelle reste définitivement enraciné dans les mentalités. La méfiance envers le système éducatif provincial est donc répandue. De plus, même lorsque les enfants vivent chez leurs parents et bénéficient de leur soutien, beaucoup d'entre eux



rapportent que le faible niveau d'instruction de leurs parents ou de leurs grands-parents implique qu'ils ne reçoivent pas l'aide nécessaire pour les questions scolaires.

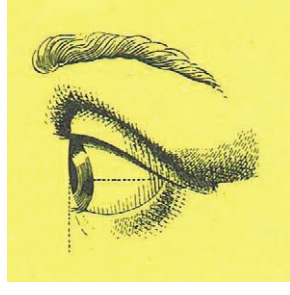
LANGUE MATERNELLE DIFFÉRENTE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

L'enjeu de la langue dans l'éducation des enfants des Premières Nations est primordial. Beaucoup d'entre eux rapportent qu'ils arrivent à suivre les consignes des enseignants mais que le degré de compréhension varie en fonction des matières. Ils éprouvent notamment de la difficulté avec les mathématiques, les sciences, l'anglais, l'histoire, la musique et beaucoup de difficulté avec le français, que ce soit leur première, deuxième ou troisième langue. Contrairement aux enfants issus des communautés culturelles ou de l'immigration qui passent souvent par des classes d'accueil avant d'intégrer le programme régulier, les enfants des Premières Nations, eux, transitent directement d'un système à l'autre sans bénéficier d'une mise à niveau dans la langue d'enseignement de l'école québécoise. Plusieurs représentants de l'éducation des Premières Nations expriment la nécessité de familiariser les enseignants avec les méthodes du français langue seconde afin de permettre aux élèves des Premières Nations de s'améliorer non seulement en français mais dans toutes les autres matières…

Le style cognitif d'apprentissage des enfants des Premières Nations

Le droit de recevoir un enseignement selon les méthodes traditionnelles d'apprentissage constitue pour les peuples autochtones un droit tout aussi fondamental que le droit à l'éducation et le droit d'intégrer la culture, les croyances, les valeurs et les langues dans les systèmes et institutions d'éducation (Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, article 14).

Les enseignants ont aussi pour préoccupation fondamentale de créer le milieu d'apprentissage idéal pour les élèves. Le système scolaire québécois et les programmes du MELS préconisent une approche d'enseignement séquentielle qui correspond davantage à un style cognitif d'apprentissage analytique (Nancy Roy-ICEM, 2007). Or, plusieurs études supportent l'hypothèse qu'il existe différents styles cognitifs (Bruner, 1956; Pack, 1972, Witkin, 1969; Koenig, 1981) et des intelligences multiples. Comme le souligne Howard Gardner, théoricien des intelligences multiples : « *Ma vision de l'école repose sur deux hypothèses : la première est que tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts, et que nous n'apprenons pas tous de la même façon […]* » (Gardner, 1996, p.22).



LES INTELLIGENCES MULTIPLES

Gardner a défini huit types d'intelligences : *linguistique, logico-mathématique, visuelle-spatiale, musicale, kinesthésique, naturaliste, interpersonnelle, intrapersonnelle.* Globalement, les études ont démontré que la tendance des enfants autochtones est plutôt orientée vers une intelligence kinesthésique, visuelle, spatiale et naturaliste (Kaulbach, 1984; Nancy Roy - ICEM, 2007). Une étude de l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais (ICEM) abonde dans ce sens, confirmant que les élèves innus ont tendance à être kinesthésiques, visuels et naturalistes. L'intelligence kinesthésique réfère à la capacité d'utiliser son corps pour communiquer, réaliser des tâches et apprendre en manipulant des objets. L'intelligence spatiale permet de se faire une représentation spatiale du monde et d'y avoir aisément des points de repères. L'intelligence visuelle réfère à la capacité de penser en images. Enfin, l'intelligence naturaliste excelle dans l'observation de la nature tout en ayant une perception accrue de son environnement.

LE STYLE COGNITIF D'APPRENTISSAGE

Le style cognitif d'apprentissage réfère, quant à lui, à une caractéristique psychologique omniprésente dans le fonctionnement intellectuel, perceptif et interpersonnel (Keefe, 1979; Witkin et al., 1977) qui domine le processus d'acquisition du savoir et des compétences, des habilités et des facultés de compréhension pour tout individu. Le style cognitif permet à chacun de réagir à une information nouvelle en développant différents modes de perception, de compréhension et de mémorisation et ce, par le biais de différents moyens sensoriels, notamment l'ouïe et la vue qui sont les plus sollicitées, et le toucher comme c'est le cas chez les jeunes enfants (More, 1987). Bien que la capacité d'apprentissage soit innée chez les enfants, les premières années de la petite enfance viennent compléter et contribuer à renforcer le style cognitif d'apprentissage qui sera le plus dominant (Lazear, 2008).

Les styles cognitifs d'apprentissage ont été développés en deux processus différenciés, soit celui du traitement séquentiel ou simultané de l'information. Cela a conduit à la définition de quatre styles *séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal* (Luria, 1973 ; De La Garanderie, 1989; Flessas et Lussier, 1995).

Dans son article « *Native Indian Learning styles : a review for researchers and teachers* », Arthur J. More identifie quatre domaines de recherche qui indiquent d'importantes différences dans le style d'apprentissage des élèves autochtones et allochtones, soit le style cognitif et les caractéristiques de l'apprenant, les conditions externes ou environnementales, l'enseignement et les styles de communication et les styles d'apprentissages traditionnels (More, 1987). Bien que More et d'autres auteurs (Karlebach, 1984; Williams, 1986) indiquent l'existence de différences dans le style d'apprentissage des élèves autochtones et non autochtones, ils ne concluent pas à l'existence d'un style cognitif unique d'apprentissage chez les élèves autochtones. Or, d'autres études ont clairement démontré l'existence d'une tendance dominante dans le style

d'apprentissage cognitif des enfants autochtones, soit le style simultané non verbal. (Krywaniuk, 1974 ; Nancy Roy – ICEM, 2007). Cette affirmation est corroborée par l'étude de l'ICEM sur des enfants innus. Ce style cognitif peut être défini comme un processus d'apprentissage basé sur une synthèse perceptuelle, d'ordre essentiellement visuel et spatial.

Le style cognitif simultané non-verbal est en lien étroit avec la culture, les croyances et valeurs des Premières Nations. En effet, le contexte culturel est un des facteurs les plus déterminants du style cognitif d'apprentissage (Berry, 1976; Del. M. Koenig, 1981, p.168). « *Les gens qui partagent une histoire culturelle commune seront également enclin à partager, dans une certaine mesure, des modèles communs de capacités intellectuelles, modes de pensée et intérêts* » (Lesser, 1976, p. 137). Cette théorie sera confirmée par J. W Keefe, qui a effectué, en 1987, une enquête de l'application de la notion d'apprentissage à travers les cultures et qui conclut à l'existence d'un lien entre la culture et les styles d'apprentissage. Keefe a également proposé un modèle d'utilisation des styles d'apprentissage dans un environnement multiculturel, en particulier avec les élèves des Premières Nations en Amérique du

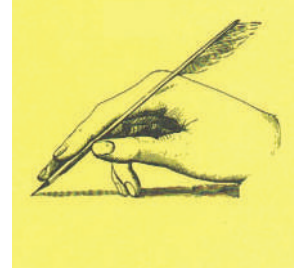
« Les gens qui partagent une histoire culturelle commune seront également enclin à partager, dans une certaine mesure, des modèles communs de capacités intellectuelles, modes de pensée et intérêts »

Nord (1989, 1996). Vernon (1969), Berry (1976, 1980) et Weitz (1971), qui ont étudié le style cognitif interculturel, ont également établi que le style cognitif d'apprentissage a un lien indéniable avec le style d'apprentissage traditionnel.

STYLE D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL DES PREMIÈRES NATIONS

Le concept d'apprentissage est appréhendé d'une manière complètement différente dans les communautés des Premières Nations. Traditionnellement, le style d'apprentissage vise à permettre à l'enfant de développer par lui-même l'autodiscipline et la responsabilisation dans la vie. On cherche avant tout à lui donner les habiletés, les connaissances et les valeurs nécessaires pour survivre sur le plan individuel et pour être en mesure de contribuer à sa communauté. Pour ce faire, les Premières Nations tiennent compte de toutes les dimensions de l'enfant, soit mentales, physiques, émotives et spirituelles. Cette approche traditionnelle existe encore aujourd'hui dans les traditions orales et les pratiques culturelles.

Une des principales caractéristiques de l'éducation traditionnelle chez les Premières Nations est que les enfants sont autorisés à explorer et à être indépendants dès qu'ils le peuvent. Fondée sur l'entière autonomie de l'enfant, l'approche éducative des Premières Nations laisse ce dernier développer ses propres capacités d'apprentissage. Cette méthode favorise l'essai et l'expérimentation non pas de façon séquentielle mais de façon intuitive et simultanée (Scollon & Scollon, 1983, p. 101). Elle repose sur un style d'apprentissage axé sur l'observation et l'imitation de l'action des aînés et, dans une moindre mesure, sur l'instruction verbale. Les enfants sont encouragés à apprendre de leurs expériences et les adultes n'interviennent qu'en cas de danger. Pas de notion d'erreur ou d'échec dans cette approche. Observer et imiter est la principale méthode par laquelle l'enfant des Premières Nations acquiert ses compétences au sein de la communauté (Cornel, 2002, p. 13).



Peu structurée, cette approche d'apprentissage a lieu dans des contextes concrets permettant la pratique d'activités dans la vie réelle plutôt que dans un milieu artificiel (Council for Yukon Indians, 1991). Cela tient avant tout à la relation étroite qu'entretiennent les Premières Nations avec l'environnement. Les enfants des Premières Nations développent, dès leur plus jeune âge, la capacité de saisir une information dans son environnement global (Stellern, Collins, Gutierrez, & Patterson, 1986; Swisher, 1991, 1987, 1989; More, 1990, 1993; Tharp & Yamauchi, 1994; Coller, 2002). Le mode de vie traditionnel des Premières Nations, en particulier celles qui pratiquaient le nomadisme, privilégiait un style cognitif de type simultané, car cela leur permettait d'avoir une perception globale de leur environnement et ultimement d'accroître leur chances de survie.

La tradition orale et les légendes sont une autre importante méthode d'enseignement, notamment pour la transmission des valeurs et des croyances chez les Premières Nations (John, 1972; Tafoya, 1982; Scollon & Scollon, 1983). Chargées d'un contenu symbolique fort, les légendes usent d'images complexes, de l'anthropomorphisme et de l'animisme pour donner lieu à des métaphores imagées particulièrement frappantes. L'utilisation de ces différentes méthodes de discours et de communication ont une influence certaine sur l'acquisition du langage, la lecture et l'écriture des enfants des Premières Nations (Dunn, 2001; Ball, Bernhardt et Deby, 2006).

Ainsi, autant l'observation que les légendes permettent à l'apprenant des Premières Nations de percevoir le monde, de le comprendre en fonction de son niveau de développement cognitif et affectif. Lorsque l'enfant se souvient d'une légende, elle évoque pour lui une signification et une dimension symbolique imagée profonde. Des recherches par Bryant (1986), Karlebach (1986), Plus (1984), et Greenbaum et Greenbaum (1983) ont d'ailleurs démontré que les élèves autochtones ont tendance à utiliser l'image pour codifier l'information alors que les étudiants allochtones utilisent largement le codage verbal.

Enfin, une caractéristique importante de l'éducation des Premières Nations tient aux styles de communication, ces derniers ayant des implications pour l'appréhension du style cognitif d'apprentissage. Le silence, le contact avec les yeux et le non-verbal sont des méthodes importantes de discipline et de communication pour les Premières Nations. Les enfants sont généralement encouragés à écouter plutôt qu'à parler. Cela diffère de l'approche que l'on retrouve communément dans les services de la petite enfance et les écoles du réseau québécois où les enfants sont plutôt incités à parler et à répondre à des questions.

Si les enfants autochtones démontrent parfois de la difficulté à répondre directement à des questions, cela n'est pas toujours dû à des difficultés d'apprentissage mais souvent au fait que cette forme de communication ne leur est pas familière (Ball, Bernhardt et Deby, 2006; Epstein et Xu, 2003). Lorsque les élèves autochtones tardent à répondre lorsque l'enseignant demande à quoi leur fait penser tel mot ou encore de décrire ce qu'il y a sur une image, plutôt que d'interpréter ce silence comme une difficulté ou une réticence, il serait opportun que l'enseignant conçoive que l'élève autochtone se questionne peut-être sur la pertinence d'un tel exercice (Sarrasin, 1998, p. 115). Comme le souligne Robert Sarrasin du Conseil de la nation Atikamekw : « *la description verbale du contenu d'une illustration que tout le monde perçoit parfaitement fait évidemment partie d'une routine didactique : l'élève nomme les choses, en sachant qu'ensuite l'enseignante va greffer à ces mots des phrases, des concepts, des consignes et ainsi de suite. Mais la tâche n'en devient pas pour autant pertinente, car cette façon d'utiliser le langage pour construire une réalité abstraite n'est pas dans les mœurs linguistiques des jeunes [des Premières Nations] et ne constitue pas à leurs yeux un acte véritable de communication* » (Sarrasin, 1998, p. 115). Ces différences culturelles font en sorte que les enfants autochtones sont parfois orientés à tort pour subir des évaluations de difficultés et de troubles d'apprentissage (Ball, Bernhardt et Deby, 2006).

UN STYLE COGNITIF D'APPRENTISSAGE UNIQUE?

En général, si nous voulions schématiser, l'apprentissage traditionnel chez les Premières Nations consisterait en trois méthodes : *regarde et fais* (apprentissage par observation), *écoute et fais* (apprentissage par l'imagerie des légendes) ou *réfléchis et fais* (préparer sa réponse avant de parler).

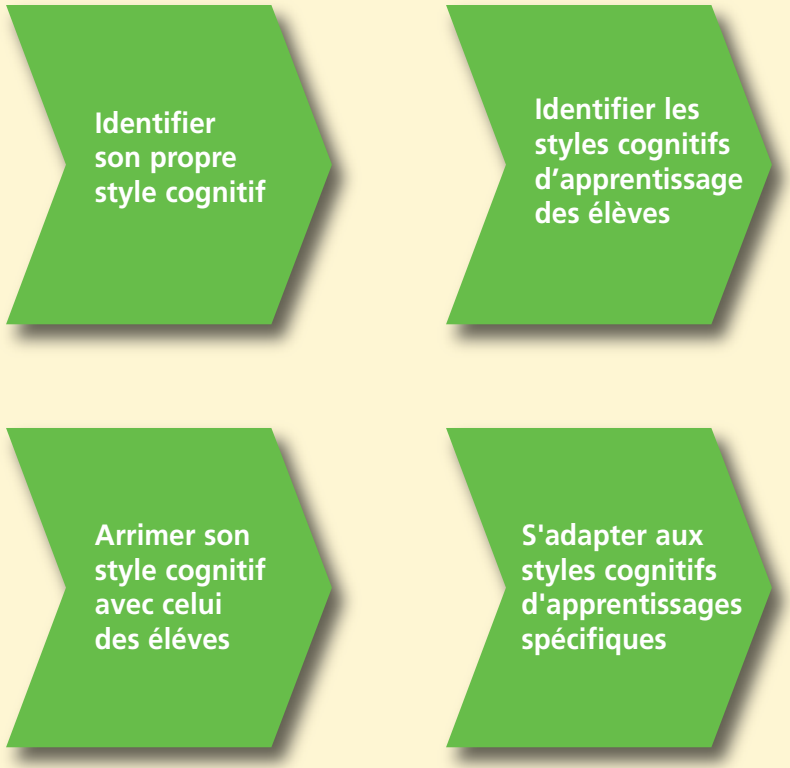
Comme nous l'avons souligné, les études et la pratique montrent qu'il existe une propension vers un profil commun d'apprentissage, sans que l'on puisse prétendre à l'existence d'un style cognitif d'apprentissage unique commun à toutes les Premières Nations et aux communautés autochtones (More, 1987). Bien que la tendance dominante soit une intelligence kinesthésique, visuelle et naturaliste et un style cognitif simultané non-verbal, le degré d'importance de chacun de ces styles variera selon la communauté et aussi suivant le mode d'éducation dont a bénéficié l'élève dans sa tendre enfance.

Ainsi, si l'enfant est issu d'une communauté dans laquelle l'apprentissage est généralement transmis par la tradition orale et dans lequel les images sont utilisées régulièrement (métaphores, rêves, etc.), l'enfant est plus enclin à développer une intelligence visuelle. Si l'enfant a plutôt développé son apprentissage par l'observation de la nature et l'expérimentation, il serait plus enclin à une intelligence naturaliste kinesthésique. Tous deux auraient sans doute en commun un style cognitif d'apprentissage simultané et non verbal.

Un mot de prudence est enfin nécessaire afin de prévenir les risques d'étiquetage et de stéréotypes, envers les enfants des Premières Nations, qui découleraient de l'identification d'un style cognitif dominant. L'application la plus efficace de la théorie des intelligences multiples et des styles cognitifs d'apprentissage demeure, avant tout, l'identification du style individuel de l'enfant et l'adaptation à ce dernier. En effet, il a été démontré que lorsque le style d'enseignement correspond au style cognitif de l'élève, l'apprentissage est généralement plus fructueux (Smith and Renzulli, 1984; Tenascon, 2000; Ball, 2007). Sachant que la plupart des enseignants sont plus fortement logico-mathématiques et linguistiques

et que les programmes scolaires sont généralement axés vers un style cognitif séquentiel verbal, il est d'autant plus impératif d'identifier le style d'apprentissage de chaque élève et de tolérer une certaine marge de manœuvre et de liberté afin que chaque enfant soit à l'aise dans son propre style cognitif d'apprentissage (ICEM, 2007).

RECOMMANDATIONS POUR LES ENSEIGNANTS : 4 ÉTAPES CLÉS



Identifier les styles cognitifs des élèves

Il est primordial pour l'enseignant de procéder à un autodiagnostic de son propre style d'enseignement et d'apprentissage. Une meilleure connaissance de son style cognitif permettra à l'enseignant de relativiser ses habitudes et d'être mieux attentif aux différents styles cognitifs de ses élèves.

Identification des styles d'apprentissage

L'identification des styles d'apprentissage individuels des élèves n'est pas une chose aisée. Administrer des tests est peu facile surtout avec des jeunes élèves et les résultats restent souvent peu fiables (pour plus d'informations voir *Learning Style: The Myth, the Panacea, the Wisdom*, Davidman, 1981). L'observation systématique du comportement des élèves en classe demeure la méthode la plus efficace pour identifier les différents styles cognitifs d'apprentissage. La plupart des enseignants ayant déjà une compréhension des différents styles d'apprentissage et une expérience d'identification de leur propre style, l'exercice de l'observation permettra un diagnostic plus certain qu'un test.

Arrimer style d'apprentissage et style d'enseignement

Les enseignants ont généralement une intelligence logicomathématique et linguistique, et un style cognitif séquentiel et verbal. Il est impératif pour eux d'être conscients des différences de leur style cognitif avec celui de leurs élèves, en particulier les élèves des Premières Nations. Il est aussi fortement recommandé d'adapter le contenu des curriculums et des activités éducatives afin d'atteindre une harmonisation plus proche entre les styles d'enseignement et les styles d'apprentissage cognitifs des enfants. Cela est d'autant plus nécessaire pour l'apprentissage de tâches difficiles. Les activités doivent aussi inclure une marge de manœuvre permettant à des enfants moins séquentiels et plus spontanés, d'y trouver une certaine liberté, comme c'est le cas des enfants des Premières Nations.

S'adapter aux styles cognitifs d'apprentissage spécifiques des élèves des Premières Nations

Style cognitif simultané : Les différences entre le style cognitif simultané et séquentiel ont des implications importantes pour l'enseignant. Une inadéquation entre le style d'apprentissage et les styles d'enseignement peut entraîner une sérieuse détérioration de l'apprentissage des élèves qui ont un style cognitif simultané. Très souvent, l'enseignement est présenté de

manière séquentielle. Le sujet est présenté graduellement, ne permettant pas une prise en compte globale de la question au début de l'exercice. Or, pour de nombreux enfants ayant un style cognitif simultané, dont les enfants des Premières Nations, une mise en contexte globale serait beaucoup plus efficace si l'objectif et la structure d'ensemble étaient présentés avant que la séquence analytique soit entreprise. En plus des difficultés que cela pose pour l'apprentissage des enfants au style simultané, un enseignement séquentiel peut aussi se traduire en démotivation et en perte d'intérêt.

Apprendre en bougeant : Souvent impulsifs et intuitifs, les élèves des Premières Nations aiment manipuler, expérimenter, fabriquer pour apprendre et comprendre. La liberté de mouvement et la pratique d'activités sont donc centrales pour favoriser l'apprentissage de ces élèves. Elles sont aussi un bon moyen de retenir leur attention. En accordant une plus grande tolérance aux apprenants kinesthésiques dans la classe, on consacre par le fait même moins de temps à les discipliner.

Perception visuelle et spatiale : Les élèves des Premières Nations démontrent généralement des points forts dans la perception visuelle et spatiale de l'information. Ils excellent davantage dans ce type de représentation que verbalement. De ce fait découlent deux conséquences pour les enseignants : favoriser la présentation de l'information sous la forme de support visuel ou dans un environnement spatial plutôt que par le biais seul de l'instruction verbale; utiliser cette facilité visuelle et spatiale pour améliorer les compétences verbales.

Codage avec des images : Les élèves des Premières Nations utilisent fréquemment, et de manière efficace, des images mentales pour mémoriser, comprendre et apprendre. Faisant appel aux métaphores et à la symbolique, ils construisent des images complexes et abstraites pour apprendre des mots et des concepts, voir des théories scientifiques difficiles.

FIGURE 1 : COMMENT LES ENFANTS DES PREMIÈRES NATIONS APPRENNENT-ILS ?

Adapté d'« Aboriginal ways of learning », Paul Hughes et Arthur J. More, 4 décembre 1997.

FIGURE 2 : PARTICULARISMES DES ÉLÈVES DES PREMIÈRES NATIONS MÉRITANT L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS

QUESTIONS-RÉPONSES

Répondre à une question ou en poser une est un comportement auquel on s'attend des enfants dans une salle de classe. Or :

- Les enfants des Premières Nations peuvent appartenir à des communautés où les enfants ne posent pas de questions directes aux adultes.
- Les enfants des Premières Nations peuvent hésiter à répondre aux questions, pour plusieurs raisons :
  - Tolérance culturelle au silence.
  - Enclins à prendre leur temps pour réflechir avant de répondre.
  - Difficulté face aux questions dont la réponse est évidente, celles-ci devant surtout permettre d'obtenir de nouvelles informations.
  - Difficulté de compréhension en raison de la langue seconde.

PARTICIPATION ORALE

Les situations suivantes peuvent constituer une situation incomfortable pour les enfants des Premières Nations :

- Être appelé à prendre la parole en grand groupe.
- Parler quand les adultes sont présents.
- Être appelé à démontrer sa connaissance.

Les enfants des Premières Nations sont généralement plus confortables dans les situations suivantes :

- Parler avec une personne seule ou dans un petit groupe.
- Parler avec ses pairs, en l'absence d'adultes.
- Décider quand il est prêt à démontrer sa connaissance.

ÉCOUTE

Les normes pour l'écoute varient selon les cultures. Dans la culture québecoise, ces normes sont :

- Aisance avec les conversations en public.
- Regarder l'interlocuteur dans les yeux.
- Être proche mais pas trop près.
- Fournir des réponses actives d'écoute (mm-hm... vraiment!).

Ces comportements peuvent être considérés comme inappropriés dans certaines cultures des Premières Nations, en particulier lorsque l'interlocuteur est un adulte et l'autre un enfant.

LANGUE

Les enfants des Premières Nations doivent en plus de maîtriser le contenu pédagogique, apprendre une langue différente de leur langue maternelle dont les caractéristiques posent certaines difficultés d'apprentissage :

- Structure de la langue différente (pronoms, adjectifs, verbes...).
- Morphosyntaxe différente.
- Difficulté à reproduire certains sons inexistants dans la langue maternelle.
- Prosodie différente de la langue.
- Problèmes de bilinguisme pur.
- Discrimination auditive.

Ces aspects ont une incidence directe sur leur comportement.

DISCIPLINE

Habitués à entreprendre et à être autonome très jeune, les enfants des Premières Nations apprennent à observer et à faire les choses par eux-même. Ils sont donc :

- Plus habitués à bouger.
- Peu enclins à demander l'autorisation des adultes pour toucher, tester, etc.
- Habitués à se déplacer pour mieux observer.
- Habitués à échanger.

L'éducation chez les Premières Nations n'accorde pas la même place à la faute ou à l'erreur. Les enfants sont donc :

- Peu habitués aux méthodes punitives.
- Peu habitués à un environnement strict et autoritaire.

FIGURE 3 : STYLE COGNITIF SIMULTANÉ-NON-VERBAL : QUELQUES RECOMMANDATIONS POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE

Activités andragogiques

DESSINE-MOI UN…

Objectif : *comprendre la situation de l'enfant dont l'apprentissage se fait en langue seconde ou tierce.*

Accessoires : *une feuille blanche, un crayon.*

Une langue d'enseignement différente de ma langue maternelle…

Des directeurs d'écoles, des enseignants, des étudiants et des parents des Premières Nations, en consultations, se sont entendus pour classer la question de la maîtrise de la langue parmi les facteurs à considérer en priorité lorsqu'un élève des Premières Nations intègre le système scolaire du Québec.

Cette question demeure valable que le français soit la première, la deuxième ou la troisième langue de l'élève et les difficultés sont tout aussi présentes pour les élèves des Premières Nations anglophones qui doivent poursuivre leurs études dans les écoles anglophones du Québec.

Pour la grande majorité des Premières Nations du Québec, le français n'est pas la langue maternelle. De plus, on retrouve une quantité de différences subtiles dans une même langue de Première Nation dépendamment de la région, de la communauté, de la culture, de l'environnement familiale et des styles de communication. Ainsi, l'algonquin de Lac Barrière varie de celui de Kitigan Zibi…

Plusieurs communautés offrent des programmes d'immersion dans leur langue qu'elles utilisent comme langue d'enseignement. C'est pourquoi les élèves qui transitent vers le système scolaire québécois ont de grandes difficultés d'adaptation à leur nouvelle langue d'enseignement.

Dans le cas des communautés anglophones, le français est la troisième langue. Le temps et les ressources adéquates ne sont pas suffisants pour offrir un enseignement approprié pour les trois langues. De plus, dans ces communautés, le français n'est utilisé qu'à l'école et n'est jamais renforcé à la maison ou dans la rue car il ne s'agit pas de langue employée au quotidien et les parents ne la connaissent généralement pas.

Afin d'offrir une alternative à ces élèves pour qui la compréhension de la langue d'enseignement est un obstacle supplémentaire à leur réussite scolaire, nous invitons les enseignants à intégrer les méthodes d'enseignement du français langue seconde à leur routine pédagogique.

Mettez-vous dans la peau d'un élève en situation d'apprentissage, en langue seconde. Dans l'encadré ci-dessous, dessinez un memengwe (mama3u). Vous avez 1 minute !

C'est quoi un memengwe ?*

**Voir réponse à la page 112.*

PAR CURIOSITÉ…

Objectif : *connaître les caractéristiques des Premières Nations des élèves autochtones que je peux accueillir en classe.*

Une population très hétérogène…

Au Québec, on retrouve dix Premières Nations. Les différences entre ces nations peuvent être aussi flagrantes qu'entre un Québécois et un Espagnol… En effet, elles appartiennent à des familles linguistiques et culturelles différentes. Par exemple, les Mohawks et les Hurons-Wendats appartiennent à la famille iroquoienne alors que les huit autres nations font partie de la famille algonquienne. Les iroquoiens étaient traditionnellement sédentaires au contraire des algonquiens, eux, nomades. Cependant la distinction entre les Premières Nations ne s'arrête pas là puisqu'on la retrouve dans les langues, les traditions, les styles de vie, les croyances, etc. qui font en sorte que ces nations ont développé des spécificités identitaires qui les définissent les unes par rapport aux autres.

De plus, on remarque que, même à l'intérieur d'une même nation, les communautés des Premières Nations présentent aussi de grandes disparités. Certaines sont davantage urbaines, d'autres sont complètement isolées. Certaines sont anglophones, d'autres francophones. La langue traditionnelle peut même varier d'une communauté à l'autre!

Voici un petit questionnaire qui, nous l'espérons, vous donnera la curiosité et l'envie de mieux connaître les Premières Nations dont proviennent certains de vos élèves… Vous pouvez vous aider de la carte des communautés des Premières Nations à la page 11.

Quelle est la communauté des Premières Nations la plus proche de l'école où j'enseigne ?

À quelle Première Nation cette communauté appartient-elle ?

Quelles langues parlent les membres de cette Première Nation ?

Y a-t-il une école dans cette communauté ?

Les élèves peuvent-ils suivre leur scolarité au complet dans l'école de la communauté ?

Est-ce que l'école ou j'enseigne accueille des élèves des Premières Nations ?

Est-ce que je compte, parmi mes élèves, des enfants des Premières Nations ?

Si oui, habitent-ils en milieu urbain ou bien dans une communauté des Premières Nations ?

Quelle est leur langue maternelle ?

MONTRE-MOI COMMENT TU APPRENDS

Objectif : *identifier les styles cognitifs d'apprentissage des élèves.*

À chacun son style……

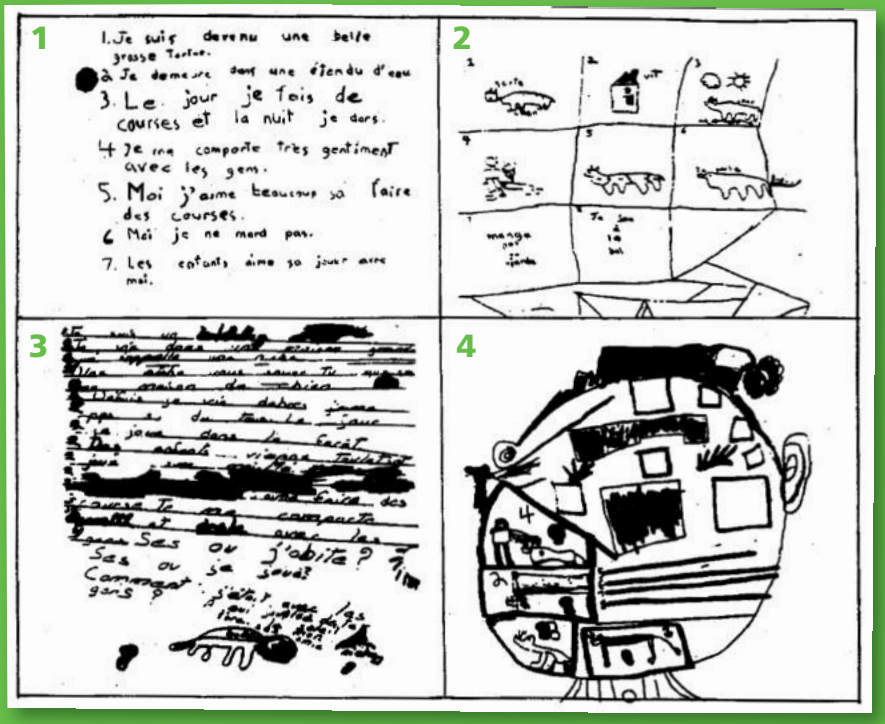
Il existe des indices qui vous permettent d'identifier les différents styles cognitifs. Dans une classe, ces indices peuvent être observés dans l'organisation et dans les méthodes de travail de vos élèves. Un bref coup d'œil sur le cahier d'un de vos élèves vous révélera certainement son habitude d'apprentissage.
En théorie, l'apprentissage se fait de manière séquentielle ou simultanée, soit de manière verbale ou non verbale. Ainsi, quatre combinaisons sont possibles : séquentiel verbal, séquentiel non-verbal, simultané verbal, simultané non verbal.

Par exemple, si l'élève organise l'information de manière chronologique ou en suivant une numérotation ou un classement, il est fort probable qu'il soit séquentiel. Si son cahier est très illustré d'images et de croquis, il est fort probable qu'il soit non-verbal.

Le comportement en classe peut également en dire long. Un simultané verbal aura tendance à mettre son expérience personnelle en lien avec la notion étudiée et à la généraliser par le biais d'une reformulation étoffée. Un simultané non-verbal, tout en mettant également son vécu à contribution, misera davantage sur la démonstration et l'action.

Voyons si vous êtes à l'affût des bons indices ?

Selon vous, quel est le style cognitif de l'auteur de chacun des ces petits chefs-d'œuvre ?



Source :
Lise Goulet, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Commission scolaire des Bois-Francs

1. Séquentiel verbal
2. Séquentiel non-verbal
3. Simultané verbal
4. Simultané non-verbal

Activités pédagogiques

Liste des activités par matière et par compétence

Matières	Compétences	Activités
Français, langue d'enseignement	*Écrire des textes variés* *Lire des textes variés* *Communiquer oralement* *Apprécier des œuvres littéraires*	*Les mots - Sur les ailes de la Bernache - L'astuce du trickster* *Autour du feu* *Les p'tits trappeurs - Autour du feu* *Autour du feu*
Français, langue seconde Programme de base / Programme d'immersion	*Communiquer oralement* *Démontrer sa compréhension de textes entendus* *Démontrer sa compréhension de textes lus (2e et 3e cycles)* *Écrire des textes (2e et 3e cycles)*	*Les p'tits trappeurs* *Le Windigo* *Autour du feu* *"SOS" Terre-Mère*
Anglais, langue d'enseignement	*Écrire des textes variés* *Lire des textes variés* *Communiquer oralement* *Apprécier des œuvres littéraires*	*Les mots - Sur les ailes de la Bernache - L'astuce du trickster* *Autour du feu* *Les p'tits trappeurs - Autour du feu* *Autour du feu*
Anglais, langue seconde	*Communiquer oralement* *Démontrer sa compréhension de textes entendus* *Démontrer sa compréhension de textes lus (2e et 3e cycles)* *Écrire des textes (2e et 3e cycles)*	*Les p'tits trappeurs* *Le Windigo* *Autour du feu* *"SOS" Terre-Mère*
Mathématique	*Résoudre une situation-problème mathématique* *Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques* *Communiquer à l'aide du langage mathématique*	*Une partie de pêche* *On démonte le Wigwam* *Jeu des noyaux de pêches*
Science et technologie	*Explorer le monde de la science et de la technologie (1er cycle)* *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique (2e et 3e cycles)* *Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie (2e et 3e cycles)* *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie (2e et 3e cycles)*	*Le mystère du sirop d'érable - Les plantes remèdes* *La roue de médecine* *Une journée en forêt* *La bannique du Chef*
Univers social*	*Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société (1er cycle)*	*Le Kebec - L'arbre ancestral*
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	*Lire l'organisation d'une société sur son territoire (2e et 3e cycles)* *Interpréter le changement dans une société sur son territoire (2e et 3e cycles)* *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (2e et 3e cycles)*	*Comment vis-tu ? - La Nouvelle France* *Comment vis-tu ? - La Nouvelle France* *Les Premières Nations du Québec - "SOS" Terre-Mère*

Liste des activités par matière et par compétence (suite)

Matières	Compétences	Activités
Art dramatique	*Inventer des séquences*	*Sur les ailes de la Bernache - L'astuce du trickster*
	Interpréter des séquences dramatiques	*Sur les ailes de la Bernache - L'astuce du trickster*
	Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades	*Sur les ailes de la Bernache - L'astuce du trickster*
Arts plastiques	*Réaliser des créations plastiques personnelles*	*Au rythme des saisons - Le masque du trickster*
	Réaliser des créations plastiques médiatiques	*Au rythme des saisons - Le masque du trickster*
	Apprécier des œuvres d'art, des objets d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades	*Le masque du trickster*
Danse	*Inventer des danses*	*La danse des cerceaux*
	Interpréter des danses	*La danse des cerceaux*
	Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades	*La danse des cerceaux*
Musique	*Inventer des pièces vocales ou instrumentales*	*La musique par la nature*
	Interpréter des pièces musicales ou instrumentales	*La musique par la nature*
	Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades	*La musique par la nature - Au son des tambours*
Éducation physique et à la santé	*Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*	*Le Pentathlon*
	Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	*La danse du châle*
	Adopter un mode de vie sain et actif	*Les mascottes santé*
Révision*		*Le bâton de parole*

** Ne constituent pas une matière en vertu du programme du MELS.*

LES MOTS

Matière : *Français ou anglais, langue d'enseignement*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Écrire des textes variés*

Accessoires : *du papier, un crayon, un poème ou un extrait de chanson.*

L'âme poétique des Premières Nations…

De tradition orale, les poèmes des Premières Nations n'ont que très récemment eu accès au monde de l'édition avec un premier recueil de la poète innue Rita Mestokosho, Eshi uapataman Nukum (Comment je perçois la vie, grand-mère) publié au Québec, en 1995.

Depuis, d'autres compositeurs ou poètes ont pris leur place sur la scène littéraire au Québec. Nous pensons notamment à Joséphine Bacon, poète innue ou encore au compositeur-interprète d'origine algonquine, Samian.

Les textes que nous offrent ces auteurs sont inspirés du contexte politique et social des peuples premiers, de leur histoire et, surtout, de la dépossession, qu'elle soit territoriale ou culturelle.

« *Les mots chantent les drames,*
les mots viennent de l'âme,
les mots n'ont peur de rien,
car les mots sont une arme. »

– SAMIAN, LES MOTS.

Cette activité a pour but de faire découvrir aux enseignants et aux élèves divers auteurs, compositeurs et poètes des Premières Nations du Québec et d'initier les enfants au style poétique.

Écoutez la chanson de Samian, « Les mots », et reprenez le refrain :

« Les mots chantent les drames, les mots viennent de l'âme, les mots n'ont peur de rien, car les mots sont une arme. »

En s'inspirant de ce modèle, demandez aux élèves d'écrire quelques vers commençant chacun par un même mot et finissant par une rime. Par exemple : Les voyages m'ouvrent de nouveaux horizons, les voyages sont ma nouvelle maison, car les voyages charment ma raison.

Les poèmes peuvent être plus ou moins courts en fonction du niveau des élèves.

Les élèves peuvent choisir de lire le poème ou encore de le chanter…

SUR LES AILES DE LA BERNACHE

Matière : *Art dramatique*

Niveau : *3e cycle*

Compétences :

- *Inventer des séquences*
- *Interpréter des séquences dramatiques*
- *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *plumes blanches, grises et brunâtres, peinture noire et blanche pour le visage, carton et accessoires (fusils de chasse en plastique, nids, branchages, feuilles, appelants, etc.).*

Une oie qui fait le printemps…

La bernache du Canada (outarde) a une place particulière chez la plupart des peuples des Premières Nations, notamment pour son apport important dans la vie économique et traditionnelle. Encore aujourd'hui, la tradition de la chasse à l'oie se perpétue. Chez les Cris, cette tradition est particulièrement vivante et la chasse à l'oie apporte environ le quart du gibier consommé. Les jeunes Cris apprennent dès leur plus jeune âge à « parler aux oies » et ils accompagnent leurs parents dans les camps traditionnels de chasse.

Pour les Premières Nations, la chasse printanière est particulièrement importante puisqu'elle peut être pratiquée sans la présence des chasseurs non autochtones, comme c'est le cas à l'automne. La période pour cette chasse traditionnelle s'étale de la troisième semaine d'avril à la mi-mai, environ. Dans certaines communautés, chez les Cris particulièrement, les établissements scolaires sont fermés pendant le « Goose Break » afin que petits et grands puissent participer à cette chasse traditionnelle.

Le « chef des oies », généralement un homme plus âgé dont les compétences de bon chasseur sont avérées, guide les autres chasseurs et les jeunes apprentis en donnant l'exemple des pratiques à suivre.

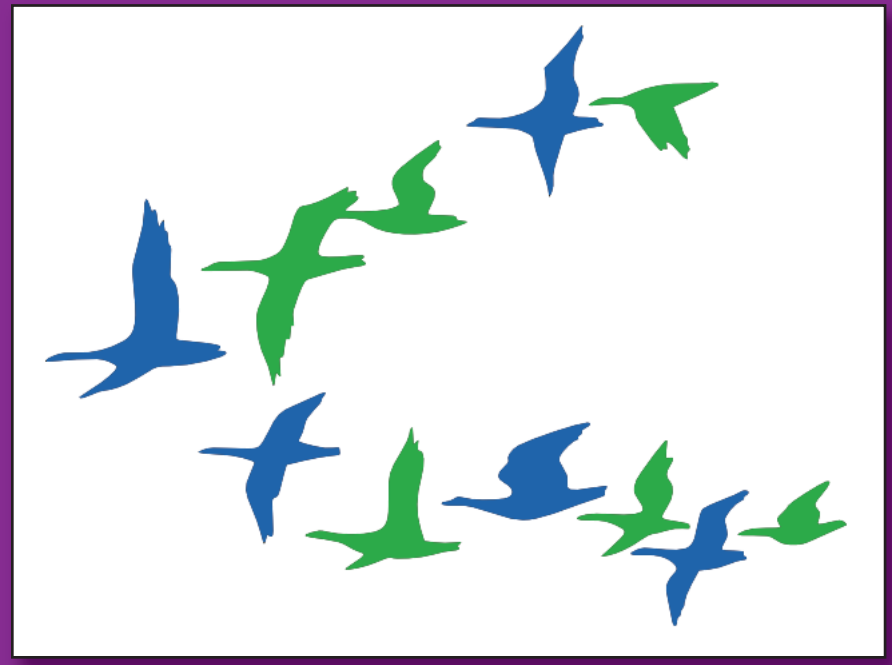
Bien que les appelants soient moins utilisés aujourd'hui, certaines communautés utilisent ces leurres qui servent à tromper les bernaches et à les attirer. Elles les confectionnent suivant des techniques traditionnelles de fabrication d'appelants, soit avec des bouts de tissus, du lichen et des joncs de marais.

En prenant pour modèle le comportement des oiseaux migrateurs dont fait partie l'outarde, discutez avec les élèves des comportements sociaux de ces animaux, tels que l'entraide et la coopération, sans lesquelles il leur serait extrêmement difficile de survivre.

Les élèves doivent ensuite relever un certain nombre de comportements renvoyant à ces comportements sociaux à partir desquels, en groupe de deux à cinq, ils devront concevoir une scénette de deux minutes.

Coopération, solidarité, entraide, confiance, partage, égalité, dialogue, écoute, partenariat, participation, altruisme ou encouragement sont autant de comportements exploitables.

Laissez environ une heure aux élèves pour concevoir leur scénette, écrire les dialogues et s'assigner les rôles qu'ils interpréteront devant toute la classe quand vous le leur demanderez.



L'ASTUCE DU TRICKSTER

Matière : *Art dramatique, français ou anglais langue d'enseignement*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Écrire des textes variés*
- *Inventer des séquences*
- *Interpréter des séquences dramatiques*
- *Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *masques créés lors de l'activité « Le masque du Trickster », sinon accessoires variés permettant aux élèves de créer leur personnage de Trickster (morceaux de tissus, carton, peinture, objets recyclés ou de la nature), peinture pour le visage, plumes, etc.*

Un personnage récurrent des contes et légendes…

Présent dans toutes les cultures autochtones d'Amérique du Nord, le « Trickster » ou l'esprit trompeur est un personnage qui ne connaît ni le bien, ni le mal. À la fois créateur et destructeur, il est soumis à la force de ses impulsions et à ses passions. Sans morale ni valeurs, il donne et vole à la fois, dupe les autres et se fait lui-même duper. Ce personnage farceur, parfois futé, joue des tours aux humains, leur dérobant la lumière, le feu ou la nourriture. Il peut prendre la forme d'un humain ou d'un animal.

Chez les Premières Nations du Québec, il est souvent représenté sous la forme du loup, du carcajou, du lièvre ou du raton laveur.

Chez les Innus, par exemple, le personnage de *Kuekuatsheu* est un carcajou qui découvre que, sous la pleine lune, il se transforme en démon.

Une autre légende algonquine du Trickster *Glooskap* raconte comment il s'est emparé par ruse d'Été, la chef du petit peuple. En la ramenant au tipi d'Hiver, il réussit à ramener l'été aux terres septentrionales gelées. Une fois le gel amorcé, *Glooskap* laissa alors Été rentrer chez elle.

Glooskap

Le masque du Trickster a le pouvoir de transformer les élèves en personnages futés, dotés d'une astuce, d'une habileté ou d'un don original, comme le masque de la Société des faux visages dans la tradition iroquoise donne le pouvoir de sorcier et de guérisseur.

Les élèves doivent écrire une quinzaine de lignes, voire plus en fonction de leur niveau, dans lesquelles ils se mettent dans la peau d'un Trickster doté d'un don, d'une astuce ou d'une qualité originale. Le but du texte est de présenter et de performer l'astuce en question devant la classe.

Voici les consignes à suivre :

- Trouver un nom pour leur personnage de Trickster.
- Trouver son don ou son astuce originale et unique.
- Écrire un texte d'une quinzaine de phrases, voire plus, commençant par des verbes d'état : Je suis… je ressemble…
- Décrire son milieu de vie.
- Décrire son astuce, en utilisant des verbes d'action, comme je danse, je saute, je cours.
- Performer ou mimer l'astuce ou le don en question.

Les élèves peuvent préparer leur texte à la maison, comme devoir.

Pour costume, les élèves pourront se parer du masque créé lors de l'activité d'arts plastiques, « le masque du Trickster ». Sinon, prévoir de faire l'activité sur deux périodes afin de consacrer une période à la préparation du masque et du costume.

En classe, les élèves porteront leurs masques et leurs parures et présenteront, à tour de rôle, leurs textes.

Les élèves s'engagent dans un dialogue interactif avec la classe et répondent aux questions suivantes qui seront lancées par la classe quand l'enseignant les y invitera :

- Qui es-tu? - Où vis-tu? - Quelle est ton astuce?

AUTOUR DU FEU

Matière : *Français ou anglais, langue d'enseignement et langue seconde*

Niveau : *à partir du 2e cycle*

Compétences :

- *Lire des textes variés*
- *Démontrer sa compréhension de textes lus*
- *Communiquer oralement*
- *Apprécier des œuvres littéraires*

Accessoires : *des copies d'un conte numérotées en fonction du nombre d'élèves et chacune identifiant un passage différent à lire, un bâton de parole ou une plume.*

La tradition orale…

La tradition orale des peuples des Premières Nations est importante pour bien comprendre leur héritage culturel. Cette tradition désigne l'ensemble des paroles transmises de génération en génération.

Les contes font partie de cette tradition orale qui permet de transmettre les attitudes, les valeurs, les croyances, les connaissances et l'histoire des peuples des Premières Nations. Ils sont transmis par les aînés qui ne sont pas nécessairement des personnes âgées, mais plutôt des personnes qui se distinguent par leur leadership spirituel et culturel.

Les contes autochtones sont un moyen d'enseigner la morale aux enfants. Généralement sobres, ces contes emploient un minimum d'anecdotes pour enrober la morale. Tout comme les contes québécois, les contes autochtones racontent des récits sacrés, surnaturels ou liés à une expérience collective.

Distribuez à chaque élève une copie d'un conte. (Vous pouvez trouver des contes autochtones dans la collection Nos légendes à lire et à raconter du Conseil en Éducation des Premières Nations). Chaque copie du conte est numérotée.

Demandez aux élèves de lire le conte en silence. Chaque élève doit travailler en silence le passage identifié sur sa copie afin d'en préparer la reformulation orale dans ses propres mots et selon un style déterminé par l'enseignant (standard, soutenu ou familier). Cette préparation peut faire l'objet d'un devoir à la maison. Les élèves peuvent s'aider de dictionnaires, d'images et de dessins, ou solliciter l'enseignant pour une meilleure compréhension et mémorisation du texte.

Demandez aux élèves de s'asseoir en cercle et invitez-les à écouter avec attention et en silence celui qui détient le bâton de parole, l'aîné.

Les élèves sont invités à prendre la parole en suivant l'ordre numéroté des copies du conte. Chaque élève qui doit prendre la parole lève la main pour que lui soit remis le bâton de parole.

Les élèves raconteront dans leur propre vocabulaire et selon le style indiqué par l'enseignant le passage identifié sur leur copie.

LES P'TITS TRAPPEURS

Matière : *Français ou anglais, langue d'enseignement et langue seconde*

Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Exploiter l'information*
- *Mettre en œuvre sa pensée créative*

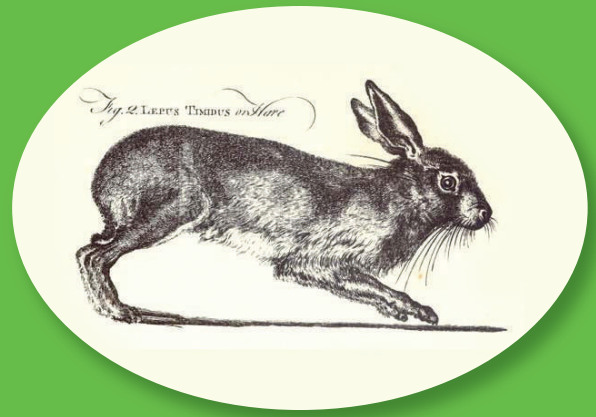
Accessoires : *un contenant, des morceaux de papiers*

La trappe

Autrefois vitale, la trappe n'est plus aujourd'hui une ressource économique suffisante pour faire vivre les familles des Premières Nations telle qu'elle le fut autrefois grâce à la traite des fourrures et à la viande qui nourrissaient bien des familles. Elle est désormais essentiellement pratiquée par les aînés et une minorité de personnes qui, généralement de septembre à mai, vont se ressourcer dans les territoires de chasse.

C'est souvent l'occasion pour les enfants de faire l'apprentissage de gestes traditionnels tels que la pose des collets, la cueillette des fruits ou la distinction des herbes. C'est aussi l'occasion pour les parents de faire découvrir le patrimoine culturel de leur nation à leurs enfants.

Les activités de trappe, pour les Premières Nations, sont donc l'occasion privilégiée de transmettre les connaissances ancestrales et d'éduquer les enfants. C'est aussi le moment, pour ces derniers, de découvrir des valeurs rarement mises en avant à l'extérieur de leur communauté tel que le respect dû à la terre et à l'environnement auxquels tout être appartient. Faisons donc une incursion sur un territoire de chasse…



Découpez 26 morceaux de papiers sur chacun desquels vous écrivez une lettre de l'alphabet. Placez les dans un contenant (un chapeau, un sac, un bocal, etc.).

Commencez à raconter aux élèves que vous les emmener pour une semaine sur le territoire de chasse qui se trouve très loin de la maison et que vous vous apprêtez donc à faire une longue incursion dans la nature, entourés des arbres et des animaux, sans jeux vidéo, sans télé, sans Internet… Vous allez leur apprendre à trapper des animaux pour pouvoir vous nourrir pendant cette semaine. Vous allez diviser la classe en 3 ou 4 groupes qui représenteront chacun une famille.

Vous tendez le chapeau, ou ce que vous avez choisi comme contenant, pour que les élèves tirent une dizaine de papiers au sort. Les papiers pigés sont les collets qui serviront à attraper les animaux. Après une soirée passée à veiller et à se raconter des histoires, et après une nuit sous la tente, les petits trappeurs se préparent à relever les collets.

Ouvrez un premier collet (un papier) et lisez à haute voix la lettre inscrite. Les enfants, par équipe et en fonction de la rapidité de leur réaction, donne le nom d'un animal dont l'orthographe commence par la lettre tirée. L'enseignant écrit le nom de l'animal au tableau sous le nom de la famille correspondante. Les enfants donnent autant qu'ils le peuvent de noms commençant par la lettre en question. Quand il ne reste plus de papiers, l'équipe qui récolte le plus d'animaux au tableau est déclarée meilleure famille de trappeurs !

LE WINDIGO

Matière : *Français ou anglais, langue seconde*

Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Démontrer sa compréhension de textes entendus*

Accessoires : *une feuille comprenant une grille de 40 cases (5x8 cases), un acétate, un crayon à papier, des crayons de couleur au besoin.*

Un être effrayant…

Le Windigo est un personnage malfaisant récurrent dans les légendes des Premières Nations, surtout chez les Algonquins auxquels nous devons ce mythe. Un peu comme les ogres des contes occidentaux, le Windigo est un être qui se repaît de chaire humaine… Plus il en mange et plus il grandit !

Son image est associée à celle de l'hiver, lorsque la nourriture se raréfie. Beaucoup de contes indiquent que le Windigo apparaît quand les grands vents glacés soufflent au plus fort de cette saison. D'ailleurs, on dit que les hurlements du vent son ceux de l'horrible personnage qui rode dans nos forêts.

Il ne fait donc pas bon se perdre dans les bois en hiver, gare au Windigo !

Le but du jeu est d'arriver sain et sauf à destination en suivant les indications et surtout de ne pas tomber sur le Windigo !

L'enseignant prépare une grille de 40 cases. Il peut s'inspirer de celle disponible sur le site web www.mikinak.net. Il la produit également sur un acétate et fait le nombre de photocopies nécessaires pour que chaque élève ait la grille.

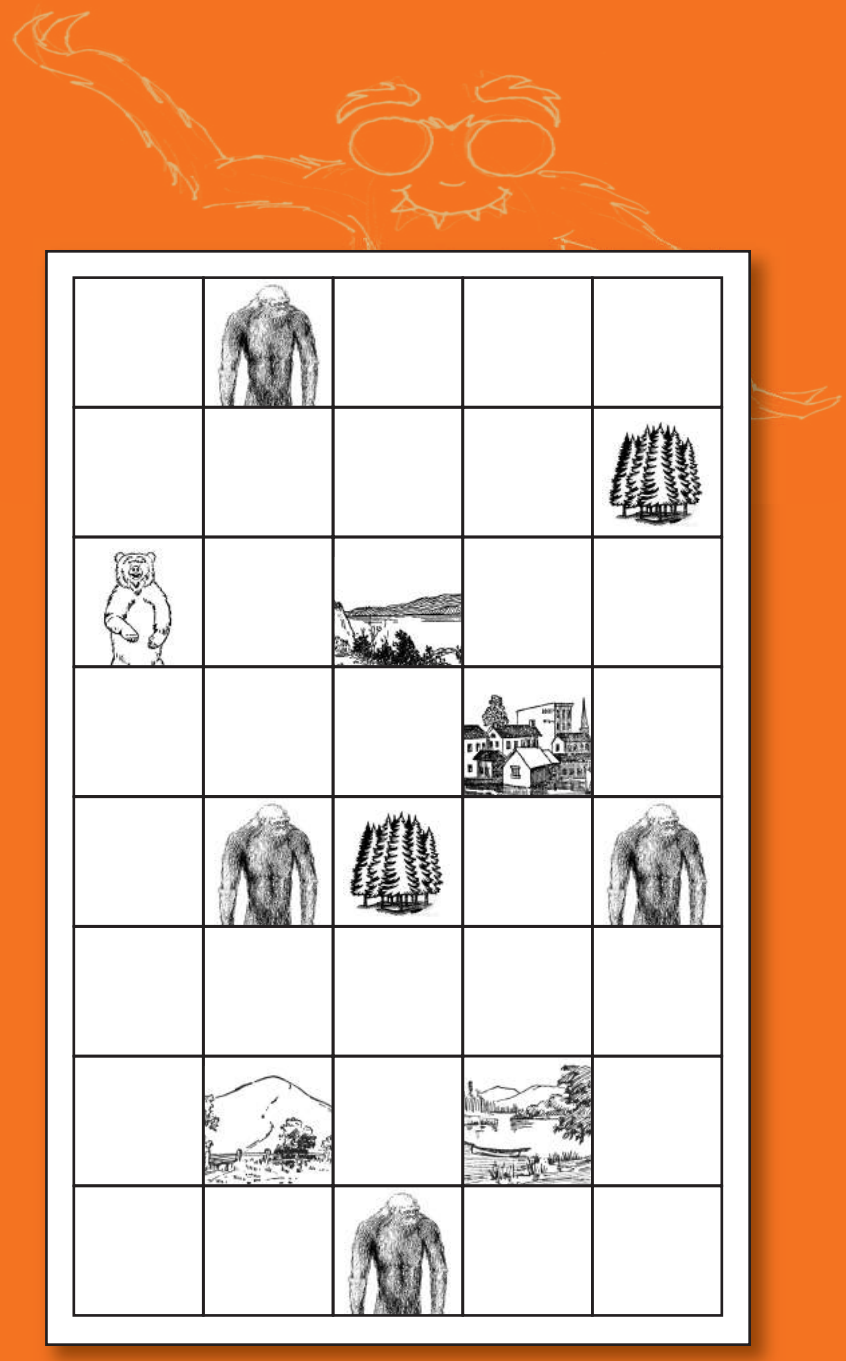
La grille comprend 4 cases représentant le Windigo, 2 cases avec la forêt, une avec la montagne, une autre avec un ours, une avec le fleuve, une autre avec un lac et une dernière représentant un petit village. Le village est la case d'arrivée, celle où doit se rendre l'élève. Les autres cases sont vides.

En classe, l'enseignant explique les concepts de droite, de gauche, de haut, de bas, de diagonale, etc. afin que les élèves puissent faire l'activité.

À l'aide d'un crayon à papier, les élèves devront tracer le parcours que l'enseignant leur dictera afin qu'ils puissent se rendre au village. Gare à ceux qui s'égareront ! Si leurs crayons les mènent ailleurs que sur une case vide, ils risquent de se faire dévorer par le Windigo ou par un ours, de passer la nuit dans la forêt où vit le Windigo ou encore de se trouver bloqué au pied de montagnes infranchissables, de fleuves ou de lacs où ils pourraient risquer la noyade…

Afin de rendre l'activité plus ludique, l'enseignant est invité à inventer une histoire s'inspirant d'un personnage tel un chasseur, un bucheron ou un coureur des bois ayant perdu son chemin… À la fin de l'activité, l'enseignant montre le parcours sur l'acétate.

Variante : Placer les élèves par équipe de deux et distribuer à chacun d'eux la grille avec les différents éléments sauf le village car c'est l'enfant qui le placera là où il souhaite. Il guidera son co-équipier pour qu'il retourne au village sain et sauf.



"SOS" TERRE-MÈRE

Matière : *Français ou anglais, langue seconde et éducation à la citoyenneté*

Niveau : *2e et 3e cycle*

Compétences :

- *Écrire des textes*
- *S'ouvrir sur la diversité*
- *Regard de citoyen sur le monde*

Accessoires : *feuilles de papier, crayons à papier, gomme à effacer, crayons de couleurs, feutres*

Des valeurs écologiques vieilles comme le monde...

Les peuples des Premières Nations eurent une grande influence sur les premiers colons européens. À leur arrivée, ces derniers durent apprendre à faire face aux rudes hivers et ils adoptèrent de nombreux aspects du mode de vie des peuples autochtones qui savaient y faire face, tout en vivant en harmonie avec leur environnement.

Au fur et à mesure que la population d'origine européenne s'est accrue, les Premières Nations sont devenues minoritaires et furent, la plupart du temps, forcées d'adopter le mode de vie de la majorité « blanche ».

Depuis quelques décennies, on observe un plus grand intérêt pour l'héritage culturel des Premières Nations, notamment pour les valeurs de respect de l'environnement et la gratitude exprimée dans la culture, les croyances et les rites pour ce qui est donné par la nature.

Face à l'industrialisation qui caractérise notre époque, les valeurs des Premières Nations nous invitent à repenser notre rapport de domination et d'exploitation de la Terre-Mère. Selon ces valeurs, plutôt que d'agir comme supérieurs à la nature, les hommes devraient se considérer comme des invités et ne prendre que ce dont ils ont besoin tout en veillant à ne pas endommager de manière permanente leur environnement.

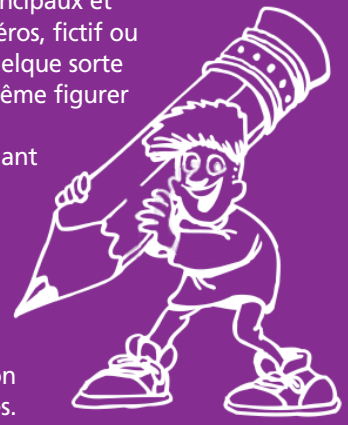
Nous pourrions nous demander maintenant : Quelles valeurs pouvons-nous retenir aujourd'hui de cet héritage amérindien?

Demander aux élèves d'illustrer, par le biais d'une bande dessinée, comment on peut modifier notre mode de vie actuel et changer nos activités quotidiennes de manière à mieux respecter la nature, et ce, en s'inspirant des valeurs de respect de la nature des Premières Nations.

Les élèves doivent créer une planche de bande dessinée divisée en 9 capsules. Pour ce faire, ils doivent diviser une feuille blanche en trois parties horizontales et en trois parties verticales.

Les élèves doivent ensuite suivre les cinq étapes de réalisation suivantes :

1. Élaboration d'un plan de texte : sujet, message de la bande dessinée.
2. Choix et description des personnages principaux et secondaires. Chaque élève doit choisir un héros, fictif ou réel pour sa bande dessinée qui vient en quelque sorte à la rescousse de la Terre. L'élève peut lui-même figurer comme héros.
3. Structurer la bande dessinée en déterminant le déroulement des dialogues.
4. Déterminer le dialogue et le contenu de chaque capsule selon les consignes que l'enseignant aura données (longueur du texte, nombre de phrases au total, temps et grammaire à utiliser, style).
5. Réalisation des dessins à l'aide d'un crayon à papier, de crayons de couleur et de feutres.



L'attention des élèves doit porter davantage sur le contenu du dialogue que sur l'aspect artistique.

Une fois la bande dessinée terminée, l'enseignant apportera les corrections et les commentaires nécessaires.

Dans une seconde étape, les élèves reprendront au propre et avec un plus grand soin artistique leur bande dessinée. Ils veilleront à signer leur planche de bande dessinée.

L'enseignant rassemblera l'ensemble des bandes dessinées dans un recueil "SOS Terre-Mère". Chaque élève recevra une photocopie du recueil.

UNE PARTIE DE PÊCHE

Matière : *Mathématique*

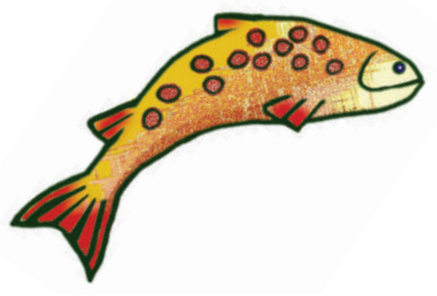
Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Résoudre une situation problème mathématique*

Accessoires : *une feuille de papier, un crayon foncé.*

Une activité ancestrale



Sur un territoire renfermant les plus grandes réserves d'eau douce de la planète, on ne peut pas dire que ce soit les lacs et les rivières qui manquent ! De tout temps, ces étendues d'eau ont largement fourni en poissons les Premières Nations du Québec. Ces dernières, aujourd'hui encore, recourent à diverses techniques de pêches dont celles au harpon et au filet. Praticable en toute saison, même en hiver sous la glace, c'est la pêche au filet qui est la plus efficace et, surtout, la plus facile.

On rapporte également une technique ingénieuse utilisée autrefois. Elle consistait en la construction, dans un petit cours d'eau, d'un barrage dans lequel on laissait un étroit passage par lequel les poissons pouvaient se glisser… directement dans les filets du pêcheur !

Pour ce qui est de la pêche en mer, c'est une autre paire de manches ! Cette fois, pas de petits barrages pour les gros poissons ! Les Innus, les Mi'gmaqs et les Malécites sont de fameux pêcheurs et outre les crustacés et le poisson, leurs ancêtres étaient renommés pour leur agilité à chasser les animaux marins tels que les bélugas, les morses et autres phoques et baleines.

Le but du jeu est de capturer les 6 formes géométriques de l'adversaire.

Pour cette activité nous faisons allusion à la pêche au harpon. L'objectif est de développer l'habileté des élèves à repérer la place d'un objet dans l'espace et de développer des stratégies de repérage. De plus en amenant l'élève à visualiser mentalement la position symétrique des formes géométriques tracées, il découvre petit à petit les propriétés de la symétrie.

Deux par deux, chaque élève plie en deux une feuille blanche et trace une ligne sur le pli. Chacun dessine ensuite, sur l'une des deux parties de sa feuille, six (6) formes géométriques (losange, triangle, carré, etc.).

Le joueur qui commence trace un point dans la partie restée blanche de la feuille de son adversaire. Il replie la feuille et si, en regardant par transparence, le point se trouve à l'intérieur de la forme géométrique, alors il vient de la harponner ! C'est ensuite au tour du deuxième joueur de tenter de pêcher les figures de son adversaire. Le premier joueur qui réussit à harponner toutes les figures de son adversaire est le vainqueur.

À la fin de l'activité, vous pouvez faire un retour collectif sur les stratégies de repérage que les élèves ont utilisées pour capturer les figures tracées par leur adversaire. Se sont-ils servis de l'axe? Se sont-ils repérés à l'aide du point utilisé au tour précédent? Ont-ils mesuré avec leur doigt? Etc. Pour ce qui est de leur stratégie pour ne pas être harponnés, qu'ont-ils fait? Ont-ils utilisé des formes géométriques plus difficiles à saisir?

Pour les plus grands, on peut aussi complexifier le jeu, soit en utilisant une feuille plus grande, par exemple, ou encore en pliant la feuille à l'oblique.

Notez qu'il sera plus difficile de jouer sur du papier non quadrillé!

ON DÉMONTE LE WIGWAM!

Matière : *Mathématique*

Niveau : *1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Raisonner à l'aide de processus mathématiques*

Accessoires : *un jeu de carte sans les rois, reines et valets et sans les cartes équivalentes au nombre que l'on souhaite obtenir.*

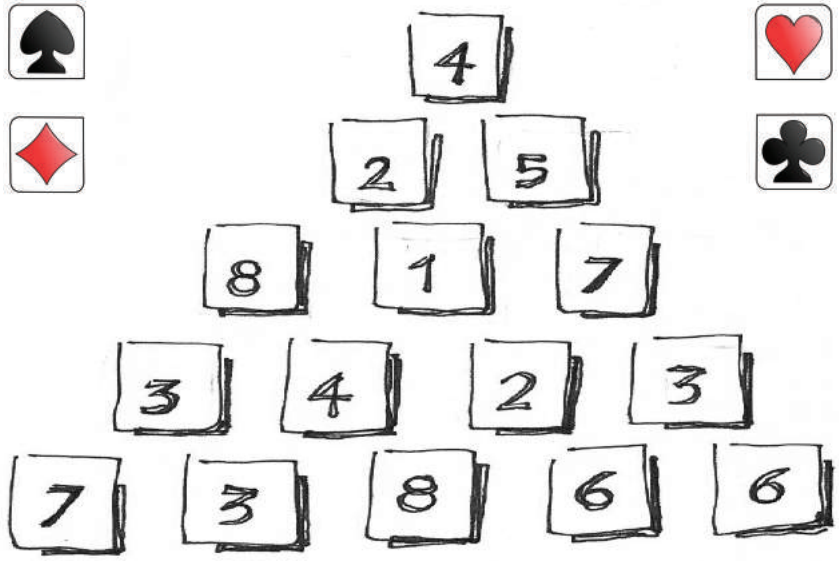
Des habitations adaptées au mode de vie…

Quand les Européens arrivent sur le continent nord américain, ils rencontrent des Premières Nations dont les habitations sont parfaitement adaptées au climat, à la géographie et à l'écosystème auxquels elles appartiennent. Ainsi, qu'elles soient nomades, semi-nomades ou sédentaires, les populations approchées par les Européens ont adopté des architectures en parfaite connivence avec les matériaux de construction de leur environnement, leurs besoins vitaux et leur mode de vie sociale.

On pouvait trouver, sur ce qui est aujourd'hui le Québec, des wigwams davantage adaptés à la vie nomade des algonquiens, rythmée par les saisons, la chasse et la cueillette, et des maisons longues typiques des populations iroquoiennes, plus sédentaires.

Dépendamment des nations, le wigwam peut être une habitation conique ou en forme de dôme pouvant abriter de une à deux familles. Sa structure est faite à partir de petits troncs d'arbre rassemblés au sommet. Cette structure est recouverte de végétation, de peaux d'animaux ou d'écorce. Quand ils doivent quitter un campement, les nomades ne prennent que le revêtement des wigwams, laissant ainsi aux prochains la possibilité de réutiliser la structure.

La maison longue peut accueillir de nombreuses familles iroquoiennes qui se qualifient, d'ailleurs, de « peuple de la maison longue ». Comme pour les autres nations, l'habitation est en étroite corrélation avec leur spiritualité et leur croyance. Par allégorie, les nations iroquoises se comparaient à une longue cabane d'écorce contenant cinq feux et où tous ne formeraient qu'une seule famille. Les Mohawks, ont la fonction de garder et défendre la porte orientale de la maison longue.



Le but du jeu est de démonter le premier un « wigwam » de cartes en ramassant les cartes dont la combinaison est égale au nombre choisi.

L'enseignant place les élèves deux par deux. Il distribue à chaque groupe un jeu de carte duquel on a enlevé les rois, reines, valets et les 4 cartes correspondant au numéro que l'on a choisi, soit 6, 7, 8, 9 ou 10.

Demander aux élèves de battre leurs cartes et de former un wigwam avec cinq cartes à la base, quatre au deuxième rang, puis trois, puis deux, puis une. Le reste des cartes forment la pioche.

Si on décide que les combinaisons doivent donner le nombre 6, par exemple, chaque enfant, à tour de rôle, doit combiner 2 cartes qui font 6, les retirer du wigwam et les mettre de son côté. Quand l'élève ne peut plus jouer avec les cartes du wigwam, il tire une carte dans la pioche pour essayer de faire d'autres combinaisons. S'il ne peut pas faire de combinaison il jette la carte et ainsi de suite jusqu'à ce que les élèves aient démonté le wigwam ou qu'ils ne puissent plus jouer. L'élève qui a ramassé le plus de carte gagne.

Variante : On peut faire des parties de combinaisons et de nombres différents. Ainsi, pour atteindre un nombre on peut faire soit des additions, des soustractions, des multiplications ou des divisions, voire on peut utiliser plusieurs de ces opérations pour obtenir le nombre recherché. Par exemple, pour obtenir 10 on peut prendre 8, 8 et 6 car $8 + 8 = 16$ et $16 - 6 = 10$.

Ce jeu vise à faire réfléchir l'élève sur les différentes possibilités pour atteindre un résultat.

LE JEU DES NOYAUX DE PÊCHES

Matière : *Mathématique*

Niveau : *1er et 2e cycle*

Compétences :

- *Communiquer à l'aide de langages mathématiques*

Accessoires : *par équipe, six noyaux de pêches ou pions bicolores (une face blanche et une face noire), un plateau ou un grand bol en bois et 101 petits haricots secs.*

Un jeu cérémonial…

Le jeu des noyaux de pêches nous vient des six nations iroquoises. C'est un jeu qui se pratique lors des cérémonies ou lors de rassemblements communautaires et sociaux. Son histoire remonte à l'aube des temps, lorsque le créateur et son frère jumeau, un être malfaisant qui punissait les gens, jouaient à ce jeu pour déterminer lequel des deux pourrait créer le monde et l'ensemble de ses créatures.

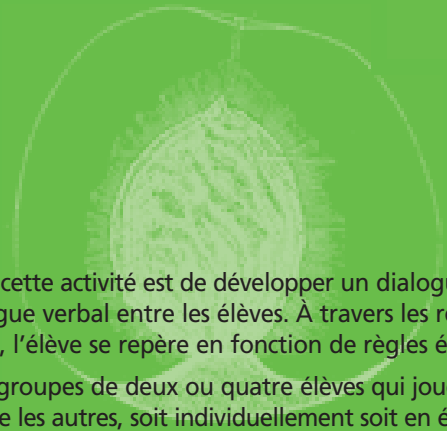
Aujourd'hui, on joue au jeu des noyaux de pêches lors de certaines cérémonies pour célébrer la moitié de l'hiver, les semences et les récoltes.

Il s'agit d'un jeu comparable au jeu de dés, secoués dans un large bol. Les dés sont en fait des noyaux de pêches, dont un côté est noirci, alors que l'autre garde sa couleur naturelle. On place six noyaux dans un bol en bois. Un joueur secoue ce récipient et marque des points de la manière suivante : quand les six faces sont identiques, le joueur marque cinq points, un point lorsque seulement cinq faces sont identiques. Dans les autres cas de figure, il ne marque aucun point. Dans les deux premiers cas seulement, il rejoue.

Joué au milieu de l'hiver, ce jeu oppose les clans en deux équipes : le clan de l'ours et de la tortue contre le clan du loup.

Lors de la cérémonie des semences, les femmes jouent contre les hommes. L'équipe gagnante n'aura pas à planter le jardin pour la saison!

Les parties pouvaient durer de trente minutes à cinq jours !



L'objectif de cette activité est de développer un dialogue autre que le dialogue verbal entre les élèves. À travers les résultats qu'il obtient, l'élève se repère en fonction de règles établies.

Formez des groupes de deux ou quatre élèves qui joueront les uns contre les autres, soit individuellement soit en équipe de deux.

Distribuer six noyaux ou pions bicolores et un plat en bois à chaque groupe.

Distribuer à chaque groupe 101 petits haricots secs pour comptabiliser les points. Symboliquement, le 101e haricot est celui du créateur, car il revient au gagnant de la partie.

Avant de commencer la partie, chaque élève ou chaque équipe prend cinq haricots.

L'enseignant choisit un moyen de désigner les élèves qui lanceront les noyaux de pêches en premier.

Le premier joueur fait virevolter les noyaux en soulevant d'un petit coup sec le plat avant de le reposer. Si cinq des noyaux, par exemple, sont face noire et le dernier est face blanche, alors le joueur peut prendre un haricot à son adversaire. Il peut jouer de nouveau. Si un joueur tire les six noyaux de l'une ou l'autre couleur, il peut prendre directement les cinq haricots de son adversaire. Dans les autres cas de figure, le joueur ne marque pas de point et passe son tour. Les joueurs jouent à tour de rôle jusqu'à ce que l'un des deux ait pris les cinq haricots de l'autre. Il les met de côté et cinq autres haricots sont distribués aux deux joueurs ou aux deux équipes. Celui qui ramasse tous les haricots gagne.

LE MYSTÈRE DU SIROP D'ÉRABLE

Matière : *Science et technologie*

Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Explorer le monde de la science et de la technologie*

Accessoires : *sirop de sucre, eau, petits contenants de plastique, bâtons de « popsicle » en bois, pailles, compte-gouttes, morceaux d'écorce d'érable avec un trou au milieu, feuilles d'érable, essuie-tout et sirop d'érable.*

Un sujet matière à légende…

Bien avant l'arrivée des Européens, les peuples autochtones de l'est du Canada et du nord-est des États-Unis savaient comment recueillir la sève des érables et la transformer en sirop. Chacun de ces peuples avait sa propre légende pour expliquer la provenance du sirop d'érable. La plus célèbre est la légende de Nokomis (la Terre), la grand-mère de Manabush, un héros de nombreuses légendes des Premières Nations.

Selon cette légende, Nokomis aurait été la première à percer des trous dans le tronc des érables et à en recueillir la sève. Manabush, constatant que la sève était un sirop prêt à consommer, dit à Nokomis :

« Grand-mère, que les arbres produisent du sucre aussi facilement n'est pas bon. Sans effort pour recueillir le sucre, les hommes deviendront paresseux. Ils doivent travailler pour l'obtenir. Avant de pouvoir déguster ce délicieux sirop, les hommes devront fendre du bois, recueillir pendant des nuits la sève et surveiller la lente cuisson du sirop. »

Manabush grimpa ensuite à la cime d'un érable et versa, à l'aide d'un seau, beaucoup d'eau à l'intérieur de l'arbre. Le sucre qui se trouvait dans l'érable fut alors dissout. Depuis ce temps, la sève de l'érable est très liquide et, pour en obtenir un sirop épais et sucré, cela demande beaucoup d'efforts et de patience.

Demandez aux élèves s'ils savent d'où vient le sirop d'érable. Par quel procédé est-il fabriqué? Quelle est l'origine du sirop et qui l'a inventé? Puis racontez aux élèves la légende de Nokomis et demandez-leur s'ils en connaissent une autre.

Montrez aux élèves les caractéristiques végétales de l'érable en leur permettant d'observer et de manipuler l'écorce et la feuille.

Distribuez à chaque élève :

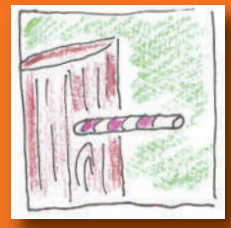
- un petit contenant en plastique rempli d'une demie-once d'eau
- un petit contenant en plastique rempli d'une demie-once de sirop d'érable
- un compte-gouttes contenant une demie-once de sirop de sucre (sucre en poudre imbibé d'eau)
- un morceau d'écorce
- un bâton de « popsicle » en bois
- une paille en plastique.

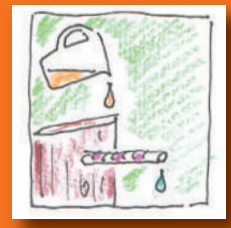
L'activité peut être effectuée en équipe de 2 à 3 élèves si le matériel est limité.

Les élèves devront suivre les quatre étapes suivantes dans le but de bien saisir les notions de physique et de science naturelle liée au processus de fabrication du sirop d'érable :

Étape 1 : les élèves doivent placer la paille dans un trou de l'écorce que vous aurez percé au préalable.
Étape 2 : demandez aux élèves de verser deux gouttes du sirop de sucre dans la paille du côté intérieur de l'écorce. Invitez les élèves à noter la vitesse d'écoulement du sirop. Les élèves recueillent les gouttes sur une feuille d'essuie-tout.
Étape 3 : tout comme Manabush, invitez les élèves à diluer le sirop de sucre dans l'eau. Demandez-leur de verser le contenu du compte-gouttes, rempli de sirop de sucre dans le contenant de plastique rempli d'eau.
Étape 4 : recommencez l'étape 2. À l'aide du compte-gouttes, les élèves prélèveront deux gouttes du sirop dilué et les placeront dans la paille du côté de l'écorce. Les élèves doivent observer la différence d'écoulement avec la première expérience.

Demandez aux élèves de noter trois différences entre le sirop dilué et le sirop d'érable. Les élèves devront porter une attention particulière aux caractéristiques physiques et matérielles (couleur, consistance, odeur…).





LES PLANTES REMÈDES

Matière : *Science et technologie*

Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Explorer le monde de la science et de la technologie*

Accessoires : *de l'eau, des feuilles de sauge séchées, du vinaigre de cidre, de petits contenants en plastique, des tasses, des passoires, deux grandes bouilloires, des bâtons pour remuer ainsi que différents spécimens de plantes à usage médicinal (bourgeons, feuilles et rameaux de cèdre, d'épinette et de pin, thé des bois, fougère grand-aigle, feuilles et fleur de pissenlit, feuilles et graines de plantain, etc.).*

Une petite décoction?

Le savoir traditionnel des peuples des Premières Nations repose, entre autres, sur une vaste connaissance et utilisation d'un nombre très important d'espèces de plantes. En passant par les conifères, les plantes à fleurs, les lichens et les algues, ces plantes ont une importance symbolique dans leur langue, leurs rituels et légendes, en plus de servir de nourriture, de remèdes médicinaux et de matériaux.

En effet, les peuples autochtones traitent les maladies depuis des siècles en utilisant des plantes médicinales, et ce, avec succès. Lorsque Champlain débarque en Amérique, il est accueilli par les peuples autochtones. Ses compagnons et lui sont affaiblis par le long voyage en mer et, grâce aux bons soins et à la connaissance autochtone des plantes médicinales sauvages, ils peuvent être soignés. En 1535, les peuples autochtones sauvent aussi la vie de l'équipe de Jacques Cartier grâce à une décoction de thuya.

Selon Santé Canada, les peuples des Premières Nations de l'est du Canada ont à eux seuls enregistré plus de 400 espèces de plantes médicinales ayant plus de 2 000 usages, notamment d'importantes plantes pour la lutte contre le diabète. De nombreuses espèces restent importantes encore aujourd'hui dans les cultures autochtones.

Découvrez avec les élèves les différentes plantes médicinales des Premières Nations. Distribuez à chaque élève un spécimen de plante que vous avez choisi d'étudier. Selon la saison, il peut s'agir du cèdre, de l'épinette, du pin, du thé des bois, de la sauge, du thym, de la fougère grand-aigle (tête de violon), du pissenlit, du plantain, etc.

Sur une feuille, demandez aux élèves de préparer une fiche botanique qui comportera les informations suivantes : nom scientifique, nom commun, caractéristiques, composantes et utilisation.

Pour les plantes comestibles, invitez les élèves à goûter la plante et à noter les caractéristiques de goût. Les élèves doivent soumettre leurs propositions pour chacun des points. Corrigez et complétez l'information.

Une fois la fiche terminée, invitez les élèves à préparer une décoction contre la toux à base de sauge.

Diviser la classe en équipes de trois et distribuez à chacune l'équivalent d'une cuiller à café de feuilles de sauge séchées, un contenant de plastique contenant une cuiller à café de vinaigre de cidre, une petite théière, une passoire, une tasse et un bâton à remuer. Les théières, les passoires et les tasses peuvent être ramenées par les élèves.

1. Les élèves émiettent avec soin les feuilles de sauge séchées dans la théière.

2. L'enseignant passe dans chaque équipe et verse l'équivalent d'une tasse d'eau chaude dans la théière. Le mélange doit infuser pendant dix minutes.

Pendant ce temps, les élèves consignent par écrit les ingrédients du remède et les étapes de la recette que vous leur dictez.

3. Après dix minutes, les élèves ajoutent le vinaigre de cidre et remuent le mélange doucement avec le bâton.

4. À l'aide de la passoire, les élèves filtrent l'infusion et versent le mélange de la théière dans la tasse.

Expliquez aux élèves les deux usages possibles de l'infusion, avec laquelle on peut imbiber des compresses ou se gargariser.

LA ROUE DE MÉDECINE

Matière : *Science et technologie*

Niveau : *2e et 3e cycle*

Compétences :

- *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*

Accessoires : *disques de 12" de diamètre et de 3/4" d'épaisseur en carton, bois particule ou liège, trois tiges par disque de 3/8" d'épaisseur et de 30" de long en bois mou, en plastique ou autre matériel que l'on peut courber, trois grosses perles jaunes par disque pouvant être enfilées sur les tiges, tissu de feutre noir, jaune, rouge et blanc, décorations naturelles et diverses pour représenter la nature durant les saisons et les quatre éléments, perforeuse, agrafeuses, punaises, colle liquide, ciseaux et feutres noirs.*

Une représentation de l'univers…

Chez les Premières Nations, la roue de médecine est une représentation du monde et de l'harmonie entre les différents éléments animés et inanimés.

Elle est le symbole du cercle de la vie et de tous les cycles présents dans la nature. La roue de médecine se divise en quatre quadrants symbolisant une direction cardinale (nord, sud, est et ouest). Chaque direction a sa couleur, qui se rapporte à différentes symboliques, variant selon les peuples.

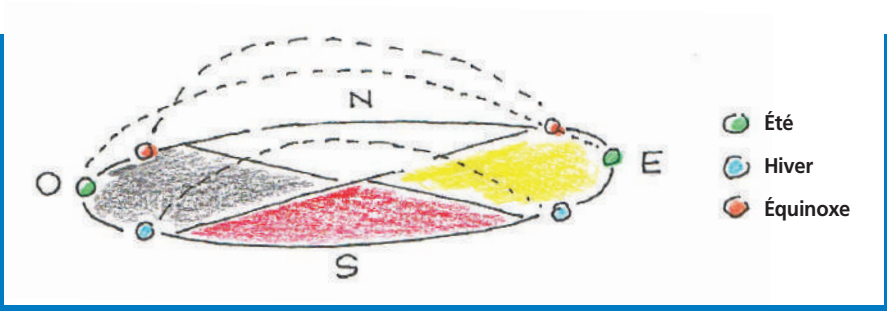
Voici, par direction, la couleur ainsi que les divers éléments de représentation de la nature et de la vie humaine.

Le nord :
blanc – élément air - associé aux animaux - hiver - mental - nuit - animal directionnel l'orignal - la sagesse ou vieillesse ou la mort.

L'est :
jaune – élément feu - associé aux humains - printemps - esprit - aube - soleil - animal directionnel l'aigle - la naissance.

Le sud :
rouge – élément eau - associé aux plantes et végétaux - émotions - soleil du midi et pleine lune - animal directionnel la grenouille ou le loup - l'enfance ou l'innocence.

L'ouest :
noir – élément terre - associé aux minéraux - corps matériel - soleil couchant - la tortue, l'ours - la maturité.



Présentez aux élèves la signification de la roue de médecine pour les Premières Nations et son utilité pour expliquer les phénomènes naturels et interpréter le cycle de la nature, des saisons, de la vie, du mouvement des astres, des éléments, etc.

L'activité que nous vous proposons est un support pour aborder la position du soleil afin d'approfondir les connaissances sur les solstices, les équinoxes, les saisons, la durée des jours et la position du soleil.

Divisez la classe en équipes de quatre. Le matériel à fournir sera calculé en fonction du nombre d'équipes. Distribuez à chaque équipe le disque représentant la roue de médecine.

Les équipes doivent :
- diviser la roue par un X de manière à obtenir quatre quadrants
- tapisser et coller le feutre de la couleur appropriée à chaque quadrant
- marquer les quatre points cardinaux sur la base : nord, sud, est et ouest.

Les tiges représentent le solstice d'été, le solstice d'hiver et les équinoxes.

La tige du solstice d'été sera la plus longue, car elle représente la plus longue journée. Une des extrémités sera fixée au nord-est, là où le soleil se lève, et l'autre au nord-ouest, là où le soleil se couche.

La tige du solstice d'hiver est la plus courte. Une des extrémités sera fixée au sud-est, là où le soleil se lève, et l'autre au sud-ouest, là où le soleil se couche.

La tige de l'équinoxe est de taille inférieure à celle du solstice d'été, mais supérieure à celle du solstice d'hiver et sera fixée de l'est vers l'ouest.

Guidez les élèves de manière à disposer les six marques pour placer les tiges : une marque à l'est, une à l'ouest, une au nord, une au sud, une au nord-ouest et une dernière au sud-ouest. Veillez à ce que les trois tiges soient parallèles les unes aux autres.

Déterminez, avec chaque équipe, la taille des tiges et coupez l'excédent. Réévaluez la position des marques, s'il y a lieu. Taillez les tiges de manière à laisser un ½" de plus à chaque extrémité. Percez les trous à ½" du bord correspondant aux six marques. Le diamètre des trous doit être suffisant pour maintenir solidement et permettre de retirer l'extrémité des tiges.

Demandez aux élèves de décorer chacun des quadrants avec des décorations qu'ils apporteront de chez eux ou que vous leur fournirez. Le but est d'illustrer le cycle de la nature, des saisons et autres éléments naturels en lien avec chaque direction.

Demandez aux élèves d'enfiler leur soleil sur les tiges et de fixer les tiges dans les trous correspondants.

Les tiges seront disposées en arc, au-dessus du disque.

La position du soleil sur les tiges variera selon le moment de la journée (lever-zénith-coucher).

UNE JOURNÉE EN FORÊT

Matière : *Science et technologie*

Niveau : *1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie*

Accessoires : *foulards, carnets, carte du Québec et carte régionale, loupes et boîte à insectes, gants jetables en plastique, crayons à papier, crayons de couleur, livres sur la forêt et appareil photo.*

Tout un écosystème…

L'attachement des Premières Nations à la forêt est caractérisé par un souci constant d'équilibre écologique. Pour elles, la terre est léguée en héritage par les générations passées pour les générations à venir. De cet héritage, les Premières Nations, surtout celles vivant en milieu rural, tirent leur subsistance, notamment les plantes, les herbes nécessaires à la guérison et à la purification, les oiseaux, les animaux et les poissons qui les nourrissent.

Pour les Premières Nations, les êtres humains sont une composante de la planète au même titre que chaque être vivant. Toute modification à l'harmonie fragile de l'environnement entraîne des répercussions sur l'écosystème et donc sur notre vie.

La forêt est à la fois un lieu de vie et d'épanouissement. Elle nourrit, protège, guérit, donne la force, éduque, est source d'inspiration et est lieu de prière. Elle est aussi le lieu de repos pour les ancêtres.

Vu sous cet angle, nous nous rendons bien compte que cet écosystème fragile est bien plus qu'un lieu de détente ou qu'une simple ressource économique…

Voici une activité pédagogique qui, nous l'espérons, fera ressentir aux enfants, mais à vous aussi, cet équilibre qui fait la richesse d'un tel milieu environnemental.

Cette activité a pour but de faire découvrir l'écosystème d'une forêt. Elle se déroule sur une journée en forêt et est suivie d'activités en classe les jours suivants.

L'expérience a pour objectif de faire ressentir immédiatement la relation qui existe entre les êtres vivants et leur milieu afin que les élèves se construisent la notion d'écosystème.

Pour préparer la sortie en forêt, recueillez auprès des élèves ce qu'ils en savent. Préparez la sortie en lien avec la saison et prévoyez les différentes observations à mener.

Le jour de la sortie, quand vous arrivez près du lieu d'observation, demandez aux élèves de se bander les yeux avec un foulard. Si l'endroit ne présente pas de dangers particuliers et si la saison le permet, vous pouvez même leur demander d'enlever leurs souliers. Mettez-les en file indienne, les mains sur les épaules. Demandez-leur de ne pas parler et menez-les jusqu'à l'endroit où vous avez prévu de commencer l'observation. L'enseignant est la tête de cette chenille qui se faufile à travers la forêt en silence. Arrivés à l'endroit prévu, et sur un terrain pas trop accidenté, laissez les enfants découvrir à l'aveuglette cet environnement. Cette activité ne dure pas plus de quinze minutes. Appelez les élèves et demandez-leur de se rassembler sans enlever les foulards.

Demandez-leur de décrire l'environnement dans lequel ils se trouvent. C'est seulement à la fin de cet exercice qu'ils pourront enlever leur bandeau et faire la comparaison entre ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils voient.

Ensuite, commencez la phase d'observation et rapportez-en des traces : notes et dessins sur le carnet, photos, prélèvements de végétaux et d'insectes, empreintes, enregistrements, etc.

En classe, expliquez aux élèves l'organisation générale de la forêt et identifiez les animaux qui l'habitent ainsi que les plantes qui y poussent. En fonction de leur niveau, vous pouvez même demander aux élèves d'établir différents régimes alimentaires d'animaux de la forêt à partir de l'étude de leurs mâchoires et approcher ainsi la notion de chaîne alimentaire…

LA BANNIQUE DU CHEF

Matière : *Science et technologie*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie*
- *Communiquer à l'aide du langage mathématique*

Accessoires : *par élève, 1 tasse de farine, 1 cuillère à thé de poudre à pâte, ½ cuillère à thé de sel, 20 ml de beurre et ½ tasse d'eau tiède. Autant de récipients que d'élèves. Vous pouvez leur demander d'en apporter de la maison. Même chose pour les ingrédients.*

Le pain amérindien…

Si vous parlez de bannique à un membre des Premières Nations, vous verrez des étoiles scintiller dans ses yeux… Il s'agit effectivement d'un délicieux pain rond, compact et épais, que l'on retrouve dans la gastronomie de la plupart des Premières Nations du Québec. On peut le cuire en plein air, sur un feu de bois ou dans de la braise.

La bannique accompagne les mets et peut être servie nature ou avec du beurre et on la retrouve à table dans tous les rassemblements des Premières Nations.

L'Office québécois de la langue française nous informe que ce terme est particulier au français du Canada. C'est pourquoi on ne le retrouve que rarement dans les dictionnaires. Contrairement à la croyance commune, bannique n'est pas un emprunt aux langues amérindiennes. Ce nom pro-viendrait, en fait, de l'anglais *bannock*, terme lui-même d'origine celtique.

Cette activité peut s'effectuer dans le cadre de plusieurs notions à acquérir, qu'elles concernent davantage les mathématiques avec la conversion des mesures ou encore les sciences avec les modifications chimiques ou encore la sollicitation des sens : l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher et surtout… le goût !

Vous pouvez commencer l'activité en demandant aux enfants s'ils savent ce qu'est la bannique, s'ils aiment préparer des gâteaux… et s'ils savent que faire la cuisine c'est faire un peu de chimie…

En fonction de leur niveau, vous pouvez les aider à mesurer les ingrédients, les peser... ou leur faire deviner les bonnes mesures en utilisant les conversions. Par exemple, dites-leur qu'ils devront utiliser 0,02 litre de beurre et 22,5 centigrammes de farine pour préparer leur bannique.

L'après-midi, de préférence, aidez les élèves à mettre la main à la pâte ! Dans un récipient, demandez-leur de mélanger la farine, la poudre à pâte et le sel. Puis, progressivement, ils ajoutent l'eau tiède de manière à ce que les ingrédients deviennent pâteux. Les élèves pétrissent la pâte et forment une boule qu'ils envelopperont dans du papier cellophane afin de pouvoir rapporter la préparation pour faire la bannique chez eux.

À la maison et avec leurs parents, les enfants pourront continuer l'expérience dans la cuisine familiale où, sous surveillance parentale, ils suivront le reste des instructions que vous aurez pris soin de leur transmettre par écrit, soit mettre le beurre dans une poêle à fond épais, étendre la boule de pâte dans la poêle et couvrir. Laisser cuire 20 à 30 minutes à feu très doux, puis retourner la pâte et laisser cuire de nouveau pendant une vingtaine de minutes. La pâte doit être dorée des deux côtés…

Les élèves devront noter sur une feuille leurs observations en fonction des cinq sens : que voient-ils, que sentent-ils, qu'entendent-ils, la bannique a-t-elle un goût sucré, etc. ?

Le lendemain, demandez aux élèves de partager leurs observations.

LE KEBEK

Matière : *Univers social*

Niveau : *2e cycle*

Compétences :

- *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*

Accessoires : *une carte du Québec (contenu variant selon l'objectif pédagogique), des copies de la liste fournie en annexe, des feuilles blanches, des points rouges autocollants, des petits cartons avec des symboles et un dé.*

Des toponymes autochtones…

Tout comme le nom du Canada, qui vient du mot huron *Kanata*, signifiant « peuplement » ou « village », de nombreux lieux géographiques du Québec ont une origine autochtone.

Les Premières Nations du Québec avaient donné des noms à différents lieux géographiques qui revêtaient une signification ou une importance pour eux. Ces noms décrivent, pour la plupart, les caractéristiques naturelles de l'endroit ou rappellent des faits historiques importants. Ils ont été repris par les Européens au moment de leur arrivée au Québec. Aujourd'hui, on les utilise encore, bien que leur prononciation et leur orthographe différencient quelque peu de l'appellation originelle

Étape 1 : distribuez aux élèves la liste fournie, en annexe, des villes, des municipalités, des communautés des Premières Nations, des lacs et des rivières du Québec dont le nom est d'origine autochtone. Vous pouvez limiter la liste aux noms de villes et de communautés ou aux noms de rivières et de lacs, selon la matière que vous souhaitez cibler.

Lisez avec les élèves la liste distribuée afin de vous assurer de leur compréhension. Au tableau, indiquez la position de chacun des lieux sur une carte du Québec. Selon le type d'information, choisissez une carte du Québec appropriée (villes, hydrographie, etc.).

En équipe de quatre, les élèves proposeront, pour chaque nom, un symbole simple exprimant la signification autochtone. Ils dessineront le symbole sur une feuille blanche et le présenteront à l'ensemble de la classe. Les élèves doivent vous remettre leurs feuilles à la fin de l'exercice. L'étape 1 peut être annulée si l'enseignant détermine au préalable des symboles pour chacun des noms de la liste.

Étape 2 : la liste fera l'objet d'un devoir à la maison. Les élèves devront mémoriser le nom, l'origine, la signification des noms géographiques fournis et l'emplacement sur la carte du Québec.

Confectionnez des petits cartons en utilisant le symbole le plus représentatif de la signification autochtone des lieux géographiques. Confectionnez un seul carton par symbole. Veuillez choisir le meilleur symbole proposé par les élèves. Placez sur la carte les différents points rouges correspondant aux lieux géographiques que vous choisirez et que les élèves devront identifier.

En classe, les élèves seront conviés à un jeu qui consiste à parcourir la carte du Québec afin de construire leur représentation de l'espace, mais aussi à reconnaitre la signification et l'origine des noms de plusieurs lieux du Québec.

Divisez la classe en équipes, de manière à ce que chaque équipe comporte le même nombre d'élèves. Distribuez un nombre égal de cartons entre les équipes. Les élèves doivent se débarrasser de leurs cartons respectifs en identifiant à quel nom et à quel point rouge il renvoie sur la carte géographique. Lorsqu'ils obtiennent une bonne réponse, ils inscrivent le nom du lieu géographique dans le point rouge.

L'ordre des équipes est déterminé en lançant un dé au début du jeu; celle qui a obtenu le nombre le plus élevé commence la première. Les équipes ont le droit à deux tentatives par carte, avant que le tour passe à une autre équipe. S'ils obtiennent une bonne réponse, on passe à une autre équipe.

Annexe

Abitibi : *lac - nom algonquin - signifie « là où les eaux se séparent », se retrouve aussi dans le nom de la région administrative Abitibi-Témiscamingue.*

Chibougamau : *municipalité - origine crie - signifie « l'endroit où le cours d'eau rétrécit ».*

Chicoutimi : *ancienne ville et rivière - dérivé du mot innu shkoutimeou « la fin des eaux profondes ».*

Gaspé : *ville - dérivé du mot Mi'gmaq pour « fin » ou « extrémité » pour désigner les limites du territoire Mi'gmaq.*

Harricana : *rivière - dérivé du mot algonquin Nanikana qui signifie « la voie principale ».*

Kahnawake : *communauté d'une Première Nation qui signifie « lieu des rapides ».*

Listuguj : *communauté d'une Première Nation - dérivé du mot Mi'gmaq lustagooch, qui signifie « tu as désobéi à ton père ».*

Matane : *ville - dérivé du mot Mi'gmaq signifiant « vivier de castors » ou du mot algonquin mattawa signifiant « rencontre des eaux ».*

Manicouagan : *rivière, réservoir et région - origine innue - signifie « là où on donne à boire ».*

Mashteuiatsh : *communauté d'une Première Nation - origine innue - signifie « là où il y a une pointe ».*

Maskinongé : *rivière et municipalité régionale de comté - origine algonquine - signifie « gros brochet » ou « brochet difforme ».*

Matagani : *ville - nom cri qui signifie la « rencontre des eaux ».*

Maniwaki : *ville - dérivé des mots algonquins mani, Marie et aki, terre, d'où Maniwaki « terre de Marie ».*

Mistassini : *lac et Mistissini : communauté d'une Première Nation - nom qui provient du mot cri mista-assini, qui signifie « grand rocher » et qui désigne l'imposant rocher de trois mètres situé à l'endroit où la rivière Mistassini se déverse dans la rivière Rupert.*

Natashquan : *municipalité - origine innue - signifie « pays où on chasse l'ours » ou « pays du grand ours ».*

Odanak : *communauté d'une Première Nation - origine abénaquise - signifie « au village ».*

Péribonka : *rivière et municipalité - dérivé du mot innu pelipaukau - signifie « rivière creusant dans le sable, où le sable se déplace ».*

Québec : *province et ville - nom algonquin kebek qui signifie un « passage étroit » ou un « détroit », en référence au rétrécissement du fleuve au cap Diamant.*

Rimouski : *ville - origine Mi'gmaq ou malécite - signifie « terre de l'orignal » ou « retraite des chiens ».*

Saguenay : *rivière, fjord et ville - origine algonquine - qui signifie « eau qui sort » ou « d'où l'eau sort ».*

Shawinigan : *ville - origine atikamekw - signifie « portage sur la crête », en raison de la crête que les Premières Nations devaient franchir quand elles effectuaient le portage des chutes.*

Tadoussac : *municipalité - dérivé du mot innu Totouskak qui signifie « mamelles », en référence aux deux collines rondes situées à l'ouest du village.*

Témiscamingue : *lac - dérivé du mot algonquin timiskaming qui signifie « au lac profond ».*

Wapizagonke : *lac - origine innue - pourrait signifier « une espèce de canard très rare » ou « là où l'on trouve des pierres à aiguiser ».*

Waskaganish : *communauté d'une Première Nation - dérivé du mot cri Waaskaahiikanish (?????????) - signifie « petite maison », en référence aux postes de traite de la Compagnie de la Baie James.*

Waswanipi : *communauté d'une Première Nation - origine crie - signifie « lumière dans l'eau » relativement à la pêche de nuit pratiquée sur la rivière à la lumière des torches faites de résine de pin.*

L'ARBRE ANCESTRAL

Matière : *Univers social*

Niveau : *1er cycle*

Compétences :

- *Construire sa représentation du temps et de la société*

Accessoires : *une feuille de papier à dessin par élève.*

L'arbre sacré des Autochtones…

Combien de cultures comptent à leur patrimoine le symbole de l'arbre? Pour beaucoup d'entre elles, l'arbre représente une jonction entre les mondes céleste et terrestre.

Pour plusieurs Premières Nations du Québec, l'arbre de vie incarne l'harmonie. Il est profondément enraciné dans la terre et sa cime tutoie les cieux. À ses branches poussent de nombreux fruits, représentations de vertus telles que le respect, le courage, la justice, le partage, etc.

Il joue un rôle prépondérant pour les êtres humains qui s'épanouissent sous son ombre protectrice, là où ils peuvent se nourrir de ses fruits. S'ils viennent à s'éloigner de l'arbre et de son ombre, alors n'ayant plus accès aux fruits vertueux, ils s'égarent, perdent tout repère et toute connexion à la terre, leur environnement, et au ciel, leur spiritualité.

Cet arbre est donc un symbole important de la culture des Premières Nations à partir duquel elles se représentent l'univers.

Il existe de nombreuses activités conçues à partir de la symbolique de l'arbre pour amener les enfants à construire leur représentation du temps et de la société. L'arbre est également très présent dans la culture occidentale, et l'une de ses représentations qui saura interpeler l'élève des Premières Nations est celle de l'arbre généalogique, car elle évoque la famille. Vous pouvez être assuré que ces élèves auront de très grands arbres !

Cette activité demande une préparation de quelques jours ainsi que la conception d'un petit questionnaire.

En classe, expliquez aux élèves le concept d'arbre généalogique. Demandez-leur de questionner leurs parents à la maison sur leur généalogie. Qui étaient leurs aïeuls ? Leurs noms ? Où vivaient leurs grands-parents ? Leurs arrières grands-parents ? Quels métiers exerçaient-ils ? Combien d'enfants avaient-ils ? Venaient-ils d'un autre pays ? Parlaient-ils une autre langue ? Etc. Préparez un petit questionnaire simple auquel les élèves devront répondre avec l'aide de leurs parents. Indiquez aux parents qu'ils racontent leur enfance, comment ils vivaient, quels genres de jouets ils avaient, etc.

De retour en classe, demandez aux élèves de dessiner un grand arbre sur une grande feuille. Vous pouvez utiliser toutes sortes de matériaux pour le décorer : feuilles d'arbre, écorce, images, photos, etc.

À l'aide du questionnaire rempli avec leurs parents, les élèves complètent leur arbre généalogique en inscrivant le nom et les dates de naissance (approximatives quand ils n'ont pas plus de détails) de leurs aïeuls sur le tronc, puis sur les ramifications de l'arbre.

À l'aide des histoires racontées par leurs parents à la maison, demandez-leur de choisir l'un de leurs ancêtres dont la vie aurait engendré une ou plusieurs anecdotes et demandez-leur d'en faire une petite présentation devant la classe.

Invitez les enfants à imaginer comment était la vie à une autre époque et à réfléchir sur les changements survenus jusqu'à nos jours…

COMMENT VIS-TU?

Matière : *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*

Niveau : *2e et 3e cycle*

Compétences :

- *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*
- *Interpréter le changement dans une société sur son territoire*

Accessoires : *fiches d'information.*

Un mode de vie propre à chaque Première Nation…

Le mode de vie des Premières Nations a été particulièrement bousculé avec l'arrivée des Européens. Au départ, les peuples autochtones se divisaient en trois groupes : les nomades, les semi-sédentaires et les sédentaires. La plupart des peuples algonquins, comme les Cris, les Innus, les Naskapis et les Atikamekw, étaient nomades. Pratiquant la chasse, la pêche et la cueillette, ces peuples se déplaçaient pour suivre la migration du gibier et avaient des habitations temporaires telles que le *wigwam*. Les peuples qui étaient semi-sédentaires, comme les Abénakis, les Mi'gmaqs et les Malécites, cultivaient un peu, en plus de chasser et de pêcher. Ils établissaient un village pour deux ans et habitaient dans des maisons longues. Les peuples iroquois, comme les Hurons-Wendat et les Mohawks, étaient, quant à eux, sédentaires. Leur mode de vie leur permettait de faire des cultures (maïs, fèves, courges et citrouilles) dans de grands jardins et leurs habitations, les maisons longues, pouvaient abriter de 10 à 25 familles.

Progressivement, les peuples autochtones nomades et semi-sédentaires sont passés à une vie sédentaire entre le XVIIe et le XIXe siècle. Globalement, leur mode de vie a connu des transformations, même dans le cas des peuples sédentaires, en ce qui a trait à l'habitation, à l'alimentation, aux us et coutumes, aux vêtements, aux outils, au mode de transport, à la santé, à l'éducation et aux croyances. En raison d'une plus grande dépendance envers les échanges commerciaux, les Premières Nations se sont déplacées sur leur territoire de manière à suivre le développement des axes d'échanges.

Étape 1 :
La première partie de cette activité permet de lire l'organisation d'une société sur son territoire. Elle peut être faite indépendamment de l'étape 2.

Divisez la classe en trois groupes : les sédentaires, les semi-sédentaires et les nomades. Indiquez aux élèves qu'ils doivent deviner à quel groupe ils appartiennent et à quel groupe les autres équipes appartiennent.

Remettez à chaque équipe une fiche d'information sur son groupe (un exemplaire par élève). Cette fiche d'information contient des caractéristiques clés du mode de vie du groupe. Les élèves doivent échanger afin de deviner à quel groupe ils appartiennent. Leurs échanges doivent demeurer secrets pour que les autres groupes ne sachent pas qui ils sont.

Les élèves retournent en plénière, tout en demeurant regroupés dans leur équipe. Ils doivent deviner l'appartenance des autres équipes. Par le biais de questions, ils doivent échanger avec les autres équipes afin de deviner à quel groupe elles appartiennent. Exemples de questions (à compléter par l'enseignant) : Que manges-tu ? Comment te déplaces-tu ? Que fais-tu pendant l'hiver ? Qu'est-ce que tu cultives ? Où habites-tu ? Que portes-tu ? Quels animaux chasses-tu ? Quelle langue parles-tu ? Etc.

Dès qu'une équipe a deviné à quel groupe une autre équipe appartient, elle lève la main et doit expliquer pourquoi elle pense que cette équipe appartient à ce groupe. Les échanges continuent jusqu'à ce que tous les groupes soient identifiés.

Étape 2 :
Remettez à chaque équipe une fiche d'information sur le groupe auquel elle a été identifiée (un exemplaire par élève) indiquant des caractéristiques de son mode de vie contemporain. L'accent est mis sur les activités propres au mode de vie du groupe. Les élèves doivent échanger afin de deviner quel mode de vie définit leur groupe : sédentaire, semi-sédentaire ou nomade. Leurs échanges doivent demeurer secrets.

Les élèves retournent en plénière, tout en demeurant regroupés par équipe. Ils doivent expliquer aux autres élèves quel est leur nouveau mode de vie. Ils doivent également indiquer quatre changements majeurs dans leur mode de vie et expliquer en quoi ils consistent.

Tous les élèves s'apercevront qu'ils sont devenus sédentaires et que le mode de vie actuel des peuples autochtones est semblable à celui de la population allochtone, bien qu'il demeure profondément imprégné de la tradition et de la culture propres à chaque Première Nation.

EN NOUVELLE-FRANCE

Matière : *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*

Niveau : *2e et 3e cycle*

Compétences :

- *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*
- *Interpréter le changement dans une société sur son territoire*

Accessoires : *fiches d'information.*

D'hier à aujourd'hui…

Lorsque Champlain et les colons européens débarquent au Québec, ils sont accueillis par les peuples autochtones qui leur prodiguent soins et conseils. Ils leur permettent, littéralement, de survivre aux premiers hivers. Les premiers colons français tentent de vivre selon le mode de vie de leur pays, mais ils comprennent rapidement qu'ils doivent abandonner leurs anciennes façons de faire et emprunter au mode de vie des peuples autochtones, davantage en harmonie avec le climat et les conditions environnementales de ce qu'ils appellent la Nouvelle-France. Ainsi, ils adoptent les activités de chasse, de pêche et de piégeage, les vêtements, les embarcations des Premières Nations et apprennent comment confectionner des mocassins, des raquettes ou des canots. Ils acquièrent également quelques connaissances médicinales, ce qui leur permet de développer un important commerce de plantes, comme la résine de sapin et le ginseng, et de produits dérivés, comme le sucre d'érable. La fourrure, dont le commerce se fait avec les peuples autochtones, constitue également une des plus grandes richesses de la colonie.

En 1759, la Nouvelle-France devient anglaise. On délaisse graduellement le mode de vie des peuples autochtones pour valoriser des pratiques euro-péennes, jugées, à tort, plus civilisées. Au fur et à mesure que la population d'origine européenne s'accroît, les Premières Nations deviennent minoritaires et sont, la plupart du temps, forcées d'adopter le mode de vie de la majorité blanche.

Voici un jeu de rôle permettant aux élèves de mieux comprendre les changements ayant contribué à l'évolution du mode de vie de la société au Québec.

Attribuez à chaque élève de la classe un rôle parmi ces quatre personnages au temps de la Nouvelle-France : le père – la mère – enfant fille – enfant garçon, de manière à ce qu'il y ait le même nombre de chaque personnage. Si ce n'est pas le cas, le nombre des personnages enfants peut être inférieur. Vous devez former des familles de colons européens et des familles des Premières Nations.

En fonction de leur personnage, demandez à chaque élève de se transposer, pendant une trentaine de minutes, à l'époque de la Nouvelle-France et de noter ou de dessiner sur une feuille de papier les éléments suivants de sa vie :

- Son rôle, son métier et ses responsabilités
  (exemple : père coureur des bois)
- Ses tâches ou travaux à la maison et en dehors de la maison
- Ce qu'il a appris des peuples autochtones
- Ses activités pour se divertir
- Autres caractéristiques, comme outils de travail, nourriture, vêtements, etc.

Une fois écoulé le temps alloué, demandez aux élèves de se regrouper par personnage. Les élèves doivent partager les informations sur leur vie à l'époque de la Nouvelle-France. Ensuite, en commençant par les pères, un élève choisi au sein de son groupe décrit devant la classe le personnage qu'il incarne.

Les élèves devront ensuite se regrouper pour former une famille avec un père, une mère et deux enfants (ou un enfant). Les familles vivent maintenant à notre époque. Chaque personnage au sein de la famille doit réfléchir à ce qui a le plus changé dans sa vie.

À tour de rôle, les familles présenteront, sous la forme d'un jeu de rôle, ce qui a changé et ce qui a perduré dans leur vie actuelle par rapport à leur vie à l'époque de la Nouvelle-France. La présentation se fait sous la forme d'un dialogue entre les membres de chaque famille dans le cadre d'une activité quotidienne (ex : préparation du repas, se préparer pour aller à l'école, au travail, etc.).

À la fin de l'exercice, demandez aux élèves s'ils ont éprouvé de la difficulté à s'imaginer comment on vivait avant, comment ils interprètent ces changements de mode de vie… Comment ils imaginent le mode de vie dans 50 ans.

LES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC

Matière : *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*

Niveau : *2e et 3e cycle*

Compétences :

- *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*
- *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*

Accessoires : *carte du relief du Québec grand format plastifiée, 10 autocollants rouges, 10 étiquettes avec le nom des Premières Nations, des bandeaux de tête pour chacun des élèves fait en papier, des petites cartes avec les questions du Quiz, des feutres de couleur, des dés.*

Pour vous situer un peu...

Le Québec est caractérisé par une riche et grande diversité culturelle à laquelle les Premières Nations contribuent de manière importante. Tant au Canada qu'au Québec, les Premières Nations ne forment pas un ensemble homogène, chacune possédant sa propre culture, une histoire et une langue distincte. Les dix Premières Nations du Québec sont : les Abénakis dont les communautés, Odanak et Wôlinak, sont situées sur la rive sud du Saint-Laurent; les Algonquins dont les communautés se trouvent en Outaouais et en Abitibi-Témiscamingue ; les Atikamekws, dont les communautés de Manawan, Opitciwan et Wemotaci, se situent dans les régions de Lanaudière et de la Haute-Mauricie ; les Cris qui comptent neuf communautés dans la région de la Baie James; les Hurons-Wendat dont l'unique communauté, Wendake, se trouve à proximité des villes de Québec et de Loretteville ; les Malécites qui vivent dans la région du Bas du Fleuve (Gaspésie); les Mi'gmaqs qui vivent dans des communautés de la partie sud de la Gaspésie, Listuguj, Gespeg et Gesgapegiag; les Mohawks, Première Nation la plus importante du Québec en terme de population avec trois communautés, Kahnawake, Akwesasne et Kanesatake ; les Innus que l'on retrouve dans des communautés de la région de la Côte-Nord et du Lac Saint-Jean ; et les Naskapis établis à Kawawachikamach, au Nouveau-Québec.

Accrochez la carte plastifiée et grand format du Québec. Cette dernière doit présenter le relief, le climat, la végétation et l'hydrographie. Si possible, aucune autre information ne doit y figurer, à l'exception de 10 points rouges autocollants représentant les Premières Nations, que vous aurez préalablement placés de manière approximative étant donné que certaines nations comptent plus de communautés que d'autres et s'étendent sur de vastes territoires. L'objectif est de situer davantage les Premières Nations dans une zone géographique ou environnementale.

Les élèves sont appelés à former 10 équipes, à qui vous remettrez l'étiquette avec le nom de la Première Nation qu'elle représente et à chacun des membres un bandeau de tête. Invitez les élèves à décorer leur bandeau de tête aux couleurs de la Première Nation qu'ils représentent, avec des feutres de couleur. Les membres de l'équipe peuvent aussi déterminer un dessin et une représentation commune. Par exemple : un caribou pour la nation innue ou une tortue pour la nation mohawk. Ils disposent de 15 minutes pour le faire.

Les élèves doivent ensuite placer les étiquettes avec le nom des Premières Nations sur la carte du Québec auprès de chacun des points rouges. La disposition des étiquettes se fait du Nord au Sud et d'Ouest en Est.

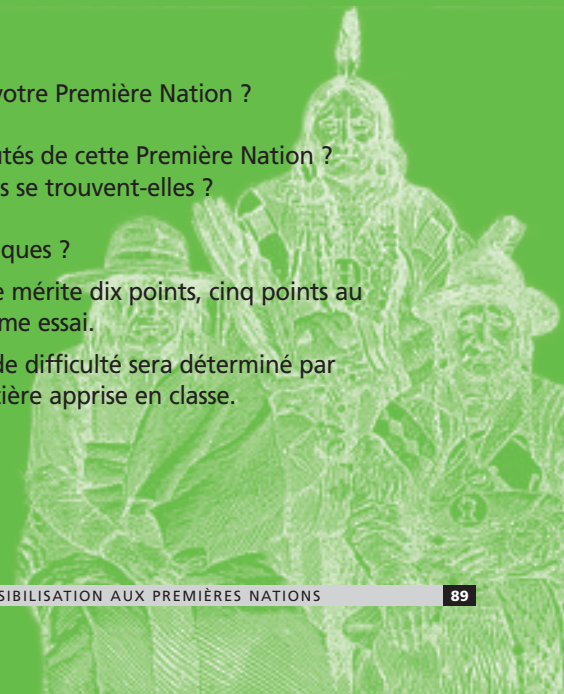
Une fois que toutes les Premières Nations sont correctement identifiées sur la carte, chaque membre de chaque équipe doit répondre au minimum à une question portant sur divers aspects de l'organisation et les caractéristiques d'une Première Nation sur son territoire. Les élèves des autres équipes poseront les questions. L'ordre des équipes peut être déterminé en faisait lancer des dés par les chefs d'équipe.

Exemples de questions :

- À quel groupe culturel appartient votre Première Nation ?
- Combien sont-ils ?
- Quels sont les noms des communautés de cette Première Nation ?
- Dans quelles régions administratives se trouvent-elles ?
- Quelle est leur langue ancestrale ?
- Quelles sont les ressources économiques ?

Pour chaque bonne réponse, l'équipe mérite dix points, cinq points au deuxième essai et un point au troisième essai.

Le nombre de questions et le degré de difficulté sera déterminé par l'enseignant et en fonction de la matière apprise en classe.



AU RYTHME DES SAISONS

Matière : *Arts plastiques*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Réaliser des œuvres artistiques personnelles*
- *Réaliser des œuvres artistiques médiatiques*

Accessoires : *feutres, crayons de couleur ou craies grasses, pastels, gouache et feuilles de dessin.*

En harmonie avec la nature…

Les Premières Nations considèrent que le cycle des saisons, à l'instar de tous les cycles naturels, suit un mouvement circulaire quaternaire. Le cycle des saisons est divisé en quatre périodes, chacune étant caractérisée par une symbolique qui lui est propre. Chaque saison possède sa propre couleur : vert pour le printemps, jaune pour l'été, rouge pour l'automne et bleu pour l'hiver. Le printemps, qui correspond à l'enfance, symbolise la renaissance et l'élan de la vie. L'été, période de rayonnement et d'action, correspond à l'âge adulte. L'automne symbolise la maturité et la récolte des efforts et l'hiver, période de repos pour la nature, est un moment d'arrêt pour mieux préparer sa renaissance.

À noter que, chez les Algonquins, il existe six saisons, soit une saison de pré-printemps (le sigôn) et une saison entre l'été et la chute des feuilles en automne, le tagwâwin.

Le début des saisons est déterminé par un équinoxe dans le cas du printemps et de l'automne et par un solstice pour l'été et l'hiver. Elles sont de véritables occasions de transformation pour l'être humain, qui, dans la croyance autochtone, doit s'harmoniser avec les cycles de la nature.

Traditionnellement, les Premières Nations avaient un mode de vie en harmonie avec la nature et adapté au fil des saisons. Ainsi, les habitations, l'habillement, l'alimentation et les objets usuels variaient en fonction des saisons. Aujourd'hui, certaines activités traditionnelles des Premières Nations suivent encore le rythme des saisons. C'est le cas des activités de chasse, de pêche et de piégeage, entre autres.

Au tableau, dessinez une roue avec quatre portions. Inscrivez le nom des saisons dans l'ordre du cycle des saisons chez les Premières Nations : printemps, été, automne et hiver, en commençant par la portion du haut, à droite. Expliquez la signification et la symbolique des saisons chez les Premières Nations.

L'exercice peut aussi être effectué suivant les six saisons des Algonquins : sigôn (fin mars, temps des sucres), minokamin (printemps), nibîn (été), tagwâwin (avant le changement de couleur des feuilles), pitici pibôn (après la chute des feuilles) et pibôn (hiver).

Demandez aux élèves de suggérer des caractéristiques, des activités et des objets pour chaque saison.

Distribuez une feuille à chaque élève et demandez-leur de séparer leur feuille de dessin en quatre parties. Pour les élèves de cycle avancé, vous pouvez leur demander de dessiner une roue avec quatre sections.

Dans chacune des parties de la feuille ou de la roue, les élèves doivent dessiner une scène, une activité ou un objet relié à chaque saison. Leurs dessins doivent suivre l'ordre du cycle des saisons chez les Premières Nations : printemps, été, automne et hiver.

Pour chaque saison, les élèves sont invités à utiliser les couleurs d'une même tonalité : vert pour le printemps, jaune pour l'été, rouge pour l'automne et bleu pour l'hiver. Vous pouvez également utiliser les couleurs de la roue de médecine, soit le blanc, le rouge, le jaune et le noir.

Les élèves peuvent utiliser différents médiums pour réaliser leurs dessins, selon le niveau d'éducation.

Les élèves disposent de 45 minutes pour effectuer leur dessin.

LE MASQUE DU TRICKSTER

Matière : *Arts plastiques*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Réaliser des créations plastiques personnelles*
- *Réaliser des créations plastiques médiatiques*
- *Apprécier des œuvres et objets d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *carton rigide, plumes, tissu-feutre de diverses couleurs, fausse fourrure, décorations issues de la nature (feuilles, lichens, branches, fleurs, etc.), objets recyclés et éléments de décoration divers, colle, ciseaux, ruban adhésif, peinture gouache, pinceaux, eau, longs élastiques et feuilles de papier.*

À vos masques! Prêts? Portez!

Les masques chez les Premières Nations revêtent une symbolique particulière dans les rites traditionnels. Au Québec, les masques les plus célèbres sont ceux de la société iroquoise des faux-visages, reconnus pour leurs pouvoirs de transformation en guérisseur ou en sorcier. Il n'était pas à la portée de tous de les porter, car il fallait avoir été appelé en rêve par un esprit.

Sculptés dans le bois d'arbres vivants spécialement choisis, les masques étaient peints et ornementés, entre autres, avec des mèches de cheveux. Ils se caractérisaient par des traits déformés et exagérés, avaient parfois un air comique ou terrifiant. Leurs expressions torturées représentaient en quelque sorte la mort de l'arbre dans lequel ils avaient été sculptés. Ces masques étaient considérés comme dotés d'un pouvoir et ils étaient traités avec respect. Ils étaient, d'ailleurs, nourris avec la bouillie de maïs, et on faisait brûler du tabac en leur honneur.

Les masques de la société des faux-visages sont de véritables œuvres d'art inspirantes pour une activité guidele en classe. Cependant, leur caractère sacré commande de développer l'activité dans une autre direction, celle de la confection de masques, que les enfants affectionnent, à l'effigie de « Tricksters » qui représentent, chez les peuples des Premières Nations, des êtres farceurs, futés et malicieux. Ces êtres farceurs, qui jouent des tours aux humains, apparaissent sous la forme de personnages ou d'animaux (carcajou, cerf, raton laveur, etc.).

Vous pouvez présentez aux élèves le rite derrière la société des faux-visages et différentes images de masques iroquois.

Expliquez aux élèves que le but de l'activité est de créer le masque d'un personnage ou d'animal farceur : le « Trickster », en s'inspirant des faux-visages.

Expliquez ce qu'est le « Trickster » dans la culture autochtone. Le masque du Trickster a le pouvoir de les transformer en personnage farceur, comme le masque des faux-visages donne le pouvoir de sorcier et de guérisseur.

Invitez les élèves à déterminer, sur une feuille blanche sous forme de notes ou de dessins :

- Si leur Trickster est humain ou animal ? Si c'est un animal, lequel ?
- Pourquoi est-il un Trickster ? Quel tour joue-t-il aux humains ?
- Quelle est la forme de son nez, l'expression de ses yeux, de sa bouche ?

Rappelez aux élèves que les traits doivent être exagérés.

Pour la conception du masque, les élèves doivent suivre les étapes suivantes :

- Dessiner, sur le carton, la forme ovale d'un grand visage et ensuite la découper.
- Faire deux incisions de 2 cm en haut et deux autres en bas du visage, de manière à créer des bords une fois repliés et donner du volume au masque. Coller les bords avec du ruban adhésif.
- Faire deux trous à un quart de pouce du bord de chaque côté du masque.
- Dessiner les yeux et les découper de manière à permettre à celui qui porte le masque de bien voir à travers.
- Dessiner le nez et la bouche.
- Disposer et coller les différents éléments de décoration sur le visage de manière à accentuer la forme exagérée du nez et de la bouche.

Utilisez les feuilles, les fourrures et les tissus pour simuler le pelage ou les cheveux du Trickster.

- Compléter l'ornementation avec de la peinture et d'autre matériel pour accentuer l'expression du Trickster.
- Laisser sécher.
- Enfiler l'élastique dans les trous, sur les côtés, et faire un ou plusieurs nœuds pour le tenir en place.

Les élèves sont invités à porter leur masque et à le présenter à la classe en expliquant quel Trickster le masque représente. Cette activité est en étape préparatrice de l'activité d'art dramatique « l'astuce du Trickster ».

LA DANSE DES CERCEAUX

Matière : *Danse*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Inventer et interpréter des danses*
- *Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *au moins trois cerceaux par élève.*

Pour comprendre l'état d'esprit qui règne au pow-wow…

La danse des cerceaux est, à l'origine, une danse de la nation lakota, en Arizona. Elle était un moyen de communiquer avec les esprits, auxquels on demandait d'apporter une guérison. Au Québec, c'est essentiellement lors des pow-wow que l'on peut assister à une représentation de la danse des cerceaux, mais aussi de bien d'autres prestations de la culture des Premières Nations telles que chants au tambour, artisanat et mets traditionnels.

Au cours d'une prestation, un danseur peut employer jusqu'à douze cerceaux, avec lesquels il effectuera une série de figures représentant des animaux, des plantes et le grand esprit, le Manitou. Autrefois, seuls les chamans avaient le pouvoir d'effectuer cette danse, durant laquelle ils entraient en contact avec les esprits des figures qu'ils composaient avec les cerceaux : aigle, colibri, ours, serpent, chenille, fleur, etc. Ils finissaient généralement avec le grand esprit. Ils évoluaient ainsi au rythme des tambours, rythme rappelant les battements de cœur de la Terre-mère.

Avec la colonisation, ce rituel associé à de la sorcellerie fut interdit et tomba petit à petit dans l'oubli. Cependant que le chamanisme était toujours diabolisé, la danse fit sa réapparition sous forme de prestation folklorique, que le gouvernement tolérait. Les femmes et les enfants pouvaient dès lors la pratiquer et, aujourd'hui, elle est un point fort des festivals et autres événements culturels autochtones.

Avant de commencer l'activité, nous vous invitons à visionner des vidéos montrant cette danse bien particulière. Vous n'aurez aucun mal à en dénicher une sur Internet.

Expliquez aux élèves les particularités de cette danse, son histoire et la symbolique des animaux et des plantes que le danseur peut repré-senter à l'aide des cerceaux. Par exemple : l'aigle est un messager qui représente la liberté, car c'est lui qui vole le plus haut; l'ours représente la force et la sagesse; le papillon est symbole d'espoir et de transformation; et le colibri incarne la beauté.

Vous pouvez montrer aux élèves à quoi ressemble la danse des cerceaux de manière à ce qu'ils se fassent une idée de la façon de procéder. Demandez-leur ensuite de choisir un animal qu'ils pourraient faire grâce aux cerceaux. L'aigle et le colibri sont les deux figures les plus faciles à exécuter…

Choisissez une trame sonore sur laquelle les élèves pourront s'entraîner à exécuter des figures de leur choix et à leur manière… L'essentiel est qu'ils s'amusent et découvrent qu'il est possible de faire plein de choses avec des cerceaux… Seule contrainte, ils doivent garder le rythme!

Variante : vous pouvez demander aux élèves de se mettre deux par deux, voire plus, et d'inventer une chorégraphie ensemble.

Inviter les élèves qui assistent à la représentation de leurs camarades à dire à voix haute l'animal ou la plante qu'ils pensent que les danseurs exécutent.

LA MUSIQUE PAR LA NATURE

Matière : *Musique*

Niveau : *à partir du 1er cycle*

Compétences :

- *Inventer des pièces vocales ou instrumentales*
- *Interpréter des pièces musicales ou instrumentales*
- *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *noms et/ou photos d'instruments musicaux autochtones sur une feuille, photo et nom d'un objet de la nature ou encore l'objet lui-même pouvant servir à la confection d'un instrument de musique autochtone et instruments de musique autochtones.*

Une nature inspirante…

Les instruments de musique traditionnelle autochtone sont confectionnés à partir de matériaux disponibles dans la nature.

Ainsi, les tambours à cadre sont fabriqués traditionnellement à partir de membranes de cuir (cerf) et d'un cadre en bois (bouleau), en plus de comporter parfois des ornements de bois, d'os ou de clochettes en métal. Les baguettes de tambour sont également faites de bois et des tendons de cuir. Des piquants de porcs-épics peuvent être utilisés afin d'ajouter de nouvelles sonorités au tambour. Certains instruments à percussion, comme le clapet, sont fabriqués à partir d'écorces de bouleau ou de frêne.

Les crécelles (hochets) sont faites à partir de corne d'animal, de carapaces de tortues ou de courges séchées, remplies de graines, de grains de maïs ou de cailloux.

Les clochettes peuvent être confectionnées à partir de sabots, mais le sont de plus en plus à partir de cuivre et d'étain.

Les instruments aérophones, comme la flûte et le sifflet, sont confectionnés à partir de bois, de roseaux, d'argile ou d'os.

Distribuez à chaque élève une feuille avec le nom et/ou la photo de 10 instruments musicaux autochtones disposés en colonne. Les informations fournies peuvent varier selon le niveau scolaire. Pour les enfants du 1er cycle, une photo de l'instrument sera indispensable.

Sur la feuille distribuée, un espace est disponible devant le nom de chaque instrument afin que l'élève puisse inscrire le nom d'un ou de plusieurs objets de la nature pouvant servir à la confection de l'instrument. Pour les élèves du 1er cycle, vous pouvez adapter l'exercice en fournissant, sur la même feuille, le nom/photo de l'instrument dans une colonne et le nom/photo d'objets de la nature dans une autre colonne. Les élèves doivent alors rattacher l'objet au(x) bon(s) instrument(s).

Des objets réels provenant de la nature peuvent aussi être disposés sur une table en avant de la classe afin de guider les élèves dans leurs réponses. Ces objets peuvent être, mais ne se limitent pas à : du bois, des branches, des os séchés, du cuir, une courge séchée, des graines de maïs, des écorces, etc.

Les élèves disposent du temps que vous leur accorderez pour terminer l'exercice. Une fois le temps écoulé, pour chaque instrument de musique sur la feuille, les élèves peuvent partager à voix haute leur suggestion d'objet provenant de la nature pouvant servir à sa confection, en levant leur main ou en étant désigné par l'enseignant.

Faites suivre l'exercice par une pratique de musique avec des instruments conventionnels, en incorporant quelques-uns de ces objets de la nature ou instruments de musique autochtones afin de permettre aux élèves d'expérimenter de façon concrète la sonorité musicale créée par ces objets de la nature et créer des pièces musicales.

AU SON DES TAMBOURS

Matière : *Musique*

Niveau : *à partir du 2e cycle*

Compétences :

- *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*

Accessoires : *photos sur support électronique de divers instruments musicaux des Premières Nations incluant tambours, hochets (crécelles), flûtes, instruments à cordes avec un enregistrement audio des instruments (si disponible), feuilles et crayons.*

Un genre musical spécifique…

Bien que les langues autochtones ne comportent pas de mot pour désigner la musique, les Premières Nations possèdent différentes traditions culturelles qui se reflètent dans la variété des instruments et des genres musicaux.

La musique, contrairement à la culture allochtone, n'est pas considérée comme une activité particulière, mais plutôt comme une activité faisant partie intégrante de la vie quotidienne et des croyances et pratiques spirituelles des communautés autochtones.

La musique traditionnelle autochtone est souvent répartie entre la musique sociale et la musique de cérémonie.

La musique sociale est surtout constituée de chants, accompagnés de tambours et de crécelles (hochets), qui sont exécutés en même temps que des danses effectuées lors de célébrations ou de rassemblements.

La musique de cérémonie est également principalement constituée de musique vocale, accompagnée d'instruments de percussion.

Les instruments de musique autochtones font généralement partie des catégories des membraphones (tambours), des idiophones (instruments de son par le bois, métal, pierre et végétaux, crécelles) et, dans une moindre mesure,des aérophones (flûtes, sifflets et flageolets) et des cordophones (violons).

Les élèves devront, préalablement à l'exercice, avoir appris ce qui distingue chaque catégorie d'instruments de musique. Sinon, incorporez, comme préalable théorique à l'exercice, une explication imagée et sonore pour chacune des catégories d'instruments suivantes : membraphones, idiophones, aérophones et cordophones.

Projetez sur l'écran de la classe les photos de divers instruments musicaux des Premières Nations. Les photos devront toutes comporter le nom de l'instrument et un enregistrement audio. Chaque photo sera projetée pendant 20 secondes maximum.

Demandez aux élèves de classer, sur une feuille, chaque instrument selon les quatre catégories : membraphones, idiophones, aérophones et cordophones. Ils écriront le nom de l'instrument sous chaque catégorie.

Une fois l'exercice terminé, une nouvelle projection de photos sera lancée.

Les élèves seront invités à dire à voix haute sous quelle catégorie ils ont classé l'instrument de la liste et pour quelles raisons (par exemple, tambour : membraphone, car confectionné à partir d'une membrane de cuir d'animal).

LE PENTATHLON

Matière : *Éducation physique et à la santé*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

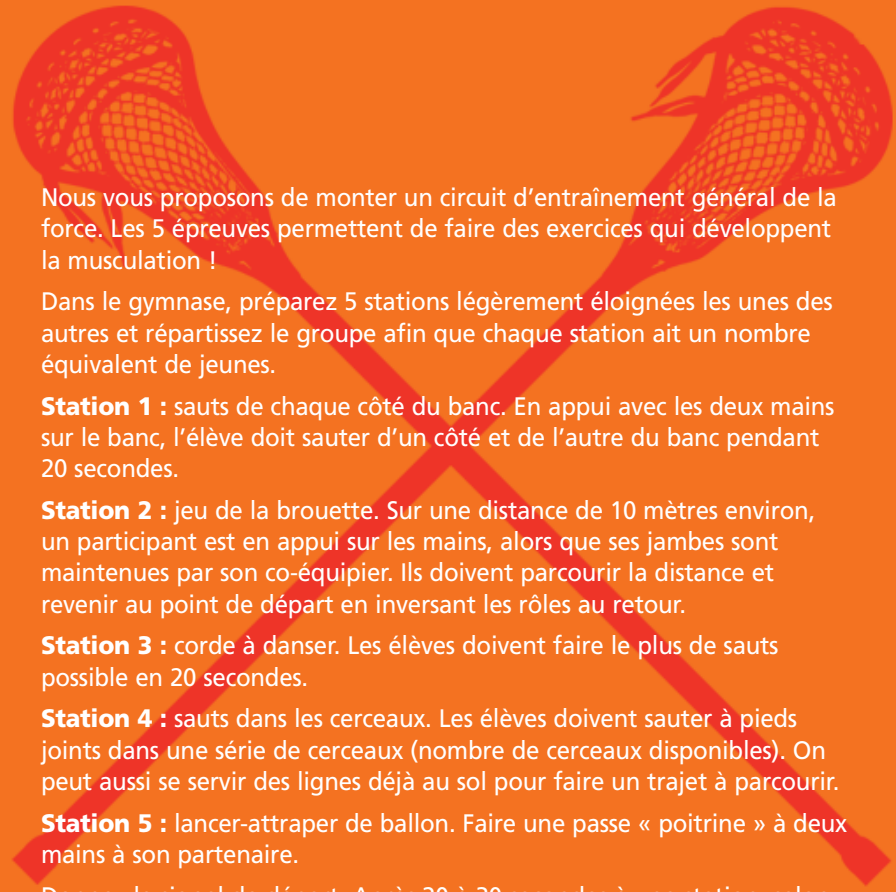
- *Agir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques.*

Accessoires : *1 banc, ballons, cerceaux, corde à danser*

Des activités physiques exigeantes…

Les jeux de société issus des Premières Nations sont peu nombreux… En revanche, si vous cherchez des jeux de plein air, de dextérité, d'agilité, de force ou de vitesse, il y a fort à parier pour que vous ne rentriez pas bredouille ! En effet, de nombreux jeux des Premières Nations ont pour fonction de perfectionner certaines habiletés notamment pour les activités de chasse et de pêche. Ils sont généralement compétitifs et récréatifs.

Ainsi, dans cette veine, nous devons aux Premières Nations une pléthore de jeux et d'activités tels que le Serpent des neiges, la Crosse, le bilboquet, le Shinny, le jeu des deux balles, la double balle, le tir à l'arc, etc. Bref, des jeux dont la pratique requiert une bonne condition physique.



Nous vous proposons de monter un circuit d'entraînement général de la force. Les 5 épreuves permettent de faire des exercices qui développent la musculation !

Dans le gymnase, préparez 5 stations légèrement éloignées les unes des autres et répartissez le groupe afin que chaque station ait un nombre équivalent de jeunes.

Station 1 : sauts de chaque côté du banc. En appui avec les deux mains sur le banc, l'élève doit sauter d'un côté et de l'autre du banc pendant 20 secondes.

Station 2 : jeu de la brouette. Sur une distance de 10 mètres environ, un participant est en appui sur les mains, alors que ses jambes sont maintenues par son co-équipier. Ils doivent parcourir la distance et revenir au point de départ en inversant les rôles au retour.

Station 3 : corde à danser. Les élèves doivent faire le plus de sauts possible en 20 secondes.

Station 4 : sauts dans les cerceaux. Les élèves doivent sauter à pieds joints dans une série de cerceaux (nombre de cerceaux disponibles). On peut aussi se servir des lignes déjà au sol pour faire un trajet à parcourir.

Station 5 : lancer-attraper de ballon. Faire une passe « poitrine » à deux mains à son partenaire.

Donnez le signal de départ. Après 20 à 30 secondes à une station, selon leur capacité, accordez du temps aux jeunes afin qu'ils changent de station. Répétez jusqu'à de que tous les jeunes aient complété le circuit en entier. Accordez 5 minutes de repos entre les circuits et recommencez 3 à 4 fois, selon les capacités de vos élèves.

Variante : demandez aux élèves de créer de nouvelles stations. Les élèves peuvent aussi se fixer des objectifs à atteindre. Demandez aux élèves de nommer les parties du corps sollicitées par les exercices.

L'ÉCHANGE DU CHÂLE

Matière : *Éducation physique et à la santé*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*

Accessoires : *deux draps, un ballon*

La danse du châle…

Dans les pow-pows, la danse libre du châle d'apparat est une danse passionnante et pleine d'entrain. Elle met en valeur la grâce, l'endurance et les habiletés athlétiques de la femme.

Le costume comprend, outre le châle, une robe de cérémonie descendant à la mi-jambe, des mocassins ornés de perles et des mitasses assorties, ainsi que divers bijoux.

Lors de la prestation, la danseuse donne des coups de pied dans les airs, tournoie sur elle-même et exécute des mouvements rapides. Puis, elle déploie son châle en le tenant à une extrémité, donnant ainsi l'impression qu'elle a les ailes d'un papillon.

Cette activité a pour but de développer la coordination et la coopération entre les élèves.

Séparer le groupe en deux équipes. Pour chaque équipe, les joueurs s'installent à distance égale autour du drap et l'ouvrent au maximum.

Les élèves doivent faire rebondir le ballon d'un drap à l'autre. Il faut bien collaborer avec son équipe et l'autre équipe pour faire le plus d'échanges possible.

Les équipes doivent réussir à faire le plus grand nombre possible d'échange entre elles.

S'il y a un grand nombre de joueurs, ajouter une ou plusieurs équipes.

Expliquer aux élèves que ce jeu favorise le déplacement à l'unisson en utilisant des stratégies de communication tactile, visuelle et verbale

LES MASCOTTES SANTÉ

Matière : *Éducation physique et à la santé*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Adopter un mode de vie sain et actif*

Accessoires : *crayons de couleur et papiers.*

La santé, un bien inestimable…

Le changement du mode de vie des Premières Nations, au fil des décennies, n'a pas eu qu'une incidence sur leurs sociétés. Les effets sur leur santé ont été directs. De problèmes de maladies de type infectieux telles que la tuberculose qui, depuis les années 1980, demeurent stables, les Premières Nations subissent aujourd'hui davantage les affres spécifiques aux fléaux des sociétés modernes : la toxicomanie, le diabète, les maladies cardiovasculaires, l'obésité ou encore le suicide.

Cependant, on observe que certaines communautés des Premières Nations s'en sortent mieux que d'autres face à ces fléaux. En effet, si pour certaines, les problèmes sociaux s'aggravent en raison de l'indisponibilité des ressources et des services de santé, pour d'autres la situation demeure acceptable pour plusieurs raisons. Outre le fait, que certaines communautés aient décidé de prendre les mesures pour pallier aux problèmes de santé, notamment par la prévention, les conditions de vie des Premières Nations diffèrent considérablement les unes des autres en fonction de facteurs d'éloignement géographique, de revenu par ménage, et d'habitudes culturelles. Il va sans dire que plus les revenus augmentent, plus les conditions de logement s'améliorent, plus l'accès aux soins médicaux et la promotion de la santé sont forts, et plus l'espérance de vie augmentent…

L'objectif de cette activité est d'inciter les élèves à trouver leur propre modèle inspirant pour développer des habitudes de vie saines.

Demander aux élèves d'imaginer une mascotte qui, pour eux, devra représenter la santé. Ce peut être une personne, un animal, un légume, un fruit ou un personnage imaginaire. L'essentiel est que, pour eux, cette mascotte ait les caractéristiques qui, selon leur critères de santé, soit représentatifs. Par exemple, la mascotte est musclée, ou bien elle a les poches pleines de fruits, elle porte des vêtements de sport, elle est souriante, etc.

Demandez ensuite aux élèves de s'inspirer de leur quotidien et de raconter dans une petite bande dessinée de 6 cases les défis santé que leurs mascottes doivent relever même dans les moments les plus anodins de la journée.

Par exemple, le matin la mascotte se lève 5 minutes plus tôt pour s'étirer avant d'aller prendre son petit déjeuner, son objectif dans la journée sera de manger au moins 5 fruits et légumes différents, si elle n'habite pas trop loin de l'école, elle peut choisir d'y aller à pied avec sa maman si elle est trop jeune, après l'école elle va faire une activité physique plutôt que de regarder la télé, etc.

Passer auprès des élèves alors qu'ils dessinent afin de les aider si l'inspiration ne vient pas…

Quand ils ont tous terminé leur bande dessinée, qui aura pu faire l'objet d'un devoir, demandez à chaque élève d'aller l'accrocher dans la salle de la classe et de dire si parmi les défis santé que sa mascotte relève dans sa bande dessinée, celui qu'il aurait, en toute certitude, la possibilité de faire chaque jour.

Il ne vous reste qu'à encourager chaque élève à relever, à l'instar de sa mascotte, son défi santé.

J'AI FAIT UN RÊVE...

Matière : *Éthique et culture religieuse*

Niveau : *du 2e au 3e cycle*

Compétences :

- *Réfléchir sur des questions éthiques*

Accessoires : *feutres, crayons de couleur ou craies grasses, pastels, gouache, plumes, feuilles cartonnées, ciseaux, petits cerceaux, papier crépons, etc.*

Le capteur ou l'attrapeur de rêves

Objet bien connu de l'artisanat autochtone, le capteur de rêves se constitue d'un filet tendu à l'intérieur d'un anneau décoré de plumes et de pierres. Il filtre les rêves de celui qui l'accroche dans sa chambre, là où les premières lueurs du matin viendront détruire les cauchemars tenus prisonniers du filage tissé à la manière d'une toile d'araignée. Les bons rêves, quant à eux, se réfugient dans la pierre au centre du filet et, le soir venu, glissent sur cette toile et sont libérés par les plumes qui ornent l'anneau. Certaines versions affirment que les pierres sont ornementales et que les bons rêves s'échappent par le trou central de la toile.

Plusieurs légendes racontent l'origine du capteur de rêves, mais elles ont toutes en commun le tissage de la toile d'araignée.

Pour l'activité liée au capteur de rêves, nous avons été inspirés par les droits de la personne et plus particulièrement par deux instruments législatifs internationaux : la Convention des droits de l'enfant (1989) et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007).

Chacun de ces instruments identifie des droits fondamentaux :

Convention sur les droits de l'enfant :

- *Droits relatifs à la survie*
- *Droits relatifs à la protection*
- *Droits relatifs au développement*
- *Droits relatifs à la participation*

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones :

- *Droits à la terre et aux ressources*
- *Droits à un environnement sain*
- *Droits à l'éducation, à la culture et à la langue*
- *Droits au développement économique, social et culturel*
- *Droits à la dignité, à vivre en paix, sans pauvreté, dans le respect, le consentement et la consultation*

L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à réfléchir sur la question des droits et de faire un parallèle entre la Convention sur les droits de l'enfant (1989) et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007). Des versions pour enfants se trouvent facilement sur Internet.

Après avoir défini, exploré et, surtout, bien expliqué les droits de chacun des deux instruments internationaux, demandez aux enfants si, selon eux, tous les enfants du monde ont les mêmes droits. Amenez-les à resserrer leur réflexion sur la situation au Canada, puis au Québec.

Expliquez aux élèves que, en groupe de deux, ils fabriqueront un capteur de rêves contenant en son centre un droit qu'ils souhaitent voir se réaliser davantage.

L'enseignant les aide à trouver deux articles de la CDE et de la DNUDPA qui réfèrent au même droit et leur demande de réfléchir, puis de dessiner ce que ce droit signifie et représente pour eux.

Ils confectionneront ensuite un mobile représentant un capteur de rêves et, à la place de la toile d'araignée, y substitueront leur dessin.

Les élèves viendront présenter leur œuvre devant leurs camarades en expliquant pourquoi ils ont choisi ce droit en particulier et pourquoi ils l'ont représenté par ce dessin. Ils iront ensuite le suspendre, en évidence, dans la classe.

LE 21 JUIN

Matière : *Éthique et culture religieuse*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Pratiquer le dialogue*

Accessoires : *une bonne dose d'imagination !*

La journée nationale des peuples autochtones…

Depuis 1996, le 21 juin met à l'honneur les peuples autochtones du Canada et souligne leur inestimable contribution à la société canadienne. Cette date n'a pas été choisie au hasard. Il s'agit du solstice d'été, soit la plus longue journée de l'année, période durant laquelle les peuples autochtones organisent de nombreuses célébrations et se rassemblent pour fêter leurs cultures. C'est donc le moment idéal pour découvrir les aspects culturels encore trop méconnus des Premières Nations au Québec.

Il aura fallu près de quinze ans pour que cette date soit reconnue comme jour de solidarité envers les peuples autochtones. En effet, en 1982, la Fraternité des Indiens du Canada, devenue l'Assemblée des Premières Nations, avait lancé une campagne à cet effet.

Aujourd'hui, la journée nationale des Autochtones compte parmi les grandes fêtes nationales telles que celles de la Saint-Jean-Baptiste, le 24 juin, la Journée canadienne du multiculturalisme, le 27 juin, et la fête du Canada, le 1er juillet.

L'objectif des activités organisées le 21 juin est de faire découvrir la diversité des cultures autochtones et d'aller à la rencontre des Premières Nations.

Plusieurs options s'offrent à vous : vous pouvez organiser une activité en classe pour souligner la journée des Autochtones, que ce soit par la projection d'une vidéo ou la lecture d'un conte. Vous pouvez également inviter un représentant des Premières Nations ou un aîné qui peut faire une présentation sur un aspect culturel de sa communauté. Avec vos collègues, vous pouvez organiser une « Olympiade », au cours de laquelle les élèves pourront se mesurer les uns aux autres en découvrant des jeux autochtones (ce sont souvent des activités de plein air) tels que le serpent des neiges ou le jeu de crosse.

Si votre école se trouve relativement proche d'une communauté des Premières Nations, n'hésitez pas à communiquer avec le conseil de bande afin d'organiser, avec son aide, une rencontre avec des aînés de la communauté qui pourront raconter aux élèves des contes et des légendes ou enseigner aux enfants à faire de l'artisanat. Si la communauté en possède un, vous pourrez aussi visiter un musée ou un centre culturel.

Finalement, laisser cours à votre imagination et à votre créativité pour que cette journée laisse un souvenir joyeux aux élèves et à vous-même !

LE BÂTON DE PAROLE

Matière : *toutes (révision)*

Niveau : *du 1er au 3e cycle*

Compétences :

- *Exploiter l'information*
- *Communiquer de manière appropriée dans toutes les matières*

Accessoires : *un bâton de parole, une plume, etc.*

L'orateur et les gardiens du silence…

Les aînés utilisaient le bâton de parole ou la plume d'aigle lors des cercles de décision qui les rassemblaient pour discuter des questions importantes de la communauté. Aujourd'hui, les cercles de décision ont été remplacés par les Conseils de bande mais on se souvient du protocole de passation de la parole qui faisait en sorte que celui qui tenait le bâton ou la plume était le seul à pouvoir s'exprimer. Il pouvait ensuite, une fois qu'il avait terminé, le passer à la prochaine personne qui désirait prendre la parole. Lorsque chacun s'était exprimé, le Chef reprenait le bâton, posait une autre question et offrait à nouveau la parole en octroyant le bâton ou la plume.

Le bâton de parole était généralement fait à partir d'une branche d'arbre relativement droite et décorée de perles, de plumes, de cuir, de fourrure, de griffes, etc. Il symbolise encore aujourd'hui l'harmonie et le partage.

En plus de leur accorder la parole, cette activité, grâce au protocole cérémonieux qu'impose cette pratique, fait en sorte que les élèves apprennent à écouter leurs camarades et à respecter leur temps de parole sans les couper. En respectant la parole de l'un, les élèves deviennent les gardiens du silence… rôle tout aussi important.

Cette activité peut se dérouler à la fin d'une leçon en guise de révision des connaissances.

Installez les élèves en cercle

L'enseignant pose une question. Le premier élève à lever le doigt pour répondre se voit remettre le bâton de parole. Une fois en possession de la parole, plus personne à part lui ne peut parler. Il donne sa réponse. Si la réponse est fausse, il doit passer le bâton à un autre élève qui devra répondre à la même question. Si la réponse est correcte, il peut poser une autre question et le premier élève qui aura levé la main pour répondre se verra remettre le bâton. Si l'élève répond correctement à la question, alors, il garde le bâton et pose une autre question et procède de la même manière que précédemment. En revanche, s'il donne une réponse incorrecte, il rend le bâton à l'élève qui a posé la question et celui-ci peut choisir de garder la même question ou d'en poser une autre. S'il veut en poser une autre, il doit connaître la réponse à sa propre question sinon l'enseignant lui retire le bâton et il ne peut répondre à la prochaine question.

Le but du jeu est d'avoir le plus souvent le bâton de parole entre les mains et de poser des questions difficiles mais dont on est sûr de la validité de la réponse.

Les questions peuvent être à choix multiples, fermées, ouvertes ou sous forme de vrai ou faux.

Celui ou celle qui prend la parole alors qu'il ne possède pas le bâton, ne peut répondre à la prochaine question.

NOTES

Réponse de l'activité pages 36-37 :

Le memengwe. En Algonquin, memengwe signifie papillon.

Mikinak

Mikinak est le fruit d'une entente entre le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), le ministère des Affaires autochtones et développement du Nord Canada (AADNC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ces derniers, alarmés par les difficultés d'adaptation que les jeunes des Premières Nations rencontrent lorsqu'ils transitent du système scolaire des Premières Nations au système scolaire québécois et par le taux de décrochage particulièrement haut de cette population d'élèves, ont décidé de mettre en place des mesures de sensibilisation aux réalités des enfants des Premières Nations pour le personnel scolaire du réseau public primaire du Québec. En effet, constatant un manque d'information pour le personnel scolaire et les enseignants quant à la culture et à la vision du monde des Premières Nations et notant un taux de succès scolaire globalement moindre que celui des autres élèves du réseau scolaire québécois, le CEPN, le AADNC et le MELS ont décidé conjointement de doter le personnel enseignant d'un outil leur permettant de mieux accueillir, accompagner, encadrer et soutenir ces élèves dans leur cheminement scolaire.